



Дуг Лемов

Мастерство учителя

ПРОВЕРЕННЫЕ МЕТОДИКИ
ВЫДАЮЩИХСЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

1. Am
2. Am
3. Am
4. Am
5. Am

ЭТУ КНИГУ ХОРОШО ДОПОЛНЯЮТ:

[Искусство обучать](#)

Джули Дирксен

[Искусство объяснять](#)

Ли ЛеФевер

[От знаний к навыкам](#)

Дуг Лемов, Эрика Вулвей и Кейти Ецци

Doug Lemov

TEACH LIKE A CHAMPION

49 Techniques that Put Students on the
Path to College

 **JOSSEY-BASS**
A Wiley Imprint
www.josseybass.com

Дуг Лемов

МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ

Проверенные методики выдающихся
преподавателей

**Издательство
«Манн, Иванов и Фербер»**

ИНФОРМАЦИЯ ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА

Издано с разрешения John Wiley & Sons, Inc.

На русском языке публикуется впервые

Лемов, Д.

Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей / Дуг Лемов ; пер. с англ. О. Медведь. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014.

ISBN 978-5-00057-170-5

Если вы учитель, желающий улучшить успеваемость учеников, прочитайте эту книгу. Если же вы руководитель, преследующий ту же цель, закупите эту книгу для своей школы! Она поможет каждому преподавателю повысить педагогическое мастерство, потому что описанные в ней методы, применяемые самыми успешными учителями, способен освоить каждый, а опробовать их можно сразу после прочтения. Вопросы в конце каждой главы помогут вдумчиво проанализировать материал и перспективы его использования на практике.

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая фирма «Вегас-Лекс»

© John Wiley & Sons, Inc., 2010

© Перевод на русский язык, издание на русском языке. ООО «Манн. Иванов и Фербер», 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Легендарного тренера в прошлом, а ныне потрясающего спортивного комментатора Джона Мэддена по праву считают знатоком профессионального футбола: он способен непревзойденно, мастерски объяснить все, что происходит на поле, вплоть до отдельных передач. Вспомните только, с каким энтузиазмом он рисует оси координат и чертит сложные линии диаграмм футбольных матчей! Дуга Лемова можно с уверенностью назвать Джоном Мэдденом профессионального преподавания. За последние десять лет Дуг посетил уроки в сотне классов по всей стране, просмотрел тысячи часов видеозаписей работы учителей и проанализировал их методики, подходя к этому делу с большим энтузиазмом и вниманием к деталям, нежели любой другой исследователь за всю историю американского образования.

Дуг занимался (и занимается) этим систематически и в высшей степени целенаправленно. Он составил и изучил огромное количество диаграмм и графиков. Так вот, его графики с двумя переменными (на оси Y представлен средний показатель успеваемости школы, на оси X — индекс благосостояния семей ее учеников) неизменно дают линию регрессии, четко указывающую на прямую зависимость экзаменационных баллов учащихся от уровня доходов их родителей, и от почтовых индексов их места проживания. Будь Дуг социологом, он, скорее всего, сделал бы вывод, что большинству детей из небогатых семей, даже живущим в США, стране поистине неограниченных возможностей, по собственному опыту известно: демография — это судьба.

Однако Дугу Лемову довелось работать и простым учителем, и директором школы, в которой ученики из малоимущих семей одержали решительную победу над собственной судьбой, и он в своих исследованиях всегда ищет и находит более оптимистичную информацию ради выполнения гораздо более важной миссии. Дуг ведет непримиримую борьбу за равные возможности в области образования. Педагога-исследователя интересуют не столько линии регрессии, сколько тот факт, что лишь очень немногие точки в правом верхнем углу точечных диаграмм расположены на несколько

стандартных отклонений выше мест, отведенных для них прогнозом специалистов. Этими точками обозначены общедоступные школы, в которых в основном учатся дети, получающие бесплатные или льготные обеды и в то же время сдающие экзамены и тесты успешнее своих гораздо более обеспеченных сверстников. За последние десять лет Лемов объездил все эти школы. Он находил наиболее результативно работающих учителей и буквально дневал и ночевал в их классах, наблюдая за мельчайшими деталями их работы: как они здоровались с учащимися, как раздавали и собирали тетради, как проводили опрос, как ждали ответа на заданные вопросы. Все это исследователь самым тщательным образом фиксировал.

Надо сказать, выводы Дуга Лемова поражают своей простотой и оптимизмом: они несут отличную новость для всех, кто трудится в области среднего образования. Нет, Дуг не нашел магического алхимического рецепта для смешивания обучающих «зелий» и не выделил ДНК мощной учительской харизмы, но, что гораздо важнее, не обнаружил и подтверждения пагубной лжи, якобы наиболее эффективные учителя добиваются отличных результатов просто потому, что им попались лучшие, старательные и способные ученики. Нет, Лемову много раз встречались педагоги, которые всегда тщательно готовились к урокам и изначально многого ожидали от учеников. Кроме того, это были высококвалифицированные профессионалы, использовавшие тщательно отобранные инструменты и целенаправленно, шаг за шагом строившие и укреплявшие в своих классах нужные культурно-обучающие системы.

Благодаря встрече с этими людьми Дуг понял, что преподавание — занятие куда более сложное, нежели, скажем, домашний ремонт, которым он тогда занимался по выходным, но в этой профессии, по сути, очень много от ремесла, которому можно научить и научиться. А величайшим открытием педагога-исследователя стало выявление общего набора инструментов, с помощью которых лучшие учителя превращали свои классы в истинные храмы учебы.

Для начала Лемов присвоил этим методикам имена и систематизировал их, например: «Сильный голос», «Позитивное обрамление» и другие, — создав в итоге собственную систему наиболее эффективных обучающих приемов. В основанной мной

некоммерческой организации Uncommon Schools, занимающейся управлением чартерными (независимыми) школами, директором которой работает Дуг (он открывает чартерные школы в городах Рочестер и Трой), за последние пять лет данная система пересматривалась и менялась более 25 раз. Эти коррективы вносились в результате постоянных наблюдений за работой учителей-«звезд» и усовершенствования исходной концепции.

Одним из первых и, несомненно, успешных шагов Лемова на этом пути стала практика записи уроков на видео. Он использовал эти записи в качестве своего рода «окон», через которые «подсматривал» в классы, где преподавали наиболее эффективные учителя. Благодаря этому он смог выделить микрометодики, отличающие работу этих педагогов от работы большинства их коллег. Если Джон Мэдден, анализируя матч, демонстрирует в замедленной съемке повтор блокировки броска защитником, то Лемов может показать вам, например, как опытный учитель буквально вытягивает из ученика правильный ответ.

К настоящему моменту методики и видеоматериалы Лемова использовались в подготовке сотен учителей Uncommon Schools. Кроме того, наша организация и сам Лемов подготовили тысячи педагогов и сотни руководителей других школ, которые в свою очередь обучили десятки тысяч учителей. Система Лемова стала настоящим путеводителем для наиболее эффективных преподавателей по всей стране. Предложенные им термины: «Сильный голос», «Позитивное обрамление», «100 процентов» и многие другие — все прочнее входят в лексикон учителей — новичков чартерных школ. Сегодня у нас реализуется новая программа подготовки учителей под названием Teacher U, созданная совместными усилиями Uncommon Schools, фонда KIPP^[1] и Achievement First^[2]. С ее помощью мы обучаем следующее поколение педагогов-профессионалов использованию инструментов, вошедших в систему Лемова.

На протяжении целого ряда лет отдельные наработки Дуга передавались учителями из рук в руки в виде потрепанных пачек бумаг или «пиратских» PDF-файлов, словно революционные листовки или самиздатовская литература. Многие из нас уговаривали Дуга

опубликовать свой труд и открыто поделиться своими выводами и идеями с тремя миллионами американских учителей, которым, без сомнения, это принесет огромную пользу. И вот наконец я счастлив сообщить, что вы держите в руках итог его (и наших) усилий — эту книгу обязательно следует прочитать всем педагогам, которые хотят, чтобы каждая секунда, проведенная ими в классе, приносила реальные плоды; которые мечтают освоить навыки, позволяющие ученикам достигать значительных высот в жизни; которые хотят, чтобы благодаря их работе демография перестала определять судьбу наших детей и страны.

В отличие от Джона Мэддена, Дуг Лемов — скорее университетский профессор, чем футбольный тренер: он далеко не так громогласен и никогда не «работает на публику». И в то же время сквозь каждую страницу этой книги просвечивает его искренняя любовь к учителям и ничуть не меньший, чем у Мэддена, энтузиазм по отношению к своему делу. Дуг сделал педагогам поистине бесценный подарок — прекрасный набор инструментов, используя который можно добиться огромного успеха (конечно, если усердно трудиться) в этой величайшей в мире профессии.

Норман Аткинс,

основатель и CEO программы Teacher U; основатель, в прошлом CEO и председатель правления Uncommon Schools; соучредитель и бывший содиректор академии North Star; бывший соисполнительный директор фонда Robin Hood

*Посвящается Майку и Пенни Лемовым,
моим первым в жизни учителям*

ВВЕДЕНИЕ

ИСКУССТВО И ИНСТРУМЕНТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Эффективное преподавание — это искусство. В любом виде искусства — будь то живопись, скульптура, литература — великие мастера, превращая сырье (холст, камень, чернила) в бесценные достояния человечества, используют, помимо знаний и навыков, базовые инструменты. И возникающая при этом алхимия поистине поразительна, ибо инструменты эти часто кажутся со стороны чем-то на редкость простым и обыденным. Кто из нас, глядя на зубило, молоток и напильник, представляет себе Микеланджело, высекающего с их помощью статую Давида из бесформенного куска мрамора?

Великое искусство всегда опирается на овладение и применение основополагающих навыков, которым каждый художник обучается индивидуально во время усердной учебы. Сначала вы учитесь просто бить молотком по долоту, а со временем совершенствуете этот навык, понимая, под каким углом следует наносить удар и насколько сильным он должен быть. А спустя годы, если результат вашего труда оказывается в музее, посетители, с восторгом глядя на него, горячо обсуждают, к какой школе или направлению искусства относится ваше творение. И куда менее вероятно, что они задумываются над тем, какое мастерство в применении банального долота и молотка потребовалось для воплощения видения творца. Многие люди способны создавать в своем воображении поистине уникальные шедевры, но только те, кто освоил и развил нужные ремесленные навыки, могут воплотить свое видение в жизнь. За каждым художником стоит ремесленник. Конечно, далеко не всякий человек, научившийся ловко управляться с долотом, создаст статую Давида, но тот, кто так и не освоил этот инструмент, вряд ли сумеет сделать что-то более впечатляющее, чем нанести беспорядочные насечки на каменную глыбу.

На первых курсах учебы в колледже я поехал за границу и в музее Пикассо в Барселоне увидел школьные тетради великого художника.

Больше всего мне запомнились наброски на полях. Заметьте, это были не альбомы для рисования, а самые обычные тетрадки, какие ведет каждый ученик, — простые записи школьных уроков. Но рисунки на полях запечатлели то лицо какого-то учителя, то руку самого Пикассо с карандашом, в идеальной перспективе, с безупречными линиями и тенями. Признаться, я всегда считал Пикассо королем абстракции и символизма, которому вовсе не обязательно уметь точно и реалистично изображать действительность. Но наброски, заполнявшие поля страниц его школьных тетрадей, ясно говорили о том, что художник с самого детства оттачивал базовые навыки рисовальщика, что он испытывал потребность в развитии основополагающих навыков. Он был сначала ремесленником и только потом художником, о чем свидетельствует и тот факт, что, согласно одному из источников, за свою жизнь Пикассо оставил после себя целых 178 альбомов с рисунками и набросками. Именно в результате усердного овладения базовыми инструментами ремесла — и благодаря этому — великий художник стал тем, кем стал.

Эта книга посвящена базовым, рабочим инструментам педагогики, без которых не достичь успеха в самой важной части этой деятельности. Я говорю о преподавании в бесплатных средних школах, в первую очередь расположенных в центральных частях крупных городов с беднеющим населением; в школах, где учатся дети из небогатых, порой неблагополучных семей, к сожалению, зачастую изначально не имеющие больших жизненных перспектив. В этих учебных заведениях цена ошибки особенно велика, а трудностей и проблем — огромное множество. Тамошним учителям приходится работать в сложнейших условиях, потому что все проблемы и просчеты нашего общества проявляются в этих школах ярче, чем где бы то ни было, и во всех возможных ипостасях, но именно в этой среде возможна — и действительно встречается — великая алхимия, способная коренным образом изменить жизнь учеников. К сожалению, это происходит крайне редко и, как правило, без особых фанфар. Но у небольшой горстки истинных энтузиастов своего дела, у лучших учителей и дальновидных директоров, которым удастся создавать классы и целые школы, широко распахивающие перед учениками «окна возможностей», это получается постоянно, и результат их

усилий весьма стабилен. Если вы читаете эти строки, значит, вы учитель, желающий отточить свое профессиональное мастерство, и моя цель — снабдить вас инструментами, которые позволят вам раскрывать потенциал и таланты учеников независимо от того, сколько школ или учителей не добились особых успехов на этой ниве.

Много лет проработав в городских бесплатных государственных школах в самых разных должностях — учителя, методиста, консультанта, администратора, — я неоднократно имел бесценную возможность наблюдать за работой учителей-мастеров, причем зачастую в условиях, которые выбили бы из седла большинство их коллег. Эти выдающиеся мастера своего дела изо дня в день делали и делают то, что тысячи кликушествовавших социальных программ давно провозгласили невыполнимой задачей, — устраняют разрыв в уровне успеваемости детей из богатых и бедных слоев населения; превращают трудных учеников в целеустремленных личностей, верящих в свой успех; заново переписывают уравнение жизненных возможностей. И хотя каждый из этих учителей неповторим и уникален, для их подхода к преподаванию характерен ряд общих элементов. После долгих лет наблюдений и знакомства с трудами Джима Коллинза, автора получивших высочайшее признание книг «Построенные навечно»^[3] и «От хорошего к великому»^[4], я начал составлять перечень того, что делают великие учителя, уделяя особое внимание приемам и методикам, отличающим их не от слабых, а от просто хороших учителей. Как отмечает Коллинз, это намного важнее и показательнее, чем то, чем великий учитель отличается от плохого или посредственного, так как эти выводы позволяют составить своего рода дорожную карту, указывающую нам путь к совершенству. С годами мой список увеличивался, дополнялся новыми темами и конкретными методиками. Не все учителя, за которыми я наблюдал, используют каждую из этих методик, но в общем все методы, описанные в этой книге, представляют собой инструменты, применение которых отличает выдающегося преподавателя от просто хорошего. Иными словами, набор инструментов для устранения разрыва в успеваемости детей из семей с разным уровнем достатка действительно существует, и эта книга — попытка его описать.

С огромным уважением и смирением, усиливающимся каждый раз, когда я вхожу в класс, где преподают учителя-мастера, чья деятельность позволила мне дать жизнь этой книге, я признаюсь, что сам к этой почетной категории не отношусь. Совсем не отношусь. Я поставил перед собой задачу не изобрести инструменты, а описать, как их используют другие, и рассказать, почему эти инструменты работают. Мне пришлось взять на себя смелость присвоить методикам названия — чтобы можно было составить общий словарь и использовать его для анализа и обсуждений. Но поймите меня правильно: все описанное далее — не мое изобретение и, уж конечно, не готовая теория. Это скорее «полевой журнал» наблюдений за работой мастеров, с некоторыми из них вы познакомитесь в этой книге, и многих других, о которых я тут не упомянул, но чей энтузиазм и мастерство тоже вдохновили меня на мой труд.

ЧЕТКИЕ, КОНКРЕТНЫЕ И ПРАКТИЧНЫЕ МЕТОДИКИ

Когда я был молодым, начинающим учителем, мне давали множество советов. Я записывался на всевозможные тренинги и семинары, после которых у меня в ушах еще долго звучали высокие слова. И эти слова вдохновляли меня на то, чтобы стать хорошим педагогом: «Всегда возлагайте на учащихся большие надежды», «Каждый день ожидайте от учеников как можно большего», «Учите детей, а не излагайте учебный материал». И каждый раз я испытывал прилив вдохновения, чувствовал себя готовым на новые свершения — до тех пор, пока на следующее утро не приходил в школу. Тут я обычно спрашивал себя: «Ну и как именно это осуществить? Что мне надо сделать в 8:25 утра, чтобы продемонстрировать ученикам, как многого я от них жду?»

В итоге научиться преподавать мне помогли предельно конкретные советы более опытных коллег, например: «Если хочешь, чтобы твои распоряжения выполнялись беспрекословно, отдавая их, стой на месте. Если ты при этом будешь, скажем, раздавать тетради, у класса создастся впечатление, что твои указания не важнее, чем все другие твои действия. Покажи, что твои распоряжения действительно важны. Отдавая их, стой на месте. И дети отреагируют на это должным образом». Со временем именно такие конкретные, четкие и

практичные советы помогли мне намного больше, чем постоянные напоминания о том, что так должен поступать каждый учитель, — я стал ожидать многого от своих учеников.

Этот опыт нашел отражение в книге, которую вы держите в руках. Я постарался описать методики конкретно, четко и доходчиво, чтобы вы могли начать использовать их уже завтра. Заметьте, я называю описанные инструменты методиками, а не стратегиями, хотя в педагогике обычно используется второй термин. По-моему, стратегия представляет собой обобщенный подход к решению проблем, путь к обоснованным решениям. А методика — это то, что вы говорите или определенным образом делаете. Например, если вы спринтер, ваша стратегия может заключаться в том, чтобы как можно быстрее вырваться из группы бегунов и сохранить в забеге лидерство. А техника (или методика) может быть, скажем, такой: наклонить торс вперед на пять градусов и работать ногами. И если вы решили стать отличным спринтером, практическое оттачивание конкретной методики поможет вам достичь большего, чем дальнейшая разработка стратегии. В конце концов, именно благодаря правильной методике спортсмен бежит быстрее. А поскольку методика представляет собой конкретное действие, то чем больше вы практикуетесь, тем лучше у вас получается. Даже сто раз обдумав свое решение сразу же вырваться в забег вперед, вы не будете бежать быстрее, но, если сто раз пробежите на тренировке, держа торс под правильным углом, ваши результаты непременно улучшатся. Вот почему оттачивание и совершенствование конкретных техник и методик — самый быстрый путь к успеху, иногда даже в тех случаях, если, практикуясь, вы в некоторой мере жертвуете философией или стратегией. Я надеюсь, что благодаря практике вы очень скоро сможете прийти в любой класс и использовать «Холодный обзвон» (см. [методику 22, глава 4](#)) и «Отказ не принимается» (см. [методику 1, глава 1](#)); заставьте учеников выполнять все указания на уроке с помощью «Позитивного обрамления» (см. [методику 43, глава 7](#)) и так далее. Практическое освоение этих методик даст вам несравненно больше, чем упорное следование некой определенной стратегии. Ведь в конце концов вы поймете, что в стенах класса столкнулись со сложнейшими реалиями своего города и их вам не победить.

КАК ИСПОЛЬЗОВАТЬ ЭТУ КНИГУ

Я организовал свой «полевой журнал» наблюдений за работой лучших учителей как практическое руководство и разделил описанные в нем методики на две части.

В часть I вошли девять глав, в которых подробно описаны основные методики, «подсмотренные» мной у выдающихся учителей — тех, чей подход к преподаванию обеспечивает наиболее очевидные и впечатляющие результаты и поистине потрясающую успеваемость даже в самых сложных классах. Многие из этих педагогов работают в Uncommon Schools, где я управляющий директор; другие — в лучших школах всей страны, где я имел честь наблюдать за их работой. Методики сгруппированы по главам, которые в свою очередь организованы по основным темам и задачам педагогики: влияние больших ожиданий на успеваемость и поведение учеников; структурирование уроков; создание сильной и яркой культуры в классе; воспитание характера и укрепление доверия.

В первых семи главах описаны сорок девять эффективных методик мастеров своего дела. В главах 8 и 9 мы обсудим еще две важнейшие темы процесса преподавания: темп обучения и опрос в классе. Информацию, собранную мной в результате наблюдения за учителями-мастерами в этих областях, невозможно четко поделить на отдельные методики, потому в этих главах я обошелся без нумерации. Но, я убежден, вы сочтете их не менее полезными. Как и весь материал в книге, эти главы основываются на том, что я увидел, «подсматривая» за работой самых эффективных учителей страны.

Часть II посвящена важнейшим навыкам и методикам обучения чтению.

Структура книги позволяет читателю выбирать методы для улучшения и совершенствования конкретных аспектов преподавания в порядке, наилучшим образом соответствующем тому или иному подходу к этому делу. В то же время применение всего набора в целом позволяет достичь эффекта синергии: используя одну из методик, вы оттачиваете другие, и общий результат получается эффективнее, чем сумма отдельных частей. Поэтому я очень надеюсь, что вы найдете время прочесть книгу с начала до конца и, вполне вероятно, в итоге

решите взять на вооружение методики, на которые, возможно, поначалу не обратили особого внимания. Кроме того, не исключено, что, прочитав книгу целиком, вы лучше поймете, какие именно навыки вам стоит развить — либо потому, что обнаружите в себе явный талант и инстинктивную тягу к какой-то конкретной группе методик, либо потому, что вам всегда этого хотелось.

А пока вы размышляете, как применить эту книгу в своей работе, предлагаю подумать над одной подготовительной мыслью о развитии личности, в том числе и саморазвитии. Дело в том, что здесь очень просто угодить в ловушку мышления под названием «исправление неправильного». И хотя исправление недостатков, в том числе и наших собственных, бывает вполне удачной стратегией развития, существует очень неплохая альтернатива — сосредоточиться вместо этого на улучшениях в использовании сильных сторон. Это, кстати, относится и к лучшим учителям, за которыми я наблюдал, собирая материалы для этой книги: в их преподавании, несмотря на действительно потрясающие результаты, тоже есть слабые места. Но исключительно успешными этих профессионалов, как правило, делает базовый набор навыков и умений, в которых они поистине непревзойденные мастера. Иными словами, вполне логично и обоснованно, что развитие аспектов, в которых вы уже добились определенных высот, скорее поможет вам повысить эффективность преподавания, чем работа над слабыми сторонами и устранение недостатков. Хотя наилучшие результаты даст комбинация этих двух подходов. Как бы там ни было, вы вполне можете решить пропустить ту или иную главу на основании того, что и так преуспели в теме, которая в ней обсуждается. Я же настоятельно рекомендую вам изучить эту главу с особым вниманием — *именно потому*, что вы достигли в этой области определенных успехов. Даже самое незначительное улучшение привычной методики может привести к тому, что и вы станете более эффективным учителем — или даже лучшим из лучших. Короче говоря, инвестируйте время и силы в свои сильные стороны. Их максимизация нередко оказывается более результативной тактикой, чем исправление недостатков.

ХОРОШО ТО, ЧТО РАБОТАЕТ

Многие методики, о которых вы прочтете в этой книге, на первый взгляд могут показаться банальными и обыденными, даже слегка разочаровать. Их, и правда, не назовешь особо инновационными, и они не всегда поражают своей интеллектуальностью. Иногда они даже расходятся с теорией педагогики. Однако не забывайте о славном послужном списке скромного и непритязательного долота. В умелых руках этот инструмент порой создает из камня образы более яркие и впечатляющие, чем полученные с применением гораздо более сложных и изысканных инструментов.

Одна из проблем преподавания заключается в том, что у нас всегда есть соблазн оценивать то, что мы делаем в классе, исходя из того, насколько это профессионально и в какой мере сочетается с общей философией, а то и на основе того, насколько это приятно и интересно нам самим. При этом мы часто забываем об эффективности своих методик и о том, действительно ли они способствуют повышению уровня успеваемости учащихся. Методы, описанные в книге, возможно, не слишком гламурны, но они работают и дают результаты, которые с лихвой компенсируют их довольно скромный внешний вид.

Доказательством эффективности этих инструментов служит их потрясающий успех не только в классах, где преподают учителя, благодаря которым я узнал об этих методиках, но и почти во всех городских школах. Практически в любой школе найдется пара классов, ученики которых, еще минуту назад непослушные и грубые, вдруг садятся на свои места, вытаскивают тетради и, как по мановению волшебной палочки, начинают рассуждать и работать, словно настоящие маленькие ученые. В каждом таком классе преподают учитель — мастер своего дела, чье повышенное внимание к методикам и их применению отличает его от большинства коллег. Тут все, по сути, предельно ясно. Речь идет о классах с явно более высоким уровнем успеваемости. Они встречаются в большинстве городских школ и систем школьного образования. Суперуспешный класс — явление намного более частое, чем суперуспешная школьная система или даже школа, хотя школы и системы образования контролируют значительно большее число переменных, от которых этот успех

зависит (например, сами выбирают учебные программы). Объясняется это тем, что в разных классах применяются разные методики. И хотя в идеале учителю нужно с максимальной пользой использовать как наилучшую стратегию, так и эффективную методику, методику выбираете и контролируете вы, и только вы, чего не скажешь о стратегии. Значит, независимо от реальных условий и обстоятельств, с которыми вы сталкиваетесь на работе, и от того, какие стратегические решения вам навязывают, вы можете добиться успеха. А раз это возможно, вы просто обязаны это сделать.

Я уже говорил, что присвоил описанным в этой книге методикам названия, что на первый взгляд может показаться чем-то вроде рекламного трюка, но это действительно очень важно. Например, если бы не существовало слова *демократия*, людям было бы в тысячу раз труднее поддерживать явление, которое нам известно под этим названием. Мы погрязли бы в туманных объяснениях вроде: «Ну, ты понимаешь, это я о том, о чем мы с тобой говорили... Ну, когда каждый имеет право высказать свое мнение...» И все это как раз в тот момент, когда надо решительно действовать. Учителя и администраторы тоже должны иметь возможность быстро и эффективно говорить с коллегами о четко определенном и общем наборе идей. Только так они смогут помочь им в их работе. Им необходима общая терминология, словарь, достаточно полный для того, чтобы обсуждать и всесторонне анализировать происходящее в классе. Словарю, имеющемуся в нашем распоряжении сегодня, явно недостает конкретики и последовательности. Так что я убежден, что мои названия важны и полезны. В идеале они должны позволить вам обсуждать с коллегами не только эту книгу, но и ваши собственные методики преподавания с помощью более эффективного и конкретного языка.

ПАРАДОКС ТОГО, ЧТО РАБОТАЕТ

Я очень надеюсь, что благодаря этой книге вы разглядите один из самых больших парадоксов педагогики: многие инструменты, способные обеспечить в классе наиболее убедительные результаты, по сути, долгие годы остаются не описанными нашими педагогическими теориями и не замеченными практиками школьного образования. Возьмем, например, один из самых очевидных факторов успеваемости школьников — тщательно продуманную и постоянно практикуемую процедуру раздачи и сбора учебных материалов. Я часто начинаю тренинги для учителей с показа видеоклипа, главный герой которого — мой коллега Дуг Маккарри, основатель чартерной школы академии Amistad в Нью-Хейвене и сети школ Achievement First. Оба образовательных учреждения пользуются отличной репутацией общенационального уровня. В клипе Маккарри учит детей сдавать тетради. Происходит это на первый или второй день их пребывания в школе. Объяснение, как это правильно делается (передавать строго по рядам, начинать по команде учителя; с места встает только тот, кто передает, но не тот, кто берет), занимает у Дуга не больше минуты. После этого ученики начинают практиковаться, а Маккарри следит за процессом с секундомером в руках: «Десять секунд. Неплохо. Давайте-ка посмотрим, не можем ли мы сделать это за восемь секунд». Детям, кстати, все это очень нравится. Они обожают, когда перед ними ставят какую-то задачу и они могут видеть, как улучшаются их результаты. Все довольны, все улыбаются.

Когда я показываю этот клип, в аудитории обязательно находятся скептики, убежденные, что учитель не должен заниматься во время урока подобными мелочами. Они считают, что заставлять учащихся практиковаться в выполнении столь банальной задачи — значит унижать их достоинство. Они настаивают, что таким образом детей превращают в роботов, вместо того чтобы освободить их разум. Однако я призываю вас обдумать все эти аргументы в свете следующих цифр. Предположим, обычный класс сдает или раздает тетради и листки с работами по 20 раз на день, и обычно этот процесс занимает 1 минуту 20 секунд. Если ученики Маккарри могут выполнить эту задачу всего за 20 секунд, то сэкономят 20 минут в день

(каждый раз одну минуту). Это время можно посвятить изучению причин Гражданской войны или научить детей складывать дроби с разными знаменателями. А теперь умножьте эти 20 минут в день на 190 учебных дней. Получается, что Маккарри за весьма короткое время обучает своих учеников процедуре, которая за весь учебный год экономит учителю 3800 минут дополнительного времени, которое будет использовано для обсуждения намного более серьезных тем и вопросов. Это больше 63 часов, или почти восемь дополнительных дней учебного времени, — столько отводится нашей школьной программой на изучение периода Реконструкции или координатной геометрии! Учитывая, что Маккарри затрачивает на обучение и практическую отработку этой процедуры около часа, можно сказать, что его краткосрочные инвестиции приносят дивиденды примерно в шесть тысяч процентов. А значит, разум его учеников весьма существенно высвобождается для решения более важных задач.

Как известно, время — самый ценный актив любой школы, поэтому можно сформулировать сказанное и по-другому: благодаря столь простому подходу Маккарри примерно на четыре процента увеличивает дефицитнейший школьный ресурс — время, уже купленное школой в форме заработной платы учителей. По сути, это маленькое чудо. А теперь прибавьте к этому дополнительному ресурсу вспомогательные эффекты, возникающие благодаря укоренившейся привычке и четкой процедуре: самореализуемое ощущение упорядоченности, которое вырабатывается у класса; способность этой рутинной операции снова и снова напоминать детям, что в этом классе все, даже самые незначительные задачи должны выполняться правильно и с каждым разом все лучше. В вашем распоряжении оказывается мощная методика, и ее используют практически все наиболее эффективные учителя, за работой которых я наблюдал. Кроме того, она на редкость действенная — настолько, что каждый учитель просто обязан взять ее на вооружение. Но, к сожалению, эта методика до сих пор остается за рамками внимания наших гуру от школьного образования. Ни один факультет педагогики в стране пока «не опустил» до того, чтобы рассказать будущим учителям, как научить учеников сдавать и раздавать тетради, хотя, возможно, это один из самых ценных навыков, которым им следовало бы овладеть.

Или, возьмем, например, еще одну методику, тоже применяемую лучшими учителями. Она называется «Отказ не принимается» (см. [методику 1, глава 1](#)). Суть ее в том, чтобы опять вернуться к ученику, который прежде не смог или не захотел дать ответ на вопрос, и попросить его повторить правильный ответ за другим одноклассником. Скажем, вы спрашиваете Джеймса, сколько будет шестью восемь. Он пожимает плечами и говорит: «Я не знаю». Вы задаете тот же вопрос Джулии, и она отвечает правильно: «Сорок восемь». Тут вы опять поворачиваетесь к Джеймсу: «Ну, а теперь скажи мне, Джеймс, сколько же будет шестью восемь?» Поступая таким образом, вы лишаете Джеймса возможности опять уйти от ответа. Отказ от ответа (пожимание плечами и слова «Я не знаю») теперь его не спасет, ибо ответить все равно придется. Кроме того, вы делаете Джеймса участником процесса простой итерации и демонстрируете ему, как выглядит успешное обучение: ты делаешь что-то неправильно, потом правильно и продолжаешь двигаться вперед. Со временем этот процесс становится нормой, и вы обращаетесь к Джеймсу с вопросами все чаще и чаще. В результате не только нерадивый ученик вовлекается в учебный процесс, но и во всем классе формируется иная культура: на смену безразличному пожиманию плечами как поведенческой норме приходит четко сфокусированное усилие. Некоторым эта методика тоже кажется унижительной и вредной для самооценки ребенка, хотя на самом деле она несет в себе совершенно противоположную идею — идею явного уважения учителя к ученику. Ведь, поступая так, вы, по сути, говорите Джеймсу: «Я точно знаю, что тебе это под силу». Некоторые наши коллеги считают эту процедуру просто слишком банальной, недостойной обсуждения. Как бы там ни было, в большинстве популярных ныне тренинговых программ для педагогов методике «Отказ не принимается» места пока не нашлось.

Впрочем, философская дискуссия не входит в перечень целей моей книги. Я хочу рассказать вам о том, как великие учителя каждый день входят в свои классы в Ньюарке, Нью-Джерси, в бруклинском квартале Бедфорд-Стайвесант, в Роксбери (Бостон) и Анакостии (Вашингтон, округ Колумбия) и весьма эффективно учат детей добиваться успеха в учебе. Я написал эту книгу, чтобы рассказать вам, каким образом вы можете сделать то же самое. Я написал ее потому, что для таких мест,

как Ньюарк, Бедфорд-Стайвесант, Роксбери и Анакостия, эта задача слишком важна и ее нельзя игнорировать. И хочу поделиться с вами своими наблюдениями: чтобы делать эту работу, надо быть готовым принять идеи, расходящиеся с ортодоксальной теорией, с тем, чему вас учили, или даже с тем, чего от вас ожидают.

МЕТОДИКИ В КОНТЕКСТЕ

Надеюсь, эта книга поможет вам в полной мере использовать потенциал описанных в ней методик и тем самым существенно повысить эффективность своего преподавания. В то же время чрезвычайно важно позаботиться о соответствующем контексте — эти методики действительно способны повысить успеваемость учащихся, но, если использовать их в совокупности с описанными далее четырьмя стратегическими подходами (да-да, все-таки стратегия!), серьезно влияющими на результаты, их мощность возрастает многократно. Больше того, без данного тандема их эффективность резко снижается. Тут вы можете возразить, что эти четыре подхода просто описывают наиболее эффективную стратегию. Многим из вас, скорее всего, эти идеи действительно хорошо знакомы. А если вы опытный и эффективный учитель, то, вероятно, уже их используете. Но, поскольку в этой книге мы говорим о том, что превращает просто хорошего учителя в выдающегося, позволю себе небольшое отступление и расскажу, как сделать класс успешным, даже если некоторым из вас мои рассуждения покажутся набором прописных истин.

Стандарты преподавания

Если вы преподаете в американской бесплатной государственной школе, то ежедневно имеете дело со стандартами. Как известно, большинство педагогов устанавливают стандарты для каждого урока. Но стоит отметить принципиальную разницу между учителем, который планирует каждый урок, а затем решает, каких стандартов нужно на нем придерживаться, и тем, кто устанавливает стандарты на весь предстоящий месяц, разбивает их на цели, а потом решает, как лучше всего достичь той или иной цели конкретного учебного дня. Первый учитель начинает с вопроса «Что я буду делать на сегодняшнем уроке?», а второй — с вопроса «Как достичь намеченной на сегодня цели?». В первом случае учитель очень рискует переключить внимание на качество предстоящих занятий: будет ли оно увлекательным и интересным? Можно ли использовать методики, которые особенно по душе? Второй же вопрос фокусирует учителя на четкой цели: чему конкретно должны научиться ученики к моменту, когда данный урок подойдет к концу? Оба учителя руководствуются стандартами, но второй подход скорее даст нужные результаты. Лучшие учителя планируют цели, затем оценку, затем конкретные виды деятельности.

Вот хороший тест. Если в требованиях, написанных вами на доске перед классом, сохраняется специфический язык департаментов государственного образования (например, «Ученики третьего класса должны уметь читать, распознавать и понимать разные жанры»), вы, скорее всего, накладываете стандарты на свои уроки, что называется, задним числом. Если же на доске они сформулированы в виде конкретных целей («Ученики должны уметь описать главного героя с помощью двух отличительных характеристик и найти подтверждение своих слов в только что прочитанных главах»), это, вероятно, указывает на то, что вы первым делом идентифицировали и применили тот или иной стандарт. А значит, вы гораздо больше можете рассчитывать на успех своей методики преподавания. Многим из вас все это покажется само собой разумеющимся, тем не менее следует отметить, что подобная практика отнюдь не универсальная.

Еще один ключ к эффективному использованию стандартов заключается в фокусировке на том, как оценивается тот или иной

стандарт: какие именно навыки оцениваются, на каком уровне сложности и в каком формате. Это называется *оценочным стандартом*. Весьма убедительно о важности понимания стандартов данного типа написал мой коллега по Uncommon Schools Поль Бамбрик-Сантойо. Вот цитата из его книги *Driven by Data* («Основанное на реальной информации»):

В большинстве штатов математические стандарты для седьмого класса включают стандарт, похожий на используемый в Нью-Джерси: «Ученик должен понимать проценты и уметь применять их... в различных ситуациях» (Департамент образования Нью-Джерси, 2004 год). Эти ограниченные рекомендации указывают учителям математики, что они должны обучать детей до определенного уровня освоения материала, однако при этом не всегда ясно, в чем именно будет выражаться это усвоение. Приведу оценочные вопросы, разработанные шестью разными учителями математики седьмых классов, для определения того, достигнут ли данный стандарт.

1. Сколько будет 50% от 20?
2. Сколько будет 67% от 81?
3. Шон правильно ответил на семь вопросов из десяти возможных. Каков процент правильных ответов Шона?
4. Баскетболист Джей Джей Редик решил установить рекорд по проценту пробитых штрафных бросков. К моменту проведения турнира NCAA^[5] в 2004 году он забросил 97 из 104 мячей. Каков процент успешных бросков баскетболиста?
5. Джей Джей Редик решил установить рекорд по проценту пробитых штрафных бросков. К моменту проведения турнира NCAA в 2004 году он забросил 97 из 104 мячей. На первой игре турнира Редик промазал первые пять штрафных бросков. На сколько процентов снизился его показатель по сравнению с тем, что был до начала NCAA?
6. Крис Пол и Джей Джей Редик были основными конкурентами в борьбе за лучший процент забитых штрафных бросков. Показатель Редика составлял 94 процента от первых 103 бросков; показатель Пола — 47 процентов от 51 броска. Вопрос А: у кого из спортсменов процент выше? Вопрос Б: в следующей игре Редик забросил только два из десяти мячей, а Пол — семь из десяти. Кто теперь вышел на первое место? Вопрос В: Джейсон утверждает, что если бы и Редик, и Пол забросили по десять следующих мячей, их процент сравнялся бы. Так ли это? Почему да или почему нет? Подробно опишите, как вы пришли к такому выводу.

Обратите внимание, как возрастает уровень сложности с каждым вопросом. Отвечая на первый, ученик может быстро определить, что 50 процентов — это ровно половина, и дать ответ, не используя свои навыки вычисления процентов. Вопросы с третьего по шестой — попытка применения знаний в реальных условиях или критического мышления, однако для ответа на шестой вопрос требуется

гораздо более высокий уровень критического мышления и концептуального понимания ситуации, нежели для ответов на третий, четвертый и пятый.

Несмотря на весьма серьезные различия, все приведенные выше вопросы базируются на стандартах. И это приводит нас к ключевому моменту нашего обсуждения: стандарты не имеют никакого смысла, пока не определено, как их оценивать.

Надо признать, далеко не все учителя тратят время на детальное изучение всех аспектов своей ответственности и отчетности (а потом, в идеале, и на понимание того, как перевыполнить эти требования и превзойти ожидания). В результате не все учителя достаточно эффективно осваивают мастерство обучения детей именно тем навыкам и знаниям, которые нужны тем больше всего. Вполне вероятно, что у вас с этим и так все нормально. Но даже если вы используете все методики, описанные в этой книге, но при этом постоянно не сверяетесь с оценочными стандартами, как это описывает Поль, то рискуете весьма решительно двигаться в совершенно неправильном направлении.

Использование данных

Если вы преподаете в бесплатной государственной школе, то наверняка регулярно имеете дело с оценочной системой для измерения прогресса учащихся. Она похожа на экзамены на уровне штата, но ее можно использовать чаще (несколько раз в год), а затем анализировать результаты. Однако, несмотря на широкое распространение таких оценочных систем, многие учителя совершенно незаслуженно игнорируют собранные в результате полезные данные. А ведь их анализ позволяет весьма точно определить, сколько учеников ответило правильно, а сколько неправильно и почему это произошло.

Учителя, регулярно анализирующие неправильные ответы, чтобы выяснить, что приводит учащихся к тому или иному выводу, ответственно подходят к планированию отдельных занятий. У них разработан специальный процесс для превращения результатов оценки в процедуру переобучения. Они используют полученные в ходе оценки данные, чтобы определить не только то, на что следует потратить учебное время, но и как лучше научить детей за время, выделенное на каждую тему. Кстати, вполне вероятно, что вы давно именно так и поступаете. Я упоминаю об этом для того, чтобы еще раз подчеркнуть:

это действительно очень важно. Следует серьезно подумать над тем, чтобы начать собирать оценочные данные и использовать их для того, чтобы лучше понять своих учеников и собственный подход к преподаванию, если вы пока этого не делаете.

Планирование урока высшего уровня

Как известно, практически все учителя составляют планы уроков. К сожалению, многие из нас преследуют при этом одну-единственную цель — удовлетворить требования, предъявляемые к отчетности (большинство педагогов обязаны ежедневно представлять план урока определенного формата конкретному представителю школьной администрации). В результате у нас получается нечто описательно-повествовательное, а вовсе не четкий план того, чем мы собираемся заниматься в классе. Данный факт в очередной раз напоминает нам о риске использования систем управления, которые базируются исключительно на соответствии требованиям: они зачастую вынуждают соблюдать правила, но не стремиться к совершенству. Читая эту книгу, обратите особое внимание на то, сколь мощным инструментом становится простое планирование уроков в руках учителей-мастеров. Самые успешные из них не только тщательно планируют работу в классе, зачастую буквально поминутно, но и заранее составляют сценарии вопросов, которые собираются задавать ученикам. Например, Джули Джексон, директор начальной школы академии North Star и один из самых потрясающих педагогов, за работой которых я когда-либо наблюдал, призналась, что по дороге в школу, и даже поднимаясь в класс по лестнице, повторяет и репетирует вопросы, которые планирует задавать на предстоящем уроке. Поступая так, она преследует далеко идущие цели. Во-первых, проводя урок, Джули может сосредоточиться на том, чем ее ученики занимаются в данный момент, а не на том, что ей делать дальше. Чуткий «радар» Джули давно стал в школе легендой: говорят, еще не родился ученик, способный сделать на ее уроке что-то без ведома учительницы. Конечно, в основном Джули обязана этим своему врожденному дару, однако немаловажно и то, что благодаря тщательно составленному и заученному практически наизусть плану урока она может уделять больше внимания тому, чем занят каждый ученик. Но это еще не все. Планируя будущие вопросы, учитель заранее прогнозирует наиболее вероятные неправильные ответы и, следовательно, может подготовить дальнейший ход урока.

Я вовсе не призываю всех поступать, как Джули (хотя уверен, что многие из вас захотят последовать ее примеру), но такой подход к

планированию — планирование высочайшего уровня, — без сомнения, способствует повышению успеваемости учащихся. Как сказал легендарный баскетбольный тренер Бобби Найт, «у большинства людей есть желание победить, но лишь очень немногим хватает сил и желания *подготовиться* к победе».

Тщательный подбор материала

И наконец, очень важно правильно подбирать материал — этой теме тоже уделяется недостаточно внимания. Я пришел к осознанию данного постулата в результате личного, причем не слишком удачного опыта. В свое время, начав преподавать английский язык в шестом и седьмом классах в школе одного из бедных городских районов, я решил, что мне следует выбирать материал, «привлекательный» для учеников. Выбор мой, признаться, зачастую был стереотипным: произведения либо о подростках, либо о людях, столкнувшихся с проблемой дискриминации. Безусловно, такие книги нужны, и увлекать детей историями, написанными специально для их возрастной категории и рассказывающими о персонажах, на них похожих, конечно же, правильно. Но ограничиваться этим ни в коем случае не следует. В долгосрочной перспективе чрезвычайно важно использовать для обучения детей — всех, а не только из малоимущих слоев населения — материал, выходящий за ограниченные рамки их личного жизненного опыта. Это значит, что учащимся надо бросать вызов, знакомя с непривычными, новыми ситуациями, концепциями и идеями. Потворствовать вкусам детей, заменяя высокую поэзию рэпом или предлагая примеры из кинофильмов вместо примеров из классических литературных произведений, в краткосрочной перспективе легко и просто, но в долгосрочной — такой подход никогда не даст желаемых результатов.

ИСКУССТВО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИК

Самим фактом написания этой книги я признаю и подчеркиваю, что продуманное, подогнанное под определенные условия использование описанных в ней методик — это искусство. Я решил написать книгу, чтобы помочь ремесленнику стать художником, а вовсе не потому, что считаю, будто работу учителя можно «механизировать», подогнать под конкретный шаблон. Для каждого инструмента существуют правильное и неправильное время и место, и каждый поистине великий учитель применяет тот или иной инструмент уникальным способом и в уникальных комбинациях, созвучных его личному видению. Одним словом, это действительно искусство. Великое преподавание не станет менее великим от того, что учитель систематически оттачивал базовые навыки, чтобы достичь таких высот. Чтобы изваять Давида, Микеланджело обучился основам работы с банальным долотом, но это не отрицает того, что статуя Давида — яркое проявление гения великого художника. Я убежден: благодаря широкому выбору описанных в этой книге инструментов учителя смогут по собственному усмотрению решать, как и когда применять разные методики, чтобы стать в своем деле истинными художниками и овладеть великим искусством преподавания.

ЗНАКОМИМСЯ С УЧИТЕЛЯМИ-МАСТЕРАМИ

Как я уже говорил, неоценимый вклад в «полевые журналы», которые легли в основу этой книги, внесли десятки великих педагогов. Некоторые из них — мои коллеги, с которыми мне выпала честь работать бок о бок долгие годы; с другими я встречался всего пару раз в жизни, когда они приглашали меня в свои классы; третьи и вовсе присылали видеозаписи своих уроков. Некоторые идеи и выводы пришли мне в голову, когда я наблюдал за одаренными учителями, истинными энтузиастами своего дела в самых непредвиденных, импровизированных ситуациях. Благодаря этим наблюдениям я постепенно, слой за слоем, накапливал ценные практические знания, которые, надеюсь, делают книгу практически направленной и полезной.

Я просто не могу не назвать имена коллег, оказавших на мою работу наибольшее влияние. Уверен, вас непременно поразит, что они нормальные, обычные люди: после работы идут домой к своим семьям, и у них такие же хобби, как у многих из нас. В своих небогатых школах эти профессионалы меняют наш мир вовсе не потому, что от рождения наделены какими-то особыми талантами и полномочиями, а потому, что сумели проникнуть в мельчайшие детали педагогического ремесла. Они искренне старались стать искусными ремесленниками, а со временем, благодаря практике, превратились в настоящих художников, непревзойденных мастеров своего дела.

Джули Джексон

В классе, где Джули Джексон проводила свой первый в жизни урок, на 35 учеников приходилось всего 25 парт. Джули тогда только что окончила колледж и пришла работать в неприбыльную организацию Teach for America в Патерсоне. В том же году она удостоилась почетного звания «Учитель года». Вскоре на урок молодой учительницы пришел мой коллега, Джеймс Верилли, который тогда занимался созданием новой школы — академии North Star, о которой я уже упоминал выше. Вот как он вспоминает тот день: «Каждый ребенок трудился, каждый был занят делом. Когда она задавала вопрос, руку поднимали все. Кроме того, в классе было на удивление тихо. Меня это поразило». Не менее поразительными оказались и результаты преподавания Джули: по итогам тестирования успеваемость ее учеников на 20–30 процентов превышала показатели большинства близлежащих школ, равно как и официально установленные общенациональные нормы.

Сейчас, когда Джули стала настоящей звездой, директором начальной школы академии North Star, она по-прежнему проводит массу времени, заранее прокручивая в голове все возможные сценарии диалогов на уроке и готовясь к общению с каждым учеником. И она требует такого же отношения к работе от всех учителей школы. В этом деле Джули Джексон — отличный пример для подражания. Она оставляет своих собственных детей, Амари и Найлу, в полшестого утра, чтобы доехать до работы на школьном автобусе вместе со своими учениками, и возвращается домой не раньше восьми вечера. Но и

дома, пообщавшись с родными, Джули, как правило, открывает ноутбук и до позднего вечера ведет по электронной почте переписку с коллегами.

Боб Циммерли

Боб Циммерли был первым, кого мы с моей коллегой Стейси Шеллз пригласили на собеседование, когда основывали Рочестерскую пригготовительную школу в штате Нью-Йорк. Началось все с того, что мы предложили Бобу провести пробный урок в школе, в которой он никогда прежде не бывал, в другом городе. Он явился с одним карандашом. Он что, не собирается вести записи? Нет. Нужно ли ему время, чтобы подготовиться? Не хочет ли он получить краткие сведения о классе, в который идет? Нет, он готов к уроку. Мы со Стейси обменялись изумленными взглядами и — пригготовились к катастрофе. Но уже через полминуты после начала урока поняли, что возьмем Боба на работу в свою школу. Он не знал ни одного ребенка в классе и понимал, что, возможно, больше никогда не увидит этих детей. Он не обладал никакой властью, помимо личного магнетизма, но сразу же вдохновил класс, вселил в него желание учиться и работать. В канву урока ненавязчиво, но крепко вплелись такие ценности, как скромность, уважение и усердие. Ученики не только отлично понимали, что от них требуют, и достигали поставленной цели, но и могли четко видеть свой прогресс. В то утро Боб в корне изменил мое отношение к преподаванию. Его результативность как учителя была поистине потрясающей, и с тех пор я не перестаю учиться у этого невероятного педагога. И это не мое личное мнение. Несмотря на то что более 80 процентов учеников Боба имеют право на бесплатные обеды (то есть они из малообеспеченных семей), в последние два года по результатам тестов по математике они признаны лучшими в округе Монро (Рочестер плюс его элитные пригороды).

Коллин Дриггс

Коллин Дриггс родом из крошечного городка Холланд-Патент, и, наверное, благодаря этому в ее классе часто царит атмосфера тепла и личной ответственности, характерная для маленького и тесного сообщества. Посетители нашей приготовительной школы нередко первым делом направляются именно в класс Коллин, и многие из них отмечают присутствие некой волшебной ауры, заставляющей детей усердно, не отвлекаясь, трудиться на протяжении всего урока чтения, который ведет эта потрясающая учительница. И тут явно не обошлось без волшебства, ибо на первый взгляд Коллин ведет себя совершенно «обыкновенно». Мы сами начали понимать ее магию только после того, как записали ее уроки на видео. Теперь это ценнейший тренинговый материал, наглядно демонстрирующий пятнадцать невербальных вмешательств, с помощью которых Коллин возвращала учеников к нужной теме за те пять минут, что объясняла классу урок. При этом она ни разу не прервала изложение и обсуждение материала. Ее приемы были заметны только тому ребенку, на которого были направлены. Урок отличался чрезвычайным богатством материала и увлекательностью, и, если бы не видеозапись, вы ни за что бы не поняли, какой огромный и напряженный труд лежит в основе успеха преподавания Коллин. Отсюда важный вывод — главная причина успеха выдающихся учителей — не некий врожденный талант, дар судьбы, а трудолюбие, усердие и высокие личные стандарты.

Дэррил Уильямс

Сегодня Дэррил Уильямс занимает пост директора чартерной школы для мальчиков Brighter Choice в Олбани. А всего несколько лет назад я, придя к нему на урок в третьем классе и наблюдая за его работой, не поспевал делать пометки и записи. Именно у него я впервые подсмотрел методику «Отказ не принимается». И именно в его классе я увидел, как учитель поднял «Сильный голос» (см. [методику 38, глава 6](#)) до такого уровня конкретики, что я смог ее четко описать. Стиль его преподавания в классе для мальчиков из семей со стопроцентным уровнем бедности (школа автоматически зачисляет детей из малоимущих семей) можно назвать мужским, одновременно требовательным и вдохновляющим. Дэррил мог повысить на учеников голос, но его жесткость компенсировалась очевидной любовью к ним. Мальчишки были готовы идти за учителем в огонь и в воду. Наблюдая, как Дэррил ругает и хвалит учеников, как играет с ними в баскетбол на перемене, я понял, что забота и строгость не противоречат друг другу и совсем не обязательно выбирать либо то, либо другое. Об этом я расскажу подробно в разделе, посвященном [методике 47, «Эмоциональное постоянство» \(глава 7\)](#). Нам всем приходилось учить детей, не знавших в своих семьях ни заботы, ни строгости. Дэррил же сумел объединить одно с другим: чем он был строже, тем становился заботливее, и наоборот. И нет ничего удивительного в том, что сегодня школа директора Дэррила так же, как в прошлом класс учителя Дэррила, может похвастаться лучшими показателями успеваемости в Олбани.

Султана Нурмухаммад

В бытность учителем я всегда ратовал за порядок в классе: ноги на приступку, руки на парту и так далее. Поэтому оказался не совсем готов увидеть то, что происходило на уроке Султаны Нурмухаммад в подготовительной чартерной школе Leadership в бруклинском районе Бедфорд-Стайвезант. Учительница держала в руках микрофон, а класс пел песню о математике и пританцовывал — танец, кажется, тоже посвящался математике. Счастливым голос учительницы возвышался над не менее радостным хором детей. В классе царила атмосфера счастья (и математики). А потом я вдруг осознал, что на самом деле класс Султаны намного внимательнее и ведет себя лучше, чем те, в которых мне довелось преподавать. Поймите меня правильно: в случае необходимости Султана может быть не менее строгой, чем любой другой учитель, но она непревзойденный мастер развлечения. Она убеждена: улыбка — наилучший инструмент обучения, а радость — наилучшая учебная среда. Иного способа учить детей Султана себе даже не представляет. Пожалуй, посещение ни одного другого класса не спровоцировало во мне такого мощного (и обоснованного) всплеска самокритики. Но у меня есть для вас и более позитивная информация: спустя несколько лет Султану назначили деканом школы, где она прежде была простым учителем (сегодня она входит в совет этой школы и планирует основать свою собственную). И это в очередной раз подчеркивает прямую связь между весельем и структурой учебного процесса.

Джейми Бриллианте

Джейми Бриллианте лучше всех составляет планы уроков. Как и Джули Джексон, она заранее планирует конкретные вопросы: какого ученика вызовет и что будет делать, получив правильный либо неправильный ответ. Джейми преподает письмо и много времени отводит грамматике. Следствием ее на редкость мудрой подачи материала — как работают правила грамматики, как соотносятся разные идеи, каким образом можно систематизировать знания — стали не только выдающиеся показатели успеваемости. Почти все, кто присутствовал на ее уроках, признавались, что только что узнали правило грамматики, которого раньше не знали, и все благодаря объяснениям одного из учеников Джейми.

Одна из целей, которой я очень хочу достичь в этой книге, — показать читателям мощь планирования. И если есть учитель, больше других помогший мне наглядно увидеть, как планирование высочайшего уровня позволяет получить поистине потрясающие результаты обучения, то это, без сомнения, Джейми Бриллианте.

Роберто де Леон

Впервые я разговорился с Роберто де Леоном после того, как заметил майку бейсбольной команды Baltimore Orioles («Балтиморские иволги»), висящую на спинке его стула в третьем классе чартерной школы для мальчиков Excellence в Бедфорд-Стайвезанте. Я тоже фанат как Балтимора, так и его Baltimore Orioles, но мне следовало сразу понять, что эта майка означает нечто большее — это один из символов общего подхода Роба к преподаванию. Загляните в его класс в любой день, и, скорее всего, увидите, как ребята читают вслух, нарядившись в причудливые костюмы или маски, или просто глубоко вживаются в какой-нибудь образ, дав полную свободу фантазии. Иными словами, как я вскоре узнал, спортивная майка была лишь одной из многих деталей реквизита, который Роб использует, чтобы оживить процесс чтения. И он его действительно «оживляет», о чем наглядно свидетельствуют поистине потрясающие показатели его учеников (в 2008 году по результатам тестирования штата Нью-Йорк более девяноста его учеников получили оценку «выше среднего»). А школа, где преподает Роберто де Леон, в том же году была названа лучшей в Нью-Йорке.

ОПРЕДЕЛЯЕМ, ЧТО РАБОТАЕТ

Вас наверняка заинтересует, по каким критериям я отбирал учителей, методику преподавания которых стоит исследовать, и школы, которые надо посетить? И что я имею в виду, говоря, что эти педагоги добились большого успеха в деле сокращения разрыва в успеваемости детей из разных слоев населения? Поскольку моим главным мерилom послужили экзаменационные оценки по результатам тестов штатов^[6], будет разумно обсудить некоторые неправильные представления об их использовании — хотя бы для того, чтобы еще раз подчеркнуть, насколько достойно подражания все то, что делают учителя, благодаря которым появилась на свет эта книга. (В ряде случаев я применял и другие оценочные инструменты, такие как оценки на базе общенациональных норм, тесты на грамотность, например DIBELS [Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills — динамические указатели ранних базовых навыков грамотности], а также и внутренние «диагностические» средства, используемые в Uncommon Schools для расширения или дополнения инструментов тестирования на уровне штатов.)

Надо признать, что результаты экзаменов и тестов штатов необходимы, но недостаточны. Без сомнения, существует огромное множество навыков и широкая база знаний, которыми должны овладеть учащиеся, чтобы преуспеть в колледже, и многие из этих знаний и навыков на государственных экзаменах не оцениваются. Несомненно и то, что целый ряд необходимых базовых навыков многие (очень многие) ученики не имеют возможности освоить, так как, к сожалению, им не посчастливилось получить эту привилегию по праву рождения.

Один мой ученик, М., талантливый, яркий и очень целеустремленный мальчик, сын матери-одиночки, плохо говорящей по-английски, сумел поступить в колледж Уильямса. Это стало настоящим триумфом для него и для его самоотверженной матери, которая часто рассказывала, как на родном Гаити ей приходилось, позаимствовав учебники у одноклассников, выполнять домашние задания по вечерам под витриной магазина, откуда падал хоть какой-то свет. Ее сын первым из всей семьи поступил в колледж, и не какой-

нибудь, а, по мнению некоторых, лучший гуманитарный колледж страны.

Однажды, когда М. учился на первом курсе, я заехал к нему, и юноша показал мне свою курсовую работу, посвященную известной писательнице-афроамериканке Зоре Хёрстон. Парень горячо обсуждал заданную тему, предлагая яркие и необычные идеи. Он формулировал мысли сложно и витиевато, порой теряя канву рассуждений, и часто путался в непростом синтаксисе. Согласование подлежащих и сказуемых не всегда было идеальным. Комментарий профессора о его работе был точным и абсолютно правильным: следить за ходом рассуждений автора довольно трудно. Моему бывшему ученику рекомендовалось проанализировать текст и исправить эти недочеты. Рассуждений и выводов М. о творчестве Хёрстон комментарии профессора практически не касались. Чтобы попасть в колледж Уильямса, М. проделал огромную работу, пошел ради этого на большие жертвы социального, психологического и материального характера. И хотя его анализ творчества писательницы был по-настоящему умным и проницательным, ему явно не хватало навыков, оцениваемых тестами штата (например, согласование подлежащих и сказуемых). К сожалению, это позволило профессору колледжа даже не приступать к обсуждению фактического содержания его работы, что она, безусловно, сделала бы, комментируя курсовую другого студента, выходца из более привилегированных слоев общества.

Давайте же исходить из того, что учащиеся должны обладать обоими видами навыков: им необходимо уметь читать и обсуждать Шекспира, но они также должны уметь прочесть совершенно незнакомый текст, правильно определить его смысл и грамматическую структуру и кратко изложить аргументы, подтверждающие сделанные ими выводы. Кроме того, они должны уметь решать уравнения. Большинство тестов и экзаменов на уровне штата оценивают эти навыки вполне эффективно, и хотя ученики, способные их продемонстрировать, еще не полностью готовы к поступлению и учебе в колледже, каждый, кто подготовлен к высшему учебному заведению, этими навыками обладает.

Тут стоит отметить, что учителя, демонстрирующие наилучшие результаты в деле обучения навыкам, оцениваемым тестами на уровне

штата, как правило, более эффективно обучают и более общим навыкам высшего уровня. Мне это достоверно известно, потому что, когда мы в Uncommon Schools проверяем успеваемость наших учеников с использованием жестких внутренних тестов (например, требования к сочинениям у нас намного жестче, чем на экзаменах на уровне штата), прослеживается четкая связь между высокими результатами учеников в обеих группах навыков. Кроме того, наши ученики, получающие хорошие оценки на экзаменах на уровне штата, демонстрируют высокий процент поступления в колледжи и успешно там учатся. Короче говоря, высокая успеваемость учеников по результатам тестов на уровне штата — четкий показатель высокой вероятности их успеха не только при поступлении в колледж, но и в последующей учебе.

И наконец, весьма полезную для нас с вами информацию несет в себе четкая корреляция между успехами по результатам еще более простой оценки (я говорю о нормируемых на общенациональном уровне экзаменационных баллах) и общей академической успеваемостью. Мне часто приходится встречать педагогов-теоретиков, твердо убежденных в том, что базовые навыки вступают в противоречие с мышлением высшего порядка. Иными словами, когда вы учите детей, скажем, запоминать таблицу умножения, то не только не даете им более абстрактные и глубокие знания, но и фактически мешаете этому.

Это совершенно нелогично, и, что любопытно, это один из принципов американского образования, который не разделяет большинство азиатских образовательных систем, в частности те, что считаются самыми эффективными системами государственного среднего образования в мире. В этих странах обычно исходят из того, что базовые навыки, вроде запоминания таблицы умножения, способствуют мышлению более высокого порядка и более глубокому пониманию мира, так как высвобождают разум детей, позволяют им не использовать когнитивные способности для обработки базовой информации. Чтобы человек мог заметить, что в задаче действует более абстрактный принцип или что существует альтернативный способ ее решения, он не должен сосредотачиваться на размышлениях низшего порядка. Эту работу надо довести до автоматизма, чтобы как

можно большая часть наших способностей по обработке данных оставалась свободной и мы могли подходить к решаемым задачам более осмысленно. Иными словами, чем более развиты у нас навыки низшего порядка, тем эффективнее используются навыки более высокого порядка.

Итак, чего же достигли учителя, вдохновившие меня написать эту книгу? Поскольку многие из тех, чьи педагогические приемы я изучал, — мои коллеги по Uncommon Schools, позвольте мне первым делом рассказать о результатах деятельности этой организации. Uncommon Schools управляет шестнадцатью школами в Бруклине, а также в городах Верхнего Нью-Йорка — Рочестере и Трое. Мы имеем дело с населением, практически полностью представленным национальными меньшинствами и в подавляющем большинстве малоимущим (данные постоянно меняются, но в общем уровень бедности в наших школах составляет не менее 80 процентов, во многих случаях он значительно выше, до 98 процентов). Мы зачисляем учеников произвольно и принимаем детей из самых бедных семей. Вопреки распространенному мифу, это зачастую наименее, а вовсе не наиболее подготовленные дети из обслуживаемых нами районов (родители часто выбирают наши школы потому, что в прежних их детям было очень трудно и даже опасно; иными словами, детей переводят не *в новую школу*, а *из старой*).

В 2009 году 98 процентов наших учеников успешно сдали тест штата Нью-Йорк по арифметике и 88 процентов — по английскому языку и литературе. Миссия Uncommon Schools заключается в устранении разрыва в успеваемости детей из разных слоев населения, поэтому совет директоров требует сравнивать наши результаты с наивысшим показателем противоположной стороны этого разрыва. Я говорю об SWA (State White Average), среднем балле всех белых учеников штата, который неизменно превышает общий средний показатель в любом штате США. Мы, конечно, понимаем, что данная сравнительная мера отнюдь не идеальна, однако ее признают большинство политиков и спонсоров. Именно поэтому мы ее применяем, хотя для нас очевидно, что расовая принадлежность — вовсе не эквивалент нищеты. Многие бедные белые семьи в стране находятся сегодня в самой незавидной точке разрыва в уровне

успеваемости, в то время как многие темнокожие и испаноязычные семьи не видят для своих детей иного пути, нежели, скажем, учеба в Йельском университете. Как бы то ни было, наши школы обходят по показателям успеваемости не только школы из районов, в которых мы работаем, и не только средние показатели штата, но даже SWA. Через несколько лет занятий с нашими учителями дети из бедных семей, в основном представители меньшинств из самых неблагополучных районов, начинают опережать по уровню успеваемости учащихся из привилегированных местностей. Любой, кто занимается педагогической деятельностью, знает, насколько хрупок такой успех и как сложно его поддерживать, поэтому я очень не люблю распространяться о достижениях нашей организации. Однако же эта сдержанность ни в коем случае не умаляет моего неизменного уважения к труду наших педагогов, которое я и хочу сейчас выразить, с полным основанием заявляя, что на данный момент учителя Uncommon Schools сумели устранить разрыв в успеваемости детей из разных слоев населения.

Но, конечно же, педагоги, благодаря которым появилась эта книга, и из Uncommon Schools, и из других школ, например Роксберской подготовительной чартерной школы, и из прочих образовательных групп, например KIPP и Achievement First, — не обычные учителя. Они лучшие из лучших, и даже в своих школах они сумели устранить разрыв в успеваемости учащихся. Их результаты более впечатляющие, чем средние достижения их школ и организаций. Например, в Рочестерской подготовительной школе, возглавляемой Бобом Циммерли и Келли Рагин, команда учителей-математиков добилась стопроцентной успеваемости среди учеников шестых и седьмых классов, обойдя все остальные районы в округе, в том числе самые привилегированные пригороды. А группа учителей английской словесности, лидерами которой были Коллин Дриггс, Джейми Брилланта, Патрик Пасторе и тогдашний директор Стейси Шеллз, не только добилась такого же потрясающего результата в седьмых классах, но и сумела подготовить 20 процентов учеников к тестам по усиленной программе. Это очень высокий уровень подготовки. Для сравнения скажу, что в школьном округе Рочестера, из которого Рочестерская подготовительная школа двумя годами ранее набирала

детей, продвинутый тест сдали менее одного процента учеников. Тут речь идет не просто о высоком уровне усвоения материала, но об истинном совершенстве: команда учителей английской словесности этой школы превысила показатель округа на 30 процентов (рис. В.1 и В.2).

Процент получивших балл выше среднего на экзамене по английской словесности и сдавших тест продвинутого уровня

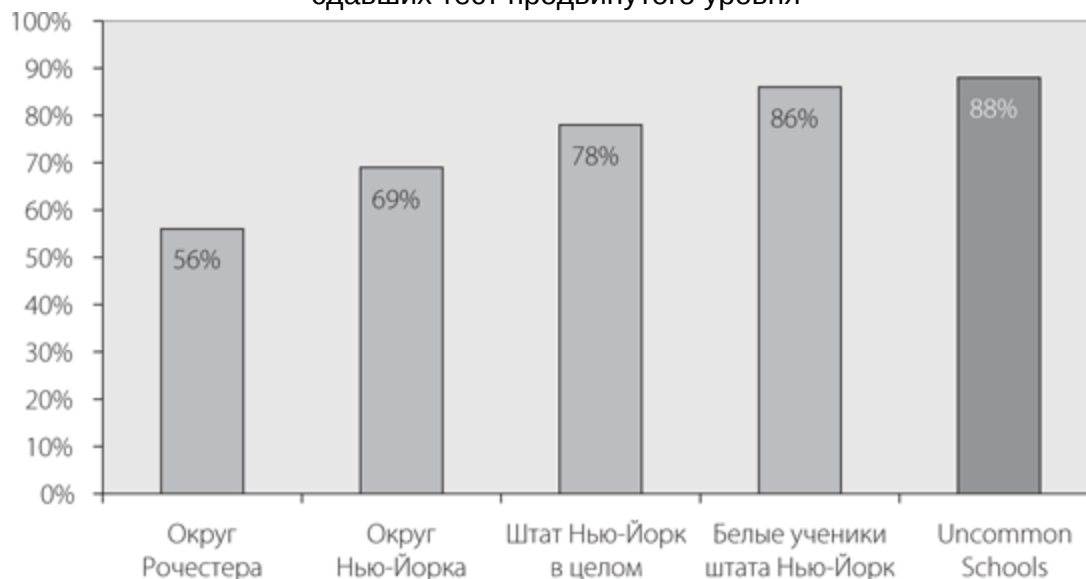


Рис. В.1. Совокупные результаты по английской словесности, 3—8-й классы

Источник: Департамент образования штата Нью-Йорк

Процент получивших балл выше среднего на экзамене по математике и сдавших тест продвинутого уровня

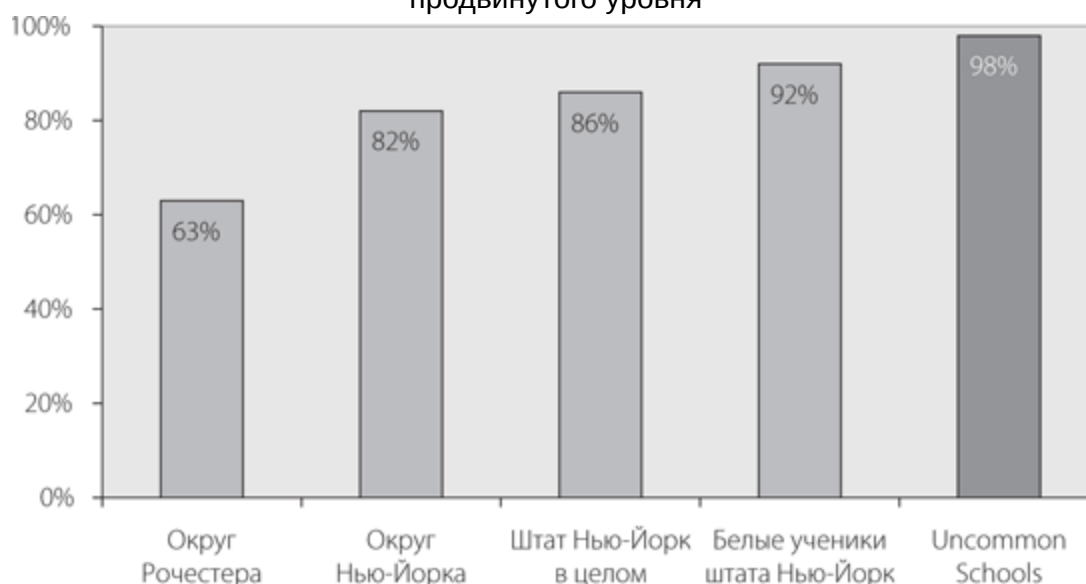


Рис. В.2. Совокупные результаты по математике, 3–8-й классы

Источник: Департамент образования штата Нью-Йорк

Вероятно, это относится ко всем предметам, но особенно верно в отношении английской словесности — наиболее впечатляющих результатов добиваются команды выдающихся учителей, действующих последовательно. Говоря о последовательности, я имею в виду эффективных педагогов, работающих по согласованным учебным программам, которые в конце учебного года передают свои классы коллегам-единомышленникам. В Рочестерской подготовительной школе, например, Дриггс, Пасторе, Бриллианте, Шеллз и их коллеги не только согласовывают методики, аналогичные описанным в этой книге, но и постоянно заимствуют друг у друга приемы и адаптируют их. В итоге создается поистине благодатный цикл усовершенствований (для учителей) и последовательности обучения (для учеников). Глядя на упомянутые выше результаты, достигнутые всей этой группой педагогов в седьмых классах, намного яснее понимаешь, насколько велика коллективная мощь учителей в деле устранения разрыва в успеваемости детей из разных слоев населения.

На графике на рис. В.3 представлены результаты по каждой государственной бесплатной школе штата Нью-Йорк в области

английской словесности с учетом уровня бедности по состоянию на 2009 год. Каждая точка на графике — школа.

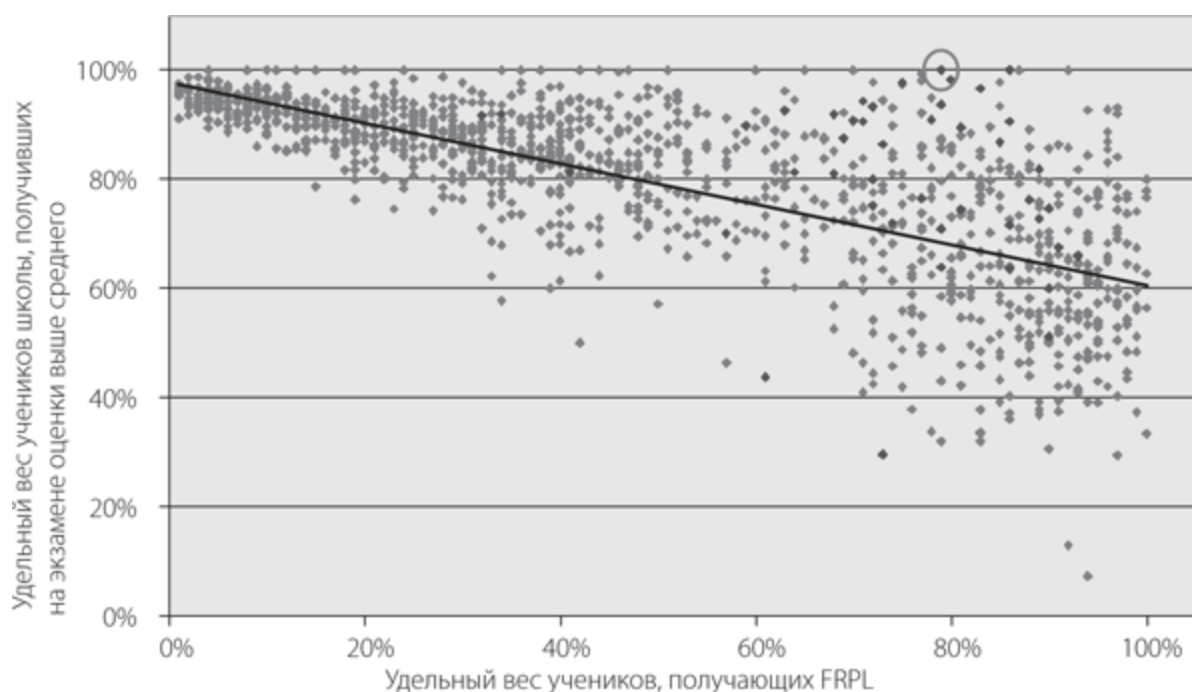


Рис. В.3. Корреляция между FRPL и должным уровнем освоения материала по английской словесности в 7-х классах школ штата Нью-Йорк

Примечание: FRPL (Free and Reduced Price Lunch — бесплатные и льготные обеды) — стандартный показатель уровня бедности в секторе образования.

Источник: анализ Uncommon Schools, представленный Департаментом образования штата Нью-Йорк.

Расположение каждой точки на оси X (горизонтальной) отображает процент учеников из малоимущих семей в этой школе. Положение точки на оси Y (вертикальной) отображает процент учеников данной школы, получивших на экзамене балл выше среднего. Таким образом, в точке 50 на оси X и 50 на оси Y находится школа, половина учеников которой живут в малоимущих семьях, и при этом половина из них (не обязательно те же самые) сумели освоить учебный материал на должном уровне. Глядя на этот график, вы сразу заметите четкую корреляцию между уровнем бедности и низкими показателями успеваемости. Чем ниже уровень бедности, тем ниже успеваемость. Это соотношение можно отобразить количественно с использованием линии наилучшего соответствия (диагональная линия, проходящая через график), то есть линии, которая располагается ближе всех ко

всем точкам графика и точнее всего отражает общую тенденцию. Статистики сказали бы, что она отображает прогнозируемый уровень знаний для любой школы в любой точке шкалы бедности. Данный анализ весьма показателен, поскольку позволяет увидеть четкую и точную модель успеваемости в школах, где практически нет учеников из малоимущих семей, базируясь на фактических результатах всех государственных бесплатных школ штата Нью-Йорк. Иными словами, он дает гораздо более точную картину, чем показатель SWA, представляющий противоположную сторону разрыва в уровне успеваемости (хотя и работает только для одиночного теста). Следовательно, согласно этому графику в отношении школы, наиболее твердо стоящей на «везучей» стороне разрыва в успеваемости (все ученики которой живут выше черты бедности), мы сделали бы такой прогноз: тут можно ожидать должного уровня усвоения учебного материала 96 процентами учащихся. Но в Рочестерской подготовительной школе показатель еще выше — 100 процентов (см. [на графике](#) точку, обведенную кружком). Как доказали выдающиеся учителя этой школы, эффективное преподавание — достаточно мощный движущий фактор для полного устранения разрыва в успеваемости детей из семей совершенно с разным уровнем доходов. А если вам интересно, как обстояли дела в том же 2009 году в седьмых классах других школ Uncommon Schools, скажу для примера, что в Вильямсбургской коллегиальной чартерной школе с уровнем бедности учеников 98,2 процента экзамен успешно сдали столько же учащихся.

ЧАСТЬ I

Становление мастерства учителя: основные методики

ГЛАВА 1

ВЛИЯНИЕ БОЛЬШИХ ОЖИДАНИЙ НА УСПЕВАЕМОСТЬ

Научные исследования в области педагогики позволяют прийти к следующему выводу: большие ожидания учителей способны повлиять на повышение успеваемости учащихся, даже тех учеников, которые в прошлом не отличались рвением к учебе и высокими достижениями. Многие исследования проводились для того, чтобы подтвердить либо опровергнуть выводы знаменитого исследования «Пигмалион»^[7]. В рамках этого исследования к отобранным с помощью случайной выборки группам учеников прикрепляли учителей, сообщив им при этом, что все дети прошли жесткий отбор и продемонстрировали незаурядные способности и огромный потенциал в освоении школьных дисциплин. В итоге ученики из этих групп заметно опережали по показателям успеваемости учеников, где учителей не убеждали, что от этих детей следует ожидать очень многого. Объяснялась эта ситуация в основном наличием (либо отсутствием) больших ожиданий.

Однако нельзя сказать, что тут все так уж гладко. Одна из проблем, например, заключается в том, что исследования в данной области часто включают в определение ожиданий широкий спектр действий, убеждений и оперативных стратегий. Одно из них, например, определяет *большие ожидания* как решение уделять больше времени выполнению задач, связанных с освоением школьных учебных дисциплин. Безусловно, это правильная политика, но в ходе

исследований крайне трудно отделить ее эффект от эффекта самих ожиданий. И еще труднее воплотить ее в конкретных действиях учителя.

Итак, какими же реальными способами лучшие учителя демонстрируют своим ученикам, что ожидают от них высоких достижений? В этой главе рассматриваются пять таких способов; все они «подсмотрены» мной у учителей-мастеров, которые благодаря формированию больших ожиданий превращают просто успевающие классы в отлично успевающие.

МЕТОДИКА 1

«ОТКАЗ НЕ ПРИНИМАЕТСЯ»

Всех учителей-мастеров отличает одно важное качество: они свято верят в то, что каждого ученика можно сделать существенно активнее и лучше. Все дети учатся в классе с высоким уровнем успеваемости, и большие ожидания предъявляются даже к тем, кто пока еще сам не видит в себе ничего выдающегося. Один из ключевых компонентов культуры классов, где преподают эти учителя, — неприемлемость отказа от участия в работе: здесь не поощряют бормотания «я не знаю» вместо ответа на вопрос учителя или безучастного пожимания плечами в надежде, что тебя оставят в покое. Именно таков основной принцип методики «Отказ не принимается», хотя, как и многим другим методам, описанным в этой книге, довольно скоро ей нашлось и иное применение. Например, это полезный инструмент помощи серьезным и целеустремленным ученикам, которые изо всех сил стараются ответить на вопрос учителя, но действительно не знают ответа. «Отказ не принимается» помогает и в такой ситуации. Цель этой методики — добиться того, чтобы ребенок, который не может (либо не хочет) ответить на вопрос, все-таки дал правильный ответ, пусть даже просто повторив его за другим одноклассником. Только в этом случае результат будет достигнут.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ОТКАЗ НЕ ПРИНИМАЕТСЯ»

Ученик, который не может с первого раза ответить на вопрос, должен как можно чаще давать правильные ответы.

На практике данная методика выглядит следующим образом. Представьте, что после каникул вы повторяете таблицу умножения с пяти- или, возможно, шестиклассниками. Вы задаете вопрос Чарли: «Сколько будет трижды восемь?» Бросив на вас короткий безучастный взгляд, мальчик бормочет: «Не знаю», поджимает губы, медленно отворачивается и смотрит в окно.

Это чрезвычайно важный момент. Учащиеся очень часто используют данный трюк, чтобы «отделаться» от учителя в случае, если они не знают ответа на вопрос, либо не хотят даже попробовать ответить, либо и то и другое вместе взятое. И надо сказать, этот прием очень часто срабатывает. **Не слишком прилежные ученики быстро понимают, что слова «я не знаю», как правило, весьма эффективно избавляют их от необходимости работать наравне с другими.** Не все учителя, к сожалению, понимают, как на это правильно реагировать. В результате у учащихся появляется мощный стимул просто ответить не задумываясь: «Я не знаю». Если не хочется особо напрягаться, эти три коротких слова зачастую позволяют этого не делать. И если Чарли с успехом демонстрирует вам (и классу), что вы не в состоянии заставить его участвовать в учебном процессе, вас ждет долгий и очень неприятный год. Из дня в день вы будете стараться не трогать упрямого мальчика. Остальные ученики поймут, что Чарли делает то, что ему хочется, а сам Чарли и вовсе перестанет учиться. Ситуация, проигрышная для всех ее участников.

В данных обстоятельствах воспользуйтесь методикой «Отказ не принимается», а именно, услышав от Чарли слова: «Я не знаю», задайте тот же вопрос другому ученику, скажем Девону. Если мальчик ответит на него правильно, опять обратитесь к Чарли: «А теперь скажи ты, Чарли, сколько будет трижды восемь?» В результате Чарли быстро поймет, что в вашем классе ему в любом случае придется работать

вместе с остальными ребятами. При этом, заметьте, вы не тратите ценное время урока на долгое и, вполне возможно, совершенно безрезультатное чтение нотаций. Позднее мы подробнее обсудим более сложные варианты поведения упрямого Чарли, которые вы наверняка прокручиваете в воображении. Например, что, если он откажется отвечать и во второй раз? Или что делать, если Девон тоже не сможет ответить на ваш вопрос? Сейчас же важно просто понять, что ученика, который не хочет даже попытаться ответить на вопрос учителя, ни в коем случае нельзя оставлять в покое. И если вы вновь просите его дать ответ на первоначальный вопрос, пусть даже повторить его за другим учеником, то тем самым используете методику «Отказ не принимается».

Надо сказать, эта методика не менее действенна и в ситуациях, когда учащиеся стараются ответить на вопрос учителя, но у них не все получается. Вот пример с урока, который проводил Дэррил Уильямс. Мальчик по имени Джеймс не мог назвать подлежащее в предложении «Мама сильно расстроилась». Сначала он попытался просто угадать правильный ответ. «Расстроилась?» — с надеждой спросил он. Уильямс, как поступило бы и большинство учителей в данной ситуации, повторил вопрос: «Где здесь подлежащее?» Джеймс не ответил и на этот раз, и тогда Уильямс обратился к классу: «Дети, что я хочу узнать, когда спрашиваю, какое слово является подлежащим в этом предложении?» Один из учеников ответил: «Вы хотите знать, о ком или о чем говорится в этом предложении». Затем Уильямс, повернувшись к Джеймсу, повторил: «Итак, когда я спрашиваю о подлежащем в этом предложении, я хочу узнать, о ком или о чем в нем говорится. Так где же тут подлежащее?» На этот раз Джеймс отвечает правильно: «Мама». Как всегда при применении этой методики, все начинается с того, что ребенок не может ответить на вопрос, а заканчивается тем, что он дает правильный ответ. Ответ второго ученика не заменяет ответа первого — он его стимулирует. И Джеймс понимает, что у него получилось то, что еще всего несколько минут ему не давалось. По сути, мальчик отрепетировал успех и поупражнялся в одной из основополагающих процедур учебного процесса: сначала ты ошибаешься, а потом все делаешь правильно.

Но вернемся к тому, что может предпринять учитель, если все пошло не так гладко, как в описанном выше сценарии. Что, если Джеймс и во второй раз не сможет ответить или, того хуже, даже не пытается этого сделать. Он просто вновь пожимает плечами и опять бормочет: «Не знаю», причем с явным вызовом. В этом случае Уильямс может опять обратиться к другому ученику: «Ну, так где же здесь подлежащее?» Тот еще раз ответит: «Подлежащее здесь — *мама*». Тогда учитель вновь задаст вопрос Джеймсу: «Итак, Джеймс, теперь ты назови мне подлежащее в этом предложении». Джеймс, конечно, и сейчас может отказаться отвечать и далее поддерживать столь удобную иллюзию, будто он не знает ответа. Но ведь ему надо лишь повторить слова одноклассника, и, скорее всего, если полностью лишить его возможности спрятаться в «серой зоне» (об этом я подобно расскажу ниже), ребенок ответит на вопрос. Если же он не сможет это сделать, значит, вы имеете дело со случаем явного непослушания. В такой ситуации уже не обойтись без соответствующих увещаний и дисциплинарных мер: «Джеймс, на моих уроках можно не всегда знать ответы на вопросы, но отвечать на них обязательно. Мы поговорим с тобой об этом после уроков».

Большинство учащихся хорошо умеют приспосабливаться, а их непослушание часто объясняется наличием «серой зоны» — зоны возможности для такого поведения. Они рассуждают так: «Если мне за это ничего не будет, то почему бы мне этого не сделать?» Но лишь очень немногие дети упорно настаивают на своем после того, как учитель четко и однозначно объяснит, чего от них ожидают. И еще меньше — если учитель проявляет настойчивость. Мы подробнее обсудим этот вопрос, когда будем говорить о [методике «Что делать»](#).

Есть еще более эффективный прием. Прежде чем вернуться к Джеймсу, вы повторяете цикл: «Дэвид, повтори-ка еще раз для Джеймса. Где тут подлежащее?» А потом: «Итак, давай попробуем еще раз, Джеймс. Какое слово служит подлежащим в этом предложении?» Можно также повторить правильный ответ самому: «Джеймс, подлежащее тут слово *мама*. Так какое же в этом предложении подлежащее?» Какой бы из этих подходов вы ни выбрали, цикл

закончится тем, что Джеймс просто вынужден будет повторить правильный ответ: «Подлежащее — слово *мама*».

В случае же с упрямым Чарли — или если Девон последовал его дурному примеру — учитель может дать ответ сам: «Ребята, трижды восемь — двадцать четыре. Девон, сколько будет трижды восемь? Правильно. А теперь ты, Чарли».

Далее мы обсудим некоторые наиболее теоретически продуманные вариации методики «Отказ не принимается». Но сначала мне хотелось бы обратить ваше внимание на один существенный факт: благодаря этой методике учитель добивается того, что каждый его ученик берет на себя личную ответственность за учебу. Она формирует в классе культуру ответственности детей за прогресс в этом важном деле. А еще данная методика позволяет выделить тех учащихся, которые знают правильный ответ, так как при ее применении они публично и с явной пользой для дела помогают одноклассникам осваивать учебный материал.

Следует отметить, что описанные выше наихудшие сценарии развития событий, по сути, аномальны. В большинстве классов методика «Отказ не принимается» работает на редкость мощно и позитивно. Она помогает учителю убедить каждого ученика сделать первый шаг в нужном направлении, пусть даже это самый маленький шагочок. Она показывает детям, что вы убеждены: они способны ответить на любой ваш вопрос. Благодаря ей ученики раз за разом слышат свои правильные ответы и начинают больше верить в свой успех, они к нему привыкают. И что особенно важно, методика «Отказ не принимается» позволяет сделать данный процесс нормой с точки зрения тех учащихся, которые больше всего в этом нуждаются.

Существует четыре основных формата применения методики «Отказ не принимается». Ниже приведены примеры каждого из них. Все они представлены в виде вариаций сценария все с тем же Джеймсом из класса Дэррила Уильямса. Все четыре секвенции^[8] начинаются с того, что ученик не может ответить на вопрос учителя, а заканчиваются тем, что он дает правильный ответ. В результате у всех учащихся без исключения появляется шанс поступить в колледж.

- **Формат 1.** Учитель дает ответ, ученик его повторяет.

Учитель: Где тут подлежащее, Джеймс?

Джеймс: Расстроилась?

Учитель: Джеймс, подлежащее тут — слово *мама*. Теперь ты мне скажи. Где в этом предложении подлежащее?

Джеймс: Подлежащее — *мама*.

Учитель: Хорошо, Джеймс. Подлежащее — *мама*.

- **Формат 2.** Другой ученик отвечает, первый повторяет его ответ.

Учитель: Где тут подлежащее, Джеймс?

Джеймс: Расстроилась.

Учитель: Ребята, кто может сказать Джеймсу, где в этом предложении подлежащее?

Второй ученик: Мама.

Учитель: Хорошо. Теперь ты, Джеймс. Где здесь подлежащее?

Джеймс: Слово *мама*.

Учитель: Совершенно верно, *мама*.

У данного формата есть еще одна вариация: чтобы получить правильный ответ, учитель обращается не к одному ученику, а ко всему классу (с помощью [методики 23](#), «[Вопрос — ответ](#)», [глава 4](#)), а потом заставляет первого ребенка повторить правильный ответ.

Учитель: Где тут подлежащее, Джеймс?

Джеймс: Расстроилась.

Учитель: На счет два, класс, скажите мне, где подлежащее в этом предложении. Раз, два...

Класс: Мама!

Учитель: Что-что?

Класс: Мама!

Учитель: Джеймс. Где тут подлежащее?

Джеймс: Мама.

Учитель: Молодец, Джеймс.

- **Формат 3.** Учитель дает подсказку. Ваш ученик использует ее, чтобы найти правильный ответ.

Учитель: Где подлежащее в этом предложении, Джеймс?

Первый ученик: Расстроилась.

Учитель: Джеймс, когда я спрашиваю о подлежащем, я хочу знать, о ком или о чем говорится в предложении. Ну что, теперь ответишь на мой вопрос правильно?

Джеймс: Подлежащее — мама.

Учитель: Хорошо, Джеймс. Ты совершенно прав.

- **Формат 4.** Другой ученик дает подсказку; первый использует ее, чтобы верно ответить.

Учитель: Где подлежащее в этом предложении, Джеймс?

Джеймс: Расстроилась.

Учитель: Ребята, кто может сказать Джеймсу, что я хочу знать, когда спрашиваю о подлежащем в предложении?

Второй ученик: Вы хотите узнать, о чем говорится в предложении.

Учитель: Да, именно так. Джеймс, и где же здесь подлежащее?

Джеймс: Мама.

Учитель: Хорошо, Джеймс. Подлежащее — слово *мама*.

Слово «подсказка» в данном случае используется для обозначения информационного намека — намека, содержащего дополнительную полезную информацию для ошибившегося ученика и подталкивающего его мыслительный процесс на верный курс. Обычный же намек может включать любую информацию. Если я спрашиваю класс: «Может кто-нибудь из вас подсказать Джеймсу, как определить подлежащее в этом предложении?» — кто-нибудь из учеников может, например, сказать: «Это слово, которое начинается с буквы *м*». Понятно, в результате Джеймс, скорее всего, угадает нужный ответ, но это ничему его не научит, не поможет найти подлежащее в другом предложении.

Предлагая классу дать однокласснику подсказку, непременно укажите, что она должна быть полезной. Особенно полезны подсказки следующего типа:

— Где искать правильный ответ. «Кто из вас может подсказать Джеймсу, где нужно искать ответ?»

— Этап процесса, который нужно пройти в данный момент. «Кто может сказать, что следует сделать Джеймсу в первую очередь?»

— Другое обозначение термина, с которым возникла трудность. «Класс, кто может сказать Джеймсу, что такое знаменатель?»

Но как же учителю выбрать, какой вариант методики «Отказ не принимается» использовать в той или иной ситуации? Как правило, если ученики используют при ответах подсказки одноклассников, им приходится думать с большим напряжением, чем когда они просто повторяют чужие ответы. Предпочтительнее, чтобы учащиеся проделывали большую интеллектуальную работу и сами обосновывали свои выводы. В то же время вы не можете себе позволить с помощью достаточного количества подсказок подводить каждого ученика к правильному ответу на каждый вопрос — так вы просто ничего не успеете. Встав на этот путь, учитель рискует утратить импульс урока. К тому же может сложиться ситуация, когда дети начнут вести урок вместе с ним, постоянно разыгрывая полное незнание и ловко уводя его с нужного курса. Чтобы найти оптимальный баланс между подсказками (процесс медленный, но продуманный и результативный) и повторением ответов за другими (процесс быстрый, но поверхностный), полезно вернуться к первоначальной, исходной, цели урока. Если заданный вами вопрос тесно связан с главной целью урока, выберите более медленный, но более требовательный с точки зрения когнитивного процесса вариант методики «Отказ не принимается». Если же это второстепенная тема, следует ускорить процесс, быстро приняв правильный ответ от других школьников и попросив повторить его ученика, который изначально не мог его дать, и двигаться дальше.

Каким бы способом вы ни достигали нужного баланса, ваши ученики должны понимать: если они не знают ответа на ваш вопрос или отвечают неправильно, в итоге все закончится тем, что им

придется продемонстрировать свое ответственное отношение к учебе и способность дать верный ответ.

МЕТОДИКА 2

«ПРАВИЛЬНО ЕСТЬ ПРАВИЛЬНО»

Методика «Правильно есть правильно» позволяет провести четкую грань между частично и полностью правильным ответом, между относительно хорошим и хорошим на все 100 процентов. Задача учителя заключается в установке высокого, стопроцентного, стандарта правильности. Чаще всего ученики, услышав слово *правильно* (или *хорошо*, или какую-либо другую адекватную замену), прекращают прилагать максимальные усилия. Следовательно, называя правильным то, что на самом деле в полной мере таковым не является, учитель сильно рискует. Каждый раз, окончательно и бесповоротно подтверждая, что ваш ученик прав, следите, чтобы он ни в коем случае не оказался введен в опасное заблуждение, будто научился делать и то, что ему пока не под силу.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ПРАВИЛЬНО ЕСТЬ ПРАВИЛЬНО»

Устанавливайте для класса высокие стандарты правильности.

Многие учителя, услышав *почти* правильный ответ ученика, что называется, округляют в большую сторону. Иными словами, они принимают ответ и повторяют его, самостоятельно дополняя деталями, делающими его полностью верным, даже если он не включал принципиально важного компонента (и ученик, давший ответ, возможно, сам этого не осознаёт). Представьте, например, что у учащегося спрашивают, в каких отношениях находились Монтекки и Капулетти в начале шекспировской трагедии «Ромео и Джульетта». «Они не любили друг друга», — отвечает ученик. Этот ответ большинство преподавателей литературы, надеюсь, назовут полностью

правильным только после того, как он будет уточнен и дополнен. «Верно, — говорит учитель. — Они не любили друг друга. Больше того, они уже не в первом поколении враждовали». Но ведь сам ученик об этой немаловажной детали не упомянул ни словом. Это и есть «округление в сторону увеличения». Иногда учитель даже предоставляет ученику кредит на такое округление: ведет себя так, будто ребенок сказал то, чего тот на самом деле не говорил, но что очень хотелось бы от него услышать. Например: «Кайли совершенно правильно сказала, что эти два семейства не любили друг друга и враждовали не в одном поколении. Молодец, Кайли». В любом из этих случаев, поступая таким образом, учитель устанавливает низкий уровень стандартов правильности и четко демонстрирует ученикам, что их ответ могут счесть правильным, даже если это не так. И, что не менее важно, учитель ослабляет мыслительный процесс детей, выполняя за них познавательную работу, которую они могли выполнить сами (например, если бы он задал им наводящие вопросы: «А сколько времени тянутся эти неприязненные отношения? Это началось недавно? Кто может дополнить ответ Кайли?»).

Когда ответы почти правильные, чрезвычайно важно сказать ученикам, что они почти сделали то, что надо, что вам нравится ход их мыслей, что они близки к идеально правильному ответу, что они проделали хорошую работу и движутся в верном направлении. Для этого можно повторить ответ ученика, чтобы он услышал свои слова из ваших уст и внес нужные дополнения, например: «Итак, как ты говоришь, Капулетти и Монтекки не любили друг друга...» Далее либо просто сделайте небольшую паузу, либо как-то подтолкните ученика, покажите ему, что этого ответа недостаточно. Можно спросить класс, кто может помочь ответить. Словом, вам надо добиться, чтобы учащиеся сами выдали полную и абсолютно правильную версию ответа — достаточную для школьника, твердо вставшего на путь поступления в колледж: «Кайли, ты сказала, что Капулетти и Монтекки не любили друг друга. Как ты думаешь, это точно описывает их отношения? Как тебе кажется, они сами сформулировали бы это так же, как ты, или все-таки как-то иначе?»

Нацеливаясь на стопроцентно правильный отчет, вы четко показываете классу, что вопросы, которые вы задаете, и ответы на них действительно важны. Кроме того, вы демонстрируете уверенность в том, что ваши ученики способны ответить на заданные вопросы правильно, и показываете детям разницу между не требующим особых усилий и поистине научным подходом к дискуссии. Такая вера учителя в важность стопроцентно правильного ответа посылает ученикам мощный сигнал, который будет направлять их еще долгое время после окончания урока.

Я много раз наблюдал, как учителя сражались за правильные ответы. Например, на одном из уроков в пятом классе учительница попросила учеников дать определение слову *полуостров*. Один мальчик поднял руку и предложил такой вариант: «Ну, это, типа, когда вода врезается в землю». «Верно, — сказала учительница, очевидно, чтобы вовлечь детей в дискуссию, так как пока желающих рассуждать было немного, и добавила: — За исключением того, что полуостров — это, скорее, место, где земля врезается в воду, что, согласитесь, не совсем одно и то же». В данном случае, желая вознаградить ученика за смелость и старание, учительница дезинформировала его (и весь класс). Дети услышали подтверждение того, что полуостров — это место, где «вода врезается в землю», с довольно вялой, в общем-то, поправкой, которую ребенок, возможно, не сочтет нужным запомнить. А между тем можно с уверенностью сказать, что большинство школьников, с которыми он впоследствии будет конкурировать за место в колледже, не спутают полуостровов с заливом.

В данной ситуации учительнице следовало отреагировать, скажем, так: «Кен, если вода врезается в землю — это залив. А полуостров — это земля. Ребята, кто может дать определение полуострова?» А закончиться эта секвенция должна достаточно полным и правильным определением, достойным ученика, готового к учебе в колледже: «Полуостров — это часть суши, с трех сторон окруженная водой. Пожалуйста, запишите это в свои тетради. Полуостров — часть суши, с трех сторон окруженная водой».

Мы, учителя, — поборники правильных ответов и высоких стандартов правильности, однако на этом пути нас поджидают четыре ловушки, следовательно, существуют четыре категории в рамках методики «Правильно есть правильно».

1. Добейтесь правильного ответа. Великие учителя хвалят учеников за старания и усилия, но никогда не путают это с истинным совершенством. Если в правильном ответе чего-то не хватает, он приобретает знак «минус». Ни в коем случае нельзя говорить: «Правильно! Но кое-чего недостает». Если вы просите класс дать определение существительного и получаете ответ: «Человек, место или вещь», — не оказывайте ученикам медвежьей услуги, игнорируя тот факт, что данный ответ неполный. Существительное — это часть речи, обозначающая одушевленный или неодушевленный предмет, место или идею.

Зачастую наилучший способ сохранить в данной ситуации позитивный настрой обсуждения заключается в том, чтобы просто и благожелательно похвалить ученика за его усилия *и при этом* четко донести до него мысль, что теперь вы ожидаете от него последнего шага, отделяющего его от стопроцентно верного отчета. Для этого можно использовать фразы, приведенные ниже.

- Мне понравился твой ответ. А может, теперь ты доведешь нас по этому пути до самого конца?
- Мы почти у цели. Как ты думаешь, что еще осталось?
- В целом мне почти все нравится...
- А попробуй-ка развить свою мысль еще чуть-чуть.
- Хорошо, но есть еще кое-что.
- Ким только что сделала хороший бросок. Кто поможет ей дослать мяч в ворота?

Есть еще один хороший вариант реакции — в точности повторить слова только что ответившего ученика, сделав акцент на неправильные или пока отсутствующие детали.

- Полуостров — *вода*, врезавшаяся в *землю*?
- Ты только что сказал, что существительное обозначает человека, место или вещь...
- Ты только что сказал, что существительное обозначает человека, место или вещь, но *свобода* — тоже существительное,

а ни к чему из перечисленного тобой не относится.

- Ты только что сказал, что сначала возведешь все в степень и только потом решишь то, что в скобках.

2. Добейтесь правильного ответа на поставленный вопрос.

Школьники быстро понимают, что, если не знаешь правильного ответа на какой-то вопрос, часто можно «проскочить», ответив на другой, например сформулировав какую-то абсолютную истину или сказав что-нибудь трогательное и отвлеченное. Не можешь четко сформулировать место и время действия обсуждаемого на уроке литературного произведения? Предложи вместо этого общее наблюдение на тему несправедливости, поднятую в романе: «Это напоминает мне то, что я вижу в своей жизни». Большинство учителей не могут оставить без внимания ученика, заговорившего о столь важных вещах, даже если задали совсем другой вопрос. И рано или поздно это понимают все ученики.

Если вы постоянно используете методику «Правильно есть правильно», вам известно, что «правильный» ответ на любой вопрос, которого вы не задавали, — это неправильный ответ. И будете настаивать, чтобы ребенок ответил на заданный вопрос, а не на тот, который ему хотелось бы от вас услышать или на который он ответил по ошибке. Можно отреагировать, например, так: «Даниэлла, об этом мы поговорим через пару минут. А сейчас мне хотелось бы услышать о месте и времени действия романа».

Нередко ученики отвечают не на тот вопрос, который им задали, из-за того, что «сваливают в одну кучу» разные типы информации, полученной ими в рамках обсуждения темы. Например, вы просите дать определение («Кто может сказать мне, что такое *сложное слово?*»), а ученик вместо определения приводит пример («*Рыболов* — сложное слово!»). Или вы попросите описать концепцию («Что мы имеем в виду под площадью геометрической фигуры? Кто может сказать, что это такое?»), а ученик отвечает с формулой («Площадь — это ширина, помноженная на длину»). В ходе бурного обсуждения легко упустить из виду, что это правильные ответы, но не на заданные вами вопросы. И, начав следить за этим, вы наверняка убедитесь, что случается это намного чаще, чем вам казалось.

Если вы попросили дать определение, а получили пример, попробуйте сказать: «Ким, это пример. А мне нужно определение». В конце концов, дети должны знать разницу между примером и определением.

3. Добейтесь правильного ответа на поставленный вопрос в нужный момент. Иногда ученики, желая показать, какие они умные, начинают забегать вперед, опережая вопросы учителя, но принимать ответы, выпадающие из нужной последовательности, рискованно. Например, если вы рассказываете классу об этапах решения задачи, и ученик, которого вы вызвали, чтобы он рассказал об этапе 3, рассказывает обо всем процессе, считайте, что у вас проблемы. Приняв его ответ до того, как будут описаны все этапы решения, вы лишите остальных детей возможности в полной мере разобраться в этом процессе. Конечно, мысль, что класс семимильными шагами движется вперед, весьма соблазнительна, но в данном случае это не так. Пока успеха достиг только один ваш ученик. И кроме того, обучить детей процессу, которым они смогут пользоваться в будущем, неизмеримо важнее, чем рассказать, как решить ту или иную конкретную задачу. Так что, потворствуя желанию одного ученика проявить свою сообразительность и побыстрее подойти к концу обсуждения, вы, по сути, обманываете других детей. Вместо этого следует сказать что-то вроде: «Я ведь спрашивал не о том, как решить эту задачу. Я хотел узнать, что мы делаем дальше. Итак, ребята, каковы наши следующие действия?»

Точно так же, спрашивая класс, что мотивирует персонажа в начале той или иной главы, учителю литературы стоит подготовиться к тому, что, возможно, придется отказаться принять ответ или вообще прервать обсуждение — пусть даже очень бурное, интересное и своеобразное — более драматических событий, которыми эта глава заканчивается. Особенно если обсудить начало важно для того, чтобы лучше понять финал, когда класс до него доберется. Если и правда можно, сразу перескочив на финал, полностью понять тему урока, встает вопрос: зачем вообще обсуждать начало?! По всей вероятности, первая часть очень важна для понимания произведения, а это значит, что вам необходимо отстаивать целостность урока, тщательно следя за тем, чтобы ученики не забегали вперед, и не позволяя им давать

«правильные» ответы — пусть даже им очень хочется это сделать — в неподобающий момент.

4. Поощряйте использование технических терминов. Хороший учитель учит детей формулировать правильные ответы с использованием терминов, уже достаточно им знакомых, чтобы применять их уверенно: «Объем — это место, которое предмет занимает в пространстве». Великий учитель поощряет детей использовать точные технические термины: «Объем — пространство, занимаемое объектом и измеряемое в кубических единицах». Такие ответы расширяют словарный запас учеников, они привыкают к терминам, которые непременно понадобятся им при поступлении в колледж и учебе.

МЕТОДИКА 3

«НЕ ОСТАНАВЛИВАЕМСЯ НА ДОСТИГНУТОМ»

Когда класс наконец приходит к стопроцентно правильному и полному ответу, возникает искушение, зачастую вполне оправданное, сказать «молодцы», «верно» или что-то в этом же роде либо повторить правильный ответ, да и дело с концом. И все же обучение может и должно продолжаться и после того, как дан правильный ответ. Будет здорово, если вы, подобно многим учителям-мастерам, начнете реагировать на правильные ответы, задавая ученикам новые, порой более трудные вопросы или используя дополнительный опрос, чтобы убедиться, что правильный ответ не был дан случайно и дети могут правильно ответить и на другие аналогичные вопросы. Методика вознаграждения правильных ответов очередными вопросами называется «Не останавливаемся на достигнутом».



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«НЕ ОСТАНАВЛИВАЕМСЯ НА ДОСТИГНУТОМ»

Последовательность обучающих действий не заканчивается правильным ответом. Вознаграждайте детей за правильные ответы следующими, более трудными вопросами, которые расширят знания и проверят их надежность. Если вы хотите сделать просто хорошее преподавание отличным, данная методика особенно важна.

Эта методика обеспечивает два существенных преимущества. Во-первых, используя ее для проверки, сумеет ли ученик ответить и на другой, похожий вопрос, учитель избегает ошибочного вывода, что ребенок надежно овладел материалом. Только в этом случае можно быть уверенным, что ответить верно ему помогло не чистое везение, совпадение или частичное понимание вопроса. Во-вторых, после того как класс отчасти усвоит идею или концепцию, методика «Не останавливаемся на достигнутом» становится увлекательным способом движения вперед благодаря применению приобретенных знаний в новой среде, когда приходится думать буквально на ходу и решать всё более сложные и интересные задачи. Это заставляет детей трудиться с искренним интересом и усердием и посылает им четкий сигнал: новые знания могут быть наградой за достижения.

Кстати, данная методика помогает также решить одну из самых трудных для любого учителя задач — дифференцировать учебный процесс с учетом разного уровня знаний детей. Многих из нас учили, что для этого достаточно разбить учеников на разные группы и дать им разные задания, хотя при этом учителю приходится сталкиваться с задачами управления повышенной сложности. В итоге некоторые учащиеся получают в награду свободу, которая, вполне вероятно, выльется всего лишь в горячее обсуждение вчерашнего телешоу. **Задавать частые, целенаправленные, сложные вопросы тем, кто продемонстрировал хорошие знания, — простой и чрезвычайно эффективный способ дифференцировать класс.** Задавая отличившимся ученикам более сложные вопросы, вы публично отмечаете их заслуги и мотивируете их не снижать планку, которая, как они только что продемонстрировали, ими уже достигнута.

Вопросы типа «не останавливаемся на достигнутом» можно разделить на несколько подвидов.

- **Задать вопросы как и почему.** Лучший способ проверить, способен ли ученик отвечать правильно, постоянно и последовательно, — попросить его объяснить, как он пришел к верному ответу. На экзаменах на уровне штата такие вопросы задают все чаще — это еще одна причина задавать их своему классу, чтобы

дети заранее научились и привыкли описывать свой мыслительный процесс.

Учитель: Какое расстояние от Дуранго до Пуэбло?

Ученик: Девятьсот восемьдесят километров.

Учитель: Как ты это определил?

Ученик: Я измерил по карте, что между этими городами семь сантиметров, и семь раз прибавил к ста сорока сто сорок.

Учитель: А как ты узнал, что на этой карте в сантиметре именно сто сорок километров?

Ученик: Там указан масштаб.

• **Попросить найти ответ другим способом.** Нередко существует несколько способов решения задачи. Если ученик выбрал один из них, у вас есть отличная возможность убедиться, что он умеет пользоваться и другими.

Учитель: Какое расстояние от Дуранго до Пуэбло?

Ученик: Девятьсот восемьдесят километров.

Учитель: Как ты это определил?

Ученик: Я измерил по карте, что между этими городами семь сантиметров, и семь раз прибавил к ста сорока сто сорок.

Учитель: А есть ли более простой способ, нежели семь раз складывать числа?

Ученик: Я мог еще умножить сто сорок миль на семь.

Учитель: И что бы у тебя тогда получилось?

Ученик: Девятьсот восемьдесят.

Учитель: Очень хорошо. Этот способ лучше.

• **Попросить подобрать более подходящее слово.** Учащиеся часто начинают определять новую для них концепцию наипростейшим языком. Предлагая использовать более точные слова или недавно выученные термины, вы решаете важнейшую задачу — развиваете словарный запас детей.

Учитель: Дженис, почему Софи ахнула?

Ученик: Потому что вода, в которую она прыгнула, была очень холодная.

Учитель: А не могла бы ты найти другой эпитет, который лучше передаст, насколько холодной была вода?

Ученик: Софи ахнула, потому что вода была холоднящая.

Учитель: Хорошо, а как насчет одного слова из нашего словаря?

Ученик: Софи ахнула, потому что вода была ледяная.

Учитель: Очень хорошо.

• **Попросить представить доказательства.** Чем старше ученики, тем чаще их просят обосновать, аргументировать и отстоять свои выводы и мнение. Это особенно относится к гуманитарным предметам: какова тема романа, что хотел сказать писатель тем или иным эпизодом? Прося учеников представлять доказательства правоты их выводов и заключений, вы подчеркиваете важность веских аргументов в окружающем нас большом мире, где правильные ответы зачастую далеко не так очевидны. Кроме того, благодаря этому вы сможете обоснованно прервать слабую или излишне субъективную интерпретацию — а эта задача многим учителям представляется весьма сложной. Вам не придется говорить, что вы не согласны с мнением ученика, — вы просто попросите его представить доказательства его правоты.

Учитель: Как бы ты описал доктора Джонса? Каковы его отличительные характеристики?

Ученик: Он недоброжелательный.

Учитель: А что значит *недоброжелательный*?

Ученик: *Недоброжелательный* — значит злой, он хочет, чтобы другие люди были несчастливы.

Учитель: Хорошо, прочти-ка мне два предложения из этого произведения, которые четко показывают нам, что доктор Джонс — недоброжелательный человек.

• **Попросить учащихся задействовать сопутствующие навыки.** В реальном мире ответы на вопросы редко требуют какого-то одного, изолированного навыка. Чтобы подготовить к этому своих учеников, попробуйте отреагировать на явный успех в овладении тем или иным навыком, предложив дополнить его другими недавно освоенными навыками.

Учитель: Кто может придумать предложение со словом *шагать*?

Ученик: Я шагаю по улице.

Учитель: А можешь добавить какую-то деталь, которая лучше раскрывала бы значение слова *шагать*?

Ученик: Я шагаю по улице, чтобы купить в магазине конфеты.

Учитель: А можешь ввести определение к слову *улица*?

Ученик: Я шагаю по широкой улице, чтобы купить в магазине конфеты.

Учитель: Хорошо, а теперь добавь в свое предложение подлежащее — словосочетание.

Ученик: Мы с братом шагаем по широкой улице, чтобы купить в магазине конфеты.

Учитель: А можешь сказать то же самое, но в прошедшем времени?

Ученик: Мы с братом шагали по широкой улице, чтобы купить в магазине конфеты.

Учитель: Это были очень сложные вопросы, Чарльз. Посмотри, как хорошо ты с ними справился!

• **Попросить учащихся применить тот же навык в новых условиях.** Как только ученики освоили новый навык, можно попросить их применить его в новых или более сложных условиях.

Учитель: Назови место и время действия этого произведения.

Ученик: Дело происходит в городе под названием Сангервилль, в недавнем прошлом.

Учитель: Хорошо, молодец. А можешь назвать место и время действия «Фантастического мистера Фокса»^[9]?

Ученик: Дело было на ферме, тоже в недавнем прошлом.

Учитель: А как ты определил, что это было в недавнем прошлом?

Ученик: Там были тракторы.

Учитель: Хорошо. А как насчет кино? В фильмах тоже есть время и место действия?

Ученик: Да.

Учитель: Отлично. Тогда я сейчас назову время и место действия фильма, а вы скажете мне, какой фильм я имею в виду.

Методика «Не останавливаемся на достигнутом» держит учащихся в напряжении: им приходится объяснять ход своих мыслей или по-новому применять свои знания. Но просто задать ряд дополнительных вопросов не всегда достаточно. Например, учительница просит ученицу пятого класса придумать предложение со словом *обожать*. «Я обожаю готовить», — говорит девочка. «Кто еще может придумать предложение с этим словом?» — продолжает учительница. «Я обожаю баскетбол», — говорит один из ребят. И учительница принимает этот ответ, хотя могла бы воспользоваться эффективной методикой «Не останавливаемся на достигнутом». Далее у нее есть выбор: проверить, действительно ли ученик понял, как нужно использовать новое слово, или просто позволить ему механически скопировать предыдущий пример. Например, она могла бы попросить ученика использовать слово *обожать* в форме существительного — *обожание*. Но вместо этого учительница просто спрашивает класс: «Кто еще хочет попробовать?» Четверо или пятеро детей по очереди используют ту же самую структуру предложения: «Я обожаю танцевать», «Я обожаю кататься на велосипеде» и далее в том же духе. В итоге класс выполнил упражнение на банальное копирование базисной концепции. Ни о каких высоких ожиданиях тут не может быть и речи.

А теперь рассмотрим, как учительница могла бы использовать методику «Не останавливаемся на достигнутом», затратив на это

намного меньше времени, чем на выбранный ею вариант, но с гораздо большей пользой.

- А можешь изменить свое предложение так, чтобы смысл сохранился, но начиналось оно со слова *готовить*?
- А теперь назовите мне слово *обожать* в форме существительного. И придумайте предложения, в которых оно используется в новой форме.
- Если Мэри обожает готовить, что вы, скорее всего, увидите у нее дома?
- Назовите антоним слова *обожать*.

МЕТОДИКА 4 «ФОРМА ИМЕЕТ ЗНАЧЕНИЕ»

В школе средство представления информации само несет в себе важную идею: чтобы добиться успеха и соответствовать требованиям конкретных ситуаций и общества, учащиеся должны уметь формулировать свои мысли и доносить их в самых разных эффективных формах. Важно не только то, *что* говорит ученик, но и то, *как* он это говорит. **Мощный таран, пробивающий дорогу в колледж, — полное предложение.** Для поступления в колледж абитуриент должен написать сочинение, демонстрирующее свободное знание синтаксиса (как и в каждой письменной работе, когда он станет студентом). Для собеседований с потенциальными работодателями нужно уметь правильно согласовывать подлежащее и сказуемое. Готовьте своих учеников к успеху в учебе и карьере, при любой возможности требуя отвечать полными предложениями с соблюдением правил грамматики. Воспользуйтесь для этого методикой «Форма имеет значение».

Учителя, понимающие важность этой методики, опираются на базовые требования в отношении форм подачи, перечисленных ниже.

- **Грамматический формат.** Да, вы обязаны обращать внимание на недопустимость сленга, исправлять синтаксис, словоупотребление и

грамматику, даже если уверены, что в некоторых ситуациях отклонение от стандарта приемлемо и нормально и если речь ученика представляет собой образчик «школьного диалекта». Точнее, вы так ее воспринимаете. Вы можете не знать, как говорят в семье или местном сообществе, в котором живет ребенок, и что считается нормальным или приемлемым, по их мнению. Можно привести множество примеров того, как дети выбирают диалекты или стараются говорить не так, как их родители, или не так, как ждут от них их семьи.

Разброс мнений и вариантов тут огромен. Чтобы было проще определить, что считать стандартом, единственно ли это правильная форма языка и вообще правилен ли он по сути, учителя-мастера базируются на гораздо более узкой, но практической предпосылке. Они исходят из того, что существует так называемый язык возможности — то есть своего рода код, сигнализирующий о готовности говорить перед широчайшей из всех возможных аудиторий. Этот код отображает легкость в применении форм языка, которые используются в работе, обучении и бизнесе. Согласно этому коду, существительное согласуется с глаголом, слова используются в традиционном смысле, а правила изучаются и в точности выполняются. Если ваши ученики предпочитают каждый день переключаться и использовать язык возможности избирательно, в частности только в школьной среде, так тому и быть. Но один из самых быстрых способов помочь ученикам — сосредоточиться на подготовке к успешной конкуренции за рабочие места и места в колледже. А для этого вы должны просить их постоянно следить за речью в классе и исправлять любые ошибки и недостатки. Всегда можно найти время и место, чтобы вовлечь учащихся в более широкую социологическую дискуссию о диалекте: при каких обстоятельствах допустимо его использовать, кто определяет его правильность, какова доля субъективности в этом определении, каковы более широкие последствия переключения с кода на код и так далее. Учитывая частоту весьма реальных ошибок учеников и огромные потенциальные потери, возникающие вследствие того, что эти ошибки не исправляются, чрезвычайно важно найти простые методы выявления и исправления речевых ошибок с минимальным отвлечением от

учебного процесса. Тогда вы сможете исправлять ошибки постоянно и незаметно. Особенно эффективны два простых метода.

- **Идентифицировать ошибку.** Если ученик допускает грамматическую ошибку, просто повторите сказанное вопросительным тоном: «Мы *три* пошли в сад?», «Мальчик *съедил* булку?» И позвольте ребенку самостоятельно исправиться. Если у него не получается, воспользуйтесь следующим методом либо просто сами быстро дайте правильный вариант и попросите ученика повторить его.
- **Начать исправление.** Если ученик делает грамматическую ошибку, перефразируйте его ответ так, чтобы он звучал грамматически правильно, и позвольте ребенку закончить предложение. Используя приведенные выше примеры, скажите: «Мы *втроем...*» «Мальчик *съел...*» — и пусть ученик сам закончит правильную формулировку.
- **Форма полного предложения.** Старайтесь, чтобы ваши ученики как можно чаще практиковались экспромтом строить полные предложения. Если ребенок отвечает фрагментом фразы или вообще одним словом, воспользуйтесь одним из следующих методов.

Можно, например, произнести первые слова полного предложения, чтобы показать ребенку, как оно должно начинаться.

Учитель: Джеймс, сколько в корзине билетов?

Джеймс: Шесть.

Учитель: В корзине...

Джеймс: В корзине шесть билетов.

Другой метод заключается в том, чтобы напомнить, как надо отвечать, до того, как ученик даст ответ.

Учитель: Кто может сказать мне полным предложением, каково время и место действия этого произведения?

Ученик: Дело происходит в Лос-Анджелесе в 2013 году.

И третий метод — напомнить об этом требовании потом с помощью быстрой и простой подсказки, практически не прерывающей

ход учебного процесса.

Учитель: В каком году родился Юлий Цезарь?

Ученик: В сотом году до нашей эры.

Учитель: Скажи полным предложением.

Ученик: Юлий Цезарь родился в сотом году до нашей эры.

Некоторые учителя, чтобы напомнить детям о необходимости использовать полные предложения, применяют код «как грамотный человек». Например: «Кто может сказать мне то же самое, но как грамотный человек?»

• **Звуковой формат.** Нет смысла обсуждать ответы с тридцатью человеками, если вас слышат всего несколько. Если ваши слова достаточно важны, чтобы их услышал весь класс, говорите так, чтобы слышали все. В противном случае обсуждение в классе и участие в нем ученика превращаются в ненужное, несвоевременное подтрунивание. Следите, чтобы учащиеся слушали своих одноклассников, настаивайте, чтобы они отвечали громко и внятно. Принимая ответ, который не услышали другие ученики, вы демонстрируете, что он, в общем-то, не имеет особого значения.

Возможно, самый эффективный способ послать классу противоположный сигнал — быстро и четко, как можно меньше отвлекая детей от дела, напомнить, что надо говорить так, чтобы тебя все слышали. Например, скажите девочке, чей голос едва слышен, одно-единственное слово: «звук». Это намного лучше, чем пять секунд увещевать ее: «Мария, мы в конце класса тебя не слышим. Следи, пожалуйста, за голосом». Причем это лучше сразу по трем причинам. Во-первых, более эффективно. Выражаясь языком бизнеса, тут мы имеем дело с операционными издержками низкого уровня. С точки зрения времени, наиболее ценного актива школьного образования, это почти ничего не стоит. За то время, которое потребуется менее опытному учителю для того, чтобы ответ ученика услышал весь класс, способом из приведенного выше примера с Марией, учитель-мастер три-четыре раза вскользь напомнит девочке о том, что надо отвечать громче.

Операционные издержки — это объем ресурсов, необходимых для осуществления обмена: экономического, вербального или любого другого. Цель каждого учителя — сделать так, чтобы любое необходимое вмешательство в ход урока минимально отвлекало класс от решаемой задачи, от того, чем он занимается. Следовательно, напоминая о чем-то детям, надо стараться обходиться абсолютным минимумом слов.

Во-вторых, произнеся одно-единственное слово «звук», вместо того чтобы многословно описывать, чего вы ожидаете от ученика, вы показываете детям, что объяснения излишни. В классе надо отвечать так, чтобы все слышали, это очевидно. И ваше краткое напоминание четко дает понять, что вы изначально ожидаете от отвечающего громкого и внятного ответа, а вовсе не просите его об одолжении. В-третьих, четко и кратко указывая ученику, что надо делать, чтобы исправить сделанное неверно, учитель избегает обвинений в придиорках. Это позволяет ему сохранить хорошие отношения с ребенком и при необходимости делать замечания настолько часто, чтобы его ожидания стали предсказуемыми и, следовательно, наиболее эффективными для изменения модели поведения учащихся.

Последний пункт заслуживает особого внимания и дополнительного обсуждения. Однажды мы с несколькими коллегами присутствовали на уроке одной учительницы. За время урока она четыре или пять раз напоминала ученикам, чтобы они говорили громче и внятнее, но использовала для этого слово *громче*, а не *звук*. Таким образом, она раз за разом делала акцент на отсутствии чего-либо, на каком-то недостатке, постоянно подчеркивая, что ее ожидания не удовлетворяются. Она рассказывала классу «длинную негативную историю». Эту мысль мы еще обсудим, когда будем говорить о [методике 43 «Позитивное обрамление» в главе 7](#). Слово же *звук*, напротив, послужило бы быстрым напоминанием, четко указав ребенку, чего от него ожидают.

Мои коллеги также отметили, что некоторые учителя используют слово *звук* с тонкостью, недостижимой при использовании слова *громче*. Например: «Джейсон, не мог бы ты с помощью звука своего голоса сказать классу, как найти наименьшее общее кратное?» или «Мне нужен ученик, звук голоса которого достаточно высок, чтобы сказать всему классу, что делать дальше!»

В итоге мы с коллегами пришли к выводу, что при работе со звуковым форматом краткое и емкое слово звук и есть золотой стандарт.

• **Формат единиц измерения.** На уроках математики и естественных дисциплин всегда заменяйте «голые числа» (без указания единиц измерения) «одетыми». Например, если вы спрашиваете ученика, какова площадь прямоугольника, и он говорит, что 12, потребуйте от него назвать единицу измерения или просто скажите, что цифру нужно одеть, что она кажется вам плохо одетой.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ФОРМА ИМЕЕТ ЗНАЧЕНИЕ»

Важно не только то, что говорят ученики, но и то, как они доносят свою мысль. Чтобы добиться успеха в жизни, им нужно научиться формулировать свои мысли на языке возможности.

МЕТОДИКА 5

«НЕ ОПРАВДЫВАТЬСЯ»

Иногда мы говорим о своих ожиданиях так, что сами ненамеренно принижаем их значение. Если учитель за этим не следит, он порой начинает невольно оправдываться за то, что обучает детей ценным знаниям, а то и за самих учеников. Этого не случится, если вы используете методику «Не оправдываться».

ОПРАВДАНИЯ ЗА СОДЕРЖАНИЕ УРОКА

Вернувшись на третий курс своего колледжа после учебы за рубежом, я выбирал факультативный курс по английскому языку и литературе последним из однокурсников, поэтому оказался на занятиях профессора Патрисии О'Нил, которая специализировалась на творчестве британских поэтов-романтиков. Не в силах представить себе что-либо менее увлекательное я начал обдумывать самые разные радикальные меры, которые можно принять в сложившейся ситуации. Сменить специализацию? Разыскать всемогущего декана и любым способом умолить его позволить мне выбрать другой факультатив? Однако я был слишком занят другими делами, обычными для любого студента, чтобы довести свое решение до конца. И в результате оказался на самых интересных и увлекательных лекциях, которые посещал за все время своей учебы. Каким-то непостижимым образом профессор О'Нил убедила меня в том, что благополучие нашего мира всецело зависит от того, насколько долго я буду засиживаться по вечерам, читая произведения Уильяма Вордсворта. Она навсегда изменила мой образ мышления и подход к чтению. Только представьте: будь я хоть немного организованнее, то никогда не услышал бы ее потрясающих лекций. Подозреваю, что у большинства читателей этой книги имеется похожий опыт — когда то, что кажется тебе на редкость скучным и неинтересным, в руках талантливого педагога в корне меняет твою жизнь.

Какой урок можно из этого извлечь? Скучного содержания не существует в природе. В руках великого учителя, сумевшего найти путь к ученикам, материал, который им нужно освоить, чтобы добиться успеха в жизни и развиться как личностям, всегда интересен и увлекателен, даже если мы, учителя, иногда сами сомневаемся, что сумеем его таковым сделать. Именно из-за этих сомнений мы рискуем принизить значение преподаваемого материала, стараясь как-то смягчить его или постоянно оправдываясь за то, чему учим. Этот риск принимает четыре основные формы.

- **Вы изначально предполагаете, что детям будет скучно.** Говоря что-то вроде «Ребята, я знаю, что это не слишком увлекательно. Давайте-ка просто попробуем через это пробиться» или даже «Скорее

всего, это покажется вам скучным», вы оправдываетесь перед классом. Задумайтесь на минуту о бесцеремонности предпосылки, что вашим ученикам что-то будет неинтересно, даже если вас самих эта тема и правда совсем не интересуется. Тысячи бухгалтеров обожают свою работу и считают ее самой увлекательной, несмотря на то что многие убеждены, будто скучнее цифр нет ничего на свете. Кто-то же пробудил у бухгалтеров интерес к этому, на первый взгляд, совсем неинтересному делу. И каждый год тысячи учеников с огромной радостью и заинтересованностью ходят на уроки языка и занимаются грамматическим разбором предложений. **Убежденность в том, что преподаваемый вами материал скучен, работает как самосбывающееся пророчество.** Великие учителя превращают в захватывающее и вдохновляющее событие буквально каждую тему, даже ту, которую другие педагоги считают скучной до зевоты. Наша с вами задача — найти способ сделать все, чему мы учим, интересным и увлекательным и никогда не исходить из того, что ученики не способны оценить то, что сразу не покажется им привычным и знакомым, или то, что явно не согласуется с их интересами. Если же вы этого не делаете, значит, не слишком верите в силу образования.

• **Вы обвиняете некие сторонние силы.** Учитель, возлагающий ответственность за то, что ему приходится обучать детей той или иной теме, на кого-то другого: администрацию школы, чиновников системы образования, некую абстрактную силу, — обвиняет их в этом. Выглядит это примерно так: «Этот материал включен в экзамен, так что нам придется его пройти» или «Нам рекомендовано это прочесть, так что, увы, надо это сделать». Намного правильнее в такой ситуации выбрать другой способ — предположить, что данный материал включен в учебную программу вполне обоснованно, и начать с обсуждения этих причин.

• **Вы делаете материал более «доступным».** Стараться придать новому материалу более доступную форму вполне приемлемо, даже предпочтительно — если это означает, что вы находите способ достучаться до класса, то есть увлечь детей учебным материалом, необходимым для подготовки к колледжу. Однако данный способ

никуда не годится, если для этого вы разбавляете, обедняете содержание или снижаете стандарты. Использовать современную песню, чтобы познакомить класс с самой идеей сонета, вполне приемлемо, чего не скажешь о том случае, если учитель, изучая с классом поэзию, подменяет сонеты образцами современной эстрады. Предлагаю следующие альтернативы оправданиям.

- Этот материал действительно значим и важен именно потому, что он сложный и изучать его трудно, но интересно!
- Многие люди в этом не разбираются до тех пор, пока не поступят в колледж, а вы узнаете сейчас. Разве не круто?
- Это действительно может помочь вам добиться успеха в дальнейшей учебе и жизни (например, знание того, как работают правила грамматики в предложении).
- Когда вы начнете это понимать, данная тема покажется вам намного более захватывающей и увлекательной.
- Изучать этот материал будет трудно, но весело и интересно.
- Многие люди боятся этой темы, поэтому, освоив этот материал, вы будете знать больше, чем большинство взрослых.
- За всем этим — богатая история!

Содержание урока — один из аспектов преподавания, особенно уязвимых для всевозможных предпосылок и стереотипов. О чем говорит, например, предпосылка, что учеников вряд ли заинтересуют книги, написанные представителями других народов? Или персонажи, живущие в совершенно другом обществе и других условиях, нежели дети из вашего класса? Выражаясь точнее, о чем говорит тот факт, что мы склонны предполагать подобные вещи в отношении учеников — представителей национальных меньшинств? Неужели мы считаем, что великие литературные произведения способны преодолевать границы только для избранных детей? Вот, например, как великий чернокожий романист Эрнест Гейнс описывает писателей, в свое время вдохновивших его самого на литературное творчество. Гейнс — автор ряда самых известных романов XX века, в их числе «Автобиография мисс Джейн Питтман», «Урок перед смертью» и «Сборище стариков».

Он вырос в бедной семье в сельской Луизиане, где его предки, фермеры-издольщики, много лет боролись за выживание. У Гейнса было одиннадцать сестер и братьев, их воспитывала тетка. От таких детей многие, недолго думая, изначально ожидают ограниченного мировоззрения, и, уж точно, вряд ли кто-то пропишет им «диету» из произведений русских романистов XIX века. Однако Гейнс вспоминал: «Больше всего в детстве на меня повлияли... русские писатели, такие как Толстой, Тургенев и Чехов. Думаю, немалое влияние оказала на меня также греческая трагедия, но не Эллисон и не чернокожие авторы. Я очень рано понял, о чем хочу писать. Мне только надо было найти способ, как это сделать... И писатели, которых я выше перечислил, указали мне этот путь».

Тут я хотел бы отметить, что Эллисона люблю не меньше, чем Гейнса, и вовсе не считаю, что его произведения не надо изучать в школе (кстати, независимо от расы и происхождения учащихся). Но только представьте себе, как много потерял бы не только сам Гейнс, но и все мы, если бы мудрый деревенский учитель не дал чернокожему мальчику из бедной семьи томик Тургенева и не вдохновил его на писательство.

ОПРАВДАНИЯ ЗА УЧЕНИКОВ

Предполагать, что тот или иной материал слишком труден или неинтересен для определенных категорий учеников, — опасная ловушка. В первой основанной мной школе ученики, набранные из беднейших районов, изучали на уроках иностранного языка мандаринский диалект китайского. Это шокировало не только посторонних («Вы что, собираетесь учить *этих детей* китайскому?»), но иногда и родителей школьников («Моей дочке это явно не под силу»). А между тем в мире китайский язык изучают миллионы людей, большинство из которых намного беднее самого малообеспеченного из наших учеников. В конце концов все наши учащиеся овладели премудростями этого языка, к огромной радости и удовольствию их родителей. Знать и уметь то, чего от тебя мало кто ожидает, — действительно большое удовольствие. И нашим чернокожим и испаноязычным ученикам очень нравится демонстрировать знание китайского именно в тот момент, когда окружающие меньше всего от них этого ожидают. Все это в очередной раз напоминает нам о том, что никогда не следует предполагать, что «некоторым чего-то не понять», например сонеты и другие традиционные формы поэзии, и, следовательно, их лучше обучать поэзии через рэп, а не знакомство с шедеврами мировой классики. Подумайте только, что будет с ребятами, когда на первом курсе в колледже они начнут изучать курс «Введение в литературу», не прочитав ни одного стихотворения, написанного до XIX века? Дети очень правильно реагируют на трудности. Они нуждаются в потакании только тогда, когда им потакают.

Никогда не оправдывайтесь перед своими учениками и не делайте им скидку — не только при первом знакомстве с новым материалом и его представлении, но и при виде реакции на него. Если вы верите в своих ребят и постоянно им об этом говорите, если раз за разом доносите за них идею «Это трудно, но я знаю, что вы сможете», их самооценка неуклонно растет. Предлагаю альтернативы вечным оправданиям и извинениям.

- Это одна из тем, освоив которую вы сможете по-настоящему гордиться собой.

- Поступив в колледж, вы всем покажете, как много знаете о...
- Не стоит пугаться и волноваться. Тут встречаются непонятные слова, но, как только вы поймете их смысл и значение, все встанет на свои места.
- Это действительно сложно. Но я пока не встречал ничего, чего бы вы не одолели, если действительно постараетесь.
- Я знаю, что вам это по плечу, и намерен продолжить с вами изучение этого материала.
- Ничего страшного, что поначалу вам не все понятно. Мы с вами обязательно усвоим этот материал. Давайте-ка попробуем еще раз.



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. В этой главе описаны пять методик повышения ожиданий в отношении успеваемости в вашем классе: «Отказ не принимается», «Правильно есть правильно», «Не останавливаемся на достигнутом», «Форма имеет значение» и «Не оправдываться». Какие из них понятны вам интуитивно и вы могли бы начать использовать их хоть завтра? Какие кажутся самыми трудными и почему?
2. Отказываться отвечать на заданный учителем вопрос ученик может по многим причинам, в том числе:
 - не хочет выделяться среди одноклассников;
 - действительно не знает ответа;
 - стесняется того, что не знает ответа;
 - не слышал, о чем его спросили;
 - не понял, о чем его спросили.

Подумайте, какие еще причины отказа можно было бы включить в этот список. Каким образом их разнообразие должно побуждать вас изменить тон, чтобы заинтересовать учащихся предметом изучения с применением методики «Отказ не принимается»?

3. Один из способов всегда эффективно реагировать на «почти правильный» ответ — заставить ученика приложить больше усилий, нацелившись на стопроцентно верный ответ, — заключается в составлении заранее обдуманного списка подходящих фраз.

Подумайте, какие из следующих фраз больше всего соответствуют вашему стилю преподавания, и попробуйте дополнить список четырьмя-пятью собственными вариантами.

- Мне нравится ход твоих мыслей. Попробуй довести нас по этому пути до самого конца.
- Да, у нас почти получилось. Можешь найти последний кусочек пазла?
- В общем мне твой ответ понравился.
- А можешь развить эту мысль?
- Хорошо, но это еще не все.
- Сатиш только что сделал отличный удар. Кто поможет ему дослать мяч в ворота?

4. Вот список вопросов, которые можно услышать в классе, с указанием цели урока, на котором эти вопросы задаются.

- $6 + 5 = ?$ *Цель:* учащиеся учатся выполнять простые вычисления: сложение, вычитание, умножение и деление.
- Кто может придумать предложение со словом *достижение*? *Цель:* ученики расширяют свой словарный запас, выполняя упражнения на использование синонимов, антонимов и разных частей речи.
- Как вы думаете, какова мораль сказки «Три поросенка»? *Цель:* учащиеся учатся определять мораль произведения и его жанр в целом.
- Назовите одну из ветвей правительства США. *Цель:* ученики знакомятся с тремя ветвями правительства США; понимают, как они соотносятся друг с другом и какова их роль в текущих событиях.

Постарайтесь придумать десяток вопросов типа «Не останавливаемся на достигнутом», которые вы могли бы задать в дополнение к первоначальному вопросу, непосредственно связанному с изучаемым материалом. (Это практическое упражнение полезно выполнять вместе с коллегами.)

5. «Форма имеет значение». В следующий раз, отправляясь на урок коллеги, постарайтесь предположить, сколько раз вы услышите ответы учеников:

- состоящие из одного слова или неполного предложения;
- безграмотные с точки зрения синтаксиса;
- произнесенные едва слышно и невнятно.

Затем подсчитайте, сколько раз вы услышали все это на самом деле. Больше или меньше, чем вы ожидали? Как вы думаете, почему?

6. «Не оправдываться». Попробуйте представить самый «скучный» (для вас) материал, которому вам придется обучать детей. Составьте сценарий первых пяти минут этого урока, постаравшись представить тему так, чтобы заинтересовать и увлечь ею класс.

ГЛАВА 2

ПЛАНИРОВАНИЕ — ГАРАНТИЯ ВЫСОКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Все пять методов планирования, описанные в этой главе, следует применять до того, как вы входите в класс. Они несколько отличаются от других методик, которые мы тут обсуждаем, в частности тем, что учитель чаще всего использует их не в присутствии учеников. Да и вообще мало кто увидит, как вы их применяете. Однако они тоже помогают учителю подготовить почву для успешного обучения и, следовательно, косвенно связаны с остальными методиками, представленными в этой книге. Констатируя очевидное, скажу, что эти пять методик планирования чрезвычайно важны для эффективного преподавания любого предмета.

МЕТОДИКА 6 «НАЧИНАТЬ С КОНЦА»

В самом начале преподавательской деятельности, планируя работу, я обычно спрашивал себя, что собираюсь делать завтра. Этот вопрос выявлял ошибочность моего подхода к планированию как минимум с двух точек зрения, даже если не брать в расчет мои порой довольно сомнительные ответы на него.

Первый просчет заключался в том, что я обдумывал, чем буду заниматься с классом на следующий день, а не цель предстоящего урока — чему именно я хочу научить учеников к его концу. Значительно правильнее начинать планирование с конца, то есть с конечной цели. Определив первым делом свою цель, вы заменяете вопрос «Что мой класс будет сегодня делать?» вопросом «Чему мой класс сегодня научится?». Второй вопрос поддается измерению и оценке. Первый — нет. Единственный критерий, определяющий успех любого вида деятельности, — не то, занимаетесь вы этим делом или

нет, и не то, хотят ли люди этим заниматься, а достигли ли вы в итоге подлежащей оценке цели. Планируя не какое-то конкретное занятие, например «Мы почитаем “Убить пересмешника”^[10]», а достижение четкой конечной цели, вы просто не можете не задать себе самый важный вопрос — что ваши ученики должны узнать и понять благодаря тому или иному виду деятельности. Может, вы хотите, чтобы они поняли и смогли описать природу истинного мужества так, как это преподносится в книге «Убить пересмешника»? Или осознали, что мир не всегда бывает справедлив? Или разобрались, каким образом автор описывает своих героев через их слова и действия?

Короче говоря, существует множество весьма достойных занятий, которые можно предложить классу, и масса способов подойти к каждому из них. Ваша первоочередная задача — выбрать наиболее рациональное обоснование для тех или иных видов деятельности: **с какой целью преподается тот или иной материал? Какого результата вы хотите достичь? Как этот результат связан с тем, чему вы будете учить детей завтра и чему ваши ученики должны научиться, чтобы подготовиться к четвертому (восьмому, десятому классу)?**

Второй недостаток упомянутого выше вопроса, который я задавал в рамках планирования, состоял в том, что я обычно задумывался над ним вечером, накануне предстоящего урока. Помимо того что я явно затягивал с этим важным решением до последнего момента, данный факт указывает на то, что я планировал уроки по отдельности. Скорее всего, каждый урок тем или иным образом, пусть и не слишком явным, был связан с предыдущими, но четкого целенаправленного прогресса в достижении общей цели моих уроков не просматривалось. Из двух описанных выше ошибок моего подхода к планированию этот был самым существенным. Я вполне мог избавиться от проблемы откладывания важного решения на последний момент, начав планировать уроки на неделю вперед, скажем, в пятницу вечером, но, пока я не стал относиться к каждому уроку как к неотъемлемой части более всеобъемлющего процесса, целенаправленно и последовательно ведущего к освоению более всеобъемлющих концепций, был обречен топтаться на месте. Было бы лучше, если бы я заранее планировал все

свои цели (только цели) для всего триместра, по-прежнему откладывая планирование каждого урока на вечер накануне. Даже этот подход эффективнее, чем начинать планировать уроки на неделю вперед, но решать при этом, чем класс будет на них заниматься, а не каковы цели.

Любой по-настоящему великий урок начинается с планирования, в особенности с эффективного *планирования блоками (комплексного планирования)* — с планирования одной или, возможно, двух целей для каждого урока на довольно длительный период (например, на шесть недель). Планирование блоками означает, что вы методически задаетесь вопросом: в какой мере сегодняшний урок базируется на предыдущем и дополняет его, как он подготавливает почву для завтрашнего урока и как эти три урока вписываются в большую последовательность целей, ведущую к овладению новыми знаниями или навыками. По логике вещей, это также означает следующее: если вы видите, что на данном уроке вам не удалось достичь намеченной цели, от которой зависит достижение цели завтрашнего урока, надо еще раз пройти с классом этот материал, доведя его освоение до нужного уровня. Только тогда можно двигаться дальше. Опытные учителя гарантируют, что класс усвоил пройденную тему, с помощью методики «Начинать с конца» — они всегда начинают урок с возврата к материалу предыдущего урока, в освоении которого не совсем уверены.

После планирования блоками начинается планирование урока. Этот процесс состоит из следующих этапов.

1. Уточнить и откорректировать цель с учетом того, в какой мере достигнута цель предыдущего урока.
2. Спланировать систему коротких ежедневных оценок, которые позволят достоверно оценить достижение конкретной цели каждого урока.
3. Спланировать конкретный вид деятельности, или, точнее, секвенцию занятий и упражнений, которая обеспечит должный уровень освоения намеченного материала.

Использование этой секвенции — цель, оценка, конкретные виды деятельности — превращает ваше планирование в значительно более

организованный процесс, так как гарантирует, что вашим критерием будет не «Можно ли назвать мой подход к уроку творческим?» или «Задействую ли я достаточное количество правильных стратегий?», а «Можно ли считать, что я нашел самый лучший и быстрый способ достичь намеченной цели?».

Не стоит недооценивать важность данного момента. Засилье неправильных критериев для оценки уроков — серьезнейшая проблема процесса обучения. Учителя обычно стремятся заслужить уважение и одобрение коллег, а оценивая уроки друг друга, многие из нас отмечают прежде всего тщательно продуманную структуру урока и последовательность в применении рекомендованных методик, таких, например, как групповая работа, — независимо от полученных в итоге результатов. Если же у вас есть эффективный критерий для оценки урока («Достигнута ли намеченная цель урока?»), вы получаете возможность постоянно анализировать и совершенствовать свою стратегию и методики, вместо того чтобы двигаться вперед на ощупь.

Итак, подведем итоги вышесказанного. Методика «Начинать с конца» означает:

- 1) использование планирования блоками с переходом к планированию каждого отдельного урока;
- 2) применение четкой общей цели для определения задачи каждого урока;
- 3) выбор критериев для оценки эффективности в выполнении поставленных задач;
- 4) принятие решения о конкретных занятиях и видах деятельности.

МЕТОДИКА 7

«4 М»

Учитывая несомненную важность целей в том, чтобы урок был сфокусированным и организованным и чтобы его можно было достоверно оценить, первым делом необходимо определить, что именно делает цель урока полезной и эффективной. Мой коллега Тодд Макки разработал четыре превосходных критерия эффективности

целей, так называемые 4 М. И если вы убеждены, что ваши цели удовлетворяют всем этим критериям, шансы, что они действительно эффективны, возрастают многократно.

Итак, эффективные цели урока должны отвечать перечисленным ниже критериям.

- **Быть управляемыми (Manageable).** Эффективной цели можно достичь в рамках одного урока. Это отнюдь не значит, что вы не хотите, чтобы ваши ученики осваивали глобальные и критически важные навыки, скажем анализ эволюции литературных героев, однако, вознамерившись научить этому за один урок, вы ставите перед собой нереальную цель. Для развития у детей данного навыка, даже на базовом уровне, требуется несколько недель практических занятий. Да и впоследствии учителю понадобится постоянно возвращаться к этой теме, чтобы ученики постигли глубину данного навыка и научились применять его в контексте. Кроме того, потребуется много практики. Одно из самых распространенных заблуждений — убежденность, что после постановки четкой цели вы не должны говорить на уроке ни о чем другом. Конечно, обсуждая то или иное литературное произведение, вы будете говорить с детьми, как правильно анализировать развитие характеров персонажей, как лучше понять природу их поступков, как использовать подтверждения из текста в контексте сюжета, и о других важных вопросах. По сути, поступая так и подтверждая благодаря этому, что ученики все это умеют, вы, скорее всего, с большей эффективностью достигнете первоначальных целей урока.

Например, учитывая важность такого навыка, как анализ литературных персонажей, чтобы отдать ему должное на уроке, вам нужно самому выработать четкую концепцию этапов, необходимых для освоения навыка на нужном уровне. Чтобы ученики овладели этим мастерством, следует ежедневно делать в классе самые разные вещи. Возможно, вы начнете с поиска в тексте слов и действий, подтверждающих главные отличительные характеристики героев, затем попрактикуетесь в интерпретации каждого из них, потом — в сборе подобных доказательств и изучении сразу нескольких персонажей. А может, решите начать с разбора простых, однозначных

персонажей и лишь затем перейдете к более сложным, прописанным автором с большим количеством нюансов. В любом случае использовать одну и ту же общую цель каждый день в течение трех недель, пока дети осваивают навык анализа персонажей, было бы в данном случае ошибкой. Ваши шансы на успех будут намного выше, если вы установите серию ежедневных достижимых целей. Это сделает ваш подход к преподаванию более верным со стратегической точки зрения, а кроме того, вы получите возможность значительно точнее оценить, чего ваши ученики способны достичь за один учебный день. **А если вам известно, насколько быстро они могут овладеть информацией, значит, вы знаете, сколько времени классу потребуется на приобретение того или иного базового навыка.**

- **Измеримыми (Measurable).** Эффективная цель должна быть сформулирована так, чтобы вы могли оценить прогресс в ее достижении — в идеале в конце урока. Это позволит вам понять, что в вашем исполнении работает наиболее эффективно. Лучшие учителя поднимают эту возможность на принципиально новый логический уровень: они оценивают каждый свой урок с применением методики «Выходной билет» (короткое задание, вопрос или набор вопросов, на которые должны ответить ученики, прежде чем они выйдут из класса; [методика 20, глава 3](#)). Но даже если вы не используете этот прием, устанавливайте измеримые цели для каждого урока — это позволит вам отчитываться перед самим собой за проделанную работу.

И наконец, установка измеримых целей урока дисциплинирует учителя — например, заставляет его заранее продумывать ключевые допустимые ограничения. Если ваша цель — добиться того, чтобы класс что-то узнал, понял или обдумал, как вы поймете, что она достигнута? Мысли нельзя измерить до тех пор, пока они не описаны или не применены на практике. Предусмотрено ли это планом вашего урока? Включены ли в ваши уроки методы для описания или применения приобретенных на них навыков и знаний? А как быть, если ваша цель — сделать так, чтобы дети что-то чувствовали, подумали, во что-то поверили? Скажем, достаточно ли научить их читать и понимать поэзию, не наслаждаясь ею, не умея оценивать ее достоинства, не полюбив хорошие стихи всей душой? Можно ли

оценить, насколько хорошо ученики освоили навыки, которые помогут им выносить субъективные суждения либо принимать решения о том, соглашаться ли с мнением других людей или отстаивать собственное?

Кстати, в данном случае весьма наглядный пример — я сам. Хотя у меня есть степень магистра английской литературы, чтение стихов не приносит мне *наслаждения*. По сути, большинство из них кажутся мне практически нечитабельными. Я вынужден признаться, что (несмотря на все усилия моих потрясающих профессоров и преподавателей) высокой цели полюбить поэзию я так и не достиг. Тем не менее то, что я научился анализировать и аргументировать свои выводы о поэтических произведениях и время от времени по долгу службы даже критикую стихотворения других людей, не раз помогало мне эффективнее мыслить, лучше излагать свои мысли в письменном виде и вообще быть более проницательным (хотя моя жена, скорее всего, скажет вам, что это случается не слишком часто). Таким образом, я очень рад, что изучал поэзию и читал на занятиях по литературе стихи.

Я веду к тому, что мои самые лучшие учителя считали себя ответственными за то, что они могли контролировать (качество моего мышления и обоснованность моих аргументов), а не за то, что не входило в зону их контроля (любовь и искреннее увлечение поэзией). Они любили то, чему учили меня, — иначе не стали бы преподавать литературу. Но в зону их контроля не входило передать мне эту любовь, и они даже не ставили перед собой такой цели, хотя сами любили поэзию всей душой. Парадокс, без сомнения, но парадокс нужный и полезный.

• **Первостепенными (Made First).** Эффективная цель должна управлять деятельностью на уроке, но не подгонять выбранные виды деятельности под одну из нескольких жизнеспособных задач. Цель всегда остается на первом месте. Эту мысль мы обсуждали, когда говорили о методике «Начинать с конца». Не забывайте, однако, что многие учителя считают, будто все должно начинаться с конкретных заданий («Сегодня мы поиграем в загадки!», «На этом уроке мы читаем “Я знаю, почему птицы в клетках поют!”^[11]»), а потом подгоняют под эти задачи цель урока. Вычислить таких учителей довольно легко, потому что их цели очень сильно напоминают

образовательные стандарты (которые на самом деле представляют собой нечто совсем иное — это гораздо более широкое понятие). Иногда на досках в их классах можно увидеть и вовсе нечто совершенно неудобоваримое, взятое из официальных документов, например: «3.L.6. Ученики читают и понимают различные тексты». И пусть я рискую вам надоест, но все же повторю: чтобы в итоге достичь более полного освоения материала путем овладения рядом составных частей, необходимо преобразовать стандарт в стратегический набор ежедневных целей.

- **Самыми важными (Most Important).** Любая эффективная цель должна фокусироваться на том, что наиболее важно для поступления ученика в колледж и успешной учебы в нем, и ни на чем ином. Каждая цель описывает очередной этап подъема учащегося на эту высокую гору.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«4М»

Как сформулировал мой коллега Тодд Макки, великая цель урока (и, следовательно, великий урок) должна быть управляемой, измеряемой, первостепенной и самой важной для поступления и успешной учебы в колледже.

Приведу примеры целей, не отвечающих по меньшей мере одному из названных критериев.

- *Ученики должны научиться складывать и вычитать дроби с одинаковыми и различными знаменателями.* Данная цель неуправляема. Она включает в себя не менее четырех разных целей для четырех разных уроков (даже, скорее, для четырех разных недель обучения): сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями и сложение и вычитание дробей с неодинаковыми знаменателями. В сущности, это вообще не цель, а стандарт, причем очень широкий. Это явный объект для планирования блоками.

- *Студенты должны научиться ценить разные формы поэзии, в том числе сонеты и стихотворения.* Что значит ценить? Как вы будете

знать, что это случилось? Могут ли учащиеся понимать творчество Томаса Элиота, но не разделять вашей любви к этому автору или им придется притворяться и подгонять свои вкусы под ваши требования? Эта цель не поддается измерению, да еще и, скорее всего, неуправляема.

- *Ученики должны посмотреть эпизоды из киноверсии драмы «Суровое испытание».* Это вообще не цель, а вид деятельности. Следовательно, цель в данном случае не первостепенна. Демонстрация на уроке киноверсии драмы Артура Миллера «Суровое испытание» может быть как отличным приемом, так и пустой тратой времени — все зависит от цели этого мероприятия. Например, ваш класс будет сравнивать данную киноверсию с «Ведьмой с озера Черной птицы» Элизабет Спир? Если это так, то с какой целью? Чтобы научиться чему? Ученики станут сравнивать описание колдовства в эпоху борьбы США за независимость в этих двух произведениях? Если да, то с какой целью? Может, потому, что детям будет проще понять точку зрения Спир по поводу этого явления, если они сравнят ее с описанием, взятым из более современного литературного произведения? В таком случае это следовало бы включить в формулировку цели: *чтобы лучше понять отношение Элизабет Спир к колдовству в колониальной Америке благодаря сравнению ее описания с описанием более современного автора.*

- *Ученики будут рисовать плакат ко Дню памяти Мартина Лютера Кинга.* Эту цель никак не назовешь «самой важной» для поступления в колледж. Умение рисовать плакаты не поможет ребенку добиться успеха благодаря его личным качествам и характеристикам. Знание и понимание наследия доктора Кинга, безусловно, чрезвычайно важно, и это понимание даже можно отобразить в плакате, но мудрый учитель сочтет его изготовление полезным только в том случае, если это наилучший способ усилить и закрепить это понимание. Целью же должен быть сам доктор Кинг.

МЕТОДИКА 8

«РАЗМЕСТИТЬ НА ВИДНОМ МЕСТЕ»

Окончательно определив цель урока, вывесите ее на видном месте в своем классе — каждый день размещайте на одном и том же месте, — чтобы каждый, кто входит (ученики, коллеги и школьная администрация), мог сразу и четко понять, какова сегодня цель вашего урока. Эта методика так и называется: «Разместить на видном месте». Формулируйте цель максимально простым языком.

Если говорить об учащихся, размещать формулировку цели на видном месте важно потому, что дети всегда должны знать, чего они стараются достичь на уроке. Само осознание этого факта помогает им более целенаправленно идти к цели. Вернемся к использованному выше примеру, драме Миллера «Суровое испытание». Учащиеся станут намного внимательнее смотреть киноверсию, если будут знать, на какие именно вопросы им предстоит ответить. Можно пойти еще дальше, включив цель непосредственно в обсуждение в классе. Вы можете подчеркнуть ее важность, предложив ребятам обсудить, проанализировать или просто прочесть формулировку цели и даже ввести это в привычку. Делать это можно в начале либо в конце урока. Учитель может установить в классе правило: каждый раз обсуждать цель в конкретном контексте, чтобы ученики сами определяли, почему она важна, и могли увязать ее с темой прошлого урока.

Те, кто посещает ваши уроки, например коллеги-учителя или школьное руководство, делятся с вами своим мнением о нем, и эта обратная связь будет более конструктивной и полезной, если человек знает, чего именно вы хотели достичь, если он не просто абстрактно отмечает, что ваш метод преподавания «хорош», но и признает, что к концу урока вы достигли намеченной цели. Когда после урока коллега говорит, что вам следовало уделить больше времени обсуждению разработки автором персонажей, он может быть прав, но может и ошибаться — тут все зависит от конкретной цели урока; в ваших интересах изначально направить тех, кто хочет вам помочь, по нужному курсу и, со своей стороны, помочь им наилучшим образом выполнить их задачу. В противном случае советы и оценки

вашего урока будут базироваться на субъективных критериях. Например, завуч школы может сказать, что вам следовало детальнее обсудить эволюцию героев «Сурового испытания» просто потому, что так поступает она сама.

МЕТОДИКА 9 «КРАТЧАЙШИЙ ПУТЬ»

Если вы предвидите, что для достижения поставленной цели классу может потребоваться несколько разных видов деятельности, следует прибегнуть к эмпирическому правилу, сродни так называемому принципу Оккама: «При всех остальных равных условиях лучшим остается простейшее объяснение или стратегия». Выбирайте наиболее прямой маршрут от точки к точке, *кратчайший путь* к цели. Если что-то менее заумное, менее передовое, менее проработанное позволяет добиться лучшего результата, отбросьте сложное. Используйте то, что, согласно имеющимся у вас сведениям, работает лучше всего, но, если у вас возникли сомнения, выбирайте проверенные, простые, надежные методики, например «Я — Мы — Ты» ([глава 3](#)). Это может казаться очевидным, однако в нашей профессиональной сфере, где учителя годами привыкали действовать на ощупь, то есть без объективных критериев для оценки уроков, сформировалась культура критериев, никак не связанных с эффективностью овладения детьми предметом. Чаще всего используются, например, такие: *насколько сложен структурирован урок, насколько интересно преподносится тема, сколько продвинутых философских идей на нем затронуто*. Если прислушаться, то в дискуссиях учителей услышишь постоянные явные и косвенные ссылки на них: «Мне очень понравился ваш урок; этапы отлично продуманы, и вы учли опыт многих коллег». Данное заявление базируется на предпосылке, что оба этих аспекта по природе позитивны сами по себе, независимо от того, способствовали они более эффективному достижению цели урока или, напротив, сделали этот путь в два раза длиннее.

Помните, что главные ваши критерии: овладел ли класс материалом, который вы запланировали на данный урок, и сумели ли

достичь этой цели наилучшим и быстрым способом. Работа в группах, мультисенсорные подходы, открытые опросы, семинары, дискуссии, лекции — все это может быть и хорошо, и плохо — в зависимости от того, как это согласуется с целью конкретного урока. Выбирайте кратчайший путь, отбросив все остальные критерии.

Методика «Кратчайший путь» не обязательно означает, что вы выберете один конкретный подход и на него уйдет 45 минут, час или час двадцать. Успешные учителя, как правило, превращают свои уроки в интересное и мотивирующее детей действие, постоянно переключаясь с одного проверенного занятия на другое и меняя тон и темп. Этот метод мы подробнее обсудим в [главе 6](#), в разделе, посвященном темпу учебного процесса. В рамках одного и того же урока темп может быть как быстрым и энергичным, так и неспешным, располагающим к размышлениям. Атмосфера урока должна постоянно меняться, даже если вы выбрали кратчайший путь от пункта А в пункт Б.

МЕТОДИКА 10 «ДВОЙНОЙ ПЛАН»

Итак, в идеале планирование урока базируется на цели, входящей в тщательно спланированную последовательность задач. Данная последовательность определяет, как оценивать достигнутые результаты, прежде чем выбрать занятия и виды деятельности, которые позволят классу попасть из пункта А в пункт Б. Кроме того, действительно хорошее планирование урока требует специфики. Великие учителя часто планируют уроки вплоть до отдельных вопросов и, подобно Джули Джексон из академии North Star, заучивают их наизусть по пути в школу. Но существует еще один элемент эффективного планирования урока, на редкость действенный, но, к сожалению, часто упускаемый из виду: «Двойной план».

Большинство планов урока сфокусированы на том, что будет делать учитель, то есть что вы будете говорить, как объяснять тему, какие материалы и когда будете раздавать и собирать, какие задания назначать. При этом **учителя часто забывают планировать, чем на каждом этапе урока будут заниматься ученики. Что, например, они**

будут делать, пока вы, повторяя пройденный материал, перечисляете главные причины Гражданской войны? Конспектировать ваши слова? Если да, то где? На простом листе бумаги? На специальной графической схеме, заранее разработанной вами? Потребуете ли вы в конце составить краткое, в одно предложение, резюме составленного конспекта? Что должны будут делать дети, пока вы объясняете разницу между простыми и составными числами? Просто внимательно слушать объяснение? Заполнять специальную таблицу? Стараться запомнить три основных различия? Смотреть и слушать, время от времени реагируя на задаваемые всему классу вопросы по теме (например, «Итак, ребята, какие числа не относятся к простым?»)?

Заранее обдумывать, чем будут заняты ученики, и планировать их работу чрезвычайно важно. Это помогает учителю увидеть урок их глазами и гарантирует, что дети всегда заняты делом, а также напоминает вам, что по ходу урока необходимо время от времени менять темп, чтобы учащиеся попеременно занимались разными видами деятельности: писали, обдумывали, обсуждали. На наше счастье, существует один весьма эффективный способ, который непременно поможет выбрать верный путь. Начните составлять двойной план: планируйте свои уроки с использованием таблицы из двух колонок, одна из которых озаглавлена «Я», а вторая — «Они». Признаться, так поступают не слишком многие учителя (что будут делать «они», как бы само собой разумеется), но, приучив себя к этому, вы гарантируете, что ваши ученики всегда будут активно заняты делом.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ **«ДВОЙНОЙ ПЛАН»**

Планировать, чем будет занят класс на каждом этапе урока, не менее важно, чем планировать, что будете делать и говорить вы.

МЕТОДИКА 11

«НАРИСОВАТЬ КАРТУ»

Давайте обсудим заключительную часть эффективного планирования. Этот прием, надо сказать, используют практически все учителя. Проблема в том, что они иногда забывают, что применяют его, либо делают это раз в году, а потом забывают о том, что первоначальный вариант надо постоянно изменять и корректировать. Я говорю о планировании и контроле над физической средой обучения, которая должна способствовать достижению целей конкретного урока в конкретный учебный день, вместо использования подхода, наилучшего для большинства усредненных уроков. Еще хуже, если учитель в этом деле руководствуется общепризнанными идеологическими принципами относительно того, как *должен* выглядеть класс. Я назвал эту полезную методику «Нарисовать карту».

Во многих классах учителя рассаживают детей полукругом, чтобы они сидели друг к другу лицом — считается, что так им будет проще общаться и взаимодействовать в ходе урока. Таково общепринятое (и, по сути, излишне обобщенное) представление о природе и философии школьного образования. Некоторые педагоги переставляют парты на время тестов и контрольных, но этим, как правило, все и ограничивается. Обычно расположение столов остается неизменным, даже если в ходе урока предусмотрены специфические периоды, скажем, когда детям надо записывать в тетради то, что учитель пишет на доске. Это часто серьезно ухудшает результаты обучения. Ученики, конечно же, должны взаимодействовать друг с другом, но не во время, предназначенное для фиксирования ими важной информации в письменной форме. Если столы расставлены полукругом, некоторым детям, чтобы увидеть на доске то, что они должны переписать и усвоить, приходится разворачиваться, смотреть на доску через плечо и потом возвращаться в первоначальное положение и делать запись. Кроме того, в этом случае они, по сути, игнорируют одноклассника, сидящего прямо напротив них, — ведь их внимание целиком и полностью направлено на учителя, который находится у них за спиной. Если же ваша цель — удерживать внимание класса большую часть

урока, то, расставляя парты полукругом, вы отнюдь не способствуете ее достижению. Такое расположение, выбранное в дань общепринятым правилам, напротив, затрудняет достижение основной цели урока.

А что, если вместо того, чтобы задаваться вопросом, должны ли дети взаимодействовать друг с другом на уроках, или высказывать аргументы в пользу этого мнения, учитель, обдумывая расположение парт в классе, задаст себе приведенные ниже вопросы.

- *Когда именно дети будут взаимодействовать в учебном процессе?*
- *Как именно они станут взаимодействовать? (Форм такого взаимодействия существует множество, и учителю всегда следует тщательно продумывать, какие из них будут использованы на уроке.)*
- *Какой сигнал призван нести каждый способ рассаживания учеников? Как каждый из них должен способствовать различным формам взаимодействия детей на уроке?*
- *Какие виды взаимодействия способствуют достижению конкретных целей урока?*
- *Какими еще постоянными и привычными способами, не предусматривающими каждодневных перестановок в классе, могут общаться и взаимодействовать ученики?*

Учитель может решить, что ученики будут сидеть полукругом только на некоторых уроках или что они должны взаимодействовать друг с другом только часть урока. Например, можно попросить учащихся повернуться друг к другу лицом и обсудить новые идеи в те моменты, когда подобное оправдано целью урока. Тогда некоторым детям не придется постоянно сидеть спиной к учителю. Я расскажу вам о своем любимом способе рассаживания детей, а вы вольны соглашаться или не соглашаться со мной и использовать другой подход. В любом случае не игнорируйте методику «Нарисовать карту» — сделайте планирование физического пространства класса неотъемлемой частью планирования урока.

Я лично большой поклонник расстановки парт рядами, в частности в три ряда по два стола (рис. 2.1), прежде всего потому, что именно эту

структуру используют многие лучшие учителя, за работой которых я наблюдал. Такая планировка аккуратна и упорядоченна. Рассаженные таким образом ученики смотрят непосредственно на доску, учитель неизменно находится в фокусе их внимания. Кроме того, он в любой момент может подойти к каждому из учеников, чтобы убедиться, что тот занят делом, и проверить его работу. А ученики смотрят на то, что находится перед ними, и записывают то, что требует учитель. Если учителю требуется непосредственное взаимодействие, он командует учащимся следить за говорящим (смотреть на говорящего одноклассника). При необходимости можно предложить им развернуть стулья в нужную сторону или даже сдвинуть парты.

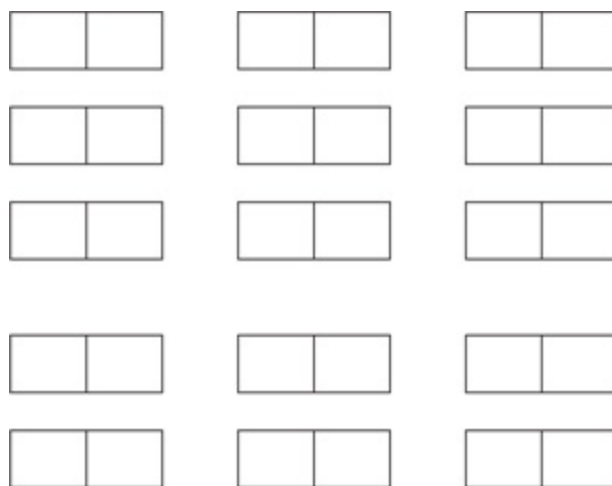


Рис. 2.1. Спаренные ряды парт

Какой бы вариант вы ни выбрали, помните, что расположение проходов между партами не менее важно, чем расстановка парт. Вам надо иметь возможность попасть в любое место класса (лучше, если вы можете приблизиться к любому ученику на расстояние тридцати сантиметров, чтобы при необходимости можно было прошептать что-нибудь ему на ухо, не нависая над другим ребенком), ни на секунду не прерывая учебный процесс. Если приходится извиняться, просить ученика отодвинуть стул или убрать рюкзак, чтобы вы могли добраться, куда вам надо, получается, что вы, по сути, простите у него на это разрешения, а кроме того, вынуждены прерывать урок. Лишив себя свободного доступа к любому месту классной комнаты, вы в определенной мере уступаете детям контроль над ситуацией, и это,

скорее всего, негативно скажется на вашей способности поддерживать в классе высокие стандарты поведения и успеваемости. Таким образом, какое бы расположение парт вы ни выбрали, тщательно продумывайте не только расстановку столов, но и расположение проходов между ними.

И наконец, не забывайте о стенах класса, это тоже важно. Первое эмпирическое правило в данном случае гласит: стены класса должны помогать учебному процессу, а не вредить ему. Прежде всего, это означает, что следует избегать беспорядочного оформления, которое будет излишне возбуждать и отвлекать детей. Не развешивайте на стенах слишком много важных наглядных материалов. Следите, чтобы, расположенные слишком близко к детям, они не отвлекали внимания от основного учебного пространства. Лучше всего, если эти материалы представлены полезными обучающими инструментами: таблицами с основными этапами сложения дробей, списком семи основных типов конфликтов в литературном произведении; картинками с изображением предметов, которые недавно пополнили словарный запас класса; правилами пользования школьным туалетом; основными фразами для выражения согласия или несогласия с одноклассником в ходе дискуссии и тому подобным. Обучив класс тому или иному ключевому навыку, повесьте на стене плакат соответствующего содержания — это поможет детям лучше усвоить материал и привыкнуть использовать новый навык или правило. В основном нашим учителям рекомендуют развешивать на стенах класса образцовые работы учеников, но размещение упомянутых выше инструментов как минимум не менее полезно и важно.

Конечно, это вовсе не означает, что следует отказаться от использования ученических работ в оформлении пространства класса. При этом обязательно следите, чтобы это была не только образцовая работа, но и модель, которой могут подражать другие ученики. Нередко, чтобы такой наглядный материал стал заметным и приносил нужные плоды, вам придется немного потрудиться, например дополнить работу конкретными комментариями, связывающими ее с целями учебного процесса. Или, вместо того чтобы написать на полях просто «Отличная работа», сформулировать мысль более точно: «Очень правильно начинать сочинение четким тематическим

предложением» или даже «Точное тематическое предложение — отличное введение в главную тему сочинения». Поступая так, вы поможете другим ученикам при желании воспроизвести успех одноклассника.



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

Перечисленные далее задания помогут вам обдумать и попрактиковаться в использовании методик, описанных в этой главе.

1. Выберите какой-нибудь особенно высокий учебный стандарт требований к дисциплине, которую вы преподаете. Прежде чем анализировать его, попробуйте представить, сколько целей вам потребуется, чтобы в полной мере ему соответствовать. Теперь поделите его на серию управляемых, измеримых целей, расположенных в логической последовательности, от первого знакомства с концепцией до полного усвоения материала классом. Затем попробуйте на 20 процентов увеличить или уменьшить количество дней, выделенных на изучение этой темы. Как это изменит ваши цели?
2. Пройдитесь по классам своей школы и запишите цели уроков ваших коллег. Определите, отвечают ли они критериям «4 М». Исправьте то, что можете исправить, а затем подумайте, как улучшить письменную формулировку целей уроков в вашей школе.
3. Вспомните один из своих последних уроков и письменно перечислите все задания и виды деятельности с точки зрения ученика, начиная в каждом случае с глагола действия, например: «Слушал...», «Писал...» Если не боитесь, спросите своих учеников, считают ли они структуру вашего урока четкой и точной. А если вы настоящий смельчак, попросите детей составить список того, чем они занимались во время вашего урока.
4. Для создания нужной обстановки в классе составьте план действий:
 - а) каким должно быть расположение парт по умолчанию и как выглядят другие наиболее часто используемые вами варианты; подумайте, используются ли эти формы взаимодействия достаточно часто, для того чтобы оправдать перемещение учеников с места на место во время урока?
 - б) какие пять самых полезных и важных наглядных материалов стоит развесить на стенах классной комнаты, чтобы помочь ученикам в обучении; выполняют ли они свое предназначение?
 - в) подумайте, нет ли на стенах вашего класса материалов, которых там быть не должно; назовите пять, которые следовало бы как можно быстрее снять.

ГЛАВА 3

СТРУКТУРИРОВАНИЕ УРОКА И САМ УРОК

В уроках всех учителей, давших жизнь этой книге, я обнаружил стабильную прогрессию, точнее всего описываемую как «Я — Мы — Ты». (Насколько мне известно, данный термин придумал Дуг Маккарри, основатель академии Amistad. Другие учителя используют для описания своих подходов такие термины, как *непосредственное обучение* и *самостоятельное либо выполняемое под руководством педагога упражнение*.) Речь идет об уроке, на котором ответственность за знание чего-либо и умение что-либо делать постепенно переходит от учителя к ученику. Все начинается с элемента «Я» — учитель максимально четко знакомит класс с ключевой информацией или моделирует процесс, который предстоит освоить ученикам, после чего детям предлагаются примеры или соответствующие практические упражнения. На этапе «Мы» учитель сначала просит у детей помощи в ключевые моменты, а затем постепенно предоставляет возможность решать новые задачи того же типа, все меньше и меньше помогая им. И наконец, на этапе «Ты» учащимся предоставляется возможность на практике выполнить всю работу совершенно самостоятельно. Практика должна быть активной и многосторонней. Иными словами, «Я — Мы — Ты», по сути, представляет собой процесс из пяти этапов.

Этап	Сегмент процесса	У кого «находится мяч»	Пример типичной формулировки
1.	«Я»	Я делаю	На первом этапе сложения дробей надо привести их к общему знаменателю.
2.	«Мы»	Я делаю; ты помогаешь	Хорошо, теперь давайте попробуем это сделать. Мартин, мы только что говорили о том, как дроби приводятся к общему знаменателю. Как же это делается?

- | | | | |
|----|------|---|--|
| 3. | «Мы» | Ты делаешь; я помогаю | Камилла, расскажи-ка, что нам надо сделать в первую очередь? |
| 4. | «Ты» | Ты делаешь | Теперь, когда мы решили этот пример, попробуйте решить еще один, но уже самостоятельно. |
| 5. | «Ты» | Ты делаешь... и опять делаешь... и опять... и опять | Отлично, вы уже почти все поняли. В задании еще пять примеров. Посмотрим, сколько из них вы решите правильно. Даю вам шесть минут, начали! |
-

Обратите внимание, что переход от одного этапа к другому осуществляется только в том случае, если класс готов успешно выполнить задание, когда ему предоставят возможность сделать это самостоятельно. И не всегда хорош и правилен максимально быстрый переход от этапа «Я» к следующим. В долгосрочной перспективе эта поспешность может только замедлить весь процесс в целом.

Возможно, данный рецепт покажется кому-то из вас банальным и очевидным, однако, к сожалению, во многих классах все происходит не так. Детей часто допускают к самостоятельной работе, когда они еще не готовы выполнять ее правильно и эффективно. Их просят решить задачу, прежде чем они полностью поймут, как это делать. Просят выдать наилучшее «решение по запросу», когда надежда на то, что они способны сделать это эффективным и результативным способом, по сути, призрачна. Нередко учащиеся самостоятельно и на редкость старательно и упорно практикуются в решении задач совершенно неправильным способом. Они начинают размышлять над «большими вопросами», прежде чем полностью поймут, как это делается продуктивно. А в других классах, напротив, дети долго-предолго наблюдают за тем, как их учитель демонстрирует мастерство в решении той или иной задачи, но возможности выполнить ее самостоятельно так и не получают. Напряженной и важной работы на уроке много, но всю ее выполняет взрослый. Решение данной дилеммы, конечно же, не в том, чтобы выбрать один из полюсов —

непосредственное обучение или полностью самостоятельное мышление, — а в стабильной прогрессии от этапа к этапу.

Надо признать, разработать эту процедуру довольно сложно. Ключевыми факторами успешного структурирования урока с использованием прогрессии «Я — Мы — Ты» являются не только порядок и последовательность, в которой когнитивный процесс постепенно отдается «на откуп» самим ученикам, но и скорость этой передачи. Это последнее требование означает, что учитель должен часто проверять, в какой мере дети поняли и усвоили новый материал. Эту тему мы обсудим подробнее далее в этой главе.

ПРОГРЕССИЯ «Я — МЫ — ТЫ»: КРАТКИЙ ОБЗОР

Методики «Я»

- Методика 12: *Заценка*. При необходимости используйте краткое, но интересное вступление, чтобы сразу увлечь учеников новым материалом.
- Методика 13: *Назвать этапы*. Если возможно, вложите в руки учеников инструменты для решения задач, то есть перечислите конкретные этапы, которые надо пройти, чтобы решить новую задачу, с которой вы их знакомите. Зачастую это предполагает разделение сложной задачи на отдельные этапы.
- Методика 14: *Доска = бумага*. Наглядно продемонстрируйте ученикам, как фиксировать информацию, которую им нужно запомнить в результате урока. Следите, чтобы они точно скопировали в тетради все, что им для этого понадобится.
- Методика 15: *Перемещаться*. Курсируйте по всему классу. Следите, чтобы все ученики были постоянно заняты; держите руку на пульсе происходящего в аудитории.

Некоторые соображения по поводу методик группы «Я»

- Включайте в урок как моделирование (показать, как выполняется задача), так и устные объяснения (рассказать, как выполняется задача).
- Понемногу вводите в процесс учеников, хотя пока вы практически все должны делать сами. (Даже на этапе «Я» можно задавать детям вопросы и вовлекать их в диалог.)
- Выработывайте в себе дар предвидения: учитель из Бостона Кейт Мюррей рассказывает: «Я поняла, что становлюсь настоящим учителем, когда начала предвидеть, что мои дети сделают не так, какую распространенную ошибку они вот-вот совершат. В один прекрасный момент я осознала, что могу это планировать и сказать ребятам, что именно их сейчас собьет и запутает, прежде чем они ошибутся. Я предупреждала их об этой опасности и призывала к бдительности. Теперь я могла удержать их от ошибки или по меньшей мере

помогала признать ее, когда мое «пророчество» начинало сбываться. С тех пор мой процесс планирования урока обязательно включает разговор с самой собой о том, что может пойти не так. И я заранее планирую научить класс тому, что, как мне кажется, может стать серьезной помехой в усвоении материала. Я включила этот элемент в планирование своих уроков». И этим все сказано.

Методики «Мы»

- Методика 16: *Разбить информацию на части*. Один из лучших способов еще раз представить новый материал заключается в том, чтобы отреагировать на его недостаточное понимание, поделив сложную для восприятия информацию на составные части.
- Методика 17: *Коэффициент*. Главная цель этапа «Мы» — побудить детей самостоятельно выполнять все больший объем познавательной работы. Особенно полезны тут такие приемы, как имитация невежества, например: «Я что-то не понял вас, ребята», «Подожди-ка, что-то никак не могу вспомнить, что надо делать дальше?» — и разделение одного вопроса на несколько более мелких.
- Методика 18: *Проверка на понимание*. Используется для определения, готов ли класс взять на себя большую ответственность или для полного понимания нового материала надо повторить его еще раз.

Методики «Ты»

- Методика 19: *Практика, практика, практика*.
- Методика 20: *Выходной билет*.
- Методика 21: *Высказать мнение*.

Некоторые соображения по поводу методик группы «Ты»

- Повторенье — мать ученья. Ученики должны много упражняться и практиковаться. Некоторые из них полностью осваивают навык и все делают правильно уже после третьего раза, а некоторым, чтобы научиться, нужно повторить действие десятков раз. С первого-второго раза учатся очень немногие.
- Продолжайте до тех пор, пока все ученики не смогут выполнять задачу абсолютно самостоятельно. К концу самостоятельных практических занятий каждый ребенок в классе должен уметь самостоятельно решать изучаемую задачу на уровне установленного стандарта.
- Используйте разные вариации и форматы. Ученики должны научиться решать задачу в разных форматах, в различных вероятных вариациях и с разными переменными.
- Не упускайте возможности дифференциации. Поскольку одни дети усваивают новый материал быстрее других, заранее подготовьте для них бонусные, более сложные задания, чтобы они не топтались на месте.

МЕТОДИКА 12

«ЗАЦЕПКА»

Если вы умеете представить новый материал действительно интересно и увлекательно и можете подтолкнуть учеников самостоятельно сделать первый шаг к его освоению, значит, вам под силу обучить их чему угодно, независимо от содержания и сложности темы. Для этого вам нужна **зацепка** — **краткое вступление, эффективно передающее то интересное и захватывающее, что есть в новом материале, выводящее все это на первый план, мощно привлекающее внимание детей к новой теме.** Это может быть коротенькая история, загадка, даже картинка того, что вы собираетесь обсуждать в классе, — все, что способно вдохнуть жизнь в горошины Грегора Менделя и превратить второй закон Ньютона в главнейший закон мироздания. «Зацепка» — это не способ упростить, выхолостить новый материал. Данный прием используется для того, чтобы привлечь внимание класса к новой теме.

Речь идет не о показушном шоу длиной в целый урок и не о пространном описании «Ромео и Джульетты» с целью «осовременить» классическое произведение, а о пятиминутном вступлении, способном заманчиво приподнять перед учениками завесу елизаветинской драмы. Зацепка понадобится вам не на каждом уроке, и не следует считать, что ее эффективность зависит от времени: десятисекундная зацепка может сработать не хуже, а то и лучше трехминутной.

Я встречал множество вариантов зацепок, которыми учителя привлекали внимание класса к новому содержанию, и в итоге разбил их на ряд общих категорий, признавая при этом, что на свете существуют, наверное, еще тысячи зацепок, не попадающие ни в одну из перечисленных далее категорий.

- *История.* Рассказать короткую интересную историю, непосредственно связанную с новым материалом. Боб Циммерли, например, прежде чем начать обучать класс делению столбиком, рассказывает историю о детях, оставшихся дома без родителей и няни. Сам дом — это знак деления в

столбик, а дети толпятся у двери, в которую с другой стороны стучат разные цифры. Дверь обозначает местонахождение делителя. Ключевой момент (то есть надо ли открывать дверь) определяют правила кратности чисел.

- *Аналогия.* Предложить интересную и полезную аналогию, связывающую новую концепцию с той или иной жизненной ситуацией. Например, я недавно присутствовал на уроке, где учительница сравнила замену связей в химических соединениях с тем, как танцоры в танцклассе выбирают себе партнеров.
- *Реквизит.* Оживить рассказ интересным реквизитом, надев куртку, которую мог носить главный герой литературного произведения (или не мог — «Ребята, кто скажет, почему?»); принести на урок глобус и фонарик и продемонстрировать вращение Земли вокруг Солнца, и так далее и тому подобное.
- *Информационные носители.* Картинка, фрагмент музыкального произведения или видео (очень короткое) могут сделать вашу зацепку намного эффективнее, но только при условии, что их использование будет тщательно спланировано и что это способствует достижению главной цели урока, а не отвлекает детей от нее. Учитель может также выступить в роли одного из главных героев литературного произведения, которое вы собираетесь изучать с классом. Но этот прием также следует использовать с большой осторожностью: он может отвлечь учеников, и вы, если не продумаете все до мельчайших деталей и слишком увлечетесь, только зря потратите драгоценное время!
- *Статус.* Опишите, чем именно велик тот, кого вы будете изучать, например перечислите причины, по которым Шекспир считается величайшим английским поэтом и драматургом. Или просто сообщите классу, что сегодня начнете читать и исследовать произведение «автора, которого многие считают величайшим из всего его поколения», или «величайшим писателем, который писал о войне», или «величайшим из всех, кто писал о любви и человеческих взаимоотношениях», или «величайшим англоязычным писателем».

- *Вызов.* Дайте ученикам очень сложное задание, и пусть они попробуют его выполнить. («А ну-ка, посмотрим, сможете ли вы перевести эту строчку из Шекспира на простой, привычный для нас английский!») (Тут надо обязательно привести пример.) Если не получается ничего придумать, воспользуйтесь игровой методикой «Перец» ([методика 24, глава 4](#)). Она предусматривает довольно трудное задание и дает отличные результаты. В некоторых школах учителя используют эту игру, что называется, по умолчанию — когда им не удастся найти более подходящую зацепку для привлечения внимания детей к новой теме.

Приведу два примера.

- Одним сентябрьским утром Джейми Бриллante спросила у своих учеников, кто знает, что такое полное предложение. Руки подняли все. Похвалив детей, учительница назвала пять слов и попросила за две минуты составить из них предложение — лучшее из всех возможных. На самом деле составить полное предложение из названных Джейми пяти слов было просто невозможно. После непродолжительных и безрезультатных раздумий над головоломкой учительница предложила детям определить, чего именно не хватает для выполнения задания. Ответ был вскоре найден — не хватало подлежащего. Радость от решения казавшейся неразрешимой загадки отлично «зацепила» детей и надежно удерживала их внимание в течение всего времени, пока продолжалось обсуждение новой темы.
- Боб Циммерли начинает с пятиклассниками изучение десятичных знаков с истории о гипотетическом приятеле по имени Деци. Дома, расположенные справа от дома Деци, называются десятками, сотыми и тысячными; дома справа — единицами, десятками и сотнями. Деци идет по своему кварталу, чтобы купить гамбургер, и, проходя разные дома, вслух называет их. Дети обычно в полном восторге — какое-то время они даже не понимают, что изучают довольно сложные математические правила.

Для хорошей зацепки обычно характерен ряд качеств (что, без сомнения, относится и к приведенным выше примерам).

- *Она всегда краткая.* Это вступление в урок, а не сам урок; зацепка должна привлечь внимание детей за считанные минуты.
- *Она должна только дать толчок.* Как только паруса наполнились ветром, начинается учебный процесс как таковой.
- *Она оптимистична и вызывает энтузиазм.* Хорошая зацепка рассказывает о том, чем велик Шекспир, а не о том, почему его произведения порой трудны для понимания, хотя и, безусловно, относятся к шедеврам мировой классики.

И еще одна полезная мысль по поводу зацепок: как я уже говорил, она нужна не на каждом уроке. Коллин Дриггс, например, использует этот прием на первом уроке, когда начинает объяснение новой темы. Обычно дальше она проводит еще три-четыре урока на ту же тему, чтобы развить и закрепить новые навыки, но на них используются другие методики. Мне это представляется полезным и практичным подходом.

МЕТОДИКА 13

«НАЗВАТЬ ЭТАПЫ»

Вы никогда не задумывались, почему лучшие тренеры получаются из не самых успешных спортсменов, а наиболее одаренные спортсмены редко становятся отличными тренерами? Почему талантливейшие актеры зачастую не способны передать свое мастерство начинающим коллегам, а порой не могут даже описать, как они делают то, что делают, в то время как далеко не самые прославленные трагики иногда раскрывают в других людях талант поистине мирового уровня?

Одна из причин, я думаю, заключается в том, что суперзвездам, как правило, не приходится постоянно следить и обдумывать, что делать дальше, каким должен быть их следующий шаг. Блестящими и неповторимыми их делает именно интуитивное и молниеносное понимание того, как решить поставленную задачу — на сцене, в зале суда, на спортивной площадке. Именно поэтому самые талантливые из

нас обычно не понимают, как учится остальная часть человечества, те, у кого интуиция развита не так сильно. Нам, обычным людям, которым не дано сразу видеть всю картину, приходится самостоятельно проходить весь путь от начала до конца, и на этом пути мы зачастую делим сложные задачи на управляемые этапы. **Мы движемся к полному пониманию поэтапно и должны снова и снова напоминать себе о том, какой этап будет следующим.**

В юности у меня был тренер по футболу, в прошлом игрок мирового уровня. Став нашим тренером, он все больше стоял на краю поля и кричал: «Защита, ребята! Защита!» Но мы и так отлично знали, что должны обеспечить защиту. Нам было известно и то, что играем мы не особенно хорошо. Он тренировал нас, давая рекомендации вроде: «Не отбирай мяч сейчас, Дуг!» — и ничего более. Позже, начав играть под началом другого тренера, я понял, что хороший тренер должен быть и учителем. Этот другой тренер разбивал задачу защитника на несколько отдельных четких этапов. Во-первых, постараться максимально приблизиться к игроку своей команды, находящемуся рядом с противником, у которого мяч. Во-вторых, не перехватывать мяч, если не уверен, что можешь это сделать. В-третьих, не дать игроку своей команды отклониться от ворот противника. В-четвертых, если мяч в это время у него, направить его к вашей боковой линии. В-пятых, при необходимости перехватить мяч. В-шестых, сохранять позицию между игроком с мячом и воротами, если нет необходимости ее менять.

И этот второй тренер постоянно напоминал нам (перед игрой, а не во время нее!), каким должен быть следующий этап. Если наш игрок завладевал мячом, тренер как бы вскользь подсказывал мне: «Не позволяй ему отклоняться от ворот». Если у меня это не получалось (что, признаться, случалось довольно часто), он советовал: «В следующий раз бери шире». Если я совершал на поле какую-то другую ошибку (что тоже случалось нередко), он говорил, что нужно было сделать то или другое. Он постоянно напоминал мне, что моя задача как защитника заключается в том, чтобы оставаться между игроком и воротами, и для меня это важнее, чем перехватить мяч. Эти этапы я вспоминал во время игры на протяжении многих лет после того, как начал тренироваться в другой команде. Однажды я спросил у мудрого

тренера, как он понял, что учить игроков надо именно так, как он это делал. Его ответ был прост и сразу расставил все по своим местам: «А это единственный способ, которым я сам сумел научиться играть».

Если вы учите тому, в чем отлично разбираетесь и что очень любите, ваше интуитивное понимание предмета (врожденное или благоприобретенное), скорее всего, сильнее, чем у ваших учеников, и вы, несомненно, поможете им добиться успеха, разбив сложные навыки на составные части и предоставляя им нужную информацию организованно, последовательно и систематически. Успешные учителя используют методику «Назвать этапы» как нечто само собой разумеющееся (очевидно, это им подсказывает их потрясающая интуиция). А в итоге получается, что они работают по четким рецептам: четыре этапа перегруппирования, шесть этапов правильной интерпретации литературных произведений и тому подобное. Их ученики проходят эти этапы, сверяя свои действия с четкой картой учителей. Они постепенно развивают новые навыки до тех пор, пока не закрепят их в сознании настолько, что можно будет забыть о последовательности действий. Иногда они даже начинают использовать собственные варианты и достигают немалого успеха, превосходя своего учителя. Именно этот путь ведет большинство людей к виртуозному овладению тем или иным навыком.

Иными словами, всегда помните о разнице между учителем-исполнителем и учителем-чемпионом. Поистине талантливый учитель помогает ученикам осваивать сложные навыки, разбивая их на управляемые этапы и присваивая каждому этапу название, чтобы ученик без труда мог его вспомнить. Это позволяет сделать процесс обучения последовательным, сродни простому связному рассказу. Мудрый учитель не просто описывает пять этапов правильной интерпретации литературных произведений и присваивает каждому из них броское запоминающееся название, но и еще развешивает в классе наглядные пособия соответствующего содержания, которые и он, и дети могут использовать снова и снова, от урока к уроку.

Далее перечислены четыре ключевых компонента, или подметодики, обычно входящие в урок, который проводится с применением методики «Назвать этапы».

1. Идентифицировать этапы. Данный подход к обучению делает сложные навыки прозрачными и понятными для учащихся. Например, Келли Рагин не просто учит детей округлять числа до указанного разряда — она обучает их пяти этапам округления целых чисел до указанного разрядного значения:

- 1) подчеркните цифру, до которой будете делать округление;
- 2) обведите кружком цифру справа от подчеркнутой;
- 3) если обведенная цифра — 4 или меньше, она останется неизменной; если обведена цифра 5 или более, к подчеркнутой цифре прибавляется единица;
- 4) все цифры слева от подчеркнутой остаются неизменными;
- 5) все цифры справа от подчеркнутой заменяются нулями.

Ту часть урока, во время которой Келли знакомит детей с этими этапами, учительница назвала «Правила и инструменты». Кстати, разбивая тот или иной навык на этапы, Рагин всегда следит, чтобы этих этапов было не слишком много. Дело в том, что людям вообще трудно вспоминать последовательность, состоящую более чем из семи элементов, так что превышение этого числа — верный путь к путанице. Если этапов слишком много и их невозможно вспомнить быстро и уверенно, то лучше вовсе обойтись без них. Кроме того, Рагин никогда не забывает о необходимости лаконичной формулировки этапов. Когда она рассказывает детям о правилах округления чисел, ее язык может быть довольно красочным и сложным, но этапы, которые ее ученики должны запомнить, сформулированы предельно четко и кратко.

Учитель, тщательно продумывающий процедуру объяснения материала и предлагающий ее классу в виде последовательных этапов, снабжает учеников своего рода «строительными лесами». Это весьма мощный инструмент, с помощью которого дети смогут в будущем решать любые аналогичные задачи. По сути, ученики получают карту, которой смогут воспользоваться, если заблудятся или забуксуют, особенно если этапы были четко записаны в их тетрадки, как требует Келли Рагин. Кроме того, дети получают помощь и поддержку, которые, весьма вероятно, им понадобятся при выполнении домашних

заданий. Своими записями они могут воспользоваться всегда, независимо от того, где и когда будут делать уроки. И наконец, благодаря четкой и лаконичной формулировке этапов учительница может вывесить их на стене класса, где они послужат ученикам постоянным напоминанием. В результате стена классной комнаты становится инструментом полезным и функциональным, а не только декоративным и мотивационным.

Надо сказать, в некоторых школах учителя не ограничиваются идентификацией этапов конкретных навыков — они выявляют также этапы, скрытые в более общих процедурах и методах, например, что делать, если ты зашел в тупик и не можешь решить ту или иную задачу, или как поступить, если читаешь предложение и никак не можешь его понять.

2. Сделать этапы запоминающимися. Идентифицировав этапы, присвойте им имена (если это, конечно, возможно). Это первый шаг к тому, чтобы они стали запоминающимися и, следовательно, закрепились в памяти учеников. Можно пойти и еще на шаг дальше, придумав с этими названиями забавную историю или мнемонический прием.

Одна учительница, чтобы помочь своим ученикам научиться определять значение незнакомого слова или фразы по контексту, разработала следующий набор этапов.

1. Определите общий контекст непонятого слова. О чем, скорее всего, идет речь? О кулинарии? О спорте? О деньгах? О чем-то веселом? О чем-то грустном?
2. Поищите слово в функции приложения, то есть в другой формулировке его значения в другом месте предложения.
3. Найдите слова-связки. *И, но и потому что* укажут вам, как неизвестное слово соотносится с другими: «Я пытался встать, но сверзился с телеги». «Но» в данном случае четко указывает на то, что «сверзился» — нечто противоположное слову «встать».

Больше того, желая сделать эти этапы еще более запоминающимися, чтобы при необходимости ученики могли легко их

вспомнить, учительница использовала мнемонический прием. Она упрощенно сформулировала каждый этап и составила из первых слов простой запоминающийся акроним, слово CAR (по-английски «автомобиль»):

контекст (Context);

слово в функции приложения (Apposition);

слова-связки (Relational words).

А чтобы сделать идею еще более запоминающейся, она придумала фразу-подсказку: «Чтобы собрать подсказки, учись водить авто!» Кстати, использованию этих инструментов креативный педагог обучает учеников с помощью эффективной [методики 23 «Вопрос — ответ» \(глава 4\)](#). Она произносит первую часть предложения, а они дополняют ее второй.

Учительница: Похоже, нам не обойтись без подсказок. А чтобы собрать подсказки... класс?!

Ученики: Учись водить авто (CAR)!!!

Чтобы еще сильнее заинтересовать детей и сделать этапы определения значения незнакомых слов по контексту еще более запоминающимися, учительница придумала целый ряд кратких и понятных метафор. Например, когда в тексте попадает непонятное слово, она может сказать: «Ну, кто хочет поводить автомобиль?» или «Кажется, где-то кто-то завел авто?»

Интересную вариацию данного подхода использовала Келли Рагин на уроке математики, когда обсуждались все те же правила округления чисел. Педагог определила, что самый важный этап этого процесса — тот, на котором ребенок должен запомнить, что надо делать, если обведенная кружком цифра меньше 4 либо больше 5 (включительно). И написала песенку, чтобы сделать этот этап особенно запоминающимся. Поется она на мотив известной ковбойской песни.

Округляем, округляем, округляем... округляем числа мы, округляем числа мы.

Пять и больше? *Плюс один!* Меньше четырех? *Остается прежним!*

Округляем, округляем... округляем числа мы!

Больше того, чтобы процесс запомнился еще лучше и был еще более интересным, Рагин, перед тем как спеть со своими пятиклашками эту песенку, иногда надевает ковбойскую шляпу. А со временем учительнице стало достаточно просто показать шляпу, чтобы дети тут же вспомнили правило округления.

3. Проработать этапы. При разработке структуры урока чрезвычайно важно присвоить этапам имена и сделать их запоминающимися. Но не менее важно понимать, что сама разработка этапов тоже нередко бывает ключевым компонентом учебного процесса. Так, например, обычно хорошо запоминается урок, построенный на выведении правил на основе одной или нескольких аналогичных задач путем структурированного опроса. Поэтому на первом уроке на тему округления, прежде чем рассказать, что делать при последовательном переносе цифр в следующий разряд при округлении 9,998 до ближайшего десятка, Келли Рагин всегда задает классу трудную задачу, и она становится основой для следующего урока, на котором учительница рассказывает об этапах решения таких задач. И делается это отнюдь не экспромтом. Этапы «ответа», благодаря которым ее ученики приходят к правильному решению таких задач, Рагин планирует заранее.

4. Использовать «две лестницы». После того как дети узнают об этапах нового для них процесса, в классе нередко начинают одновременно вестись два параллельных разговора: как решить данную конкретную задачу и как решить любую аналогичную задачу. Иными словами, ученики комментируют процесс либо конкретную задачу, а учитель переключается с одного обсуждения на другое, как, например, в приведенном ниже примере на уроке, посвященном умножению дробей.

Учитель: И что же мы делаем дальше, Пол? [Процесс.]

Пол: Перемножаем числители.

Учитель: Хорошо, какие у нас числители? [Конкретная задача.]

Пол: Числители тут четыре и один.

Учитель: Итак, числителем в нашей задаче будет?.. [Конкретная задача.]

Пол: В нашей задаче это будет четыре.

Учитель: Хорошо. Теперь ты, Саша. Что мы делаем дальше? [Процесс.]

Саша: Мы перемножаем знаменатели.

Учитель: А знаменатель у нас?.. [Конкретная задача.]

Саша: Знаменатель у нас два.

Учитель: И это все, верно, Конрад? [Процесс.]

Конрад: Нет, надо еще упростить.

Учитель: Прекрасно. И каков окончательный ответ? [Конкретная задача.]

Конрад: Окончательный ответ — два.

Преимуществом такой динамичной смены ролей — то попросить ученика сосредоточиться на объяснении процесса, пока тот производит конкретные вычисления, то попросить его произвести математические действия, напоминая при этом об общем процессе, а иногда делать и то и другое — может воспользоваться каждый учитель. Иногда можно попросить одного ученика сконцентрироваться на первом этапе, а другого — на втором. Можно решить задачу самому и попросить учащихся объяснить, что вы при этом делали и почему. Или намеренно допустить ошибку и спросить класс, где именно вы ошиблись и как должны были поступить, чтобы получить правильный отчет. Короче говоря, благодаря обучению этапам процесс становится четким и понятным, и ему намного проще следовать.

МЕТОДИКА 14

«ДОСКА = БУМАГА»

Дети в школе изучают не только новый материал и навыки — им приходится учиться и тому, как быть учениками, и освоению соответствующих процессов и процедур тоже можно и нужно способствовать благодаря использованию моделей. Один из самых

сложных и ответственных аспектов приобщения к школьной жизни — обучение фиксированию приобретенных новых знаний и, таким образом, их сохранению. Проще и правильнее всего начать с того, чтобы дети точно переписывали в свои тетрадки то, что пишет на доске учитель (отсюда и название этой методики: «Доска = бумага»), и ввести это в привычку. Взрослея, ученики начнут самостоятельно решать, какие сведения и как фиксировать, но для этого им сначала надо научиться абсолютно точно, правильно и автоматически определять, что важно, а что нет. И лучший путь к достижению этой цели — начать с того, чтобы тетрадки или листки, розданные им для ведения записей, были зеркальным отражением ваших выкладок на доске. Вы заполняете таблицу, и класс заполняет таблицу. Вы рисуете на доске страницу рабочей тетради и говорите: «Я хочу, чтобы страницы ваших тетрадей выглядели точно так же, как записи у меня на доске».

На рис. 3.1 вы видите, как одна учительница «оформила» в третьем классе урок, посвященный мышечной системе человека. Ее ученики точно перенесли всю эту информацию в свои тетради и в результате узнали не только то, из каких мышц состоит наше тело, но и как правильно записывать и организовывать новую информацию. А на рис. 3.2 показаны записи ученика из другого класса, которому учитель просто скомандовал «внимательно записывать услышанное на отдельном листе».

Мышечная система

Мышечная система состоит из мышц и сухожилий.

Мышцы тянут кости, заставляя конечности человека двигаться.

Мышечная система включает два вида мышц: произвольно сокращающиеся и непроизвольно сокращающиеся. Человек может управлять движением только произвольно сокращающихся мышц.

Три примера произвольно сокращающихся мышц:

руки

кисти

мышцы, которые работают, когда вы морщите нос

Три примера непроизвольно сокращающихся мышц:

сердце

веки (моргание).

легкие (дыхание).

Обычно в человеческом теле 630 мышц. Округляя до сотен — 600.

Теперь запишите в тетради предложение, где говорится о самом интересном из известных нам фактов о мышечной системе человека:

Наше сердце бьется благодаря сердечной мышце.

Перепишите это предложение, включив в него новую информацию:

Наше сердце бьется благодаря непроизвольно сокращающейся мышце.

Рис. 3.1. Пример образцового ведения записей на уроке

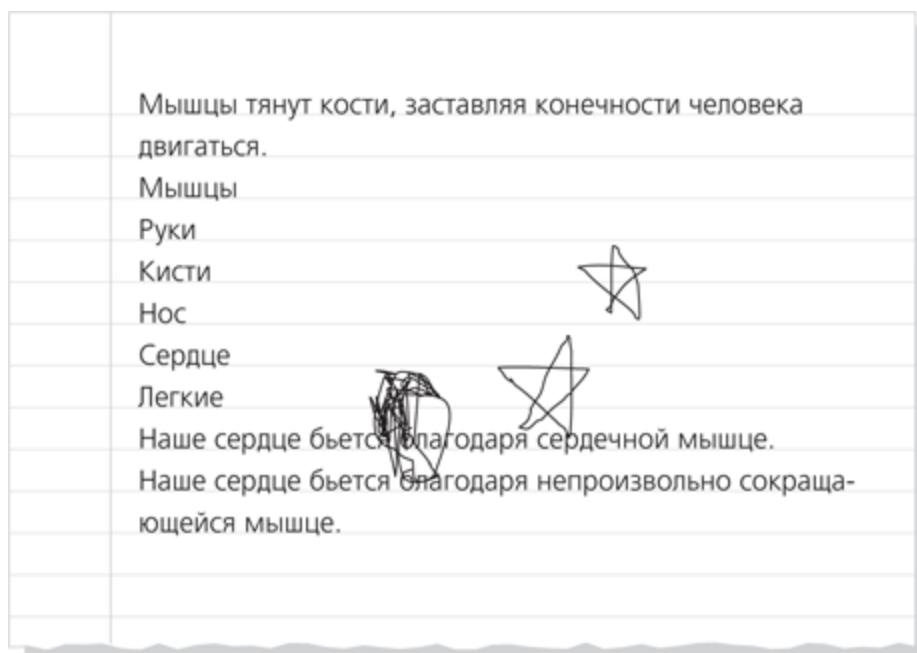


Рис. 3.2. Пример того, как не следует вести записи на уроке

Постепенно дети учатся делать все больше записей самостоятельно, по своему усмотрению. Они заносят в рабочие тетради все более объемные фрагменты информации, а потом начинают фиксировать ее на отдельных листках, точно копируя то, что пишет на доске учитель. Знакомя детей с навыком ведения записей, тщательно проводите их через весь этот процесс; расскажите, как озаглавливать записи, когда переходить на новую строку, как делать подзаголовки и заголовки. Когда ученики научатся выполнять все это на достаточно высоком уровне, постепенно прекращайте напоминать

им о правилах ведения записей, все чаще позволяйте принимать решения самостоятельно. Но знайте: на то, чтобы дети могли взять на себя полную ответственность за эту важную часть учебного процесса, порой уходит не один год.

МЕТОДИКА 15

«ПЕРЕМЕЩАТЬСЯ»

Методика «Перемещаться» предполагает целенаправленное передвижение по классу на разных этапах урока (кроме этапа «Я», но, поскольку помнить об этом важно с самого начала, я расскажу о данной методике сейчас). Мы, учителя, часто говорим о концепции «контакта» — педагог приближается к тому или иному ученику, чтобы акцентировать внимание на его личной ответственности за учебу или решить проблему с поведением, — но при этом ждем, что данный прием будет работать сам собой, словно по волшебству. Учителя знают, что в случае возникновения на уроке проблемы им следует приблизиться к ее источнику, но не всегда в полной мере понимают, как использовать эту методику максимально эффективно и что делать, если очевидно, что одного лишь контакта недостаточно. Несомненно, нам следует знать не только о том, как и когда обеспечить тесный контакт с трудным учеником, но и о том, как вообще перемещаться по классу во время урока. Мои рекомендации представлены ниже.

• **Нарушайте границу класса.** Граница вашего класса — это воображаемая линия, которая проходит через всю комнату параллельно доске приблизительно в полутора метрах перед ней, обычно там, где стоят первые парты. Многие учителя не любят или не решаются нарушать границу, пересекать этот воображаемый барьер и перемещаться по классу между рядами.

А между тем чрезвычайно важно стараться делать это в первые пять минут каждого урока. Вам надо четко показать детям, что вы хозяин этого пространства и при желании в любой момент можете переместиться в любую точку класса. Больше того, это необходимо сделать прежде, чем вас к этому вынудит ситуация, скажем потребность в коррекции поведения одного из учеников. Так **вы**

продемонстрируете, что идете, куда хотите, руководствуясь решениями о повышении эффективности учебного процесса, а не необходимостью исправить чье-либо поведение. Поступая иначе, вы сильно рискуете, что на территории за «границей» не вы будете хозяйничать, а ваши ученики.

Не менее важно перемещаться в глубь класса для установления контакта, только когда в этом возникает необходимость (то есть для решения поведенческих проблем), и ваше действие должно быть всем заметно. По сути, тем самым вы говорите детям, что дела у класса идут не слишком хорошо — настолько, что вам пришлось поменять правила своей игры. Кроме того, так вы привлекаете внимание класса к тому, что сделаете после того, как пересечете воображаемую границу. В результате неуловимость процесса коррекции поведения, столь важная для исправления ситуации без прерывания учебного процесса (например, с помощью краткого контакта с нарушителем порядка), станет практически недостижимой. А постоянно курсируя по всему классу, можно исправить ситуацию незаметно, не прерывая объяснения и ведя себя совершенно непринужденно, привычно для учеников.

• **Обеспечьте себе полный доступ.** Учителю надо не только «нарушать границу» классной комнаты, но и обеспечить себе полный доступ ко всему этому пространству. Вам необходимо иметь возможность в любой момент просто и естественно оказаться рядом с любым учеником или переместиться в любое место класса быстро, легко, не прерывая процесса обучения.

Это единственный способ показать детям, «кто в доме хозяин». Если вам это не под силу, они быстро определяют своего рода «бесполетную зону», где будут чувствовать себя надежно изолированными от вашего влияния. Если вам потребуется передвигать стулья и перетаскивать рюкзаки, чтобы пробраться в какое-либо место классной комнаты, считайте, что вы тут больше не хозяин. Если, чтобы оказаться в дальнем углу класса, вам приходится извиняться, протискиваясь между стульями, партами и рюкзаками, значит, вы просите у детей разрешения на это. А это означает, что хозяева этого пространства — они, а не вы. Этого не может позволить

себе ни один учитель. Следите, чтобы проходы были широкими и свободными; найдите для рюкзаков и портфелей более подходящее место, чем спинки стульев; рассадите детей попарно, чтобы при необходимости можно было в любой момент приблизиться к любому из них.

- **Перемещайтесь активно.** Учителю недостаточно иметь возможность просто при необходимости переместиться в любое место класса — ему надо заставить это пространство постоянно работать. Если вы учите активно (на этапах урока «Я» или «Мы»), значит, вы, курсируя по классу, постоянно внедряетесь в процесс как вербально, так и невербально (например, легонько кладете руку на плечо Стивена, чтобы напомнить о необходимости сидеть спокойно; заглянув в тетрадь Памелы, шепчете ей на ухо «Проверь орфографию»). Трудно представить себе более нелепую ситуацию в классе: учитель целенаправленно движется к ученику в надежде повлиять на его поведение, а дойдя, понимает, что контакт ничего не дал. Введите спокойное личное взаимодействие с детьми по ходу перемещения по классу в привычку — это обеспечит возможность для реакции в случае, если контакт с нарушителем порядка не даст нужного результата. Настоятельно рекомендую использовать для этого инструменты, описанные в рамках методик 36–38: [«100 процентов»](#), [«Что делать»](#) и [«Сильный голос»](#) (глава 6). Не менее важно использовать в процессе перемещения позитивное подкрепление, вербальное либо невербальное (показать большой палец Майклу, сказать «Отлично, Жасмин», заглянув в ее записи), и делать это конструктивно. И наконец, при проверке понимания детьми нового материала незаменимо чтение, оценка и реакция на их текущую работу. Это также позволяет задать и поддерживать в классе атмосферу личной ответственности детей за результаты. Оба этих подхода чрезвычайно важны для обеспечения должного уровня успеваемости и высоких поведенческих стандартов («Подумай-ка еще раз, Чарльз», «Так держать, Джамаль», «Ты пропустил третий этап, Саша»).

- **Перемещайтесь систематически.** Найдите возможность циркулировать по классу систематически, то есть всюду и обязательно

беспристрастно, — но непредсказуемо. Это не только повышает ответственность каждого ученика за учебный процесс, но и позволяет оказывать особое давление на тех, кто представляет для вас источник наибольших проблем, не показывая этим маленьким неслухам и упрямцам, что их поведение вас тревожит. Если вы командуете детям: «Мне нужно, чтобы все смотрели на меня», — а сами тем временем направляетесь прямоком к Альфонсу, самому трудному ребенку в классе, то четко показываете: вы боитесь, что он не выполнит вашего требования, и не способны полностью его контролировать. В этой ситуации мальчик, возможно, и выполнит вашу просьбу, но в глубине души с удовольствием поймет, что заставил учителя понервничать. А вот если вы заблаговременно пройдетесь по каждому ряду, по очереди прося то того, то другого ученика смотреть на вас и на секунду останавливаясь возле детей, чтобы встретиться с ними взглядами, то, конечно же, не оставите без внимания и непослушного Альфонса, но при этом не продемонстрируете ему своего волнения. Конечно, Альфонс вполне может не выполнить вашего распоряжения, и тогда вам придется направиться конкретно к нему, однако, выдвигая свое требование, надо сделать все возможное, чтобы не выделять Альфонса среди других учеников, а для этого нужно передвигаться по классу систематически.

Помните, однако, что систематически и предсказуемо — не одно и то же. Если, курсируя по классу, вы всегда следуете какому-то предсказуемому порядку, сообразительный ребенок будет знать, что сейчас вы, скорее всего, подойдете к нему, и научится должным образом реагировать. Так что избегайте использования одинаковой схемы (например, слева направо; по часовой стрелке вокруг классной комнаты и так далее). Варьируйте используемую модель и время от времени непредсказуемо пропускайте одних учеников, уделяя больше сил и времени другим.

• **Выбирайте позицию, обеспечивающую влияние.** Передвигаясь по классу, учитель должен помнить, что его цель — как можно больше времени находиться лицом к ученикам. Тогда он видит все, что происходит вокруг, с минимальными операционными издержками. Например, может за считанные секунды заглянуть в работу ученика,

оторвать от нее взгляд и снова продолжить чтение. А вот поворачиваясь к детям спиной, учитель, по сути, подталкивает их к непослушанию. Во-первых, попробуйте представлять себя в классе в виде земного шара, который одновременно вращается вокруг Солнца и вокруг собственной оси (из-за чего сменяются стороны, обращенные к Солнцу). Возможно, например, вы обнаружите, что охватываете взглядом слишком малую часть класса, и вам придется поднять тетрадь ученика с парты и продолжить читать, держа ее в руках и увеличивая тем самым угол зрения. Во-вторых, используйте так называемые белые пятна. Как известно, наибольшее влияние на другого человека обеспечивает позиция, когда вы его видите, он об этом знает, но сам вас не видит. Это значит, что, постоянно заглядывая в тетради учеников через их плечи или находясь в конце комнаты во время обсуждения, вы обеспечиваете ненавязчивый, но по-настоящему всеобъемлющий контроль над классом и можете лучше сосредоточиться на учебном процессе.

МЕТОДИКА 16

«РАЗБИТЬ ИНФОРМАЦИЮ НА ЧАСТИ»

«Разбить информацию на части» — чрезвычайно важный инструмент обучения, но использовать его довольно трудно, поскольку это в первую очередь реактивная стратегия. Она используется в ответ на ошибку ученика, то есть после того как неправильный ответ уже дан. Большинство учителей признают, что, если учащийся ошибся, простой повтор первоначального вопроса вряд ли можно считать особенно полезным приемом. Он принесет пользу только в том случае, если у вас есть основания полагать, что в первый раз вас просто не расслышали. Что же еще можно сделать в такой ситуации? Учителя-мастера, услышав неверный ответ ученика или заподозрив, что он ответил наугад, несколько видоизменяют исходный материал, представляя его как серию более простых частей. Затем они возвращаются на шаг назад и задают вопрос либо предоставляют информацию, словно мостик соединяющую ту часть материала, которая, по их мнению, скорее всего, привела к ошибке, с остальным.

Таким образом они помогают ученику приращивать знания, начиная с конкретной точки частичного понимания материала.

Рассмотрим это на простом примере. На уроке английского мальчик из класса Дэррила Уильямса никак не мог прочесть вслух слово *nature* (природа). Он вяло произносил первый слог, после чего в нерешительности замолкал. Уильямс отреагировал на это так. Написав слово на доске, сказал: «Вот слово, которое ты пытаешься прочитать». Далее он сделал короткую паузу, нарисовал над буквой «а» короткую горизонтальную черточку^[12] и снова сделал паузу, чтобы посмотреть, понял ли ученик его мысль. Тот явно не понял, и Дэррил сделал еще один шаг. Указывая на горизонтальную черточку, он сказал: «Это долгий звук а». На этот раз прием сработал. Получив новую информацию о трудном месте (что это долгая гласная), мальчик соединил новые знания с тем, что уже знал о звучании других букв, и прочел слово правильно.

Уильямс успешно выделил затруднительную часть в более общей ошибке и заставил ученика использовать имеющиеся у него знания для того, чтобы самостоятельно прийти к верному решению. Понятно, учитель мог просто сам произнести слово, сбившее мальчика с толку. Так, конечно, получилось бы быстрее, но ребенку не пришлось бы выполнять при этом практически никакой когнитивной работы. Кроме того, такой подход скорее подчеркнул бы фактический провал ученика, нежели его успех (в отличие от первого случая, когда мальчик, во-первых, сам дал правильный ответ, а во-вторых, ему пришлось задействовать уже имеющиеся у него знания, и у него это получилось).

Обратите внимание, на какое количество разных уровней можно разбить даже самый простой вопрос. Чрезвычайно важно правильно определить, как именно следует разбить задачу или вопрос, чтобы выявить затруднение. **Никому не дано точно знать, насколько велик разрыв между уровнем фактических знаний ученика и знаниями, необходимыми ему для полного освоения материала,** но в большинстве случаев учитель стремится по возможности обойтись наименьшим количеством подсказок и намеков, чтобы ребенок дошел до правильного ответа самостоятельно. Только в этом случае ученик по максимуму применит все уже имеющиеся у него знания. Таким

образом, учителю стоит продумать, как тонко и незаметно разбить на части информацию. В приведенном выше примере могло бы оказаться достаточным написать трудное слово (в нашем случае *nature*) на доске — минимальный намек, зачастую весьма эффективный. Когда ребенок видит слово в новом контексте (в частности, на доске, где, возможно, он никогда не видел его прежде), это нередко становится мощным толчком для его памяти.

Однако, надо признать, концепция минимального намека в рамках методики «Разбить информацию на части» чревата проблемой. Одна из целей методики — разбить информацию до наименьшей возможной степени, но у учителя есть и другая цель — добиться нужного результата как можно быстрее, обеспечив тем самым максимально эффективное управление временем и темпом урока. Понятно, что идеальным средством достижения первой цели было бы постепенное добавление тонких срезов знаний, постепенно дополняющих каждый предыдущий мельчайший намек, — так вы заставите учащегося выполнить наибольший объем когнитивной работы, — но это может превратить учебный процесс в череду скучных упражнений. Затраченное на это время, скорее всего, можно было бы использовать значительно эффективнее (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Как работает методика «Разбить информацию на части»

Как видно на этом рисунке, методика «Разбить информацию на части» действительно довольно сложна в применении. Один из лучших способов добиться успеха в этом деле — подготовиться заранее, сделав эту подготовку неотъемлемой частью процесса планирования урока. Для этого следует предварительно выявить потенциально сложные моменты и продумать как наиболее вероятные неправильные ответы, так и возможные подсказки. Еще одно решение — использовать стабильные шаблоны последующих процедур. Такие шаблоны и модели, как правило, дают отличный результат и становятся надежной отправной точкой для решения, как и что надо подсказывать ученикам в том или ином конкретном случае. Способов разбить сложную информацию и задачи на отдельные части существует неограниченное количество, но я опишу шесть проверенных отправных пунктов.

• **Привести пример.** Если вы попросили ученика дать определение простого числа, а в ответ видите только пустой взгляд, можно сказать: «Таким числом является семь» или «К таким числам относится семь... и одиннадцать». А если вы решили раздробить эту информацию еще больше, можно дать такую подсказку: «Семь — одно из таких чисел, а восемь — нет». Можно пойти и еще на шаг дальше, добавив: «В восьмерке есть сомножители — два и четыре». Понятно, что рано или поздно наступает момент, когда подсказок и намеков в запасе не остается, и тогда вам больше подойдет другая методика, например «Отказ не принимается» ([методика 1](#)). Тогда вы говорите, например: «Ребята, кто может сказать Дэвиду, что такое простое число?» А если вопрос, поставивший ученика в тупик, основан на классификации, можно привести дополнительные примеры. Например, пятиклассник из класса Джейми Брилланта никак не мог определить на уроке английского, к какой части речи относится слово *owner* (владелец). Подобрать пример тут довольно трудно, и учительница вместо этого дала подсказку: «Логически рассуждая, *owner*, скорее всего, относится к той же части речи, что и другие слова, которые заканчиваются на *-er*. *Dancer, swimmer, singer* (танцор, пловец, певец). А это у нас?..» «Это люди», — закончил ученик. «А люди?..» — вопросительно продолжила Джейми. «Люди — это существительное!» — не дал ей закончить фразу мальчик.

• **Предложить контекст.** Еще один ученик из класса Джейми Брилланта не смог сразу ответить на вопрос, к какой части речи относится слово *ancient* (древний). Джейми напомнила, что дети уже учили это слово на уроке другого учителя. Подсказка не помогла. «Я надеюсь, что меня пока такой никто не считает, — продолжила учительница. — Ну, может, году в 2080-м вы сможете назвать меня такой, но не раньше». «А-а, древний — это очень-очень старый», — вспомнил ребенок. Тут важно отметить, что Брилланта использует этот подход только в том случае, когда уверена, что класс должен знать данное слово, просто этот ученик его пока не вспомнил.

Данная стратегия, конечно, была бы менее эффективной, если бы учительница не знала, известно ли вообще это слово ребенку и классу. Но когда это точно известно, он очень полезен. Если вернуться к

примеру с определением простого числа, учитель, скажем, мог бы отметить, что натуральные числа бывают либо простыми, либо составными. Или вернуться к предыдущему обсуждению: «Мы с вами уже обсуждали простые и составные числа и на какое-то время останавливались на числе восемь». Или: «Как вы помните из нашего обсуждения на прошлой неделе, по сомножителям очень легко определить, простым или сложным является число».

- **Напомнить правило.** В шестом классе на уроке Кристи Хьюелскамп, которая преподает в Вильямсбургской коллегияльной школе, ученик ошибся, сказав, что слово *indiscriminate* (неразборчивый) в предложении «Джеймс был неразборчивым читателем: он мог взять в библиотеке любую книгу и прочесть ее от корки до корки» — глагол. Учительница ответила на это правилом: «Глагол обозначает действие или состояние. Разве слово *indiscriminate* описывает действие?» Мальчик тут же понял, что ошибся, и ответил, что это прилагательное.

- **Предложить недостающий (или первый) этап.** Когда один из учеников пятого класса не смог объяснить на уроке математики, что не так с написанием числа $15/6$, Келли Рагин подсказала: «Что мы всегда делаем, когда числитель больше знаменателя?» Ученик отреагировал мгновенно: «А-а, нам нужно получить смешанное число! Так что мне нужно пятнадцать на поделить шесть».

- **Сделать обратный ход.** Иногда бывает достаточно просто повторить за учеником неверный ответ. Многие люди сразу признают свою ошибку, если ее воспроизвести так, будто она записана на пленку. Когда ученица из класса Рагин предложила перевести неправильную дробь в смешанное число путем умножения числителя на знаменатель, Келли просто повторила за ней: «Итак, ты говоришь, что мне надо умножить шесть на пятнадцать...» То, какой акцент учительница сделала при этом на слове *умножить*, наглядно показало девочке, насколько велик разрыв между ее ответом и правильным вариантом. (Акцент на слове *умножить* сделал подсказку намного прозрачнее.) В любом случае, большинство из нас быстро понимают, в чем именно

ошиблись, услышав, как их неправильный ответ повторяет другой человек.

- **Исключить ошибочный выбор.** Столкнувшись с тем, что ученик никак не может определить, что слово *owner* относится к существительным, Бриллианте могла исключить некоторые ошибочные варианты выбора, например сказав: «Что ж, давайте обсудим некоторые варианты. Будь это глагол, это слово обозначало бы действие. Разве это так? А как насчет прилагательного? Разве это слово указывает мне на какие-то признаки существительного?»

МЕТОДИКА 17 «КОЭФФИЦИЕНТ»

Одна из важнейших задач учителя — заставить ученика выполнить как можно больше познавательной работы: письменной, предполагающей рассуждения, анализ, обсуждение. Доля когнитивной работы, выполняемой учениками класса, называется *коэффициентом* участия. (Насколько мне известно, этот термин придумал Дэвид Левин, один из основателей известной во всей стране и достигшей невероятных успехов системы школ KIPP и, по мнению многих, один из самых передовых и эффективных учителей Америки.) Поняв и приняв данную концепцию, вы начнете значительно реже давать окончательное решение задачи без участия детей, например когда складываете числа («Шесть плюс восемь будет... сколько, Сара?»), определяете следующий этап («Что я должен сделать с этой единицей, Джеймс?»), закрепляете в памяти класса ключевые термины («Как называется действие, когда я уменьшаю количество знаков после запятой, Джеймар?») или проверяете выполненное задание. А если один ученик ответит неправильно, вы попросите класс объяснить и исправить ошибку («Валери говорит, что шесть разделить на два будет пять. Это правильно, Рэй?»). Иными словами, ваша цель — дать детям шанс как можно больше упражняться и практиковаться, применить знания в максимальном объеме и проделать при решении задач-образцов всю работу, на которую они способны, вместо того чтобы наблюдать, как это делаете вы, их учитель.

Лично я разобрался в этой непростой методике преимущественно благодаря беседе с Джесси Ректором, директором кампуса Клинтон-Хилл академии North Star. Джесси жестко раскритиковал один из моих любимых клипов, посвященных этой концепции, отметив, что, хотя ученики в клипе работали активно, даже, можно сказать, напряженно, по его мнению, о высоком коэффициенте мышления на том уроке не может быть и речи. Именно комментарии Ректора заставили меня четко разграничить понятия «коэффициент мышления» и «коэффициент участия». Второй показатель обозначает, насколько активно учащиеся участвуют в когнитивной работе: отвечают на вопросы учителя, участвуют в устном обсуждении и выполняют другие познавательные действия.

Представьте себе урок, на котором детей обучают новому навыку. Они его успешно освоили и, например, пробуют решать новые, более сложные задачи на уже знакомую им тему, скажем на вычисление объема прямоугольной призмы. Как уже говорилось, ваша цель — предоставить им шанс как можно больше практиковаться, применять знания в максимальном объеме, самостоятельно проделать всю возможную работу при решении задач-образцов, вместо того чтобы наблюдать за тем, как это делаете вы. Для этого можно задать такие вопросы: «Кто может сказать, что надо делать в первую очередь?», «Итак, какая у нас ширина призмы?», «Хорошо! А что мне делать дальше?», «О чем тут надо помнить?», «Если длина призмы увеличилась на единицу, а ширина уменьшилась тоже на единицу, останется ли объем прежним?» Вопросы данного типа, заставляющие учеников применять и закреплять имеющиеся у них знания, чрезвычайно важны. Но не менее важны и те, которые заставляют детей мыслить глубже, анализировать новую информацию. Когда класс решает задачу на вычисление объема в первый раз либо когда обсуждается вопрос, ответ на который предполагает умение высказать свою точку зрения, такие вопросы более уместны. В этих случаях лучше спросить: «Класс, почему мне нужно перемножать эти величины?», «Чем объем отличается от площади?», «Когда мне может понадобиться измерить объем?», «Как изменится объем фигуры, если увеличится ее ширина?» Если коэффициент участия определяет

масштабы активности учеников, то коэффициент мышления определяет глубину этого процесса.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«КОЭФФИЦИЕНТ УЧАСТИЯ»

На по-настоящему успешном уроке учитель редко демонстрирует классу свой интеллект. Нужно стараться заставлять детей выполнять как можно больше познавательной работы, но только если они к этому готовы, и помнить, что когнитивная деятельность в классе всегда должна быть конкретной, целенаправленной и продуктивной.

Учителя-мастера используют для повышения коэффициента десятки методов; классифицировать их все невозможно, но далее я опишу десять особенно эффективных методик, которые позволят вам резко повысить этот важный показатель в своем классе. Они перечислены в порядке, отображающем приблизительную структуру урока, для которого предназначены. Иными словами, первые методики наиболее эффективны на этапе, который можно назвать непосредственным обучением, то есть на этапе распространения новой информации под руководством учителя. Вторая группа методик, как правило, применяется в ходе обсуждения и предполагает более активное участие учеников.

1. Разбивка на составляющие. Разбейте вопросы на более мелкие части, что позволит вам вовлечь в обсуждение больше учеников и заставить их реагировать на ответы друг друга. Например, вместо того чтобы спрашивать «Кто может сказать назвать три размерные величины цилиндра?», попробуйте использовать следующую последовательность вопросов:

«Сколько размерных величин у цилиндра, Джеймс?»

«Правильно. Какое первое, Шайна?»

«Какое второе, Даймонд?»

«И третье, Терренс?»

2. Полуутверждение. Не рассказывайте о новой идее полностью — опишите половину и попросите ученика закончить вашу

мысль: «Итак, следующий этап объединения предложений предполагает... Скажи-ка нам, Джон».

3. Что дальше? Самый быстрый способ резко увеличить количество вопросов для класса заключается в том, чтобы спрашивать не только о конечном результате, но и о процессе — о том, как решается данный этап задачи (или каков ответ на этот этап) и каким будет следующий. Помните, кстати, что самый трудный вопрос типа «Что дальше?» — тот, который касается самого первого этапа задачи: «Итак, что мы делаем в первую очередь?»

4. Имитация невежества. Поменяйтесь с классом ролями, притворившись, будто не знаете ответа. Пусть ученик сыграет роль учителя и расскажет то, что могли объяснить детям вы сами.

«И что же мне делать, чтобы сложить эти числители?»

«Тема — это просто краткое описание того, что происходит в произведении, правильно?»

5. Повторение примеров. Учителя часто просят учеников привести примеры термина, которому они дали определение; концепции в действии, черты характера персонажа и многого другого. И намного реже мы просим детей привести еще один пример того же явления, который будет отличаться от первого. Эта методика особенно мощно стимулирует умственную деятельность, если учитель устанавливает четкое требование — второй пример должен быть не таким, как первый. Бет Веррили из академии North Star предложила ученикам применить новое понятие *использовать кого-то в своих интересах* при прочтении пьесы «Макбет». «Кого в этом произведении явно использовали в своих интересах?» — спросила она, а получив ответ на свой вопрос, попросила привести еще один пример такого же отношения к другому персонажу пьесы. Кстати, в данной ситуации можно было бы подвести детей к следующему примеру: «А кого в пьесе используют более тонко? Неоднократно? Осознавая или не осознавая это?»

6. Перефразировка или дополнение. Второй вариант ответа, как правило, лучше первого, поскольку более тщательное и напряженное осмысление вопроса дает более точный, конкретный и эффективный результат. Используйте этот прием в классе, прося ученика

перефразировать и дополнить только что данный им ответ или прося другого ребенка несколько изменить или улучшить ответ одноклассника. Директор (и учитель литературы) Рочестерской пригготовительной школы Стейси Шеллз на уроке, посвященном роману «Скотный двор» Оруэлла, спросила ученицу, почему на мифической ферме урезали паек для всех животных, кроме свиней и собак. Девочка ответила так: «Свиньям и собакам не урезали паек, потому что они жили... с более высоким стандартом жизни. К ним лучше относились». Ответ был, по сути, верным, но синтаксис и особенно лексика явно хромали. «Ты права, — отреагировала учительница, — но попробуй перефразировать ответ». Ученица сделать этого не смогла, и Шеллз обратилась к классу: «Ребята, кто может перефразировать ответ Эмили, чтобы он звучал лучше?» Один мальчик предложил слово *класс*. Его вариант звучал так: «Свиньи и собаки относились к привилегированному классу по сравнению с другими животными, поэтому их пайки и не урезали».

7. Почему и как. Вопросы «почему» и «как» — мгновенный способ заставить учащихся мыслить и работать более напряженно, ведь в этом случае им приходится объяснять, как они пришли к решению задачи (или почему у них это не получилось).

8. Подтверждающие доказательства. Отстаивая свое мнение, человеку приходится выполнять намного больший объем когнитивной работы, нежели когда он просто предлагает свою точку зрения. Тестирование собственной логики — задача весьма сложная. Процесс выдвижения аргументов и фактического подтверждения своего мнения требует большого напряжения мысли, что, соответственно, резко повышает коэффициент мышления в классе. Постоянно просите учеников объяснить, какие доказательства подтверждают их правоту. Или предоставьте им несколько разных мнений и попросите собрать доказательства в их поддержку.

9. Групповая обработка. Ваши ученики растут, развиваются и привыкают к все более масштабным и глубоким дискуссиям. Для учителя это должно служить мощным стимулом все чаще стратегически «самоустраняться» и время от времени не комментировать и не оценивать каждый ответ детей, а предоставлять им возможность делать собственные короткие комментарии на ответы

и мнения одноклассников. Некоторые мои коллеги образно описывают этот момент учебного процесса как переход с пинг-понга на волейбол, но я предпочитаю термин *групповая обработка*, ибо он подчеркивает, что финальная обработка ответов учеников и окончательная реакция на них — это все-таки ваша работа. Речь вовсе не о том, чтобы вы не участвовали в дискуссии. Просто теперь обсуждение ведется между небольшими группами, а не между отдельными учениками. Кстати, если вам больше нравится аналогия с волейболом, ваше право, но примите к сведению три полезных совета, основанных на наблюдениях за учителями-мастерами.

- *Всегда помните, что это волейбол, а не футбол.* В волейболе игроки могут передавать мяч товарищам по команде только ограниченное количество раз — после этого они обязаны послать его через сетку. В классе группа учеников тоже высказывает ряд комментариев, а вы их направляете, реагируете на их ответы и обрабатываете эту информацию. Иными словами, ученики получают мяч, делают две-три передачи на своем поле и отдают мяч вам. В футболе же, напротив, цель игроков — как можно дольше владеть мячом. Это нередко означает, что игрок движется в направлении, противоположном цели (воротам соперника), лишь бы не отдать мяч другой команде. Но ваши ученики не должны удерживать мяч столько, сколько хотят и даже сколько могут. Структурируйте обсуждение так, чтобы дети изначально ожидали, что передача мяча между группами и вами будет частой и регулярной. Вы можете вернуть его той же группе, но ваши решения относительно направления, темпа и фокуса игры всегда должны определяться соображениями максимальной продуктивности дискуссии. Если же этот процесс неуправляемый, дети наверняка начнут «играть в футбол»: станут посылать мяч в любых направлениях, лишь бы как можно дольше удержать его на своей стороне поля. Это почти всегда означает, что до цели они так и не доберутся.
- *Если ученики недостаточно созрели для этого подхода и не готовы к нему, групповая обработка непродуктивна.* Если ваши

дети не получили достаточной интеллектуальной подготовки, они будут молотить по мячу почем зря, посылая его куда угодно. Используйте эту методику с большой осторожностью — стратегически, а не по умолчанию. Наблюдения за учителями-мастерами свидетельствуют, что с особой осмотрительностью ее следует применять в начальных классах.

- *Сначала научите детей вести дискуссию; сделайте это привычкой.* Волейбол считается интересной и зрелищной игрой потому, что каждый игрок четко знает, как и когда мяч должен вернуться на сторону соперника. А известно им это потому, что они тренировались. Наиболее эффективные учителя и школы, в которых я наблюдал за использованием данной методики, целенаправленно обучают детей «привычкам ведения дискуссии». Так этот процесс называют мои коллеги из академии North Star. Речь идет о базовых процедурах эффективного взаимодействия участников обсуждения. В академии, например, учителя обучают детей специальным вводным фразам для ведения дискуссий:

- Я согласен с этим, потому что...
- Хотелось бы добавить к вышесказанному...
- Это правда, поскольку...
- Я понимаю твою мысль, но у меня другое мнение [точка зрения]...
- Какие доказательства ты можешь привести в поддержку своего мнения?

10. Цели обсуждения. На первый взгляд, вопросы, допускающие неоднозначный ответ, и широкие дискуссии — прямой путь к повышению *коэффициента мышления*. Создается впечатление, что в их природе заложено повышать его. Но все это с не меньшим «успехом» может привести к высокому непродуктивному *коэффициенту* — когда ученики много думают и говорят, но думают не слишком, так сказать, научно (наши коллеги часто путают с

коэффициентом объем участия учащихся в обсуждении и других видах деятельности) либо обдумывают второстепенные или вообще бесполезные темы. А ведь наша цель — сосредоточить дискуссию в классе на наиболее продуктивных и важных вопросах. Вы должны помнить о четкой цели в ходе любого, даже самого продолжительного обсуждения и использовать подсказки, чтобы вернуть его в нужное русло или прервать любой разговор на посторонние или непродуктивные темы. Зачастую первое используется для достижения второго: учитель четко доносит до класса цель обсуждения, чтобы потом иметь возможность напоминать о ней детям, если они отклоняются от темы. Именно этим приемом воспользовалась на одном из недавних уроков Эмили Крауч, учительница из подготовительной чартерной школы «Лидерство» в Бруклине. Эмили прочла классу рассказ о девушке и предложила ученикам в ходе дискуссии определить, какие из четкого набора характеристик лучше всего описывают главную героиню произведения. Обсуждение было не только максимально конкретным и базирующимся на четких доказательствах, но и весьма эффективным. Например, когда один из учеников начал обсуждать совершенно другую характеристику, которая, по его мнению, была наиболее яркой, учительница сразу ему напомнила, что нужно выбрать характеристику из конкретного набора, определенного в самом начале дискуссии. В результате обсуждение получилось целенаправленным и на редкость продуктивным.

Два важных предостережения, прежде чем вы начнете воплощать эти идеи в жизнь. Во-первых, помните, что увеличивать долю познавательной работы можно только после того, как дети к этому готовы, никак не раньше. Если предоставить ученикам право самостоятельно решать задачу, требующую еще не отточенного навыка или умения, в надежде, что он, возможно, разовьется в процессе, это приведет лишь к тому, что процесс решения не будет продуктивным. Я как-то раз наблюдал, как одна учительница попросила третьеклассников просмотреть книгу, которую им предстояло прочесть, и сделать выводы о теме этого произведения. Увы, детей этому никто никогда не учил. В результате огромное множество страниц было перевернуто праздно и наугад, при этом большинство детей так и не догадались ни заглянуть в содержание, ни просмотреть

заголовки и подзаголовки глав, что, конечно, помогло бы им выполнить задание. И любая полезная когнитивная работа, которую они тогда проделали, была, скорее всего, чистой случайностью.

И второе предостережение. Увеличение доз познавательной деятельности должно быть постоянным и тщательно организованным; только в этом случае она будет целенаправленной и продуктивной. Вам требуется, чтобы ученики выполняли все больший объем правильной, нужной, полезной работы. Теоретически ваш коэффициент был бы идеален, если бы вы полностью самоустранились, позволив детям самим обсуждать ту или иную тему. Например, если бы сказали им: «Класс, сегодня ваша задача — назвать наиболее важных исторических личностей Америки XIX века. Я хочу, чтобы вы обсудили этот вопрос и через час сообщили мне о своих выводах». Или даже так: «Ребята, вот вам данные о том, как взаимодействуют друг с другом объекты в пространстве. Я бы хотел, чтобы вы приложили все усилия и вывели на основе этих сведений принципы гравитации. Если понадобится, я рядом». Коэффициент в этом случае был бы идеальным — 100 процентов! Но не конечный результат. Ваши ученики, вернее всего, не смогут добраться до правильного ответа. И даже если они это сделают, то, уж конечно, не самым эффективным способом. Они потратят огромное количество времени и сил и при этом лишатся возможности узнать попутно много нового и интересного.

МЕТОДИКА 18

«ПРОВЕРКА НА ПОНИМАНИЕ»

Известно, что хороший водитель смотрит в зеркала каждые пять секунд. Он должен постоянно знать, что происходит вокруг, потому что ждать аварии, которая покажет, что ты делаешь что-то не так, — стратегия слишком уж дорогостоящая. Точно так же должен мыслить и каждый учитель. В ходе обучения вам следует искать любую возможность оценить, на что способны ваши ученики на текущий момент, и использовать эти знания в решениях относительно своих дальнейших действий. Ждать, пока ученики не смогут понять новый

материал, — значит заставлять их платить за знания непомерно высокую цену.

Я решил использовать термин «Проверка на понимание», однако, по сути, он не слишком точен, потому что описывает только половину уравнения успеха. **Точнее было бы назвать эту методику «Проверка на понимание и немедленные соответствующие действия».** Звучит не слишком красиво, зато передает оба ключевых аспекта этой методики: сбор данных и реакция на них.

СБОР ДАННЫХ

Опрос учащихся — это еще и сбор данных. **Применяя методику «Проверка на понимание», учитель должен относиться к ответам на свои вопросы как к весьма ценным данным.** Представьте себе такой сценарий: два педагога попросили учащихся назвать главную причину Гражданской войны в США. В каждом случае отвечали три ученика, все они дали неправильный или неполный ответ; точно и правильно ответил только четвертый. Первый учитель относится к ответам как к своего рода последовательной и повествовательной истории, описывающей постепенный прогресс класса к пониманию вопроса, процесса, который в конце концов непременно увенчается успехом. Он слушает, как ученики с усилиями подбираются к верному ответу, а получив его, думает: «Ну вот, хорошо, у них все получилось». На этом все и кончается. А второй учитель видит в ответах не последовательную историю, а набор из четырех независимых переменных, четырех отдельных результатов обработки ценнейших данных.

Во втором случае связность и последовательность ответов не имеет никакого значения, а вот их количество вызывает у учителя беспокойство. Он думает: «Только один из четырех понимает, почему началась Гражданская война. Нужно вернуться к этой теме». Второй учитель относится к ответам как к ценным данным, эффективно помогающим ему оценить, насколько класс понял новый материал. Такой подход предполагает использование для оценки ответов учащихся простой, но мощной аналитической структуры — выборки. Это значит, что учитель последовательно задает один и тот же вопрос

либо набор похожих вопросов небольшой группе учеников и использует их ответы в качестве репрезентативной выборки ответов большей группы, в частности всего класса. Каждая выборка представляет собой набор результатов обработки данных, каждый из которых рассматривается как отдельная единица и используется для дальнейшего анализа. Иными словами, вопросы и (иногда) ответы на них могут быть практически одинаковыми. Главное же в методике «Проверка на понимание» заключается в том, как к ним относится педагог.

Далее описаны четыре конкретных способа, благодаря которым вы сделаете опрос класса процедурой, в большей мере управляемой фактическими данными.

- *Используйте наборы данных.* Учителя зачастую склонны считать ответ «отдельно взятого» ученика четким отражением того, в какой точке понимания находится в данный момент весь класс. Но этот ответ может относиться к любой точке кривой освоения материала данным учеником — как к самой низкой, так и к самой высокой, и учитель далеко не всегда знает, к какой именно. Больше того, даже если вам известно, что ваш вопрос позволяет выявить средний уровень освоения материала всем классом, нужно еще определить, какой именно объем информации предполагает этот средний уровень. Каков самый высокий уровень освоения материала? А самый низкий? Как ваши ученики распределяются по кривой уровня освоения материала? Большинство детей находятся близко к среднему уровню или, напротив, разбросаны по всей кривой? Ни один отдельный вопрос в классе не поможет вам все это определить. Вам следует всегда рассматривать свои вопросы группами и относиться к ним как к набору полезных данных, как это делает упомянутый выше второй учитель. Если вы задали пяти ученикам похожие вопросы или разные вопросы на похожие темы, оценивайте их как группу. Каков «коэффициент попадания» (в процентах)? Это обеспечит вам гораздо более достоверную информацию, чем та, которой вы будете располагать, относясь к своим вопросам как к прогрессии из отдельных результатов обработки данных. Относясь к своим вопросам как к наборам данных, вы четко увидите, что последовательность

ответов «неправильно, неправильно, правильно» плоха, вовсе не к этому вы стремитесь. А кроме того, последовательность «неправильно, правильно» не обеспечивает вас достаточным количеством данных для анализа. Чтобы определить, с какой последовательностью вы имеете дело — «неправильно, правильно, правильно, правильно» или «неправильно, правильно, неправильно, неправильно», — надо продолжить опрос.

- *Используйте статистические выборки.* Задавая вопросы группами, продумайте также подход к созданию статистической выборки класса. Если вы проводите опрос, желая проверить, насколько хорошо дети поняли, как найти наименьший общий делитель, опросите выборку учеников, с наибольшей вероятностью представляющих весь спектр освоения материала, скажем, двух учащихся, обычно показывающих низкие результаты, двух середнячков и одного отличника. Теперь у вас будет более достоверная информация о том, насколько класс продвинулся в освоении материала до намеченного вами целевого уровня. Понятно, чтобы иметь возможность это сделать, выбирать, кто будет отвечать, должны вы, а не дети, поэтому в данной ситуации очень важно использовать [методику 22, «Холодный обзвон»](#) (когда учитель вызывает того, кого выбрал он, а не того, кто поднял руку) (см. [главу 4](#)).

- *Оценивайте надежность ответов.* Любой правильный ответ может оказаться ошибочно позитивным, то есть просто верной догадкой. Следовательно, прекращайте обучение новому материалу только после того, как ученики правильно ответят на ваши вопросы несколько раз подряд, а не после первого верного ответа. Чтобы обеспечить надежность учебного процесса (вероятность того, что, задав в будущем подобные вопросы, вы получите правильные ответы), как можно чаще реагируйте на верные ответы дополнительными вопросами «почему» и «как» (см. [«Не останавливаемся на достигнутом», методика 3](#)). Это позволит намного точнее определить, сумеет ли данный ученик правильно решить аналогичную задачу в следующий раз. Помните: если ребенок не способен четко объяснить,

как он пришел к верному ответу, риск, что это была лишь удачная догадка, высок.

- *Следите за обоснованностью вопросов.* Убедитесь, что вопрос, ответ на который вас вполне удовлетворил, представляет собой эффективную меру знаний, которыми должны овладеть ученики, чтобы добиться успеха в дальнейшем. Вы должны оценивать то, что нужно оценить. Иными словами, всегда тщательно согласовывайте стиль и сложность вопросов, задаваемых вами для проверки понимания материала в классе, со стилем и сложностью вопросов, ответы на которые наиболее важны для успеха ваших учеников в будущем. Это значит, что ваши вопросы должны звучать приблизительно так же и быть как минимум не менее сложными, чем те, на которые учащимся придется отвечать на годовом экзамене, на экзамене на уровне штата и при решении любого другого теста, результаты которого вы считаете окончательным мерилom их знаний.

Учителя, которые стараются руководствоваться в работе фактическими данными, часто вплетают в ткань своего урока короткие устные опросы, что позволяет увеличить объем и ценность собираемых ими сведений. Джеймс Верилли, директор академии North Star, называет это «работой со щупом». Когда он сам ведет урок, то «прощупывает» широкую выборку учеников с помощью множества похожих вопросов на общую тему и в итоге весьма точно оценивает уровень овладения материалом всем классом в целом.

Типы вопросов

Использовать методику «Проверка на понимание» можно и без изменения формата задаваемых вопросов, однако, едва начав относиться к ответам учеников как к ценным данным, вы, скорее всего, измените привычный формат. Например, наверняка начнете задавать гораздо меньше вопросов, требующих однозначного ответа, так как они предполагают намного более высокий возможный уровень ошибочных ответов. А еще вам, вероятно, придется научиться искусству «наводки», то есть ненавязчивому включению подсказки в свой вопрос, как, например, в следующем примере.

Учитель: Кто может сказать мне, что означает фраза «пуститься во все тяжкие»?

Ученик: Это означает, что человек делает что-то довольно опасное.

Учитель: Просто что-то довольно опасное или что-то действительно *очень, очень* рискованное?

Ученик: Очень, очень рискованное.

Учитель: Молодец.

В этом случае едва ли ученик считает, что ответ на этот вопрос «Просто что-то довольно опасное»; его надо было лишь чуть-чуть подтолкнуть в правильном направлении. И наконец, вы, скорее всего, начнете значительно реже прибегать к автоматической реакции — подходу, который учителя используют, к сожалению, довольно часто. Суть его такова: понял ответ — хорошо, не понял — плохо. Истинные знатоки использования фактических данных убеждены, что данный подход хронически ненадежен.

Наблюдение

Наблюдение — еще один надежный способ определить, поняли ли ученики новую концепцию. Кроме того, наблюдение позволяет решить одну из ключевых проблем — обоснованность ваших вопросов. При проверке уровня освоения нового материала путем опроса не учитывается, что зачастую ученики могут правильно ответить устно, но не письменно. Благодаря наблюдению вы видите их ответы в письменном виде и только после этого переходите к новой теме. Наблюдение с целью проверки понимания предполагает, что учитель передвигается по классу, пока ученики самостоятельно выполняют то или иное письменное задание. Очевидно, этот подход требует относительно больших временных инвестиций, зато позволяет собрать за это время значительно больше отдельных результатов наблюдения. Вы ходите по классу не для того, чтобы увидеть, насколько ученики близки к завершению задания или вообще заняты ли они делом, а целенаправленно следите за тем, сколько ошибок они делают и какого именно типа. Можно даже заносить эти сведения в специальную таблицу, чтобы структурировать их, — ею будет удобно пользоваться впоследствии.

Один из способов резко повысить эффективность сбора данных путем наблюдения — стандартизация формата наблюдаемого объекта. Например, если искать нужные сведения в одном и том же месте ученических работ, то этот процесс пойдет намного быстрее, и вам окажется гораздо проще сконцентрироваться на сравнении ответов учеников, вместо того чтобы выискивать в работах нужные данные. Для этого рекомендую раздавать комплекты заданий. Скажем, подготовив комплект задач или вопросов, которые дети станут разбирать в начале урока, вы будете знать, что если вам надо определить, сколько учеников умеет находить наименьший общий делитель для 28 и 77, искать надо в верхней части третьей страницы каждой сданной работы. Таким образом вы сведете к минимуму объем несущественных для вас сведений, которые пришлось бы обработать в противном случае, и сможете сосредоточиться на действительно важных вещах.

Можно пойти и на шаг дальше, включив в задание пустые поля, куда дети будут вписывать ответы на вопросы. Кстати, этот метод

работает во всех предметных областях, хоть и не всегда одинаково. Например, если вы читаете с классом роман, попросите учеников подчеркнуть место, где раскрывается мотивация главного героя, и кратко описать на полях «ключевой показатель мотивации». Так вы сможете без труда проверить уровень их понимания материала даже в ходе чтения произведения. Можно также попросить ребят написать в верхней части соответствующей страницы резюме в одно предложение на каждую страницу романа. Затем вы откроете нужные страницы и быстро найдете и сравните все резюме класса, что, без сомнения, позволит вам собрать ценные данные для дальнейшего анализа.

Еще один способ увеличить свой потенциал при сборе полезных данных — использовать грифельные доски. Вы можете быстро проверить уровень понимания материала целого класса, раздав детям инструменты, на которых они быстро напишут ответы и тут же покажут их вам. Некоторые учителя используют для этого обычные бумажные записки, другие раздают миниатюрные маркерные доски. Можно воспользоваться рабочими тетрадями или комплектами заданий — просто попросите детей записать ответ, а сами, сказав: «Покажите, что вы написали», пройдитесь по классу. Помните, что дело не столько в том, какой инструмент вы используете для сбора информации, сколько в том, как вы ее собираете и как на нее реагируете. Убедитесь, что вы видели ответы всех учеников. Следите за тем, чтобы они не списывали ответ у одноклассников. Удостоверьтесь, что ваши вопросы оценивают уровень освоения материала эффективно и не поверхностно. Предлагаю также простую и весьма полезную вариацию на эту тему: предложите ученикам использовать при ответе на ряд вопросов невербальные сигналы, например: «Если выбираешь вариант ответа А, поднимаешь один палец, если вариант Б — два пальца». Помните только, что дети отлично умеют скрывать отсутствие знаний, копируя жесты более старательных и умных одноклассников.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ПРОВЕРКА НА ПОНИМАНИЕ»

Эффективное использование методики «Проверка на понимание» предполагает постоянный сбор данных и немедленную реакцию на них. Вторая часть этого уравнения успеха (быстрая реакция на собранные данные) не менее важна, чем первая, но выполнить ее намного труднее.

РЕАКЦИЯ НА СОБРАННЫЕ ДАННЫЕ

Вторая часть методики «Проверка на понимание» предполагает реакцию на собранные данные. Следует помнить, что самая ценная в мире информация бесполезна, если не приводит к конкретному действию. Надо признать, в общем учителя намного больше преуспевают в выявлении белых пятен в освоении учениками нового материала, чем в соответствующих действиях на собранные сведения. А между тем тут необходимо не просто действовать, а действовать максимально быстро: **чем короче разрыв между моментом обнаружения проблемы с освоением темы и принятыми в связи с этим мерами, тем выше вероятность, что вмешательство будет эффективным.** Бывают, конечно, исключения (иногда учителю нужно выявить небольшую группу учеников, с которыми придется позаниматься дополнительно, после уроков), однако обычно чрезвычайно важно как можно раньше определить, что класс еще не усвоил новую концепцию в должной мере. Нет смысла переходить к более сложному материалу, если известно, что дети еще не способны решать более простые задачи. Нет смысла читать роман дальше, если постоянно сталкиваешься с тем, что класс не разобрался в происходящем в первой главе. Остановитесь, исправьте ситуацию и только потом двигайтесь дальше. Так следует поступать еще и потому, что чем раньше вы решите проблему с непониманием материала, тем, скорее всего, проще она будет. Если ошибка закрепляется и усугубляется на протяжении трех дней или даже трех часов непонимания, исправить ее окажется намного сложнее: потребуются больше времени, чтобы выяснить первопричину, а на то, чтобы пройти материал заново, может понадобиться целый урок. Намного правильнее действовать быстро и искоренять проблемы с освоением нового материала, так сказать, в зародыше, когда ситуацию можно исправить с помощью еще одной задачки, нескольких минут дополнительной практики или повторного объяснения, которое займет три минуты, а не полчаса.

Принять меры в ответ на собранные данные можно разными способами. Учителя иногда забывают о несомненной пользе повторного изложения материала в несколько измененном по

сравнению с первым разом виде. Точное повторение сказанного ранее тоже даст определенные результаты, но, поступая так, вы исходите из того, что в классе нет ни одного ребенка, который лучше поймет видеоизмененное объяснение. Это вовсе не означает, что вам придется сделать шаг назад и попробовать какой-то принципиально иной метод. Вы сами должны решать, какой способ наилучший в данном конкретном случае. Но вполне можете объяснить тему другими словами либо, например, привести другие примеры.

Далее перечислены несколько возможных реакций на собранные учителем данные, указывающие, что класс пока не полностью усвоил материал.

- Пройти тему заново с использованием несколько иного подхода.
- Пройти тему заново путем выявления и повторного изложения сложного этапа: «Кажется, трудности у нас начинаются, когда мы добираемся до остатка, так что давайте немного больше поработаем над этим моментом».
- Пройти тему заново путем выявления и повторного объяснения особенно сложных терминов: «Думаю, не все понимают значение термина *знаменатель*».
- Пройти тему заново, но в более медленном темпе: «Давайте прочтем этот список слов еще раз. Я буду читать очень медленно, чтобы быть полностью уверенным, что вы слышите, как я читаю суффиксы. А затем я попрошу вас...»
- Пройти тему заново, используя другой порядок: «Давайте попробуем еще раз перечислить ключевые события этого рассказа, но теперь в обратном порядке».
- Пройти тему заново с самыми трудными учениками: «Мы сейчас перейдем к задачам из вашего комплекта заданий, но я хочу еще немного поработать с некоторыми из вас. Если я назову ваше имя, передайте мне свою тетрадь [мы с вами встретимся во время большой перемены]».
- Пройти тему заново с использованием большего числа повторений: «Думаю, в большинстве случаев мы определяем жанр произведения вполне успешно, но надо еще немного

попрактиковаться. Я зачитаю вам первые два предложения десяти литературных произведений. Определите жанр каждого и запишите ответы с указанием одной из причин, по которым вы пришли к этому выводу».

МЕТОДИКА 19

«ПРАКТИКА, ПРАКТИКА И ПРАКТИКА»

Много лет назад я преподавал в одной школе, и меня назначили тренером тамошней бейсбольной команды. Я играл в бейсбол только время от времени и не чувствовал себя особо компетентным в тренерском деле. На счастье, друг одного моего друга был отличным тренером по бейсболу, и мне удалось организовать с ним встречу и поговорить за чашкой кофе о том, как лучше организовать тренировки. Главный совет, который я от него услышал, был прост и надежен, и именно он стал фундаментом методики «Практика, практика и практика»: «Научите детей основам удара, а затем вложите в их руки биты, и пусть они бьют, бьют как можно больше. Тренировка за тренировкой, удар за ударом. Максимизируйте число ударов. Пусть они делают это снова и снова, пока не научатся бить быстро и точно, хоть разбуди их посреди ночи. Это самое главное, и тут ничего не надо менять. Не стоит фантазировать. Просто дайте им биты, и пусть тренируются». Как оказалось, чтобы научиться бить, нужно бить все время.

Иногда очевидное решение бывает самым удачным. По сути, эту истину подтверждают данные практически из любой области деятельности и в любой ситуации. **Хотите знать, какой критерий точнее всех других определяет квалификацию хирурга? Не репутация, не университет, который он окончил, и даже не то, насколько он умен и ловок. Лучший критерий — количество проведенных им операций определенного типа. Все дело в мышечной памяти. В повторении.** Главное — практика. Для всего: для успеха при проведении сложных хирургических операций, для точных ударов по мячу, для решения математических задач, для составления правильных предложений. Повторение — ключ к успеху

хирурга не только потому, что это означает, что операция пройдет как по маслу при отсутствии форс-мажора, но и потому, что, если что-то пойдет не так, львиная доля его интеллектуальных ресурсов будет направлена на решение возникших в данный момент проблем. Поскольку основные навыки хирурга — разрезание плоти, пережимание сосудов и другие манипуляции — доведены до автоматизма, он сможет сосредоточить все свои силы, знания и способности на реакции на критические и неожиданные события.

И ничто лучше не оттачивает и не совершенствует навык до уровня, когда его можно с уверенностью, практически не раздумывая, применить в любых обстоятельствах, чем постоянная практика. Следовательно, любой по-настоящему великий урок должен включать ее в максимальном объеме. Люди осваивают новые навыки на десятый, двадцатый или тысячный раз, но никак не с первого раза, и вы просто обязаны включить практику в свои уроки. Как только ваши ученики переходят на этап «Ты» и начинают выполнять новое задание самостоятельно, им нужно очень много практиковаться; они должны повторять все не два-три, а десять–двадцать раз. Это особенно важно помнить и потому, что в особо напряженные учебные дни учитель зачастую отказывается в первую очередь именно от повторения. Мы учим детей до тех пор, когда новый навык только начинает развиваться, и, по сути, самоустраниемся. Ученик еще делает очередную попытку, а мы говорим ему: «Хорошо, достаточно, ты научился!» или, еще хуже: «У нас слишком мало времени. Попробуйте поработать дома; убедитесь, что полностью освоили эту задачу!» А между тем любой урок должен заканчиваться тем, что учитель раздает ученикам «биты» и посылает им «мяч за мячом». Как правило, начинать стоит с нескольких «пасов» на предыдущую тему (так называемого сводного обзора). При этом помните о ряде ключевых моментов.

- *Переходите к новой теме, только когда дети могут выполнить новое задание совершенно самостоятельно. К концу самостоятельной практики ученики должны уметь абсолютно самостоятельно решать задачи на уровне стандарта, за который*

им придется в итоге отчитываться (на экзамене, тесте и так далее).

- *Используйте разные вариации и форматы.* Ученики должны уметь решать задачи в разных форматах, в большом количестве потенциально вероятных вариаций и с самыми разными переменными.
- *Используйте любые возможности для дальнейшего совершенствования и дифференциации знаний учащихся.* Поскольку некоторые дети осваивают материал быстрее других, непременно подготовьте для самых сообразительных бонусные задания, чтобы они могли вовремя начать переход на очередной уровень.

МЕТОДИКА 20

«ВЫХОДНОЙ БИЛЕТ»

Заканчивайте урок финальным практическим упражнением — вопросом или, возможно, небольшой серией задач, которые решаются в самом конце урока. Собрав работы учеников, перед тем как они покинут класс, и обработав эти данные, вы воспользуетесь отличной методикой «Выходной билет». Это не только поможет выработать у учеников продуктивные ожидания, что каждый урок должен заканчиваться завершенной работой, но и позволит вам гарантировать проведение проверки на понимание способом, обеспечивающим вас надежными данными и, следовательно, возможностью делать ценные и полезные выводы. Какой процент класса выполнил задание? Какую ошибку допустили те, кто не справился? Почему они сделали именно эту ошибку? Возможно, ваше объяснение было не совсем понятным? Благодаря собранным сведениям вы не только будете знать, как улучшить следующий урок — вам больше не придется действовать вслепую. Вы будете четко знать, насколько эффективным был ваш урок — с точки зрения фактических знаний учеников, а не с точки зрения того, как вы сами оцениваете свое преподавание.

Поделюсь некоторыми мыслями по поводу эффективного использования методики «Выходной билет».

- *Выходные билеты должны быть краткими: один — три вопроса. И не более. Это же не тест и не контрольная. Ваша цель — в результате десятиминутного анализа оценить, в какой мере дети достигли главной цели конкретного урока.*
- *Выходные билеты предназначены для сбора данных. Это означает, что вопросы должны быть довольно простыми и сфокусированными на главной цели урока, чтобы, если дети ответят на них неправильно, можно было без труда определить причину ошибки. (А если вы предложите им сложную многоступенчатую задачу, то вряд ли сможете быстро выявить, какая часть решения вызвала наибольшие трудности!) Полезно также варьировать формат выходных билетов — например, задавать один вопрос с несколькими вариантами ответов и один, требующий развернутого ответа. Так вы узнаете, умеют ли ваши ученики работать в обоих этих направлениях.*
- *Выходные билеты представляют собой отличный инструмент для [методики 29](#), [«Делаем сейчас»](#) (см. [главу 5](#)). Ознакомившись с собранными данными и придя к определенным выводам, позвольте сделать то же самое своим ученикам. На следующий день начните урок с анализа полученных результатов. Если дети выполнили вчерашнее задание не слишком успешно, пройдите с ними материал еще раз.*

МЕТОДИКА 21 «ВЫСКАЗАТЬ МНЕНИЕ»

Используя эту методику, вы побуждаете учеников к активному участию в обсуждении различных идей путем высказывания суждений по поводу ответов их одноклассников. Это позволяет резко увеличить количество детей, участвующих в учебном процессе. Например, можно попросить учеников реагировать на ответ товарища, как это часто делают ребята из класса Боба Циммерли из Рочестерской приготовительной школы: два раза хлопнуть в ладоши, если согласен с ответом; два раза топнуть ногой, если не согласен. Отвечает один

ребенок, но всем ученикам надо определить, правильный ли он дал ответ, а для этого всем приходится ответить на заданный вопрос. При правильном использовании данный прием повышает ваш коэффициент раз в двадцать пять.

Методику «Высказать мнение» можно использовать как для всего класса («Если вы согласны с Алексис, встаньте»), так и по отношению к одному ученику («Мэри сказала, что девятью девять будет восемьдесят один. Это неправильно, Валерия?»). Эта методика может носить оценочный («Кто из вас считает, что Джон прав?») и аналитический характер («Скажи, Алина, как Элен могла проверить свой ответ, чтобы убедиться в его правильности?»). И наконец, в ней можно задействовать как слова, так и жесты: «В зависимости от того, с чьим ответом вы согласны, поднимите правую или левую руку». (Кстати, некоторые учителя просят при этом склонить головы, чтобы дети не могли видеть друг друга, когда делают тот или иной жест, пишут ответы на отдельных листочках или маркерных досках.)

Методика «Высказать мнение» помогает ученикам обработать за урок больше нового материала, а вам — проверить, в какой мере они поняли новую тему. Насколько показательным для остального класса можно считать ответ самого первого ученика? Какие именно неправильные ответы были выбраны? Кроме того, поскольку при использовании этой методики вы открыто просите одних учеников оценивать ответы других («Дэн правильно говорит, Джеймс?», «Сколько из вас ответили так же, как Тай?»), ответы учащихся кажутся не менее важными для учебного процесса, чем ответы учителя, и показывают детям, что вы высоко цените их мнение.

Прося учеников высказать мнение, следите, чтобы это упражнение не было выполнено поверхностно. Найдется много классов, в которых учителя регулярно предлагают ученикам согласиться либо не согласиться с ответом одноклассника, сделав, например, соответствующий жест («большой палец вверх», «большой палец вниз»). Однако ключ к максимальной эффективности учебного процесса заключается не столько в том, чтобы спрашивать мнения детей по поводу ответа одноклассника, сколько в том, чтобы использовать их реакцию в последующих учительских решениях, а также возложить на них ответственность за активное участие в

суждениях, а не быть безучастными вынужденными наблюдателями. Чтобы эта методика была эффективной, нужно с предсказуемым постоянством (не каждый раз, но достаточно часто) просить детей защитить и объяснить свою позицию: «Кейша, а почему ты опустила большой палец?» Поднять руку (топнуть, хлопнуть в ладоши и так далее) может каждый. Главное — убедиться, что, прежде чем выдать тот или иной жест, ребенок действительно проделал соответствующую когнитивную работу. А для этого нужно проверить его ответ. Важно также помнить, что ученики должны занять определенную позицию и высказать свое мнение, и когда оцениваемый ответ был правильным, и когда он был неверным. В противном случае само использование данного метода будет служить для них сигналом, как следует отреагировать. Один мой знакомый учитель при правильном ответе просил детей дважды хлопнуть в ладоши, если они согласны с ответом, и дважды топнуть ногой, если не согласны, а при неправильном — поднять или не поднять руку. Ученики быстро распознали шаблон, и это упражнение перестало требовать от них малейшего напряжения интеллектуальных сил.

Кроме того, для успеха этой методики учителю необходимо проделать в классе определенную воспитательную работу, чтобы ученики не испытывали дискомфорта, выявляя и обсуждая чьи-то ошибки. Надо, чтобы они не боялись топать, когда другие хлопают, и поднимать три пальца, когда остальные подняли четыре, а потом открыто рассказывали о своих выводах и о том, как они к ним пришли. Обязательно хвалите их за это. Можно, например, сказать: «Спасибо за хлопок, Таня. Молодец, что не побоялась бросить нам вызов. А теперь давай-ка выясним, почему ты с нами не согласна». Или даже: «Давайте дважды топнем и дважды хлопнем в ладоши в честь Тани, которая заставила нас напрячь мозги».



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

Следующие рекомендации должны помочь вам осмыслить и попрактиковаться в применении методики, описанной в этой главе.

1. Выберите одну из перечисленных далее намеренно неформальных учебных целей и составьте примерный план соответствующего урока, базирующийся на

структуре «Я — Мы — Ты». В сущности, можно пойти еще на шаг дальше, спланировав процесс из пяти этапов: я делаю; я делаю, ты помогаешь; ты делаешь, я помогаю; ты делаешь; ты делаешь, делаешь, делаешь. Не старайтесь представлять себе, что обучаете реальных учащихся.

- Вам надо научить учеников забивать точный пенальти.
 - Вам надо научить учеников писать название своей школы скорописью.
 - Вам надо научить учеников делать бутерброды с арахисовым маслом.
 - Вам надо обучить учеников правильной процедуре стирки у вас дома.
 - Вам надо обучить учеников менять шины.
2. Теперь придумайте трех- или пятиминутную «зацепку» для урока, которая привлечет внимание учеников и позволит эффективно начать учебный процесс.
 3. Обязательно присвойте названия этапам части урока «Я». Просмотрите их и придумайте четыре-пять способов сделать их более запоминающимися.
 4. Выявите в ходе урока два-три места, где ученики, скорее всего, сделают ошибки или неправильно поймут ваши объяснения. Для каждой из этих вероятных точек совершения ошибки подготовьте вопросы типа «Разбить информацию на части» разного уровня деления.
 5. Придумайте выходной билет, который позволит в конце урока точно оценить уровень усвоения материала учениками.

ГЛАВА 4

КАК УВЛЕЧЬ УЧЕНИКОВ УРОКОМ

Великие учителя умеют увлечь и занять учащихся так, чтобы те чувствовали себя полноправными участниками урока. На занятиях этих педагогов активное участие класса в учебном процессе — явление привычное. Конечно, с особо упрямыми и непоседливыми детьми это изначально дело очень непростое и становится сложным вдвойне, потому что учеников надо не просто заинтересовать, но и вовлечь в *работу* класса. То есть каждый может увлечь ребят, затеяв с ними вместо обсуждения действительно важных вещей веселую и интересную, но, по сути, бессмысленную болтовню. Методики, описанные в этой главе, помогут вам постоянно вовлекать учащихся в работу класса и делать так, чтобы они всегда были сосредоточены на учебе.

МЕТОДИКА 22 «ХОЛОДНЫЙ ОБЗВОН»^[13]

Опрашивая учеников на уроке, учитель обдумывает, кого вызывать, размышляя примерно так: как дать шанс проявить себя всем желающим? Чья сейчас очередь? Кто будет отвечать на этот вопрос? Однако было бы намного важнее и правильнее задаться другим вопросом: как адаптировать свои решения относительно того, кого вызывать, чтобы сделать урок интересным для всего класса? Суть в том, чтобы вовлечь в работу детей. Вам надо разработать систему, при которой все ученики знают, что их могут вызвать в любую минуту, независимо от того, подняли ли они руки, а значит, надо быть всегда готовым ответить на любой ваш вопрос. Вам нужна система, благодаря

которой на каждый ваш вопрос будет отвечать не один ученик, а весь класс, только не вслух, а про себя. Вам же просто придется выбрать, кто из детей озвучит тот или иной ответ. И такая система есть — она называется «Холодный обзвон».



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ХОЛОДНЫЙ ОБЗВОН»

Чтобы ученики знали, что от них всегда ждут активного участия в учебном процессе, вызывайте их независимо от того, подняли ли они руку.

Методика «Холодный обзвон» предполагает, что вы вызываете ученика независимо от того, тянет ли он руку, желая ответить. Она, надо признать, обманчиво проста: вы задаете вопрос и называете имя ученика, который должен на него ответить. Вот и все. Но если дети видят, что учитель часто и регулярно вызывает тех, кто не поднимал руку, они будут ожидать этого и готовиться к тому, что это в любой момент может случиться и с ними. Впрочем, эта потрясающая методика обеспечит вам целый ряд и других важных преимуществ.

Во-первых, она позволяет эффективно и систематически проводить проверку на понимание материала. **Чрезвычайно важно иметь возможность в любой момент проверить уровень усвоения материала любым учеником** независимо от того, желает ли он ответить. По сути, это важнее всего сделать как раз в том случае, если ребенок такого желания не проявляет. Благодаря «Холодному обзвону» вы можете проверить уровень знаний именно того ученика, который вас особенно беспокоит, и при этом данный процесс будет выглядеть совершенно нормальным, даже рутинным. Если дети привыкли, что их в любой момент могут привлечь к непосредственному участию в учебном процессе или попросить ответить на вопрос, они реагируют на это как на вполне закономерное событие. В результате вы получаете конкретный и честный ответ и, следовательно, можете правильно оценить уровень понимания материала. Все это означает, что, хотя использовать «Холодный обзвон» для проверки понимания чрезвычайно важно, лучше всего делать это заблаговременно, прежде чем в этом возникнет потребность. Ваша первостепенная цель —

сделать эту методику привычным, рутинным компонентом урока, причем желательно позитивным.

Во-вторых, методика «Холодный обзвон» позволяет повысить скорость учебного процесса, как с точки зрения выбранного учителем темпа (иллюзия скорости), так и с точки зрения скорости, с которой он может пройти материал с классом на самом деле (реальная скорость). Если хотите точнее оценить это достоинство данной методики, сделайте как-нибудь аудиозапись своего урока. С помощью секундомера отследите, сколько времени вы тратите на ожидание добровольцев (а также на их поощрение, стимулирование и уговоры). **При использовании «Холодного обзвона» учитель, задав классу вопрос «Кто может назвать одну из причин Первой мировой войны?», не должен будет тратить на ожидание желающего ответить ни секунды.**

Вам больше не надо будет выжидаяще смотреть на детей, надеясь, что кто-то наконец поднимет руку. Вам не придется подбрасывать классу намеки и подсказки, чтобы поощрить учеников к действию, или просто говорить им, что хотели бы видеть больше рук. Вместо: «Я вижу все те же четыре руки. Что, больше никто не знает ответа?» вы просто говорите: «Назови-ка нам, пожалуйста, одну из причин Первой мировой войны... [тут делается небольшая пауза], Даррен». Благодаря этой методике вы пройдете материал намного быстрее, и в вашем классе никогда не возникнет томительная, расхолаживающая атмосфера, когда никто не хочет отвечать и повисает неприятная пауза. В совокупности эти два преимущества обсуждаемой нами методики серьезно повышают темп обучения, то есть создаваемую учителем иллюзию скорости, которая в значительной мере определяет уровень вовлеченности учеников в учебный процесс (мы говорили о темпе в [главе 3](#)).

В-третьих, «Холодный обзвон» позволяет шире распределить работу в классе и четко донести до детей не только мысль о том, что их в любую минуту могут вызвать и, следовательно, им стоит активно участвовать в работе класса, но и что вам действительно интересно, что они скажут. Что вам очень важно их мнение. Многие дети могут и даже хотят внести свой вклад в обсуждение материала, но не станут этого делать до тех пор, пока их не подтолкнут или не спросят

напрямую. Они просто не уверены, что кому-то действительно интересно, что они думают, или им кажется, что нечего суетиться и проще держать свои мысли при себе — ведь все равно Чарли вечно тянет руку и, скорее всего, вызовут именно его. А еще у учащихся нередко вертятся на кончике языка рискованные и потенциально ценные мысли, однако они не уверены в них настолько, чтобы высказать вслух. Чтобы подтолкнуть такого ученика, бывает достаточно одного взгляда, например, когда он смотрит на вас, как бы спрашивая: «Сказать или не сказать?» или даже говоря взглядом: «Просто назовите мое имя, чтобы мы вместе несли ответственность, если то, что я скажу, будет совсем уж не попад».

Многие ошибочно считают методику «Холодный обзвон» излишне стрессовой, своего рода карательным инструментом. Однако это, конечно, совсем не так. Если все делается как следует, она представляет собой на редкость мощный и позитивный способ вовлечения в работу детей, которые хотят ответить, но не желают прослыть зубрилами, постоянно тянущими руку. Используя этот метод, вы как бы говорите: «Мне хотелось бы услышать, что нам скажет Майк», даже если в ответ на заданные вами 12 вопросов неугомонный Чарли тянет руку уже в десятый раз.

В-четвертых, «Холодный обзвон» поможет вам не только вовлечь в рабочий процесс больше учеников (включая даже тех, кто никогда не тянет руку), но и проявить при этом большую власть. Одно из позитивных следствий данной методики заключается в том, что она четко показывает детям, кто в классе хозяин. Она не только позволяет вовлечь в процесс отдельных учащихся, но и производит мощный культурный эффект, распространяя нужную атмосферу активного участия в классе в целом. Если ребенок точно знает, что в ближайшее время его вполне могут призвать к участию в работе класса, у него возникает сильный стимул выполнить эту работу заранее, предварив данное событие. Это действительно невероятно мощный фактор, повышающий его личную ответственность за учебу. Меня иногда спрашивают: «Какую из описанных вами методик вы порекомендовали бы применять в первую очередь?» или «Если бы я мог обучить своих учителей только одной из описанных вами методик, какую мне стоило бы выбрать, какая из них обеспечивает наилучший результат?» Так вот,

по причинам, изложенным выше, с моей точки зрения, одна из самых мощных методик, описанных в этой книге, — именно «Холодный обзвон». Однако надо признать, хотя привычка вызывать учеников независимо от того, кто поднял руку, — один из важнейших приемов для повышения уровня успеваемости класса, не все холодные обзвоны одинаково эффективны. Нередко учителя делают это не так, как нужно, а между тем только правильный подход к делу гарантирует желаемый результат. Успех данной методики базируется на применении перечисленных ниже основных принципов.

• **«Холодный обзвон» должен быть предсказуемым.** Данная методика — отличное профилактическое средство, но как лекарство она менее эффективна. Это действенный способ удерживать внимание учеников на нужной теме, но как только они приступят к выполнению задания, его эффективность снижается. Это стратегия вовлечения, а не дисциплинарного воздействия.

Когда стимулирующее воздействие предсказуемо, оно изменяет поведение заблаговременно, а не в результате реакции на это воздействие. **Если вы используете методику «Холодный обзвон» в классе в течение нескольких минут почти каждый день, дети начинают ожидать этого и заранее корректируют свое поведение.** Они заблаговременно психологически готовятся к тому, что в любой момент от них могут потребовать ответа на заданный вопрос. Если же применение этой методики становится для учеников неожиданностью, они могут вынести из этого определенный урок: «Какой стыд! Надо было мне подготовиться!» — но будет уже поздно. Если они не знают наверняка, что в следующий раз их вызовут очень-очень скоро, причин изменять свое поведение у них не будет — до того момента, как вы зададите им очередной вопрос. Кроме того, дети могут чувствовать себя при этом так, будто их заманили в ловушку, застигли врасплох, и, скорее всего, станут осмысливать эту ситуацию в прошлом времени («Зачем учительница так поступила?»), а не в будущем («В следующий раз обязательно подготовлюсь»).

Если же применение этой методики предсказуемо и ожидаемо и ученики точно знают, что их ждет, эффект будет всеобъемлющим. Вполне возможно (впрочем, скорее всего), «Холодный обзвон»

повлияет на весь класс, а не только на тех, кого вы вызвали, когда они не выражали ни малейшего желания ответить. Каждый учитель хочет, чтобы его ученики заблаговременно реагировали на вероятную возможность, а не на некий непредсказуемый факт. Он стремится, чтобы дети всегда были готовы к тому, что их, возможно, вызовут, а не решали постфактум, что к следующему разу надо подготовиться. И хочет, чтобы так думал весь класс.

Таким образом, методика «Холодный обзвон» должна стать неотъемлемым компонентом повседневной жизни класса. Регулярно, каждый день, понемногу используя эту методику, вы окажете на культуру класса несравненно большее влияние, чем используя ее интенсивно, но непоследовательно и неожиданно. В какой-то момент большинства уроков ученики должны вовлекаться в участие в работе класса независимо от того, подняли ли они руку.

Кроме того, поскольку цель «Холодного обзвона» заключается в вовлечении детей в учебный процесс прежде, чем они «самоустранятся», многие учителя убеждены, что идеальное время для его использования — начало урока. «Холодный обзвон» позволит задать нужный тон всему уроку и заинтересовать учеников до того, как они начнут отвлекаться. И в этом есть смысл. Как уже говорилось, применение «Холодного обзвона» — мера прежде всего профилактическая. Используйте его ежедневно, предвзяв появление нежелательных симптомов.

• **«Холодный обзвон» должен быть систематическим.** Учителя, использующие данную методику, четко дают классу понять, что дело в их ожиданиях, а не в конкретных учениках. Они изо всех сил стараются донести до детей мысль, что данная методика универсальна (предназначена для всего класса) и безлична (ее тон, стиль и частота применения подчеркивают, что цель не в том, чтобы как-то выделить одного или нескольких учащихся). Чем меньше эмоций вкладывается в процесс «Холодного обзвона», тем меньше методика выглядит привязанной к результатам конкретного ученика, к тому, довольны вы его знаниями или разочарованы в них; интересно ли вам, выполнил ли он домашнее задание, и так далее.

В идеале ваше послание должно сообщать: так мы работаем в этом классе. Учителя, опрошенные мной в ходе написания этой книги, используя «Холодный обзвон», всегда говорят ровно и спокойно и тратят минимум времени на решение, кого из учеников вызвать. Вопросы задаются быстро, четко и спокойно, кластерами, адресованными группам учащихся, сидящим в разных местах класса, а не какому-то конкретному ученику или одной группе. И привлекать к такому опросу надо всех учащихся, а не только тех, кто вечно отвлекается на посторонние дела или сидит на задней парте. В конце концов, «Холодный обзвон» — не карательная мера. Это, как говорит Коллин Дриггс, дополнительный шанс для учеников «проявить себя во всей красе».

Некоторые учителя, желая подчеркнуть систематичность «Холодного обзвона», заполняют специальные таблицы, где отмечают, кого из ребят когда вызывали. Это четко демонстрирует детям, что каждый из них без исключения получает свою долю внимания учителя.

- **«Холодный обзвон» должен быть позитивным.** Цель данной методики заключается в стимулировании позитивного участия всех учеников в работе класса — в идеале в напряженной, серьезной работе. Одно из ее преимуществ — в том, что дети иногда не знают, на что способны. Они не тянут руку, считая, что не смогут ответить на вопрос, но, когда их вынуждают попробовать, сами бывают приятно удивлены тем, как у них все отлично получилось. Позитивный момент в данном случае — то, что ребенок видит: по вашему мнению, он вполне способен ответить на вопрос. Приглашая ученика присоединиться к беседе, вы демонстрируете ему свое уважение и веру в его ум и способности. Но это работает, только если ваши вопросы действительно предлагают ребенку внести свой вклад в обсуждение, а не подловить его на незнании и наказать за это. Кстати говоря, именно в этом аспекте «Холодного обзвона» учителя ошибаются чаще всего. К сожалению, многие используют эту методику в качестве ловушки, когда видят, что ученик отвлекся, и хотят показать ему, что им это известно, чтобы вызов послужил для него горьким уроком («Что я только что сказал, Джон?» или

«Правильно я говорю, Джон?»). Однако этот прием редко бывает эффективным, ведь таким образом вы просто заставите ребенка публично опростоволоситься, и никакой реальной пользы это не принесет. В итоге он, скорее всего, подумает: «Почему он вечно ко мне придирается?», — а не задумается о себе самом и своем поведении.

Позитивный «Холодный обзвон» прямо противоположен подходу «Подловил!» с двух точек зрения. Во-первых, он всегда содержателен. «Что я только что сказал?» — это вопрос не по существу. Это ловушка, расставленная, чтобы проучить невнимательного ученика, которая вряд ли научит его чему-то полезному. А вот вопрос «Как ты думаешь, Линкольн объявил войну Югу, прежде всего чтобы искоренить рабство?» — вопрос по существу. Как и «Что является существительным в этом предложении?». Такой вопрос вы могли бы задать и коллеге в учительской, тем самым продемонстрировав, что уважаете его, считаете его умным и образованным человеком. Во-вторых, **ваша цель — добиться, чтобы ученик ответил правильно, а не наказать его за неправильный ответ позором.**

Вы хотите, чтобы дети достигли успеха, пережили приятные эмоции, связанные с ним, и, возможно, даже немного удивились своему успеху. Пусть даже, пока вы применяли методику «Холодный обзвон», они испытали некоторое напряжение. Впрочем, в любом случае, это здоровое напряжение. Помните, что данная методика предназначена для вовлечения учащихся в рабочий процесс, и это ни в коем случае не дисциплинарная мера. Она заставляет детей сосредоточиться на задаче, включить мозг, думать, не отвлекаясь. А если ребенок уже отвлекся, «Холодный обзвон» становится практически бесполезным. Тут уже нужны методики для коррекции поведения.

Позитивность «Холодного обзвона» обеспечить не сложно: всегда задавайте вопросы, имеющие прямое отношение к уроку и подразумевающие, что вы искреннее приглашаете ученика принять участие в разговоре. Старайтесь держать оптимистичный и позитивный тон, будто вы не можете даже представить себе мир, в котором школьник не хочет участвовать в обсуждении такой интересной темы.

И наконец, некоторые учителя забывают еще об одном, последнем аспекте «Холодного обзвона», обеспечивающем позитивность этой методики. Речь о том, что хорошо подготовленный к уроку педагог всегда точно знает, каким должен быть вопрос и ответ на него. Практически все учителя имеют за плечами печальный опыт: они задавали ученику вопрос, который теперь, оглядываясь назад, считают слишком сложным и неясным; вопрос, на который не смог бы ответить даже самый активный отличник класса. И вдвойне важно избегать подобных вопросов в процессе применения методики «Холодный обзвон». Многие учителя решают эту проблему, заранее и буквально дословно планируя вопросы, что становится неотъемлемой частью их процесса планирования уроков.

- **«Холодный обзвон»** нужно вести по методу «строительных лесов». Данная методика особенно эффективна, если начинать с простых вопросов и постепенно переходить к более трудным; вовлекать учеников в обсуждение, используя уже известные им термины и уже имеющиеся у них знания; подкреплять и развивать базовые знания и только после этого переходить к более трудным моментам. Это зачастую требует разгруппировки вопроса, то есть разбивки одного большого, сложного вопроса на ряд более мелких и простых.

Рассмотрим эту идею на примере урока Дэррила Уильямса в третьем классе. Вот как он учит детей выбирать полные предложения из списка разных вариантов.

Уильямс: Прочти-ка, пожалуйста, следующее предложение, Энди.

Энди [читает из рабочей тетради]: Вы когда-нибудь видели семена тыквы?

Уильямс: Тут есть подлежащее, Джафант?

Джафант: Да.

Уильямс: Какое это слово?

Джафант: Вы.

Уильямс: Отлично. *Вы.* А сказуемое тут есть, Эрик?

Эрик: Да.

Уильямс: И какое тут сказуемое?

Эрик: Видели.

Уильямс: Видели. Правильно. Как ты думаешь, это законченная мысль, Рэйшоун?

Рэйшоун: Да.

Уильямс: И наше предложение полное?

Рэйшоун: Да.

Уильямс: И что мы будем делать дальше? Что нам еще нужно сделать, Шакаи?

Шакаи: Нам надо проанализировать два других варианта [из предложенного списка], потому что, возможно, одно или оба из двух оставшихся предложений тоже относятся к полным.

Как видим, учитель быстро опросил пятерых учеников, предлагая вопросы в порядке нарастания сложности. Первому ребенку надо было просто прочесть предложение. Уровень сложности низкий. Уильямс возводит «строительные леса» опроса постепенно, и на его первый вопрос ответит любой ученик. Следующий вопрос («Есть ли в предложении подлежащее?») тоже невероятно простой: он предполагает ответ «да» или «нет», и учитель изначально ожидает, что ученик ответит на этот вопрос правильно. Когда это происходит, Уильямс задает более сложный вопрос («Какое слово является подлежащим?»), но этот вопрос уже базируется на предыдущем успехе ученика и задается после того, как Уильямс вовлек его в процесс обдумывания структуры предложения. Задав другому ребенку похожую серию вопросов, учитель переходит к еще более трудным: полное ли это предложение и какую стратегию следует выбрать тем, кто будет отвечать на этот вопрос? Иными словами, разбив главный вопрос — «Полное ли это предложение?» — на мелкие составляющие и начав с самых простых вопросов, Уильямс успешно вовлекает детей в учебный процесс и эффективно подготавливает их к ответам на более сложные вопросы. А благодаря тому что опрашивается не один, а пять учеников, учитель добивается более полного участия класса в

обсуждении темы, а также того, что ожидание этого участия воспринимается классом как нечто предсказуемое и систематическое.

Существует и более тонкий подход к возведению «строительных лесов». В данном случае все начинается с опроса, в ходе которого дети отвечают на вопросы по теме, уже им знакомой, то есть с набора вопросов, на которые класс наверняка ответит правильно. Дэррил Уильямс начал описанный выше «Холодный обзвон» с просьбы прочесть предложение, адресованной ученику по имени Энди. Это с самого начала вовлекает мальчика в процесс, причем на уровне, когда его участие почти наверняка будет успешным — ведь ему надо просто прочитать написанное. И если учитель просит ученицу: «Милагрос, скажи-ка нам, пожалуйста, ответ на первую задачу», — он тоже использует эффективный прием «строительных лесов», потому что Милагрос уже выполнила это задание, и ответ тоже лежит прямо перед ней. Девочка, по сути, просто отчитывается о проделанной работе. Очевидно, такие совсем простые вопросы должны сменяться все более и более сложными, которые действительно заставят Энди и Милагрос думать, что называется, на ходу, экспромтом. Кстати, одно из наиболее распространенных заблуждений учителей в отношении этой методики состоит в том, что они ограничиваются простыми вопросами. Однако вопросы должны быть максимально сложными — такими, чтобы ученики гордились собой, видя, что они в состоянии справиться со столь трудным материалом, причем зачастую экспромтом, долго не раздумывая. Начинать с простого вовсе не означает, что так будет до конца опроса, но данный прием, как правило, позволяет вовлечь детей в процесс, мотивировать их, вдохновить на напряженную умственную деятельность, надежно подготовить к значительно более трудным вопросам и задачам.

Далее, используя методику «Холодный обзвон» для дальнейшего обсуждения ответов и комментариев детей, вы подчеркиваете, что действительно высоко цените их участие в учебном процессе и тщательно следите за уровнем усвоения материала. Это также четко демонстрирует, что внимание учащихся к тому, что говорят их одноклассники, не менее важно, чем внимание к словам учителя.

Стоит рассмотреть три разновидности данного подхода.

- *Дальнейшее развитие вопроса, заданного тому же ученику.* Начните с простенького вопроса — относитесь к нему как к разминке, — а потом задайте ученику короткую (большинство учителей ограничиваются двумя—четырьмя вопросами) серию из дополнительных вопросов, которые позволят ему развить свою точку зрения, а вам — надежнее проверить уровень понимания им обсуждаемой темы.
- *Дальнейшее развитие комментария другого ученика.* Данный прием подчеркивает важность того, что класс должен внимательно слушать не только учителя, но и одноклассников, например: «Джеймс сказал, что закат — это темная летняя ночь. Как ты думаешь, Сьюзан, его определение точно описывает данное явление?» Или: «Что означает: кто-то кого-то использует в своих интересах, Стивен? Правильно. И кто же кого использует так в “Макбете”, Маркиша?»
- *Дальнейшее развитие более раннего комментария того же ученика.* Это показывает ребенку: тот факт, что он только что отвечал, отнюдь не значит, что теперь ему можно расслабиться: «Но, Иоланда, ты же недавно сказала, что, для того чтобы узнать площадь фигуры, надо умножить длину на ширину. Так почему мы этого не делаем?»

Помимо вышеназванных принципов, существует еще ряд приемов, которые учителя-мастера используют, варьируют и адаптируют, добиваясь от методики «Холодный обзвон» максимальной отдачи в самых разных условиях и ситуациях. Вот основные вариации на тему «Холодный обзвон».

- **Поднимаем руку / не поднимаем руку.** При использовании методики «Холодный обзвон» вы можете позволить ученикам при желании поднимать руку, а можете просить их держать руки на парте. Выбрав тот или иной вариант, вы акцентируете разные аспекты данной методики.

В первом случае вы продолжаете поощрять и вознаграждать тех, кто готов и хочет принять участие в обсуждении, даже если иногда вызываете детей, не поднявших руки. Вы просто выбираете, кого

вызывать: того, кто хочет ответить, или любого другого по своему усмотрению. Так вы продолжаете стимулировать учеников поднимать руку, но возводите «строительные леса» намного более тонким, изысканным способом. Позволив тянуть руки в ходе опроса, вы можете, скажем, быстро задать три вопроса детям по своему выбору, а последний, в потенциале самый трудный или самый интересный вопрос, оставить «на закуску» и задать тому, кто очень хочет ответить. Таким образом вы дифференцируете учебный процесс, а наиболее трудное задание само по себе становится наградой для самого активного и подготовленного к уроку ребенка. При этом необходимо учитывать следующее: если вы позволили классу поднимать в процессе «Холодного обзвона» руки, данная методика, как правило, становится менее очевидной и прозрачной и, следовательно, менее систематической. Это объясняется тем, что при таком подходе дети не всегда замечают, вызвали ли вы их одноклассника потому, что тот тянул руку, или просто потому, что так решили. Помните также, что данный подход обеспечивает учителю отличную возможность для сбора данных. Даже если вы не обращаете на поднятые руки особого внимания, они четко говорят вам, кто из ребят уверен, что знает материал достаточно хорошо, чтобы ответить на ваш вопрос. Следовательно, если вы намерены вызывать прежде всего учеников с нестабильной успеваемостью, благодаря этому приему можно получить вполне четкое представление о том, на кого следует обратить внимание в первую очередь.

Воспользовавшись методикой «Холодный обзвон», учитель может также попросить класс держать руки на парте и вызывать учеников только по своему усмотрению. Так вы посылаете детям более четкий и мощный сигнал о безраздельном контроле над ними, а применение методики становится более явным, предсказуемым и прозрачным («Сейчас я буду вызывать по своему усмотрению»). Кроме того, данный подход обычно позволяет резко повысить темпы опроса и, следовательно, урока в целом — ведь в этом случае вы совсем не тратите времени на выискивание и выбор нужных рук. И наконец, запретив детям тянуть руки, вы повышаете эффективность проверки на понимание материала, причем сразу с двух важнейших точек зрения. Во-первых, снижаете вероятность того, что тянущие руку

знайки в пылу рвения станут выкрикивать ответы с места. Конечно, поступающие так ребята повинны лишь в чрезмерном учебном энтузиазме, однако выкрикивания с места разрушают нужную атмосферу в классе. В частности, это негативно сказывается на вашей способности задавать вопросы именно тем ученикам, которых вы особенно хотите вовлечь в работу или знания которых вам нужно оценить. Во-вторых, поскольку дети, желающие ответить, теперь менее заметны (ведь им не позволено тянуть руку), ваше желание проверить знания более сдержанных учеников тоже не так очевидно, а значит, ваши действия воспринимаются классом как нечто более систематическое.

И еще один важный момент. Как показали мои исследования, большинство учителей-мастеров обычно используют оба эти приема (поднимаем руку / не поднимаем руку), выбор которых определяется конкретной ситуацией. Я думаю, это объясняется вот чем: если всегда позволять тянуть руки, класс в целом со временем расслабляется. Если же, напротив, всегда требовать держать руки на парте и вызывать только по своему усмотрению, в долгосрочной перспективе вы демотивируете наиболее активных детей. По прошествии определенного времени ученики решат не поднимать руки и в других обстоятельствах — все равно это никак не поощряется.

• Регулирование момента называния имени. Методика «Холодный обзвон» может варьироваться и в зависимости от того, когда именно учитель называет имя вызываемого ученика. Наиболее распространенный и часто самый эффективный подход — задать вопрос, сделать паузу и затем назвать имя учащегося. Например: «Сколько будет трижды девять, [пауза] Джеймс?» **Использование такой последовательности — вопрос, пауза, имя — гарантирует, что каждый ученик слышит вопрос и во время паузы начинает готовиться ответить на него.**

Поскольку дети знают, что «Холодный обзвон» вероятен, но не знают, кого вы вызовете, на вопрос, скорее всего, ответят все. Просто озвучит ответ один из них — тот, кого выберете вы. Для приведенного выше примера это означает, что в паузе между вопросом и именем каждый ученик класса умножит три на девять. А вот если вы сначала

называете имя, в знании таблицы умножения будет упражняться только один ученик. Разница между этими двумя сценариями — 25 учеников отвечают на вопрос, а один озвучивает ответ, или один отвечает, а остальные 24 просто за ним наблюдают — настолько очевидна, что первый, без сомнения, следует сделать подходом по умолчанию при проведении большинства «Холодных обзвонов».

Впрочем, бывают ситуации, когда полезно сначала назвать имя ученика, чтобы подготовить его к участию в учебном процессе и повысить вероятность успешного ответа. Этот подход особенно эффективен при работе с учениками, которые не привыкли к «холодным обзвонам»; с детьми, испытывающими трудности при обработке лингвистической информации, а также с теми, кто не совсем хорошо говорит на языке преподавания. Наиболее гипертрофированная форма данного приема состоит в том, что учитель заранее предупреждает учащегося, что на предстоящем уроке, скорее всего, вызовет его, и даже рассказывает, о чем собирается спрашивать. Это можно сделать наедине (учитель говорит ученице перед уроком: «Знаешь, Джамала, я сегодня собираюсь попросить тебя рассказать, как ты решила задачу из домашнего задания. Будь готова!») или публично («Сейчас Пол ответит нам на этот вопрос, а потом ты, Карен, объяснишь, почему он ответил именно так»).

Еще в одной ситуации стоит назвать имя ученика перед вопросом: если вам нужно донести до класса определенную информацию. Например, если вы решили прекратить использовать [методику 23 «Вопрос — ответ»](#) (далее в этой главе), которая предполагает, что дети отвечают на вопросы хором, сначала назовите имя и лишь затем задайте вопрос. Это даст классу возможность понять, что методика «Вопрос — ответ» уже не используется, и, следовательно, вы сможете избежать ненужного, контрпродуктивного момента, когда некоторые дети по-прежнему отвечают хором на вопрос, адресованный уже тому или иному конкретному ученику.

• **Объединение с другими методиками вовлечения учеников в учебный процесс.** Методика «Холодный обзвон» прекрасно комбинируется с другими методами. Идеальный пример — «Вопрос — ответ»: быстрый, энергичный переход от ответов хором к ответам

отдельных учеников и обратно позволяет резко повысить уровень позитивной энергии класса. А еще это помогает учителю гарантировать, что в процессе использования подхода «Вопрос — ответ» ученики отвечают не по инерции. Рассмотрим этот прием на простом примере. Учитель быстро повторяет с детьми таблицу умножения. Он просит весь класс давать ответы хором, но время от времени переключается на конкретных учеников.

Учитель: Дети, сколько будет девятью семь?

Класс: Шестьдесят три!

Учитель: А девятью восемь?

Класс: Семьдесят два!

Учитель: Хорошо, а теперь ты, Чарли. Девятью девять?

Чарли: Восемьдесят один!

Учитель: Хорошо. А теперь класс!

Класс: Восемьдесят один!

Учитель: Молодцы! Матильда, еще раз — сколько будет девятью семь?

Матильда: Шестьдесят три!

Переключаясь туда-сюда, вы командуете конкретным ученикам повторить материал и закрепляете правильный ответ, предлагая классу повторить его.

Еще отлично сочетается с методикой «Холодный обзвон» [методика 24 «Лапта»](#) (подобнее о ней я расскажу в этой главе). По сути, они очень похожи, так как «Лапта» тоже предполагает ряд быстрых, кратких вопросов. И наконец, есть еще [методика 26 «Все пишут»](#) (о ней тоже пойдет речь в этой главе), которая, по сути, представляет собой подготовку к методу «Холодный обзвон», так как позволяет каждому ученику заранее обдумать вопросы, которые вы скоро предложите им обсудить. Это повышает вероятность высокого качества ответов.

Как уже говорилось, учителя нередко считают, что вопросы, задаваемые в рамках «Холодного обзвона», должны быть простыми. На самом же деле это совсем не так. Вопросы могут и должны быть

трудными, заставляющими детей напряженно думать. Задача отчасти в том, чтобы дети испытывали гордость за то, что смогли экспромтом ответить на столь сложные вопросы. Далее я привожу стенограмму применения методики «Холодный обзвон» в исполнении Джесси Ректора из кампуса Клинтон Хилл академии North Star. Ректор — исключительный учитель математики с исключительными показателями успеваемости учеников. В нашей организации многие берут с него пример и пользуются его огромным опытом. Сейчас вы увидите, какие трудные вопросы он задает детям. Подумайте, кстати, на все ли вопросы, заданные им в ходе применения методики «Холодный обзвон», сможете ответить *вы сами*.

Ректор: Я — квадратное поле площадью сто шестьдесят девять квадратных метров. Какова длина одной из моих сторон, Джени?

Джени: Тринадцать.

Ректор: Тринадцать чего? [Обратите внимание: спрашивая ученицу о единицах измерения, учитель использует [методику 4 «Форма имеет значение»](#).]

Джени: Тринадцать метров.

Ректор: А теперь я квадратное поле с периметром сорок восемь метров. Какова моя площадь, Катрина?

Катрина: Сто сорок четыре квадратных метра.

Ректор: Отлично. Теперь я правильный восьмиугольник со стороной, длина которой составляет восемь x плюс два. Какой у меня периметр, Тамисс?

Тамисс: Шестьдесят четыре x плюс шестнадцать.

Ректор: Отлично. Я равнобедренный треугольник с двумя углами величиной три x каждый. Какова величина моего третьего угла, Анайя?

Анайя: Сто восемьдесят градусов минус шесть x .

Ректор: Молодец, сто восемьдесят градусов минус шесть x . А каков квадратный корень из четырехсот, Фрэнк?

Фрэнк: Сто.

Ректор: Нет, квадратный корень из четырехсот не сто. Ребята, помогите ему.

Дэвид: Двадцать.

Ректор: Совершенно верно, двадцать. Скажи Фрэнку почему.

Дэвид: Потому что, если умножить двадцать на двадцать, будет четыреста.

Решив использовать методику «Холодный обзвон» в первый раз, вы, возможно, столкнетесь с тем, что ученики будут недоумевать, что происходит, и, в общем, вполне оправданно. Вполне вероятно, им еще не приходилось присутствовать на уроке, на котором опрос ведется таким способом. Возможно, они не сразу увидят связь между этой методикой и своим дальнейшим поступлением в колледж или даже углядят в ней скорее негативную, нежели позитивную для себя ситуацию. В связи с этим на первый раз очень рекомендую заранее подготовить сценарий из нескольких кратких ремарок, в сущности, своего рода небольшую вступительную речь. Она позволит вам объяснить детям, что происходит и почему. Это сделает данное упражнение более рациональным, системным, предсказуемым, а если немного поднаторгнуть в этом деле, и поистине вдохновляющим.

Саммер Пэйн из Приготовительной школы при колледже Элм-Сити, знакомя детей детсадовского возраста с методикой «Холодный обзвон», использует оригинальный подход. Саммер придумала веселую песенку: «Отвечаем по одному! Тот, кого я назову!» И ее детям, как и ученикам Коллин Дриггс, эта методика очень нравится. Если и вы сумеете преподнести ее правильно и позитивно, ваш класс тоже непременно ее полюбит.

МЕТОДИКА 23

«ВОПРОС — ОТВЕТ»

Основной элемент методики «Вопрос — ответ» заключается в том, что учитель задает вопрос, а весь класс хором отвечает. Это звучит просто, но если эффективно использовать этот метод во всех его вариациях, он может стать на редкость действенным инструментом не только

вовлечения учеников в учебный процесс, но и повышения их успеваемости.

Эффективная методика «Вопрос — ответ» позволяет достичь трех основных целей.

- *Повторение и закрепление пройденного материала.* То, что ученики отвечают как группа, гарантирует, что на ваш вопрос может ответить каждый из них. Вашу подачу принимают все, и количество отбитых ударов умножается на 25–30. Есть и другой весьма эффективный способ: один ученик дает уверенный, сильный ответ, и вы просите класс повторить его. Весь класс повторяет и закрепляет материал, а ученик, давший верный ответ, получает четкое подтверждение, что сказанное им действительно важно.
- *Веселая, энергичная атмосфера.* Эта методика на редкость энергична и активна; она вдохновляет класс. Детям нравится кричать хором или выполнять всем классом какие-то упражнения. Люди вообще любят ощущать себя частью вдохновенно кричащей толпы, это заряжает их энергией. И данная методика способна сделать ваш класс таким же энергичным и активным.
- *Закрепление желательной поведенческой модели.* Методика «Вопрос — ответ» несет в себе одну потрясающую скрытую выгоду: ученики как группа раз за разом реагируют на вопрос учителя по его сигналу. В результате они каждый раз выполняют его требование, причем публично. И каждый ребенок убеждается, что все остальные тоже это делают. Вы просите — они выполняют, и так раз за разом. **Ученики не видят в этой методике воспитательного инструмента, а между тем она вводит в привычку четкое, активное и своевременное подчинение; закрепляет его в мышечной памяти детей.** Тем самым укрепляется власть учителя над классом.

«Вопрос — ответ» — довольно простая методика, но не следует ее недооценивать, фокусируясь исключительно на наиболее упрощенных

формах: например, прося детей повторять за вами афоризмы и песенки. По сути, существует пять основных типов, или уровней, секвенций, используемых в ее рамках. Они перечислены далее с учетом требуемого в каждом случае умственного напряжения, от меньшего к большему.

1. *Повтор*: ученики просто повторяют сказанное учителем или завершают начатую им знакомую фразу. Тема фразы может быть воспитательной («Кто мы?! [Ученики такой-то школы!] Для чего мы здесь собрались? [Чтобы стать образованными!])» или учебной («Четырежды четыре... [Шестнадцать!]. Пятью пять... [Двадцать пять!])»).
2. *Отчет*: учеников, которые уже выполнили задание или ответили на вопрос самостоятельно, просят дать отчет («На счет три скажите мне, какой ответ у вас получился в задаче номер три»). Данная версия стимулирует детей к активной дальнейшей умственной деятельности после выполнения предыдущего задания.
3. *Закрепление материала*: вы закрепляете новую информацию или очень хороший ответ, попросив класс повторить его: «Кто может сказать, как называется эта часть математического выражения? Верно, Трэйвон, это экспонента, показатель степени. Класс, как называется эта часть математического выражения?» При этом каждый ученик дополнительно и активно взаимодействует с важным новым материалом, а для ребенка, представившего эту информацию, данная методика становится подтверждением важности его ответа («Мой ответ был настолько важным, что учитель попросил весь класс повторить его»).
4. *Повторение материала*: учеников просят вспомнить ответы или повторить информацию, которая обсуждалась или упоминалась в классе раньше: «Класс, кого первого встретил Тезей на пути в Афины? А кто был вторым? А третьим?» или «Какое из названных нами слов означает «не иметь чего-либо в достаточном количестве?»

5. *Решение*: это наиболее сложный в применении прием, использовать его нужно с особой тщательностью. Учитель просит учеников решить задачу и хором назвать ответ: «Если длина прямоугольника десять сантиметров, а ширина двенадцать, сколько квадратных сантиметров составляет его площадь, класс?» Трудность в том, что если группа людей решает ту или иную задачу в режиме реального времени и отвечает хором вслух, необходимо, чтобы задача имела однозначный четкий ответ. Нужна также высокая степень уверенности, что все ученики смогут ее решить. Иными словами, данная вариация методики «Вопрос — ответ» наиболее сложна и требует от детей наибольшего напряжения умственных способностей, и ученики нередко сами бывают приятно удивлены тем, что умеют решать задачи в режиме реального времени.

Методика «Вопрос — ответ» работает эффективно в любой ее форме, при условии что отвечают все ученики без исключения. Для этого необходимо заранее запланировать использование конкретного сигнала (команды «Класс!», «Все вместе!», «На раз, два...» или даже невербального сигнала, например когда учитель поднимает указательный палец). Он будет указывать, что вы хотите, чтобы дети ответили на вопрос хором. Такой сигнал называется *по моей команде*. Он проясняет, когда учитель ждет группового ответа, а когда просит класс подождать, пока он не назовет конкретного ученика, который будет отвечать. Это действительно чрезвычайно важно. Каждый ученик в классе должен четко знать, является ли заданный учителем вопрос:

- риторическим: «Ведь сорок два поделить на семь, будет пять, верно?»;
- таким, на который должен ответить кто-то один, и сейчас этого человека назовут: «Сорок два разделить на семь будет... сколько, Шейн?»;
- таким, для ответа на который ожидается доброволец: «Кто может сказать, сколько будет сорок два поделить на семь?»;

- задаваемым в ожидании ответа хором: «Класс, сорок два разделить на семь, будет...»

Кстати, если дети не умеют быстро и точно определять, чего ждет от них учитель в перечисленных выше четырех ситуациях, вы лишаетесь возможности целенаправленно и по собственному усмотрению использовать любую из обсуждаемых здесь методик. Каждый ученик в каждом конкретном случае будет сам решать, к какой категории относится ваш вопрос (или просто выберет наиболее предпочтительный для него вариант). И тогда вы уже не сможете сами выбирать нужный прием: проверку на понимание конкретного ученика с использованием методики «Холодный обзвон», вовлечение в ответ всего класса; поощрение тех, что тянет руку; выбор ребенка, который, как вам кажется, даст наилучший и самый полный ответ; предоставление времени на размышление, прежде чем вы примете ответ, или любой другой из десятка приемов эффективного преподавания. Иными словами, учителю необходимо иметь возможность четко показывать ученикам, какого типа ответа он от них ожидает. Кроме того, не стоит забывать о ситуации, способной привести в ужас кого угодно: на вечеринке вы разговариваете с кем-то, стараясь перекрыть громкую музыку, и вдруг музыка затихает, и то, что предназначалось одному человеку, во внезапно воцарившейся тишине слышат все. Чтобы ученики активно, с энтузиазмом и без страха попасть в неловкую ситуацию участвовали в процессе «Вопрос — ответ», они должны четко знать, когда надо отвечать, чтобы твой голос звучал в унисон со всеми. Они должны быть уверены, что не окажутся единственными, кто нелепо выкрикивает ответ в полной тишине. Таким образом, чтобы методика «Вопрос — ответ» приносила реальную пользу, необходимо использовать надежный и последовательный сигнал и непременно обеспечить стопроцентное участие класса. Хороший сигнал «по моей команде» — ключ к достижению этой цели. Отнеситесь к этому компоненту учебного процесса с должным уважением.

Как показали мои исследования, учителя-мастера в основном используют пять разновидностей сигналов данного типа.

Первый подход основан на счете, например: «На старт, внимание...», «Раз, два...», «Раз, два, готовы... отвечает тот-то». Его преимущество в том, что вы даете ученикам время на подготовку к ответу, а в классах, где методика «Вопрос — ответ» применяется особо энергично, — на то, чтобы набрать воздуха в легкие и приготовиться влить свой голос в громкий стройный хор. Кроме того, в этом случае вы можете быть уверены, что ученики ответят хором и по вашей команде. Следовательно, данный подход особенно эффективен для создания в классе сильной, позитивной культуры послушания. Основанные на счете сигналы весьма полезны и тем, что их можно без проблем прервать, если вы видите, что дети пока недостаточно внимательны или еще не готовы к заданию или вопросу по принципу «Вопрос — ответ». Иначе говоря, счет «Раз, два, готовы... отвечает тот-то» при необходимости можно прервать словами: «Раз, два... нет, я вижу, еще не все готовы». Так вы покажете детям, что они еще не готовы, но поддержите в них предвкушение чего-то интересного, что ждет их впереди. И наконец, учитель может ускорять или замедлять счет, регулируя тем самым темп опроса.

Творчески подходящий к делу педагог может начать с более длинного счета и постепенно сокращать его по мере того, как дети все больше привыкают к этому приему. Тем самым учитель экономит время. Например, «Раз, два, готовы... отвечает тот-то» постепенно превращается в «Раз, два!». Сэкономленная в результате секунда повышает темп опроса и оставляет больше времени на объяснение материала. Возможно, вам это кажется не слишком большой экономией, однако, если сигнал, используемый вами по десять раз в день в течение двухсот дней учебного года, будет короче на одну секунду, это сэкономит полчаса учебного времени. А в некоторых классах для ускорения процесса используется даже не укороченная версия команды, а невербальный сигнал.

Вторая форма сигнала «по моей команде» — групповая команда. Два самых распространенных примера: «Все вместе!» и «Класс!» — например: «Как мы называем итог сложения чисел... Все вместе!» или «Класс, каков наибольший общий делитель чисел десять и шестнадцать?» Использование общего, собирательного термина для всего класса укрепляет дух коллективизма и напоминает детям, чего

вы от них ждете. Произнося слово «все», вы напоминаете ученикам, что ожидаете общего участия, а если не получаете желаемого с первого раза, то можете повторить его с большим нажимом. Кроме того, учителя-мастера обычно стратегически подходят к месту расположения команды — перед вопросом или после него. Спрашивая: «Как мы называем итог сложения чисел? Все вместе!» — вы даете ученикам время выслушать и обработать вопрос, прежде чем на него ответить, особенно если делаете между командой и ответом небольшую паузу. Акцент в данном случае несколько отличается от варианта «Класс, как мы называем итог сложения чисел?». Первый вопрос начинается непосредственно с содержания, а второй — с указания того, кто будет на него отвечать.

Третий вид сигнала «по моей команде» — невербальные подсказки, жесты: поднятый указательный палец, отмахивание, круговое циклическое движение пальцем и другие. Их главное преимущество — быстрота, а также то, что вам не приходится ни на секунду прерывать урок. При последовательном использовании такие сигналы становятся невероятно мощным инструментом, однако их применение сопряжено с определенными сложностями. В частности, следите за стилем команд-жестов. Например, если учитель, призывая класс ответить хором на вопрос, щелкает пальцами, жест может показаться высокомерным, и это будет в корне неправильно. В то же время я лично не раз становился свидетелем того, как учителя применяли этот жест с большим успехом. Далее, используя разные невербальные сигналы непоследовательно и наобум, легко запутать детей, и это наверняка приведет к серьезным долгосрочным проблемам. И все же надо отметить, что многие наиболее эффективные педагоги выбирают именно эту разновидность.

В четвертом варианте сигнала «по моей команде» задействована смена тона и громкости. Учитель, произнося последние несколько слов предложения, повышает голос и меняет тон, подразумевая вопрос. Ученики распознают подсказку и быстро реагируют на нее. Этот подход — самый сложный из всех описанных на данный момент, и его чаще всего используют неправильно. Как правило, учителя прибегают к нему только после того, как в полной мере освоят более простые варианты. Главное же преимущество данной разновидности

закljučается в том, что она вписывается в канву урока совершенно «бесшовно», быстро и естественно. Однако я не рекомендовал бы применять ее, не отточив этот навык до совершенства. Кроме того, если вы все же решили им воспользоваться, будьте готовы к тому, что на первых порах все пойдет не слишком гладко. На этот случай имейте в запасе какой-нибудь другой сигнал — один из перечисленных выше вариантов. Это будет резерв, которым вы воспользуетесь, если ученики не распознают первого, весьма тонкого и не всегда уловимого сигнала «по моей команде».

И наконец, последний вид сигнала данного типа — специализированные сигналы. Они указывают, что вы рассчитываете на конкретную реакцию класса. Многие учителя используют несколько таких сигналов, каждый из которых предполагает свой вариант реакции. Например, Боб Циммерли разучивает с учениками песенки, в которых перечисляются все кратные числа до 12. После этого учитель может подавать детям специализированные сигналы. Если он говорит «Семерки на счет два. Раз, два...», ученики на мотив популярной песни хором поют: «Семь, четырнадцать, двадцать один, двадцать восемь, тридцать пять, сорок два...» Если он говорит: «Восьмерки на счет два. Раз, два...» — дети реагируют другой песенкой, с перечислением других чисел. А можно, например, научить класс всегда отвечать на сигнал-вопрос «Зачем мы здесь собрались?» словами «Чтобы учиться!». Когда дети запомнят эту связь, вам больше не придется напоминать им, что вы ждете ответа хором («Все готовы?»). Вы просто спросите «Зачем мы здесь собрались?», и они хором дадут нужный ответ. Данная форма сигнала, возможно, самая веселая и интересная и для учителя, и для класса. Есть что-то на редкость энергичное и захватывающее в том, что учитель задает, казалось бы, невинный вопрос, а дети вдруг отвечают на него дружным хором.

Учителя разработали широкий спектр вариаций, повышающих ценность методики «Вопрос — ответ» в разных конкретных ситуациях. Перечислю три особенно эффективных способа ее адаптации.

- Объедините «Вопрос — ответ» с методикой «Холодный обзвон» и используйте их попеременно. Переменяя ответы хором с ответами отдельных учеников, вы повышаете уровень внимательности учащихся и создаете в классе атмосферу позитивного напряжения, обусловленного фактором непредсказуемости, благодаря чему урок становится еще интереснее.
- Оживите методику «Вопрос — ответ», попросив отвечать хором отдельные подгруппы класса, и разработайте для этого специальные сигналы. Например, вызывайте попеременно мальчиков и девочек, левую и правую часть класса, сидящих на первых и задних партах. Этот прием делает данную методику еще интереснее и неожиданнее и обеспечивает более полное участие класса в учебном процессе.
- Добавьте жест: например, учитель спрашивает класс, как называется результат задачи на сложение, и дети, отвечая хором, перекрещивают указательные пальцы и показывают символические «плюсы». Включая время от времени в урок жесты, вы получаете два преимущества. Во-первых, это способ обеспечить некоторую физическую активность класса; дети сосредоточены и находятся в движении; они могут не только говорить, но и делать что-то позитивное. Для особо неусидчивых учеников это огромное облегчение. Во-вторых, благодаря визуальному сигналу, особенно если он не случайный, а отражает правильный ответ (как скрещенные «плюсом» пальцы), учитель получает возможность следить за теми, кто уклоняется от ответа или медлит с ним, и точнее оценивать уровень понимания материала разными учениками.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ВОПРОС — ОТВЕТ»

Используйте групповой хоровой ответ — вы спрашиваете, дети отвечают хором — для формирования в классе культуры энергичного, позитивного участия.

При правильном, продуманном использовании методика «Вопрос — ответ» способна разом вовлечь всех учеников в захватывающую, энергичную и мотивирующую деятельность, заразить энтузиазмом весь класс. Она чрезвычайно полезна как часть более крупной стратегии вовлечения детей в учебный процесс и обладает позитивным вспомогательным воспитательным эффектом. В частности, эта методика незаметно, но мощно развивает в детях привычку подчиняться требованиям учителя. Участвуя в процессе «Вопрос — ответ», дети привыкают делать то, что им говорит учитель, снова и снова, даже не осознавая того, что они практикуются в этом полезном навыке. Однако, надо признать, данная методика чревата определенными рисками и недостатками, о которых должен помнить каждый педагог.

- *Она позволяет детям, что называется, нахлебничать.* Если ученик не знает ответа или не хочет отвечать, то может просто шевелить губами, притворяясь, будто выполняет распоряжение учителя. Если вас это беспокоит, включите в ответ конкретный жест, что обеспечит возможность отслеживать участие не только на слух, но и визуально.
- *Она не обеспечивает надежной проверки на понимание.* Дети, не знающие правильного ответа, в атмосфере всеобщего энтузиазма могут без особого труда скрыть этот факт, произнося свой вариант ответа не слишком внятно, повторяя за одноклассниками либо присоединяясь к ответу только на втором-третьем повторении.
- *Она укрепляет нужную поведенческую культуру в вашем классе только при условии, что эта культура довольно сильна изначально.* Если дети видят, что могут без негативных последствий испытывать в процессе опроса терпение учителя, затягивая с ответами, дурачась, отвечая слишком громко или не в унисон, то наверняка будут это делать. Вы должны постоянно следить за ситуацией в классе. Если в ответ на ваш вопрос происходит что-то из вышеупомянутого, непременно сразу исправьте положение тем или иным энергичным и позитивным способом. Например, скажите: «Я ценю ваш энтузиазм, но мне

нужно, чтобы вы отвечали точно по моей команде. Давайте-ка попробуем еще раз».

МЕТОДИКА 24

«ЛАПТА»

На протяжении многих десятилетий бейсболисты разогреваются перед матчами и тренировками с помощью довольно простой игры^[14]. Они разбиваются на группы из четырех-пяти игроков, один берет биты, а остальные размещаются перед отбивающим полукругом в паре метров от него. Один игрок бросает отбивающему мяч. Тот, не ловя, отбивает его битой. Ближайший игрок ловит мяч и, тоже не останавливаясь ни на секунду, опять возвращает его отбивающему, который посылает его очередному игроку. Все происходит предельно быстро. Игроки имеют возможность за короткий период активно попрактиковаться в навыке отбивания мяча. В отличие от формальной тренировки данная игра не предполагает обучения новым навыкам или новой игровой стратегии, но закрепляет уже имеющиеся навыки.

Одноименная педагогическая методика также базируется на быстро развивающейся ориентированной на группу процедуре, нацеленной на дальнейший анализ знакомой информации и развитие основополагающих навыков. Учитель быстро «посылает» «мячи»-вопросы группе учащихся, а те быстро «отбивают подачу», отвечая на них. Если ответы правильные, учитель обычно не останавливается, чтобы их обсудить, а сразу предлагает другому ученику очередной вопрос. Если же ответ неверный, учитель адресует тот же вопрос другому ребенку, иногда повторно отвечает тот же. Главное — все должно происходить стремительно и энергично. В этом и состоит суть методики «Лепта»: быстрый темп, полная непредсказуемость (как и в игре бейсболистов — никогда не знаешь, кто следующим получит «мяч») и укрепление и повторение основных навыков, в процессе которого каждый ученик имеет множество шансов принять участие в опросе.

«Лепта» — отличная разминка. Многие учителя считают ее неотъемлемой частью ежедневных устных упражнений, проводимых в

начале урока, но эту методику также полезно использовать в качестве своего рода энергичного перерыва в ходе урока, способного быстро расшевелить детей, а также для повторения материала, например чтобы еще раз пробежаться по теме перед контрольной. К тому же это идеальный способ заполнить несколько неожиданно освободившихся минут на уроке или даже на перемене чем-то продуктивным и интересным.

«Лапту» часто путают с методикой «Холодный обзвон», и если вы хотите в полной мере использовать специфические выгоды и преимущества первой методики, полезно прежде всего разобраться, чем они отличаются.

Во-первых, хотя «Лапта» часто включает в себя «Холодный обзвон», это необязательно. При использовании методики «Лапта» вы можете при желании быстро и энергично вызвать добровольцев, которые тянут руку, — либо сразу же, либо сделав короткий перерыв после «Холодного обзвона». Мой опыт подсказывает, что учителя намного чаще используют второй вариант. Все начинается с «Холодного обзвона», но, когда класс полностью увлекается процессом и дети, услышав вопрос, активно, часто с большим нетерпением, тянут руки, желая ответить, учитель переходит к методике «Лапта», предусматривающей быстрый опрос всех желающих.

Во-вторых, при использовании этой методики почти всегда задаются базовые, основополагающие вопросы, часто для повторения уже знакомого классу материала. А «Холодный обзвон» может включать в себя вопросы любого уровня сложности и любого типа. Используя эту методику, вы вполне можете задать детям вопрос об основных причинах Гражданской войны в США, но для игры в «Лапту» такой материал не годится. И еще, поскольку «Лапта» часто используется для обзора пройденного материала, учителя нередко меняют тему по ходу опроса. Они могут, например, в течение двух-трех минут задавать вопросы о свойствах четырехугольника, а затем перейти к серии вопросов по координатной геометрии. Причем нередко эти темы не слишком тесно связаны между собой. Скажем, на уроке обществоведения учитель посвящает несколько минут развитию

навыков работы с картами, а после этого наскоро пробегаются по теме первых колоний, которую класс уже прошел.

В-третьих, «Лапта» — это игра. (Бейсболисты обожают свою версию такой игры именно потому, что относятся к ней как к приятному перерыву в напряженной тренировке.) Следовательно, в классе нужно использовать некие сигналы, которые указывали бы детям, что они сейчас сыграют в забавную игру. Можно, например, попросить всех учеников встать или придумать какой-то необычный способ вызывать того, кто должен ответить. Словом, сделать то, чего на уроке обычно не делают. Помните также, что на «Лапту» отводится мало времени и эта игра должна иметь четкие начало и конец. Опишу несколько вариантов, которыми учителя успешно подчеркивают развлекательность данной методики.

- *Палочки-выбиралочки.* Главная «фишка» игры в «Лапту» — непредсказуемость: дети не знают, кто получит очередной «мяч». Но многие учителя идут на шаг дальше и используют специальные средства рандомизации, чаще всего палочки от эскимо, на каждой из которых написано имя ребенка (поэтому они и называются «палочки-выбиралочки») и которые вытаскиваются наугад из коробки. Возможны и другие вариации, например генерирование случайных чисел с помощью ноутбука. И учитель обычно действительно вызывает того, кого выбрал инструмент рандомизации. Однако, осознают это ученики или нет, вытягивая палочки из коробки, учитель сохраняет за собой контроль над процессом, задавая вопросы тем, кому считает нужным. Вот как формулирует это один из учителей: «Помните, вы, и только вы, знаете, чье имя на самом деле написано на вытащенной палочке от эскимо!» Вы можете вытащить палочку Джона, а вызвать Сьюзен. Надо отметить, что вытаскивание палочек имеет один существенный недостаток: на это уходит почти столько же времени, сколько на то, чтобы задать вопрос, следовательно, темп урока замедляется вдвое.
- *На победителя.* Учитель, использующий эту разновидность «Лапты», начинает с того, что предлагает двум ученикам

подняться с мест и стоя ответить на вопрос. Ребенок, первым ответивший правильно, остается стоять и вступает в единоборство с очередным конкурентом. Данный подход несколько проигрывает в непредсказуемости, но этот недостаток с лихвой окупается преимуществами атмосферы честной товарищеской конкуренции. Используя его, ни в коем случае не забывайте о других отличительных характеристиках методики «Лапта»: быстром темпе опроса, коротких и простых вопросах на основополагающие темы и ограниченном внимании к неправильным ответам. В атмосфере соревнования довольно просто допустить излишнюю горячность, даже ситуацию, когда участники начинают отстаивать свои права («Но ведь я же так и сказал!»). Лучшие учителя просто продолжают двигаться вперед, не отвлекаясь на подобные непродуктивные факторы. В противном случае класс будет слишком много обсуждать игру, а не играть в нее.

- *Можно сесть.* Этот вариант, как правило, используется в начале урока. Ученики встают, приветствуя учителя, а он, словно перцем, засыпает их быстрыми вопросами. Дети «зарабатывают» право сесть на свое место, правильно ответив на вопрос. В данном случае учитель опять же не обсуждает ответы. Он просто жестом показывает, кто может сесть, а кто пока остается стоять. В эту игру можно играть и наоборот: ответившие верно встают и получают право раньше других выйти из класса и, следовательно, оказаться первыми в очереди в буфет.

Как уже говорилось, поскольку главное преимущество методики «Лапта» в скорости, учителя редко прерывают процесс для обсуждения и анализа неправильных ответов. Они могут задать тот же вопрос другому ученику, чтобы тот дал правильный ответ, но практически всегда их цель — быстро и энергично двигаться вперед.

МЕТОДИКА 25

«ВРЕМЯ ОЖИДАНИЯ»

Еще один эффективный способ включить в урок мощь идей тех учеников, которые в ответ на вопрос учителя обычно не тянут первыми руки, — методика «Время ожидания». Суть ее в небольшой, в несколько стратегических секунд, паузе между моментом, когда вы задали вопрос и когда попросили ученика начать отвечать на него. Мэри Бадд Роу, профессор педагогики из Университета Флориды, скончавшаяся в 1996 году, провела в этой области исследование, которое показало, что типичный учитель, задав вопрос, делает паузу примерно в одну секунду, после чего ждет ответа еще секунды полторы, не более.

Данная привычка чревата серьезными проблемами и ограничениями. Дело в том, что ответы, данные учениками в результате таких коротких размышлений, вряд ли будут полными, обдуманными и развернутыми. Кроме того, если вы систематически принимаете ответы всего через секунду после вопроса, это побуждает ребенка, желающего проявить активность, поднять руку и сказать первое, что пришло в голову, а не дать наилучший ответ из тех, на которые он способен. И наконец, отказ от времени ожидания резко повышает вероятность того, что вам придется потратить время на обработку неполного и слабого ответа и только потом перейти к обсуждению сильного. Это может показаться парадоксальным, однако, тратя время на ожидание ответа и гарантируя тем самым, что он с первого раза получит более качественный ответ, учитель экономит немало учебного времени.

Человеческий разум работает быстро, и дополнительное время, способное резко повысить качество получаемых ответов, может быть совсем непродолжительным. Исследования показали, что три–пять секунд дополнительного времени на обдумывание вопроса обеспечивают сразу несколько важных преимуществ.

- Ответы становятся более длинными и правильными.
- Уменьшается количество отказов отвечать (количество детей, которые говорят: «Я не знаю»).
- Увеличивается количество учеников, желающих ответить добровольно.

- Возрастает доказательность ответов.

Однако, надо признать, для учителя ожидание данного типа — не такая уж простая задача, для этого недостаточно просто сделать паузу или сосчитать в уме до трех. Во-первых, довольно трудно выработать у себя привычку оставлять время после вопроса, и даже если вы приучите себя к этому — все равно в эти несколько секунд будете просто стоять и ждать, что особой пользы не принесет. Во-вторых, и это еще важнее, ученики не всегда четко знают, как реагировать на вашу паузу, особенно если они большую часть времени учились в школах, где этот прием не использовался. Вполне возможно, что ребенок прежде никогда не учился в школе, в которой создана культурная среда, поощряющая размышления, а не лентяйничание и в которой пространство между вопросом и ответом обычно заполняется напряженной умственной деятельностью.

Если вы только готовите и учите детей мыслить как настоящие ученые и приучаете их к поведенческим моделям, обеспечивающим успех на этом поприще, непременно подумайте о более эффективном использовании методики «Время ожидания» за счет соответствующих комментариев. Учителя, использующие разновидность «Время ожидания с комментариями», серьезно повышают сфокусированность и продуктивность этой методики, и она значительно чаще приводит к позитивным результатам, чем при использовании «Времени ожидания» в обычном виде. Эти педагоги четко и конкретно рассказывают ученикам, что тем следует делать с предоставленными тремя секундами ожидания, чтобы использовать их максимально продуктивно. Они, по сути, объясняют детям, чего именно от них ждут, говоря, например так.

1. «Я хочу видеть больше рук».
2. «Я хотел бы видеть по крайней мере пятнадцать рук, прежде чем мы выслушаем ответ».
3. «Я жду, чтобы кто-то из вас связал этот эпизод с другой пьесой, в идеале с *“Макбетом”*».
4. «Я дам вам время на размышление, потому что это довольно трудный вопрос, а ваш первый ответ, скорее всего, не самый

удачный».

5. «Я вижу, что некоторые из вас напряженно думают и записывают свои мысли, поэтому дам всему классу еще несколько секунд».
6. «Я вижу, что некоторые уже листают главу, чтобы найти нужный эпизод. Это кажется мне отличной идеей, продолжайте».
7. «Мне нужен ученик, который укажет в отрывке место, где можно найти ответ на этот вопрос».
8. «Через десять секунд начинаю принимать ответы».
9. «Так, рук все больше — четыре, пять, семь. Отлично, я вижу, вы действительно научились рисковать».

Обратите внимание на разницу в акцентах этих комментариев. Первый просто указывает, что учитель хотел бы вовлечь в работу больше учеников. Второй устанавливает групповую цель участия, а благодаря использованию местоимения «мы» ответ на вопрос превращается в коллективный проект. Третий подбрасывает ученикам конкретную и полезную мысль, которую стоит обдумать: как обсуждаемый эпизод связан с другим прочитанным ими произведением. Иными словами, как должен выглядеть особенно полный и правильный ответ. Четвертый рекомендует детям еще раз проверить себя и подготовить как минимум еще один вариант ответа. В пятом комментарии учитель рассказывает детям об одной из практических форм продуктивной работы в классе (записать свои мысли) и советует применить этот прием тем, кто такого еще не сделал. Данный комментарий четко указывает, как продуктивно использовать время ожидания. Шестой комментарий предлагает еще один вариант продуктивного употребления времени ожидания для выработки научно обоснованных идей. Это повышает вероятность того, что учитель получит от детей продуманные, подкрепленные доказательствами ответы. В седьмом комментарии делается похожий акцент, но учеников просят еще и подтвердить, что они провели время ожидания с пользой для ответа. Восьмой позволяет учителю дать классу дополнительное время на обдумывание ответа (можно и больше

десяти секунд), но устанавливает четкий конечный предел. В девятом упоминается о позитивном образе действий с целью ввести его в привычку (чтобы он начал казаться детям нормой); этим комментарием учитель поощряет учеников идти на риск и отвечать, даже если они не совсем уверены в ответе.

Итак, самые опытные учителя включают в периоды ожидания комментарии, призванные внедрить и укрепить конкретные поведенческие модели, наиболее продуктивные для их учеников в этот отрезок времени. Они обучают класс, даже пока ждут ответа на заданный вопрос.

МЕТОДИКА 26

«ВСЕ ПИШУТ»

Недавно я присутствовал на интересном и напряженном уроке литературы в десятом классе в весьма успешной Бостонской коллегияльной средней школе. Ученики обсуждали довольно сложный с литературной точки зрения рассказ Тима О'Брайена «Человек, которого я убил» из книги «Вещи, которые они несли с собой». Рассказчик (возможно, сам О'Брайен) от первого лица повествует о том, что не способен обсуждать с другими людьми убийство врага во время войны во Вьетнаме. И вот в один из кульминационных моментов обсуждения учительница задала классу сложный и важный вопрос: «А зачем вообще писать о том, что ты не можешь говорить о чем-то, тобой сделанном, и в результате как раз обсуждать эту тему? Зачем говорить о невозможности о чем-то говорить?»

В тот момент меня одна за другой поразили две вещи: сначала — как же повезло ученикам, которым учитель задает столь сложные вопросы, будучи при этом абсолютно уверенным в том, что они смогут на них ответить. А сразу после этого — реакция класса: полная тишина. Ребята смотрели на учительницу, не выказывая ни малейшего желания ответить, и в конце концов она сама весьма умно и убедительно рассказала, что думает по этому поводу. Ее ответ был превосходен, но успешной эту дискуссию никак не назовешь, ведь

коэффициент участия оказался низким. Всю когнитивную работу за класс проделала сама учительница.

Глядя на учеников, бившихся над трудным вопросом, я поразился парадоксу их искреннего смятения. Они не закатывали глаза и не глядели с тоской в окно. Они искренне хотели ответить, некоторые даже подались вперед, будто ожидая от учительницы какого-то толчка, какой-то полезной идеи. Но потом отводили глаза в надежде, что их не вызовут. Это был весьма показательный момент: учительница задала детям вопрос, явно выходящий за рамки их нынешнего понимания и знания предмета, адресованный людям, подготовленным к учебе в колледже, а наградой ей была полная тишина.

Существует ли способ обойти этот парадокс? Чтобы понять это, я начал анализировать: что мне самому понадобилось бы, чтобы ответить на трудный и интересный вопрос учительницы. Мне потребовалась бы минута, даже полминуты, чтобы обдумать его и, что еще важнее, набросать свои мысли на бумаге, превратив их в конкретные слова. Располагай я временем, чтобы подумать и начать формулировать свои мысли, у меня появилось бы гораздо больше шансов намного лучше подготовиться к участию в обсуждении, ведь в этом случае мои идеи и выводы оказались бы более обоснованными, а я был бы больше в них уверен.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ВСЕ ПИШУТ»

Добивайтесь более активного и полного участия учеников в обсуждении, предоставляя им возможность перед ответом сформулировать мысли в письменном виде. Как говорит писательница Джоан Дидион, «я пишу, чтобы понять, что я думаю».

Мне, как и Джоан Дидион, часто приходится писать, чтобы лучше разобраться в своих мыслях. Когда в колледже я не понимал какую-то тему, мне нередко удавалось разобраться в ней только после того, как я писал соответствующую курсовую или реферат. Только после того, как мысли излагались на бумаге, идеи и выводы кристаллизовались и объединялись в некую организованную структуру. Теперь, оглядываясь

назад, я понимаю, что мое участие в обсуждении произведений на занятиях по литературе было бы в десять раз успешнее, если бы перед этим я описывал свои мысли. Я узнал об этом, в частности, благодаря тому, что один из лучших профессоров, у которых я когда-либо учился, требовал от студентов каждый день кратко формулировать идеи по теме предстоящего занятия в письменном виде. Это был наш входной билет в аудиторию. В группе, где все студенты сначала описывали свои идеи, обсуждение начиналось с того, чем в других аудиториях заканчивалось. А другой мой лучший профессор говорил: «Если у вас есть свое мнение, значит, вы в двух шагах от идеи». Подобно многим другим студентам в колледже, я потратил уйму времени на разговоры о собственном мнении, но сегодня могу с уверенностью утверждать, что к правильным выводам и идеям надо приходить, формулируя их в письменном виде.

Самые опытные и эффективные педагоги добиваются активного и полного участия учеников в обсуждении, предоставляя им возможность перед ответом сформулировать мысли письменно. В этом и заключается суть методики «Все пишут»: учитель просит класс подготовиться к более конструктивному обдумыванию и обоснованному обсуждению, кратко и быстро сформулировав главные идеи в письменной форме.

Если смотреть шире, следует признать, что большинство дискуссий на уроках подсознательно строятся вокруг ложной посылки, что первые предложенные идеи или первые поднявшие руки ученики создают наиболее благоприятные условия для дальнейшего продуктивного разговора. Просто задаешь вопрос и вызываешь первого, кто поднял руку. Однако первый ответ далеко не всегда бывает лучшим. Некоторым ученикам, чтобы выработать достойную идею или почувствовать себя настолько уверенным, чтобы поделиться ею с другими, нужно время. Больше того, если ребенок сразу же уверенно тянет руку, ему, как правило, бывает очень полезно подумать еще немного.

Методика «Все пишут» обеспечивает как минимум шесть важных преимуществ.

1. Позволяет выбрать наиболее интересные и полезные для начала успешного обсуждения ответы, ведь вы можете подсмотреть идеи учеников, перемещаясь по классу и заглядывая в их тетради.
2. Позволяет просто и естественно провести опрос по методу «Холодного обзвона», поскольку вам известно, что все ученики привели свои мысли в порядок. Чтобы начать процесс, достаточно просто спросить: «Что ты написала, Ариэль?»
3. Дает шанс участвовать в разговоре каждому ученику, а не только тем, кто способен и готов сразу тянуть руку.
4. Формулировка мыслей в письменной форме оттачивает их. Этот процесс требует от учеников большого умственного напряжения, вовлекает их в работу, улучшает качество их идей и развивает навыки письма.
5. Вы устанавливаете стандарты или указываете ученикам направление, которое, по вашему мнению, особенно плодотворно. Например, можно посоветовать им написать предложение с каким-то сложным новым словом, причем так, чтобы было ясно, чем оно отличается от другого, близкого по смыслу. Или попросить класс описать свои мысли о Капулетти и Монтекки из «Ромео и Джульетты» и помочь ученикам лучше разобраться в том, насколько глубока ненависть двух семей друг к другу, предложив им сформулировать свой ответ словами, которые могли использовать Капулетти, говоря о Монтекки.
6. Ученики запоминают в два раза больше выученного материала, если сформулировали его в письменном виде.

Учитывая все эти несомненные преимущества, очевидно, что учителю следует использовать любую возможность заставить учеников писать — не только для улучшения письменной речи и грамотности, но и для повышения качества мышления, что в свою очередь резко повышает качество дискуссии.

Эти шесть преимуществ работают как минимум в трех важных направлениях: повышают качество идей, обсуждаемых в классе; увеличивают количество учеников, которые примут участие в

дискуссии; и подготавливают их к ней. И кто бы в итоге ни ответил на вопрос, данное упражнение повышает коэффициент участия, потому что заставляет думать над ответом всех учеников, а не только тех, кто примет участие в обсуждении.

МЕТОДИКА 27

«ВЕГАС»

«Каждый урок должен немного напоминать Вегас», — заметил однажды основатель и лидер успешнейшей системы школ KIPP Дэйв Левин. «Вегас» — это искра, это момент урока, когда учитель использует те или иные элементы шоу: музыку, свет, ритм, танец. Эта методика привносит в урок элемент магии. Однако не следует заблуждаться: она **используется не ради блеска и развлечения. «Вегас» не только позволяет повышать успеваемость в целом, но и помогает эффективнее достигать ежедневных целей обучения.** Методика на редкость бодра, оптимистична и позитивна, но обязательно кратковременна и четко сфокусирована. Дело сделано — и с концом. Назад к серьезной работе.

«Вегас» может заключаться, например, в тридцатисекундном перерыве, во время которого дети исполняют танец, посвященный глаголам действия, споют песенку о делении в столбик или посостязаются в составлении шарад с использованием только что выученного на уроке нового слова. Скажем, в этот момент ученики соревнуются за звание чемпиона пятого класса по нахождению общего знаменателя или царя горы «География». Или это рекламная пауза, во время которой класс вспоминает названия всех штатов Среднего Запада. Или инсценировка рассказа, который вы только что прочли и обсудили вполголоса или, напротив, энергично и возбужденно, а лучше и тем и другим способами. Но следует помнить, что такие моменты должны быть тщательно продуманы и использовать их нужно с большой осторожностью. В противном случае они только отвлекут детей от работы и принесут не столько пользу, сколько вред. Опишу несколько наиболее рациональных принципов.

• **Элементы театрализованного представления.** Актеры и исполнители часто меняют и тон и темп, то понижая голос, чтобы подчеркнуть ту или иную мысль, то повышая его; говоря то очень медленно, то очень быстро. Все это использует и Майк Таубман из академии North Star, читая и обсуждая с учениками разные произведения. Например, при обсуждении «Басни о крысолове» Майк попросил детей определить ее мораль. И надо признать, в исполнении Таубмана мораль басни была совершенно очевидна, особенно в резюме финала, которое учитель использовал, чтобы помочь классу осмыслить произведение. Сначала он говорил быстро и громко, а на последних секундах рассказа — на словах «Крысолов увел детей и спрятал их в темной пещере...» — сделал акцент. К концу повествования Таубман сильно замедлил темп и понизил голос, а последнее слово, *навсегда*, вообще произнес медленным театральным шепотом, разбив его на части: «На-все-гда». Когда учитель закончил свое «представление», в классе на пару секунд воцарилась мертвая тишина, а затем взметнулись почти все руки. Каждый хотел объяснить, чему учит это произведение. Простенькие элементы шоу, включенные учителем в пересказ басни, успешно вовлекли учеников в процесс обсуждения.

• **Включаем-выключаем.** Дэвид Беркли из Бостонской подготовительной чартерной школы оживил изучение прямых дополнений, позволяя детям выкрикивать «О-о-о!» и «А-а-а!» всякий раз, когда упоминается эта часть речи. Дополняя учебный процесс этим «вегас»-элементом, Беркли объяснял детям: «Мы будто бы пользуемся краном. Его то включают, то выключают. Вот и вы будете по моему сигналу включать его, а когда я скажу — выключать».

Таким образом, обсуждение предложения «Мама положила ребенка в кроватку» на творческом уроке Беркли может выглядеть примерно так:

Беркли: Глагол у нас *положила*, а в конце предложения идет словосочетание *в кроватку*. Что это, Чарльз?

Чарльз: Обстоятельство места.

Беркли: А между ними, Шайна? Что между ними?

Шайна: Прямое дополнение.

Класс: О-о-о! А-а-а!

Беркли: Верно, Шайна. Это, конечно же, самое настоящее прямое дополнение!

Класс: О-о-о! А-а-а!

Беркли: А теперь Стивен Джонс, скажи-ка Шайне, с какой частью речи сочетается прямое дополнение? [«О-о-о!» и «А-а-а!»]

Стивен: Оно сочетается с переходным глаголом.

Беркли: [Делает жест, имитирующий закрытие крана, — сигнал, что с «О-о-о!» и «А-а-а!» пока покончено.] Молодцы. И каков же переходный глагол в этом предложении, Летти?

Решающее значение в данном случае имеет заключительная часть. Играть, конечно, всегда весело, но, если бы игра продолжалась весь урок, она отвлекала бы детей от работы и мешала учителю, ибо каждый раз, когда он произносил бы словосочетание «прямое дополнение», его перебивали бы криками. Вам нужна веселая игра, начало и конец которой жестко контролируете вы, а не монстр, живущий своей собственной жизнью. Вы можете возвращаться к ней по ходу урока, но для этого вам необходим полный контроль над ней. Правильно использовать прием «Вегас» следует так: игра начинается, всем весело, а потом по четкому сигналу все заканчивается. Игра не должна возобновляться у вас за спиной; ученики не должны петь или выкрикивать что-то, пока им этого не позволили. В противном случае это надо пресечь быстро и решительно.

• **Единая цель.** Прием «Вегас» всегда имеет конкретную цель обучения, которая должна совпадать с целью урока, или, в наиболее смелом проявлении, способствовать повторению пройденного ранее, но похожего материала. Беркли, например, воспользовался этой методой, чтобы ввести элемент игры и шоу в изучение темы прямых дополнений, но цель его заключалась в том, чтобы помочь ученикам разобраться, как эта часть речи используется в предложениях. Его прием способствовал достижению этой цели, а не отвлекал от нее.

• **Только хором и вместе.** При использовании методики «Вегас» все участники «представления» одновременно поют одну и ту же песенку или выполняют одни и те же действия. И каждый ученик должен четко знать правила. Если это песенка, каждый должен знать ее слова. Если речь идет об игре в таблицу умножения, дети должны знать, когда вставать, как играть, что делать, если проиграл. И все обязаны неуклонно эти правила выполнять. Если вы позволяете детям петь любую песню, какую им вздумается, или гадать, проблемы вам обеспечены.

• **В тему.** При любом виде групповой деятельности участники могут неявно выражать свое презрение к ней самой либо к ее лидеру, действуя контрпродуктивно и даже деструктивно: петь намеренно не в такт или слишком громко, излишне усердствовать и кривляться в танце, даже использовать непристойные жесты. Правильное применение методики «Вегас» предусматривает бдительный и жесткий контроль. Как только действие отклоняется от темы, необходимо немедленно принять меры для исправления ситуации и восстановить стандарты качества. При желании можете воспользоваться советами относительно того, как это сделать. Они описаны далее, при обсуждении методик, предназначенных для управления поведением: «Что делать» ([методика 37](#)), «Делаем еще раз» ([методика 39](#)), «Позитивное обрамление» ([методика 43](#)), «100 процентов» ([методика 36](#)) и «Сильный голос» ([методика 38](#)).



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. Многие мои коллеги считают, что из всех методик, описанных в этой книге, самая эффективная и быстрее всего формирующая в классе нужную культуру — «Холодный обзвон». Почему, как вы считаете?
2. Возьмите план одного из ближайших уроков и проработайте его, отметив три фрагмента, когда было бы полезно использовать методику «Холодный обзвон». Продумайте соответствующие вопросы и впишите их в план урока. Продумайте также, каких учеников вы будете опрашивать данным способом.
3. Возьмите тот же план урока и доработайте его, включив два коротких цикла «Вопрос — ответ». Заранее подготовьте вопросы. Постарайтесь выбрать вопросы всех пяти уровней и обратите особое внимание на команду-сигнал, которую будете использовать.

4. Доработайте урок дальше, на этот раз определив момент, когда все ученики, прежде чем начать обсуждение вопроса, должны будут сформулировать свой ответ в письменной форме. Продумайте, на чем они будут писать и чего именно вы от них ожидаете. (Намерены ли вы собрать их работы? Насколько полным должен быть ответ?)
5. Составьте краткий список того, что должны делать или о чем должны думать ваши ученики, пока вы используете методику «Время ожидания». Напишите два-три пятисекундных сценария, которые сможете применять в учебном процессе для закрепления продуктивных моделей поведения в классе и приучить самого себя делать паузу, ожидая ответа учеников.

ГЛАВА 5

СОЗДАНИЕ СИЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В КЛАССЕ

Методы, описанные в главе 5 (как и в главах 6 и 7), направлены на создание в классе необходимой культуры обучения. Они помогают правильно оборудовать помещение, превратить его в место, где учащиеся усердно трудятся, правильно себя ведут, формируют характер и работают с максимальной отдачей. Но прежде чем говорить о конкретных методиках создания сильной культуры в классе, используемых учителями-мастерами, стоит разобраться, что это такое и какие факторы ее определяют в первую очередь. Этот вопрос сложнее, чем кажется на первый взгляд, и методики, о которых вы скоро узнаете, приобретают больший смысл и важность, если изучать их в контексте того, из каких конкретных элементов складывается школьная культура.

ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ КУЛЬТУРЫ КЛАССА

Формирование в классе культуры, способствующей уверенному движению детей к совершенству, требует от учителя освоения навыков в пяти аспектах взаимоотношений с учениками. Эти пять аспектов, или принципов, часто путают друг с другом и валят в одну кучу. Одни педагоги не видят между ними никакой разницы, а другие используют их названия наобум и взаимозаменяемо. А между тем каждый учитель должен быть уверен, что максимально полно воплотил в своем классе все эти пять принципов. Следовательно, стоит уделить некоторое время тому, чтобы провести между ними четкую грань.

ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Дисциплина.

Управление.

Контроль.

Влияние.
Вовлеченность.

Дисциплина

Большинство людей, произнося слово *дисциплинировать*, имеют в виду процедуру управления системой дисциплинарных мер и наказаний. Я же предпочитаю использовать это слово так же, как Рональд Морриш в своей замечательной книге *With All Due Respect* («Со всем уважением») — в качестве термина, описывающего процесс обучения правильному способу делать что-то либо, а также состоянию, в котором человек может сделать что-то правильно. Этот смысл заложен и в глаголе *самодисциплинировать*, то есть уметь заставить себя делать дело правильно и до конца, — и в существительном *дисциплина* в значении «комплекс идей или метод мышления» (как, например, *академическая дисциплина*). Данный факт акцентирует наше внимание на том, что в основе определения дисциплины лежит обучение — обучение учеников правильному и успешному способу делать то или иное дело.

Они забывают об этом элементе учебного процесса, невзирая на то что он самым тесным образом связан с их собственным определением сути их профессиональной деятельности. Они стараются обучить детей тому или иному материалу, но далеко не всегда — привычкам и процессам, помогающим стать успешными учениками и, соответственно, членами общества. Они создают системы вознаграждений и наказаний, помогающие выработать у учащихся ответственное отношение к учебе. Они призывают детей прилагать для этого максимальные усилия исходя из того, что изначально отлично известно, как этого достичь. **К сожалению, учителя часто совсем не тратят времени на то, чтобы целенаправленно, шаг за шагом, учить детей тому, какое поведение в классе позволяет гарантировать успех в учебе.** Вместо этого они предполагают, что ученики давно усвоили все это на предыдущих уроках, либо вообще сомневаются, что ребенку стоит специально рассказывать, как себя вести, как сидеть в классе, как делать записи, выполнять указания учителя и многое другое. Однако, как говорит мой коллега Дуг

Маккарри, «если дети не выполняют ваших распоряжений, скорее всего, это объясняется тем, что вы их этому не научили».

Учить дисциплинируя — значит предварительно инвестировать силы и время в обучение своих подопечных тому, как быть эффективным учеником, а для этого, понятно, требуется планирование. Как ваши ученики должны сидеть, выстраиваться в шеренгу, входить в класс, делать записи? Вам придется вкладывать немало сил и времени в масштабные практические занятия, а в рамках планирования четко и безоговорочно определять, какие действия и поведение будут считаться достаточно хорошими для соответствия стандартам. Однако результаты всех этих усилий и предварительных инвестиций в данном направлении бывают поистине потрясающими, потому что, как оказывается, очень многие дети пребывают в «пограничной зоне» школьной культуры: они хотят и готовы делать то, чего от них ожидают, но их надо этому научить.

Управление

А вот управление действительно представляет собой процесс усиления и укрепления нужной поведенческой модели посредством применения системы дисциплинарных мер и вознаграждений. Иными словами, довольно часто мы, произнося слово *дисциплинировать*, на самом деле имеем в виду управление, то есть принятие тех или иных дисциплинарных мер. Некоторые учителя считают, что этим все и ограничивается, причем может показаться, что у них есть для этого весьма веские основания. Без четких и слаженных управленческих систем эффективно работающий класс действительно невозможен. Однако управление — элемент школьной культуры с наиболее заметными краткосрочными результатами, в силу чего многие не видят его особенно существенной зависимости от других четырех элементов и серьезных ограничений в случае их отсутствия. Благодаря правильному управлению процесс обучения в ориентированных на успех классах действительно становится более целенаправленным и эффективным, и это, конечно же, очень и очень важно. Однако без остальных четырех составляющих позитивной школьной культуры хорошее управление попросту невозможно. Без них управление, даже с применением наилучших систем, в конечном счете страдает от постоянно снижающегося «добавочного дохода»: чем больше вы используете управление, тем менее оно эффективно.

Если школа или отдельные педагоги чрезмерно полагаются на управление, возникает фатальная спираль: ученики теряют чувствительность к дисциплинарным мерам и, стремясь получить вознаграждение, становятся беспринципными и неразборчивыми в средствах. Со временем для достижения аналогичного или даже меньшего эффекта требуется все больше и того и другого. Ученики начинают неплохо переносить все большие дозы, а все большие дозы, в свою очередь, сигнализируют им либо о том, что учитель в полном отчаянии, либо о том, что они трудные дети и неудачники. Валюта управления продолжает обесцениваться, процесс становится все менее рациональным и все более негативным.

По-настоящему сильный менеджмент — не только позитивный, но и необходимый компонент эффективной школьной культуры, однако эффективное управление работает только в комбинации с другими

четырьмя элементами — в противном случае оно быстро перестанет быть эффективным. Учите детей поступать правильно, а не просто устанавливайте дисциплинарные меры на случай, если они поступают неправильно. Чтобы добиться успеха на этой ниве, учитель должен уметь воздействовать на учащихся, убеждая их делать то, что надо, независимо от дисциплинарных мер, а также вдохновлять их и вовлекать в позитивную работу. Кроме того, каждый учитель строит с учащимися взаимоотношения иного рода — не подразумевающие ни вознаграждений, ни дисциплинарных мер и показывающие детям, что они небезразличны ему настолько, что он постарался увидеть в них личности. И он признаёт, что они отличные менеджеры своего класса, отчасти благодаря навыкам, приобретенным в результате обучения.

Контроль

Контроль — это способность заставить кого-то делать то, что вы просите, независимо от дисциплинарных мер и наказаний. Для многих людей это вообще бранное слово; некоторые же убеждены, что контролировать кого-то в корне неправильно, недемократично, что это насилие и принуждение. И, по мнению многих, намерение контролировать других особенно предосудительно для педагога, потому что учить — значит помогать людям думать самостоятельно. Однако, если добавить совсем чуть-чуть контекста, становится очевидно, что мы все в той или иной мере контролируем действия других людей — и это правильно, особенно если ты учитель. Позитивный, просвещенный контроль невероятно полезен во многих отношениях: таким образом педагог добивается того, что класс задается вопросами *почему* и *как* в процессе прочтения романа или новеллы. Он заставляет учеников не верить в утверждения, не подтвержденные доказательствами. Он способен убедить детей работать, ценить учебу и уважать сверстников.

По сути, я могу предложить вам собственное определение контроля: способность побуждать кого-то выбирать делать то, что вы говорите, без применения дисциплинарных мер. Заметьте, что данная трактовка не подразумевает отсутствия субъективности в тех, кого вы убеждаете делать то, что вам надо. Они ведь могут выбирать. Контролировать — это всего лишь уметь просить человека о чем-то

способом, резко повышающим вероятность того, что он согласится это сделать. Если вы читали что-либо из пока еще совсем новой области бихевиористской экономики, например увлекательнейшую книгу Кэсса Санстейна и Ричарда Талера *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness* («Толчок к правильному выбору: здоровье, финансы и благополучие»), вам известно, что ни один выбор не бывает абсолютно нейтральным. Если вы смотрите человеку в глаза и говорите твердо и четко, то осуществляете над ним контроль. Если смиренно отводите взгляд и говорите умоляющим тоном, ни о каком контроле не может идти речи. Все остальные способы просить или требовать чего-либо непременно входят в континуум между этими двумя экстремальными точками. Тут важно отметить, что значение, в котором я использую понятие контроля в этой главе, ограничено узким кругом социальных и поведенческих взаимодействий в школьном классе, например когда дети, повинаясь указанию учителя, садятся на свои места.

Наибольший парадокс контроля заключается в том, что это нечто большее, чем необходимое зло. Нередко он выступает поборником и защитником свободы. Мне это известно как родителю. Я могу позволить своим детям бежать впереди меня по тротуару, самостоятельно исследуя мир, только если прежде научил их переходить улицу (то есть если они знают, что у обочины надо остановиться и посмотреть по сторонам). Больше того, я должен быть уверен, что, если они приблизятся к краю дороги, на которой неожиданно появится автомобиль, и я прикажу им остановиться, они сделают это мгновенно и обязательно. То есть в дополнение к другим инструментам я должен контролировать своих чад, иначе меня нельзя будет считать эффективным родителем — ни в деле их защиты, ни в деле предоставления им благоприятных возможностей для роста и развития. И чем больше у меня власти и авторитета для осуществления должного контроля, тем больше свободы я могу предоставить своим детям.

Учителя, способные контролировать класс, добиваются успеха потому, что осознают мощь языка и взаимоотношений: они требуют твердо и уверенно, но при этом уважительно, вежливо, а зачастую и ласково. Они показывают, что свято верят в своих

учеников. Они заменяют неопределенные и негативные команды вроде «утихомирьтесь» конкретными и конструктивными, например: «Пожалуйста, сядьте на места и начните писать в тетрадах». Их действия свидетельствуют о ясности, целеустремленности, решимости и искренней заботе об учениках. Если учитель способен убедить учеников сделать то, что поможет им добиться результата, значит, он выполняет свою работу. А дисциплинарные меры он оставляет на момент, когда без них уже не обойтись. И вы сделаете большой шаг в деле подготовки к успеху, научившись не испытывать внутреннего противоречия по поводу обязанности осуществлять над кем-то контроль.

Влияние

В идеале все учителя должны быть связаны со своими учениками тесными узами и вдохновлять их на то, чтобы каждый из них искренне стремился к цели, которой старается достичь класс. Способность вдохновлять детей на то, чтобы они верили в себя, хотели добиться успеха и усердно трудились ради этого, руководствуясь личными, внутренними мотивами, — это и есть влияние. Это очередной шаг за рамками контроля. Контроль заставляет учащихся делать то, что вы им говорите. Влияние убеждает их захотеть сделать это частицей самих себя, понять, постичь и принять. Убеждая ребенка поверить в себя — то есть хотеть вести себя позитивно, — вы действуете менее явно и заметно, чем когда требуете от него хорошо себя вести. И это мощнейшая движущая сила прогресса и успеха, ибо вера в себя возможна лишь в том случае, если ребенок сам хочет этого и если это реально. И происходит это уже без вас, без вашего управления процессом. Как показывает история любой поистине мощной идеи, от демократии до религии, вера — один из самых сильных и долгосрочных мотиваторов. И если влияние есть процесс укрепления веры, то максимальное усиление влияния должно быть четкой и первостепенной целью каждого учителя, желающего сформировать в классе нужную культуру.

Вовлеченность

Учителя, мастера своего дела предоставляют своим ученикам массу возможностей заинтересоваться, увлечься чем-то, погрузиться во что-то с головой. Они занимают детей продуктивной, позитивной деятельностью и практически не оставляют им времени на то, чтобы даже подумать о чем-то контрпродуктивном. Слишком уж многое представляется их учащимся важным, интересным и достойным того, чтобы сосредоточить на этом свою энергию.

Чем бы их дети ни занимались, они делают это позитивно, что производит мощнейший вспомогательный эффект. Среди идей Карла Маркса была одна не совсем ясная, но довольно глубокомысленная и прозорливая идея базиса и надстройки. Суть ее в том, что убеждения и духовные ценности народа («надстройка» общества) вторичны по отношению к «базису» (повседневные реалии жизни). Иными словами, то, что вы делаете в течение всего дня, определяет то, во что вы верите, а не наоборот. Данная идея вполне применима к ежедневной роли ваших учеников, которую они играют в школе. Кто они — хозяева своего класса? Чернорабочие? Крепостные? Ремесленники? Счастливые предприниматели? Ежедневные бытовые взаимодействия в значительно большей мере определяют, во что дети верят и что ценят в школьной жизни, чем наоборот. Люди поступают (либо вынуждены поступать) определенным образом и только потом находят своим поступкам идеологические обоснования.

На эту тему писали и говорили и другие мыслители, хоть и не столь витиевато и многословно, как Маркс. Или вспомните, например, вышедший в 1990 году фильм «Мои голубые небеса»^[15], в котором бывший мафиози (Стив Мартин) учит пуританина-полицейского, поставленного над ним надзирать в рамках федеральной программы защиты свидетелей (Рик Моранис), как находить удовольствие и радость в повседневной жизни. Затащив Мораниса в примерочную, Мартин уговаривает его купить шикарный костюм и через шторку поучает: **«Иногда изменения приходят извне!»**

Так вот, дети часто меняются именно таким способом. Они понимают, что им что-то нравится, и начинают действительно испытывать энтузиазм. Они видят, что работа их увлекает, и начинают думать о себе как о продуктивных, полезных членах общества. Они

начинают верить в это и намного чаще действуют и поступают соответствующим образом. Учителя-мастера занимают учеников продуктивной деятельностью не просто для того, чтобы у тех не оставалось времени отвлечься от задачи, а чтобы через некоторое время они начали относиться к себе как к личностям, занятым позитивной деятельностью. Для этого необходимы искренняя заинтересованность и вовлеченность.

Синергия пяти принципов

Методики, описанные в следующих главах, в разной степени базируются на всех пяти аспектах школьной культуры, которые мы только что обсудили. Некоторые из них больше зависят от одних принципов, другие от других, но поскольку синергия всей пятерки серьезно усиливает любую из этих методик, мудрый учитель в идеале задействует все пять принципов. Учитель, применяющий только один-два принципа, не способен создать в классе яркую, живую культуру. Например, если он использует контроль, забывая о дисциплине, его ученики так никогда и не научатся работать самостоятельно — им всегда будут нужны четкие указания других людей. А если учитель не контролирует учащихся, а все проблемы с успеваемостью старается решить исключительно посредством применения дисциплинарных мер (управление), он злоупотребляет ими, приучает к ним детей и снижает их чувствительность к этим мерам как на своих уроках, так и на уроках других преподавателей. Учитель, который умеет увлечь класс и повлиять на него, но игнорирует контроль и управление, создаст яркую, но неэффективную культуру, где некоторым ученикам позволено по желанию самоустраняться от участия в учебном процессе. А учитель, забывающий при этом о дисциплине, не сможет надлежащим образом подготовить детей к успешной жизни за пределами микрокосма класса, потому что у них не будет достаточной практики и знаний о том, как и впредь сохранять нужные привычки и развиваться как личности и образованные люди.

В методиках, описанных в моей книге, в разной степени задействуется один или более из этих пяти принципов — например, методика 38 «Сильный голос» базируется в основном на контроле, а методика 44 «Точная похвала» — на влиянии. Но в методиках, о

которых вы прочтете далее в этой главе, основной акцент делается на дисциплине, а также системах и рутинных процедурах, составляющих скрытый фундамент любой школьной культуры.

МЕТОДИКА 28

«ВВОДНАЯ ПРОЦЕДУРА»

Первая рутинная процедура, от которой зависит культура класса, — начало урока. Это действительно рутинная процедура, независимо от того, понимаете вы это (и целенаправленно над ней работаете) или нет. В отличие от [методики 41 «Порог» \(см. главу 6\)](#), используемой перед тем, как дети входят в класс, и сфокусированной на предварительном установлении конкретных норм поведения и ожиданий, цель «Вводной процедуры» — в том, чтобы, поприветствовав учителя и рассевшись по местам, ученики выбрали эффективную, продуктивную и способствующую обучению модель поведения. И чтобы это вошло у них в привычку.

Типичная «Вводная процедура» начинается с того, что учащиеся входят в класс и разбирают комплекты заданий со столика у двери. В некоторых случаях, особенно в начальных классах, материалы могут быть уже разложены по партам. Вот несколько рекомендаций, позволяющих максимально повысить эффективность этой части вводной процедуры.

- Лучше, чтобы ученики сами разбирали комплекты со стола, а не учитель раздавал их у двери. Второй подход только тормозит процесс и вынуждает вас работать в многозадачном режиме в то время, когда вам следует сосредоточиться на установлении в классе конкретных поведенческих ожиданий и налаживании взаимоотношений с учениками. И конечно, первый метод значительно эффективнее, чем когда учитель раздает комплекты заданий уже рассевшимся по местам детям, что отнимает еще больше времени.
- Ученики должны четко знать, кто где сидит. Если дети слоняются по классу и ищут, куда бы сесть, или на ходу

обдумывают этот вопрос («Сесть мне рядом с ним или не стоит? Еще подумает, что я с ним заигрываю...») — это яркий пример пустой траты времени и энергии. Распределите места заранее либо позвольте ученикам сделать это самим. Но на уроке каждый должен сидеть на своем месте.

- Как бы вы ни требовали от учеников поступать с выполненным домашним заданием (сложить в специальную корзину, положить на передний левый угол своего стола, передать его вам или что-нибудь другое), они должны делать это каждый день одинаково и без лишних подсказок.
- Используйте методику «Делаем сейчас» (мы обсудим ее в следующей главе) каждый день и всегда одинаково: на доске или в комплекте заданий. Цели урока, повестку дня и домашнее задание на следующий день нужно каждый день перечислять на одном и том же этапе урока. Класс должен знать это и ожидать этого.

МЕТОДИКА 29

«ДЕЛАЕМ СЕЙЧАС»

Входя в класс, ученики никогда не должны задумываться над тем, что они должны делать. Более того, нельзя, чтобы у них даже появилась возможность сделать вид, будто они этого не знают. Вам надо, чтобы дети точно знали, что надо делать. Эти две цели — класс должен точно понимать, чем нужно заниматься, и у учеников не должно быть ни единого шанса оправдаться за то, что они отвлеклись от нужного курса, — и стали логическим фундаментом методики «Делаем сейчас», которая заключается в коротком действии, написанном на доске или ожидающем учеников на их партах, когда они входят в класс.

Использование методики «Делаем сейчас» означает, что фактически дети начинают работать еще до начала урока. Они продуктивно настроены каждую минуту и готовы выполнять все ваши инструкции, как только вы начнете их давать. Они провели

подготовительный комплекс мероприятий и теперь нацелены на то, что будут делать дальше.

Чтобы обеспечить эффективность данной методики, позволяющей резко повысить результативность обучения, необходимо добиться ее соответствия четырем важнейшим критериям.

1. Ученики должны уметь выполнять требования, изложенные в рамках методики «Делаем сейчас», без каких-либо дополнительных указаний и подсказок учителя и обсуждения с одноклассниками. Надо признать, некоторые учителя неправильно понимают цель этой методики и используют ее явно дефектный вариант, требующий постоянных объяснений, что и как делать: «Итак, класс, как вы видите, сегодня утром список “Делаем сейчас” предписывает нам решить несколько типичных задач на вычисление площади фигур. Надеюсь, все помнят, что задачи данного типа решаются посредством такого действия, как умножение». Это противоречит одной из ваших целей — выработать у детей самоуправляемую привычку к продуктивному труду.
2. Упражнение должно занимать не более трех-пяти минут.
3. Упражнение должно предполагать, что, выполняя его, дети приложат ручки к бумаге, то есть его итог должен быть письменным. Это не только заставит учащихся напрячься, но и поможет учителю лучше следить за ними по ходу дела — ведь он получает возможность четко видеть, заняты ли они работой (а они видят, что он это видит).
4. Упражнение должно предварять урок конкретного учебного дня (например, если вы собираетесь обсуждать то или иное произведение в рамках «Делаем сейчас», попросите учеников составить три предложения о том, как бы они поступили на месте главного героя) или повторять материал недавнего урока (скажем, дети практикуются в освоенных ими недавно арифметических действиях).

Кроме того, эффективность этой методики зависит от последовательности и подготовки. Если задание «Делаем сейчас» изо

дня в день не размещается одним и тем же способом в одном и том же месте, ученики могут заявить, что не знали, что делать, причем зачастую отговорка звучит вполне правдоподобно. Это не значит, что вы обязательно должны писать задание на доске. Но если вы решили сделать так, лучше напишите его заранее большими буквами на листе бумаги и прямо перед заходом детей в класс прикрепите к доске клейкой лентой или магнитом. Это позволит вам сэкономить драгоценные секунды учебного времени.

Предположим, учитель английского языка в пятом классе решил воспользоваться этой полезной методикой для повторения новых слов, выученных детьми на предыдущей неделе. Поскольку одна из целей в данном случае состоит в том, чтобы дать ученикам шанс выполнить работу самостоятельно, учитель заранее создал прецедент, указывая, что они могут и должны при необходимости пользоваться своими записями. Он повесил на доске плакат такого содержания.

В своих тетрадях...

1. *Дайте определение слова scarce (дефицитный).*
2. *Объясните, почему оно означает не просто мало, а очень-очень малое количество чего-либо.*
3. *Используйте новое слово в предложении.*
4. *Назовите имя существительное, образованное от этого прилагательного.*

Еще пример, на этот раз из урока математики.

1. *Вычислите ширину прямоугольника площадью 104 квадратных сантиметра с длиной 13 сантиметров. Покажите свою работу.*
2. *Назовите возможные размеры как минимум двух других прямоугольников с такой же площадью, но другими показателями ширины и длины.*

МЕТОДИКА 30

«ЭКОНОМИЧНОЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЕ»

ПЕРЕМЕЩЕНИЕ УЧАЩИХСЯ

Быстрые и рутинные перемещения, совершаемые учениками без многословных пояснений учителя, то есть экономичные перемещения, — важнейший компонент любого высокоэффективного урока. Под перемещениями я понимаю краткие периоды, во время которых учащиеся переходят с места на место или меняют один вид деятельности на другой. Например, когда они выстраиваются в шеренгу, чтобы отправиться в столовую. В целом на все это у учеников уходит довольно много времени — от этого никуда не деться. Конечно, перемещения в средней школе (скажем, когда ученики перед контрольной убирают с парт все лишнее) отличаются от перемещений в начальной школе (например, когда дети выстраиваются в шеренгу). Но они имеют место на всех уровнях школьного образования и оказывают огромное, хоть зачастую не до конца понятое и признанное, влияние на учебный процесс, особенно непосредственно до и после перемещения. Сумев всего на минуту сократить каждое из десяти перемещений, в среднем ежедневно совершаемых учениками в течение двухсот учебных дней, вы сэкономите за год почти 35 часов учебного времени. Проще говоря, продлите свой учебный год на целую неделю.

Получается, что мы много говорим и пишем о необходимости увеличения вложения ресурсов в систему государственного образования, а между тем каждый учитель имеет вполне реальный шанс резко увеличить самый дефицитный и важный ресурс, который только можно купить за деньги. Нередко оказывается, что время, впустую потраченное на неорганизованные перемещения, особенно важно. Зачастую эти минуты определяют, завершите вы урок на нужной, увлекательной ноте или вам не хватит на это времени. А значит, вы не сможете должным образом закончить важнейшие итоговые виды деятельности, например резюмировать или кратко повторить урок или нормально объяснить домашнее задание. Лишившись трех последних минут урока, вы зачастую ухудшаете весь урок в целом. Кроме того, **неорганизованные перемещения служат приглашением к беспорядкам и конфликтам, которые продолжают разрушать рабочую атмосферу в классе и после**

начала урока. Короче говоря, за беспорядочные, неорганизованные перемещения нам приходится платить непомерно высокую цену. А поскольку упорядоченными и быстрыми их можно сделать только при условии последовательного использования эффективных процедур, учителя должны постоянно практиковать класс в этом деле — каждый раз одинаково, до тех пор пока у детей не выработается соответствующая привычка.

К концу первой недели в школе каждый ребенок должен знать и понимать такие процедуры, как, например, перейти на другое место в классе или снова занять свое; он должен делать это в нужный момент без дополнительных распоряжений учителя. В эффективных классах такие перемещения занимают не более тридцати секунд, зачастую намного меньше. Если и вы хотите добиться столь впечатляющих результатов, начните с составления карты маршрута. Существует только один оптимальный путь, по которому должен идти каждый ученик, если ему надо выйти из класса, если его вызвали к доске и так далее. Первоклашки с самого начала должны каждый раз ходить по одному и тому же маршруту. И практиковаться в этом под вашим бдительным оком часто и по многу раз в день. Вполне вероятно, ваш инстинкт подсказывает, что это лишь пустая трата времени, однако все обстоит как раз наоборот. Относитесь к такой практике как к ценным инвестициям. Инвестировав дополнительные пять–десять минут в первые несколько дней пребывания первоклашек в школе, вы сэкономите за год не один учебный час.

Обучайте класс эффективным перемещениям постепенно, по одному этапу за один раз. Один особенно эффективный способ сделать это заключается в присваивании этапам названий. Например, вы объявляете третьеклассникам: «На счет раз, пожалуйста, встаньте и отодвиньте стулья. На счет два повернитесь лицом к двери. На счет три займите свое место в шеренге». Вскоре вам будет достаточно просто назвать номер соответствующего действия. В результате вы получаете весьма ценную возможность контролировать темп перехода, замедляя его, если нужно сделать упор на результате и призвать учеников к большей ответственности, и ускоряя, когда дети больше готовы к самостоятельности. В конце концов можно будет отказаться и от номеров. Вы просто говорите классу: «Когда я говорю *идем*, вы

выстраиваетесь в шеренгу», — и следите за тем, как дети сами проходят все нужные этапы. Как правило, для окончательного закрепления этой процедуры требуется несколько недель.

Другой эффективный способ обучить класс экономичным перемещениям — метод, который называют «позиционным перемещением» или, если предполагается переход в другое помещение, «прогулка от точки к точке». Вы определяете место или действие, а ученики идут к этой точке и останавливаются, например: «Дойдите, пожалуйста, до конца коридора и там остановитесь». Главное — что, командуя ученикам пройти определенный этап перемещения, вы заранее устанавливаете не только его начальную, но и конечную точку, благодаря чему процесс никогда не выйдет из-под контроля. Вы знаете, что ученики дойдут только до конца коридора. И если они будут вести себя недостаточно тихо, вы сможете сразу их вернуть, вместо того чтобы смотреть, как они заворачивают за угол и скрываются с глаз, выходя из сферы вашего влияния, не говоря уже о контроле.

Этот и другие методы поэтапного обучения имеют вполне конкретные цели — скорость и упорядоченность. Вам надо, чтобы класс реагировал и действовал быстро. Следует признать, учителя, ослепленные успехом контроля, часто забывают об этом важном аспекте. Они подолгу задерживаются на каждом этапе перемещения, делая их медленными и максимально упорядоченными, а все потому, что это дает им ощущение полного контроля над ситуацией. Чтобы ставить перед учениками сложную задачу и определять для них конкретные цели, а также самому приучаться не забывать о важности быстроты перемещений, практикуйтесь с часами, а лучше с секундомером. Постоянно старайтесь добиться того, чтобы класс шевелился хоть немного быстрее: «Вчера мы сделали это за шестнадцать секунд, а сегодня давайте постараемся уложиться в двенадцать!»

Контролируйте также, о чем ученики говорят во время перемещений. Если это происходит достаточно быстро, дети просто не могут сохранять полное безмолвие и тишину, следовательно, вам нужно следить за тем, чтобы они не спорили и не ссорились, и

постоянно настраивать их на максимально четкие действия и конструктивное общение.

В качестве альтернативы можете последовать примеру Султаны Нурмухаммад из Приготовительной чартерной школы «Лидерство», ученики которой во время перемещений поют. Однажды утром я наблюдал, как они стояли за партами и кто-то из детей затянул речовку, которую тут же подхватили остальные. Это была адаптированная версия командного гимна Университета Индианы. В ней пелось о готовности всегда выполнять домашние задания и напряженно трудиться. К концу песни дети, в идеальном порядке обойдя ряды парт и распевая во все горло, заняли каждый свое место в шеренге и стройными рядами переместились в зону для чтения. Закончилась речовка после того, как класс расселся на ковре. Переход прошел максимально организованно, четко по команде учителя и в отличном настроении. А уже через пять секунд начался урок. Конечно, ученики Султаны еще детсадовцы, и, возможно, вы думаете, что детям постарше вряд ли стоит петь, перемещаясь в школе с места на место. Но вспомните об армии, о том, что солдаты на маршах обычно поют бодрые песни. Так они поддерживают боевой дух и сосредоточенность на поставленной перед ними задаче.

И наконец, вам нужно постоянно следить за тем, чтобы дети неуклонно соблюдали установленные правила. Если кто-то из них вдруг решит проверить, обязательно ли ему выполнять ваши требования, он должен четко понять, что обязательно. Особенно эффективную поддержку в освоении методики экономических перемещений обеспечивает [методика 39 «Делаем еще раз» \(см. главу 6\)](#), так как в процессе ее применения вы всегда находитесь в середине какого-то дела, которое можно попробовать сделать снова, а также потому, что перемещения представляют собой идеальное время для укрепления групповой ответственности детей.

ПЕРЕМЕЩЕНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Потребность в эффективных перемещениях (и большинство правил) относится в равной мере как к людям, так и к материалам. С самого начала инвестируйте в обучение детей правильному выполнению этой операции. Используйте секундомер и много практикуйтесь. Экономьте время для учебного процесса, превратив переходные периоды в быструю и гладкую процедуру. Предлагаю пару дополнительных правил для раздачи и сбора тетрадей, контрольных работ, книг и прочих учебных материалов в классе.

- Лучше собирать и раздавать материалы по рядам слева направо, а не с последних парт на первые. Тогда детям не придется разворачиваться на стульях на 180 градусов — действие, создающее превосходную почву для личного взаимодействия учеников, которое учителю трудно заметить и которым трудно управлять. Кроме того, если ученик развернется на 180 градусов, он окажется к вам спиной.
- Раздавайте материалы группами: сначала ученикам, сидящим в начале каждого ряда; от них — всем остальным, сидящим в том же ряду.

МЕТОДИКА 31 «СКОРОСШИВАТЕЛЬ»

Надо признать, некоторые свободы школьников нами явно переоценены, например свобода терять тетрадь или делать записи на неряшливых обрывках бумаги, которые в конце концов валяются кучей на дне ученического рюкзака. **Демонстрируйте ученикам важность того, чему вы их учите, побуждая создавать системы для хранения, организации и возврата к выученному ими материалу.** Для этого и предназначена методика под названием «Скоросшиватель». У детей должно быть специальное место для хранения бумаг, лучше всего скрепленных с помощью скоросшивателя. В идеале учителю следует предоставить его самому и, возможно, даже потребовать, чтобы дети оставляли работы и другие бумаги в классе. Так вы избежите того, что

работы потеряются или повредятся по дороге в школу или из нее. Ученики могут забрать домой все, что им потребуется в конкретный день, в специальных домашних папках, лучше всего определенного цвета, чтобы и вы, и родители могли легко определить, что это такое. Каждый раз в конце учебного дня ребенок складывает то, что ему может понадобиться этим вечером, в папку, а все остальное оставляет в классе в скоросшивателе.

Кроме того, установите определенный формат для организации бумаг в скоросшивателе, чтобы все использовали одну и ту же систему, а вы могли в любой момент убедиться, что при необходимости каждый может найти все, что нужно. Можно, например, присваивать всем материалам конкретные номера, которые ученики внесут в оглавление, например: 37: записи о согласовании подлежащего и сказуемого; 38: рабочая тетрадь с упражнениями на согласование подлежащего и сказуемого; 39: домашние задания на тему согласования подлежащего и сказуемого и так далее.

Теперь, говоря классу: «Если не помните ответ, сверьтесь со своими записями», — вы точно знаете, что нужные записи есть у каждого ученика, и даже можете подсказать, где именно в скоросшивателе их можно найти: «Они должны быть под номером тридцать семь». И наконец, так вы будете уверены, что учащиеся располагают полным пакетом материалов для подготовки к тестам и контрольным: «Чтобы подготовиться к предстоящей контрольной, вам нужно забрать домой материалы из скоросшивателя — номера с тридцать второго по сорок пятый».

И непременно выделите на работу со скоросшивателем специальное время на уроке: «Пожалуйста, добавьте номер тридцать семь — записи о согласовании подлежащего и сказуемого — в оглавление и по моему сигналу вложите листки в скоросшиватели. Я хочу услышать звук их открывания на счет три».

МЕТОДИКА 32

SLANT

Каким бы потрясающим и важным ни был ваш урок, если ученики не следят внимательно за вашим рассказом, не сидят прямо и спокойно и не ведут себя как активные слушатели, вы попросту толчете воду в ступе. Многие учителя и школы проводят с учениками учебную пожарную тревогу и тщательно следят за тем, чтобы все дети знали, где в конце учебного дня их ждет нужный автобус, но редко думают о том, как обучить их навыкам и правилам поведения, которые помогут им сконцентрироваться на учебе.

Я объединил пять ключевых правил поведения, которые позволяют учителю максимизировать внимательность учащихся, в акроним SLANT (пионерами его использования были школы, первыми вошедшие в KIPP).

Сидеть прямо (**Sit up**).

Слушать (**Listen**).

Задавать вопросы и отвечать на них (**Ask and answer questions**).

Кивать (**Nod your head**).

Следить за говорящим (**Track the speaker**).

Некоторые школы используют вариации методики SLANT, например STAR: сидеть прямо (**Sit up**), следить за говорящим (**Track the speaker**), задавать вопросы и отвечать на них (**Ask and answer questions**) и уважать окружающих (**Respect those around you**). Или S-SLANT — дополнительная S означает улыбаться (**Smile**).

Одно из главных преимуществ такого акронима в том, что он резко ускоряет процедуру управления учениками. Учитель может напомнить им, что надо быть внимательными и готовыми к учебе, произнеся одно-единственное слово — SLANT. Быстро и эффективно. Больше того, при необходимости SLANT можно разбить на части. Например, можно напомнить детям об S или о T. В наиболее эффективных и подготовленных классах эта аббревиатура глубоко укореняется в учебном лексиконе и превращается в существительное («Так, а где наш SLANT?») и глагол («Класс, убедитесь, что вы SLANTите»).

Поскольку SLANT — чрезвычайно важная часть любого по-настоящему эффективного урока, учитель может подумать и о

внедрении невербальных сигналов, которые позволят подкреплять нужное поведение и по мере необходимости корректировать ситуацию, не прерывая объяснения или опроса. Например, сложив руки на груди, вы напоминаете детям, что надо сидеть прямо, а показав двумя пальцами на глаза — о том, чтобы они не забывали внимательно следить за говорящим.

МЕТОДИКА 33

«ПО МОЕМУ СИГНАЛУ»

Ни один тренер в мире не позволит игроку выйти на поле без шлема или ловить фастбол^[16] без перчаток. А бегун может и не надеяться на победу, если к началу забега он стоит на старте в кроссовках с развязанными шнурками. Точно так же следует относиться к процессу обучения: каждый ребенок к началу урока должен сидеть с книгами и тетрадями на парте и ручкой или карандашом в руке. Вы должны ожидать этого от них на каждом уроке, каждый день. Тренер не начинает тренировку с того, что велит подопечным завязать шнурки — они являются в нужном виде. И вам не следует просить учеников подготовиться к занятию, когда урок уже начался. Используя методику «По моему сигналу», расскажите им, что надо сделать, чтобы подготовиться к уроку, а потом следите, чтобы они делали это каждый день.

Как добиться полной готовности класса к началу урока

1. *Предельно четко объясните, что должны иметь ученики к началу урока. Составьте небольшой список (не больше пяти пунктов), который уже не будет меняться:*

- тетради на партах;
- парта свободна (от всего не относящегося к уроку);
- карандаши отточены и наготове (в пенале);
- домашнее задание выложено (в правом верхнем углу парты).

Директор академии North Star Джеймс Верилли использует для этого, как он их называет, ученические «рабочие станции», или просто «станции», специально разработанные им для вводной рутинной процедуры. На стене его класса висит диаграмма, указывающая, как нужно разложить материалы на парте к началу урока: книги в верхнем левом углу, тетрадь с домашним заданием в верхнем правом, чистый лист бумаги по центру. И более ничего.

2. *Установите временной лимит.* Четко определите, когда ученики должны полностью подготовиться к уроку. Если вы не сформулировали это предельно однозначно, ваши усилия привлечь к ответу нерадивых, скорее всего, приведут лишь к отговоркам вроде «да ведь я уже делаю» или «как раз собирался все достать».
3. *Используйте стандартные дисциплинарные меры.* Выберите не слишком жесткое, уместное в данной ситуации наказание, которое сможете использовать без особых колебаний, скажем лишение каких-то незначительных привилегий или участие в подготовке класса к уроку. Ученик, не готовый к уроку, может, например, потерять заработанные ранее очки или должен будет в обеденный перерыв наточить все карандаши в лотке для письменных принадлежностей или прийти на продленку за десять минут до начала занятий, чтобы проверить, что там все готово.
4. *Тем, кто до начала урока честно признается, что не совсем к нему готов, предоставьте все необходимое (карандаши, бумагу) без каких-либо санкций.* Между тем, чтобы сознательно явиться на урок без карандаша, и тем, чтобы непосредственно перед уроком обнаружить, что он сломался или что случайно забыт в классе математики, — большая разница. Заранее определить и признать, что у тебя нет всего, что нужно иметь ученику, — часть подготовки к уроку. Дайте детям стимул брать на себя ответственность за полную подготовку и обеспечьте им доступ к необходимым инструментам без каких-либо дисциплинарных мер — при условии что они признались в

своей неготовности до начала урока. Можно, например, держать наготове коробку с наточенными карандашами, из которой дети могут взять один в обмен на сданный сломанный. Положите стопку чистой бумаги на свой стол. Ученики смогут воспользоваться всем этим в рамках методики «Вводная процедура». Однако, после того как урок начался, к тем, кто к нему не подготовился, следует применить дисциплинарные взыскания.

5. *Включите в рутинную процедуру домашнее задание.* Домашнее задание — самое важное из всего того, что делает большинство учащихся без непосредственного наблюдения учителя. Его нельзя оставлять без внимания. Постарайтесь сделать домашнее задание неотъемлемой частью рутинной процедуры, которой дети следуют, готовясь к учебному дню. Непременно проверяйте его в начале каждого урока. И введите отдельные дисциплинарные меры для тех, кто его не выполнил (чаще всего ребенок выполняет несделанное задание после уроков или вместо игр в спортзале).

МЕТОДИКА 34

СИГНАЛЫ «МОЖНО ВСТАТЬ?»

Школьный туалет — последнее прибежище необращенных. Если дать детям такую возможность, некоторые ученики (особенно те, кто меньше всего может себе это позволить) найдут огромное множество способов как можно больше времени находиться вне класса, особенно на тех уроках и в те моменты, когда их присутствие наиболее желательно. Найдутся и ловкачи, для которых долгая, неспешная прогулка до карандашной точилки становится поистине уникальным шансом продемонстрировать характер перед одноклассниками. Подобные действия отнюдь не способствуют эффективности учебного процесса в классе. Иными словами, если наиболее предприимчивые из ваших учеников имеют возможность вставать со своих мест в неподходящее время или по собственному усмотрению, они могут очень сильно отвлекать от учебы других детей.

Больше того, управление просьбами о посещении туалета и другими подобными — обоснованными и не обоснованными, одобренными и не одобренными в итоге учителем — тоже отвлекает класс от дела. Обсуждение, кто и когда пойдет следующим, съедает драгоценные минуты урока. К тому же вы рискуете тем, что в наиболее важный момент обсуждения, когда вы задали самый важный вопрос, в воздух взметнется рука ученика, которому вдруг срочно потребовалось выйти. Ваша мысль собьется, импульс урока будет потерян. Короче говоря, вы просто не можете позволить себе не разработать набор сигналов для бытовых потребностей школьников, особенно требующих, чтобы они встали с мест. Вам необходимы специальные сигналы «Можно встать?».

Проследите за соответствием данной системы следующим важным критериям:

- учащиеся должны иметь возможность послать сигнал о просьбе выйти, оставаясь на месте;
- учащиеся должны иметь возможность просигнализировать об этой просьбе жестом;
- сигналы должны быть конкретными и однозначными, но достаточно сдержанными, чтобы не отвлекать остальной класс от учебного процесса;
- вы должны иметь возможность управлять как просьбами детей, так и своей ответной реакцией на них, не прерывая учебного процесса (например, кивнуть или показать пять пальцев, подразумевая под этим «можно, но через пять минут»);
- вы должны четко определить, какими именно сигналами и жестами будет пользоваться класс, и вывесить их описание на стене, чтобы ученики в любой момент могли свериться с вашими требованиями; постоянно следите за тем, чтобы использовались только эти сигналы, и реагируйте только на правильные сигналы и жесты.

Опишу несколько доказавших свою эффективность сигналов, «подсмотренных» мной в лучших классах.

- «Можно выйти в туалет?» — поднятая рука с двумя скрещенными пальцами.
- «Мне нужен новый карандаш» — ребенок поднимает карандаш и ждет, когда ему дадут другой. Вообще держать наготове наточенные карандаши, чтобы ученики брали их сами либо их выдавал учитель в обмен на сломанные или затупившиеся, — намного правильнее, чем позволять детям точить их. Этот метод действует быстрее и менее разрушительно сказывается на учебном процессе. Но если вы уверены, что хотите позволить детям самим точить карандаши, попробуйте такой жест: руки сжаты в кулаки, прижаты друг к другу, и один кулак делает круговые движения, будто точится карандаш.
- «Мне нужна салфетка» — рукой пощипать нос.
- «Мне нужно встать с места» (например, чтобы поднять упавшую на пол вещь) — поднятый палец, совершающий вращательное круговое движение.

Имеет смысл продумать также четкие правила, регламентирующие, когда детям позволяется посылать вам сигналы «Можно встать?». Например, вы вряд ли хотите видеть сигнал о необходимости выйти в туалет в самые важные моменты урока. Правильнее всего изначально позволить посещение туалетной комнаты только в определенные периоды урока, скажем в последние 15 минут. Можно также увязать степень свободы учеников с применяемой вами системой управления поведением. Например, если в вашем классе для отслеживания поведения каждого ребенка используются цветные карточки (зеленые, желтые, красные), как это делается во многих американских школах, можно предоставить «зеленым» право просить разрешение выйти из класса в любое время кроме первых пятнадцати минут урока, а «желтым» — только в последние десять минут.

Далее, используя систему, ограничивающую учащимся доступ к туалетной комнате, вы непременно будете получать «срочные заявки», как обоснованные, так и фальшивые, к которым тоже надо быть готовым. Хорошее решение — ввести отдельный чрезвычайный сигнал о необходимости выйти в туалет, который ученики смогут

использовать, тогда когда это не одобряется исходными требованиями. Детям придется «покупать» право обращаться к вам с подобной просьбой в чрезвычайной ситуации. Например, можно позволить им приобрести это право за решение двадцати математических задач или за десять минут работы по классу (мытьё парт, сбор мусора).

МЕТОДИКА 35

«ЗНАКИ ПООЩРЕНИЯ»

Не забывайте также, что эффективные системы и рутинные процедуры позволяют сделать преподавание более продуктивным благодаря умелому использованию публичной похвалы. Знаки поощрения (их еще называют «кричалки» и «подбадрилки») адресуются ученикам, которые сделали что-то особенно хорошо, добились каких-то поистине выдающихся результатов. Никто из нас не равнодушен к похвале, к толпе, болеющей за нас и подбадривающей для новых свершений. Постарайтесь сделать так, чтобы все это имело место и в вашем классе, вдохновляло и доносило до детей нужную идею — это один из самых результативных приемов любого учителя. Разве есть награда лучше за то, что ты попытался ответить на трудный вопрос, за настойчивость, за готовность признать собственную ошибку или за объяснение одноклассникам, как решить заковыристую задачку, чем публичная похвала класса? Сумев добиться того, чтобы ваши ученики привыкли постоянно и последовательно, громко и кратко, не дольше пары секунд, выражать восторг своим особо отличившимся товарищам, вы создадите культуру, повышающую ценность достижений и напряженных усилий, не жертвуя при этом ни порядком в классе, ни драгоценным учебным временем. Ваши дети слышат команду — например, «Два притопа в честь Имани!» — и реагируют автоматически и оглушительно: все ноги в унисон топают дважды (и только дважды), и класс тут же возвращается к работе.

Главное — потратить некоторое время и с самого начала обучить детей раздавать знаки поощрения так, как требуется: решительно, быстро и с энтузиазмом. Научите класс делать это в соответствии с критериями, перечисленными ниже.

- *Скорость.* Класс должен уметь реагировать на вашу команду о раздаче знаков поощрения буквально через одну секунду. Если вы говорите «Два хлопка в честь Дэвида», а дети реагируют медленнее, чем надо, найдите время, чтобы обучить их делать это правильно, практикуясь снова и снова и ускоряя этот процесс: «Ребята, хлопаем тем, кто сделал что-то действительно замечательное, поэтому я хочу слышать ваши хлопки сразу же, как только это случилось. Давайте-ка повторим еще разок и посмотрим, можем ли мы уложиться в одну секунду». Кроме того, сам знак поощрения тоже должен быть быстрым — не только потому, что вы не можете позволить классу зря тратить время, но и потому, что нет ничего более расхолаживающего, нежели публичный восторг, который начинается мощно, но быстро сходит на нет. Знак поощрения должен быть кратким и ровным по интенсивности и длиться не более пяти секунд. Далее следует немедленный возврат к работе.
- *Простота (даже примитивность).* Многие учителя считают, что знаки поощрения должны быть вербальными и непременно доносить до класса некую идею. А между тем эти знаки обычно лучше всего работают, если базируются на жесте и звуке, особенно на взрывном, ударном звуке. Когда их применение не предполагает активного использования устной речи, они с меньшей вероятностью быстро наскучат детям — их «период полураспада» больше, потому что они не содержат фраз, имеющих тенденцию скоро изнашиваться. Краткое «Ого-го!» будет жить вечно, а фраза вроде «Ему прямая дорога в колледж!», скорее всего, быстро устареет (что не замедлит сказаться на ее восприятии детьми). Кроме того, в примитивном групповом шуме есть что-то на редкость притягательное. Дети вообще обожают шум и ритм. Некоторые, дай им шанс, будут с удовольствием топать и хлопать по любому поводу. Используйте эту природную страсть. Убедитесь, что знаки поощрения включают в себя простое движение и контролируемый, но полный энтузиазма шум, например топот ногами и хлопки руками.

- *Универсальность.* В раздаче отличившимся знаков внимания должен участвовать весь класс. И это ваша задача — максимально четко донести до детей, чего вы от них ожидаете, и следить за соблюдением этого правила.
- *Энтузиазм.* Все должно быть интересно и весело. Надо, чтобы это был перерыв, короткий и увлекательный, в тяжелой работе. Не поддавайтесь искушению сделать процедуру излишне «взрослой» — знак поощрения не должен пространно повествовать о ценностях или выражать персональное кредо, согласованное с общей миссией. Пусть он будет немного глуповатым, несуразным. В конце концов, он предназначен для подкрепления моментов, в которые ученики продемонстрировали серьезность и ответственность. Знак поощрения — это восклицательный знак, а не само предложение. Просто постарайтесь, чтобы он был достаточно интересным и веселым и чтобы дети хотели присоединиться к этому действию. Можно, например, позволить отличившемуся ученику самому выбрать для себя знак поощрения из числа используемых в вашем классе.
- *Эволюция.* Пусть ученики сами предложат идеи для методики «Знаки поощрения». В дальнейшем они наверняка будут с большим энтузиазмом обновлять эти системы свежими и яркими идеями, принимая в этом активное участие, ведь они придумывали их сами. Если дети постоянно изобретают новые интересные знаки, они никогда не наскучат им, не превратятся в надоевшую обязательку.

Предлагаю шесть любопытных идей для реализации методики «Знаки поощрения» в классе (большинство из них я позаимствовал у великих учителей, которые, в свою очередь, позаимствовали их у своих учеников или придумали с их помощью).

- «Отличный удар». Вы говорите: «Ну-ка, поздравим Кларис «Отличным ударом»». Дети делают вид, будто подбрасывают мяч и бьют по нему битой. Затем они прикладывают ладошку к глазам, будто смотрят, как он летит далеко вдаль. А потом долю

секунды имитируют шум толпы, приветствующей удачный удар отбивающего.

- «Газонокосилка». Вы говорите: «Предлагаю поздравить Джейсона “Газонокосилкой”». Дети делают движение, будто включают косилку, и имитируют звук заведенного двигателя, даря «виновнику торжества» быструю улыбку. После этого класс возвращается к работе.
- «Американские горки». Вы говорите: «Ребята, такой ответ заслуживает “Американских горок”!» Дети кладут ладошки перед собой и, не отрывая их от парты, трижды быстро ударяют по ней. Звук «бум-бум-бум» (обязательно только три раза) имитирует звук тележки аттракциона, взлетающей в верхнюю точку «горок». Затем они трижды кричат «У-у-у! У-у-у! У-у-у!», имитируя звук тележки, стремительно летящей вниз с высоты.
- «Руки». Вы говорите: «Джимми, имеешь право поиграть в “Руки”». Джимми выкрикивает: «Две руки!» Дети дважды щелкают пальцами обеих рук, повторяя при этом: «Да, да!» Затем Джимми выкрикивает: «Одна рука!» Дети дважды щелкают пальцами одной руки, напевая ту же песенку. И наконец, Джимми кричит: «Без рук!» Дети ровно одну секунду делают незамысловатые импровизированные движения корпусом.
- «Острый перец». Вы говорите: «За такой ответ не жалко и “Острого перца”». Дети берут в руки воображаемый острый перец, болтая им у рта. Затем якобы откусывают кусочек и ровно одну секунду шипят: «Ш-ш-ш».
- «Два прихлопа, два притопа». Вы говорите: «“Два прихлопа, два притопа” для Джимми П.». Дети дважды хлопают в ладоши и дважды оглушительно топают ногами, после чего дружно возвращаются к работе.



1. Напишите поэтапный сценарий для пяти самых важных рутинных процедур в вашем классе. Сформулируйте свои ожидания.
2. Нарисуйте плакат с перечислением всего, что должны иметь ваши ученики, чтобы быть полностью подготовленными к началу урока. Повесьте его на стене. Перед каждым уроком старайтесь указывать на него детям (возможно, жестом).
3. Составьте список из трех наиболее распространенных просьб детей на ваших уроках. Выберите подходящие невербальные сигналы, с помощью которых они могли бы высказать эти просьбы. Подготовьте плакат с описанием этих сигналов. В течение одной недели старайтесь указывать на плакат и просить ученика вернуться на место, если он не попросил разрешения как следует и не получил вашего позволения жестом. Не всегда выполняйте просьбы учеников, высказанные в важнейшие периоды урока.

ГЛАВА 6

ФОРМИРОВАНИЕ И ПОДДЕРЖКА ВЫСОКИХ ОЖИДАНИЙ В ОТНОШЕНИИ ПОВЕДЕНИЯ

До сих пор мы говорили о методиках, используемых талантливыми учителями для достижения высоких показателей успеваемости и для того, чтобы сделать классы местом целенаправленного и скрупулезного обучения детей. Конечно, это главная цель школьного образования. И все же все методы из первых глав этой книги не слишком помогут учителю, если он не сумел сформировать в классе четких ожиданий в отношении поведенческих стандартов. Это одна из главных обязанностей педагога — наведение порядка и создание в классе атмосферы взаимного уважения, способных защитить права всех учащихся. Я очень надеюсь, что, даже если вас не радует перспектива прослыть «слишком строгим» учителем, вы абсолютно и беспрекословно признаёте важность высоких стандартов поведения в классе. Надеюсь также, что методы, описанные в этой главе, может освоить и начать применять каждый учитель и что их можно адаптировать с учетом тысяч индивидуальных стилей.

МЕТОДИКА 36 «100 ПРОЦЕНТОВ»

Если говорить о проценте учеников, которые должны выполнять все требования и распоряжения учителя в классе, вариант тут один, и только один: 100 процентов. А если вы не достигли этого показателя, ваш авторитет может быть в любую минуту оспорен в зависимости от ситуации и мотивации. Ученикам приходится постоянно спрашивать себя: что он имел в виду? Это требование для всех? Настроен ли я сегодня выполнять указания учителя?

Утверждение, что стопроцентное выполнение указаний в классе — это не цель, а стандарт, для многих звучит поистине ужасающе, как призыв к излишней суровости и требовательности, как некий властолюбивый план битвы сил воли, как фундамент для создания класса, одержимого идеей послушания, класса, главная и практически единственная заслуга которого — жесточайшая дисциплина. Однако в классах учителей-мастеров наблюдается совершенно противоположная картина. Эти профессионалы добиваются полного соответствия поведенческим стандартам благодаря утонченным методам и теплоте, позитивному тону общения с детьми. Они действуют четко и организованно; их ученики всегда выполняют их требования, по сути, даже не задумываясь об этом. Культура подчинения учителю в их классах носит позитивный характер и, самое главное, практически невидима. Эти две характеристики не просто могут быть частью класса, в котором всегда царит максимальный порядок, — это обязательные условия. Дисциплина, в основном позитивная и невидимая (то есть вошедшая в привычку), пожалуй, единственный жизнеспособный вариант дисциплины в школе.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«100 ПРОЦЕНТОВ»

Если говорить о проценте учеников, которые должны выполнять все требования и распоряжения учителя в классе, вариант тут один, и только один: 100 процентов. А если вы не достигли этого показателя, то ваш авторитет может быть в любую минуту оспорен в зависимости от ситуации и мотивации.

Учителя-мастера регулярно добиваются стопроцентного послушания четко, решительно и практически незаметно для детей, а педагоги, которые не уделяют этой задаче достаточно внимания, зачастую даже не осознают, какая доля учащихся выполняет их требования и в какой мере. Многие учителя, не сумевшие приблизиться к стопроцентному стандарту, просто перестают замечать, создана ли в их классе атмосфера полного послушания. И исправление этой ситуации — первый шаг к формированию в классе высоких ожиданий в отношении поведения учеников. Чтобы держать власть в

своих руках, действуя строго, но справедливо, вы должны четко понимать, как дети реагируют на ваши указания и требования. Иначе говоря, первым делом надо начать обращать внимание на это.

Однажды утром учительница третьего класса захотела обратиться к своему классу. Она подняла руку в привычном жесте призыва к молчанию: дети в ответ тоже должны были поднять руки, показывая свою готовность слушать. И в то утро приблизительно три четверти класса так и поступили. В классе воцарилась тишина, вполне достаточная для того, чтобы учительница могла говорить и быть услышанной.

Должна ли она была начать свою речь?

Многие учителя, возможно даже большинство, так бы и поступили, однако этим они оставили бы без внимания тот факт, что четверть учеников не выполнили абсолютно четкого и точного указания. Некоторые возразят: «Ну и что? Чем они мешают? Надо же двигаться дальше». В данной ситуации мы имеем дело с молчаливым согласием, то есть попустительством. Если упомянутая выше учительница хочет донести до детей идею, что невыполнение четкого распоряжения просто недопустимо, ей не следует начинать речь до тех пор, пока руку не поднимут все ученики.

Тут есть один тонкий, но весьма существенный нюанс. Если бы учительница просто призвала ребят к тишине, она вполне могла бы продолжать урок, как только в классе стало достаточно тихо, однако в нашем примере от детей требовались две вещи: утихомириться и отреагировать на сигнал учителя. Это сделали не все, поэтому учительнице, прежде чем продолжать, следовало подождать и, используя приемы методики «100 процентов», как можно быстрее и позитивнее добиться абсолютного выполнения своего требования.

Но, прежде чем обсудить, как это делается, стоит подумать *зачем*. Продолжение урока без стопроцентного выполнения указаний чревато тем, что в классе может сформироваться высокотоксичная культура типа «распоряжения учителя выполняют только хорошие дети». В результате ученики рассматривают непослушание как вполне возможную альтернативу поведения. Они начинают выбирать, что лучше — подчинение учителю или свобода, которой наслаждаются их необремененные условностями одноклассники? Как вы понимаете,

выбор обычно делается в пользу второго, и во многих классах культура несоблюдения правил быстро распространяется и на тех, кто прежде в этом замечен не был. Кроме того, если учитель позволяет не выполнять несущественные требования, то позже, когда ему понадобится непременно добиться полного послушания, ему либо придется умолять класс, понижая свой авторитет, либо вступать в открытое противоборство с некоторыми, скорее всего, самыми непослушными учениками. Иными словами, он будет укреплять непродуктивные ожидания. Это очень плохой вариант развития событий, но большинство педагогов оказываются в таком незавидном положении задолго до того, как осознают этот прискорбный факт.

Я выбрал пример учительницы, поднявшей руку в знак того, что она требует тишины, потому что этот жест часто используется — или, лучше сказать, неправильно используется, — а также потому, что он наглядно демонстрирует, как легко и просто начать игнорировать непослушание учащихся.

Учительница из нашего примера одновременно выдвинула классу два требования — по сути, два требования, не обязательно связанных между собой. У ее учеников было четыре возможных варианта реакции: поднять руку, но не утихомириться; замолчать, не подняв руку; поднять руку и замолчать и, наконец, не сделать ни того, ни другого. Включение в команду поднятой руки означает увеличение числа переменных и, следовательно, большее количество результатов, которые необходимо учесть педагогу. Вполне вероятно, требование поднять руку помогает достичь тишины и внимания класса, но наша учительница должна была хотя бы спросить себя: а не существует ли менее затратного способа достичь этой цели? Располагаю ли я временем, которое можно потратить прямо сейчас на достаточно эффективное управление сразу двумя переменными соответствия моим требованиям? Ей, например, стоило подумать, не разумнее ли потребовать от детей просто сесть тихо и прямо, глядя на нее, чтобы показать, что они готовы слушать. Без поднятия рук. В этом случае ученики тоже выполнили бы рутинную процедуру, а у самой учительницы была бы возможность проверить соответствие ее требованию взглядом. Однако визуальный контроль посредством зрительного контакта выглядел бы намного тоньше и снял бы

проблему граничного послушания (то есть на грани с неповиновением). Кроме того, этот прием работает быстрее и, скорее всего, лучше готовит детей к другим жизненным ситуациям — ведь в жизни внимательность проверяется чаще всего именно зрительным контактом с собеседником.

Как видите, существует множество причин, по которым, начав серьезно относиться к тому, выполняют ли учащиеся ваши распоряжения, вы, вполне возможно, пересмотрите свои требования, и — в идеале — эффективность управления процессами в вашем классе должна резко повыситься. Но какой бы путь вы ни выбрали, первым делом начните сами предельно серьезно относиться к своим командам. Если вы о чем-то просите, дети обязаны это выполнить.

Описанный выше пример выносит на повестку дня и второй аспект послушания в классе. Учителю необходимо достичь не только стопроцентного выполнения своих требований — таковой же должна быть и проверка исполнения распоряжений. Если учитель мирится с граничным послушанием, особенно на глазах других детей, это, как правило, тоже сказывается на культуре класса крайне негативно. Требуя, чтобы ученики подняли в знак готовности руки, учительница из нашего примера формирует конкретные ожидания — не важно, осознаёт ли она этот факт, — в отношении того, что должно быть сделано далее и в каком объеме выполнение требования будет считаться достаточным. Ученики же, сознательно либо подсознательно, задаются примерно такими вопросами:

- Можно ли просто приподнять руку?
- Можно ли не отрывать локоть от парты?
- Нет ли какого-нибудь способа сделать, что от меня требуют, и при этом никому не показаться ботаном?
- Можно ли поднять руку на минимальную высоту и продемонстрировать одноклассникам, что я только посмеиваюсь над учительницей и просто считаю, что публично выказывать ей свое неуважение не стоит моих драгоценных сил и времени?

Ответ на все эти вопросы должен быть отрицательным. Вам надо донести до детей следующую идею: «Все, что мы тут делаем, мы делаем, как требуется, потому что это помогает нам подготовиться к учебе в колледже». Совершенство должно войти в *привычку*: все, что вы делаете, должно делаться как следует, и самый простой способ достичь этого заключается в том, чтобы каждый раз делать все, как надо. Если учительница включила поднятие руки в свои ожидания, она должна всегда стоять на своем. Возможно, серьезно задумавшись, подходит ли этот прием для конкретных обстоятельств, она решит, что это требует непомерно больших затрат времени и сил. Чем серьезнее вы относитесь к проблеме послушания, тем чаще и основательнее задумываетесь над вопросами справедливости, обоснованности и логичности своих команд. В конечном счете **наиболее жизнеспособная форма выполнения требований в классе предполагает, что и учащиеся, и учитель четко воспринимают это как упражнение, призванное помочь детям достичь успеха в учебном процессе, а не как возможность для педагога продемонстрировать им свое влияние.**

В лучших классах детей целенаправленно обучают правильному выполнению рутинных процедур и ритуалов. Им нужен предельно четкий сигнал, что учитель просит их утихомириться и сосредоточиться, а учитель должен иметь возможность увидеть и услышать, что его услышали и поняли. Но при этом необходимо также, чтобы ваш сигнал прошел испытание на соответствие конечной цели обучения.

ПРИНЦИПЫ СТОПРОЦЕНТНОГО ПОСЛУШАНИЯ

Обеспечить последовательное и постоянное соблюдение требований и послушание в классе способны три принципа. Они чрезвычайно важны не только для обеспечения стопроцентного выполнения указаний, но и вообще для создания долгосрочного здорового климата в классе, для поддержки высоких темпов работы и для того, чтобы успеваемость неизменно оставалась в центре внимания. Главное правило полного овладения методикой «100 процентов» — принцип наименее агрессивного вмешательства из всех возможных.

Используйте наименее агрессивную форму вмешательства

Ваша цель — достичь стопроцентного выполнения своих требований. Только тогда учебный процесс даст нужные результаты. И ваше вмешательство при этом должно быть максимально быстрым и незаметным.

Достижение этой цели за счет постоянных, съедающих массу времени перерывов, в течение которых учитель старается добиться того, чтобы все ученики делали, что требуется, по иронии судьбы сказывается на учебном процессе крайне негативно. Это запускает в действие смертельную спираль: любое вмешательство с целью максимального сосредоточения людей на задаче в итоге приводит к тому, что задача на время перестает решаться и все какое-то время бездельничают. Трудные ученики, те, кого сложнее всего заставить работать, принимают озираются вокруг, выискивая, чем бы заняться. И происходит катастрофа. Иными словами, любое вмешательство в учебный процесс должно быть максимально быстрым и незаметным.

Ниже представлен список возможных вмешательств. Настоятельно рекомендую как можно чаще использовать варианты из его верхней части. К тем, что замыкают список, следует прибегать как можно реже.

- **Невербальное вмешательство.** Жест или зрительный контакт с отвлекшимся учеником, во время которого вы продолжаете заниматься своим делом, лучше всего — объяснять материал. По результатам целого ряда исследований мы, учителя, прерываем урок намного чаще, чем дети, поэтому использование невербальной коррекции в процессе обучения отлично помогает удержать этот процесс в нужной колее.

- **Позитивная групповая коррекция.** Быстрые устные напоминания группе о том, что ученики должны делать, а не о том, чего они делать не должны: «Мы следим за текстом по своим учебникам», «Вы должны внимательно слушать отвечающего». Используйте этот метод, как только заметите, что внимание класса начинает рассеиваться.

- **Анонимная персональная коррекция.** Быстрое устное напоминание, похожее на позитивную групповую коррекцию, только на этот раз учитель отмечает, что некоторые пока не заняты делом:

«Мы ждем еще двоих». «Задние парты, пожалуйста, проверьте, что все внимательно смотрят на отвечающего».

- **Частная персональная коррекция.** Если вам все же приходится называть имена (а это неизбежно, особенно если вы еще только формируете высокие ожидания в отношении поведения в начале учебного года), старайтесь делать это приватно и максимально тихо и спокойно. Подойдите к парте отвлекшегося ученика. Наклонитесь к нему как можно ближе, понизив голос, насколько это возможно, быстро и спокойно скажите, что он должен делать, и сразу переключитесь на другую тему. Например, для первого замечания достаточно будет сказать что-то вроде: «Квентин, я просил всех следить за тем, что я говорю, и к тебе это тоже относится». Если же вам приходится обращаться к тому же ребенку второй раз, стоит упомянуть о дисциплинарных мерах. Тут опять следует действовать, что называется, в частном порядке: «Квентин, мне нужно, чтобы ты внимательно следил за тем, что я говорю. Только так ты сможешь понять эту тему. В следующий раз я [дам тебе желтую карточку, заставлю заниматься на перемене и так далее]. Пожалуйста, покажи мне, что ты действительно стараешься».

- **Молниеносная публичная коррекция.** Иногда вам придется публично делать замечания отдельным учащимся. Ваша цель при этом — свести к минимуму время, на которое ученик оказывается в центре всеобщего внимания за какой-то проступок, и сосредоточиться на том, чтобы указать ему, что он должен сделать, чтобы исправить ситуацию, а не бранить и не распространяться о том, что он сделал неправильно (если это, конечно, возможно). Старайтесь соответствующим замечанием отметить позитивное поведение большинства учеников и закрепить его как норму. Например, вы быстро и уверенно говорите: «Квентин, мне нужны твои глаза». Можно еще добавить: «Квентин, мне нужны твои глаза. Последний ряд, все смотрим на меня!» В редких случаях вы захотите подчеркнуть (для самого Квентина и его одноклассников), что внимательно следите конкретно за ним, добавив, например, такую фразу: «Квентин, мне

нужны твои глаза. Последний ряд, смотрим на меня! Спасибо, Квентин. Теперь гораздо лучше».

Если коррекции требует целый ряд замечаний и взаимодействий, обязательно следите за их позитивной динамикой. Секвенция должна заканчиваться на позитивной ноте («Теперь гораздо лучше») и позволять вам описать классу, в чем конкретно состоит прогресс («Квентин сначала отвлекся, но теперь он занят делом»). В этом случае вы делаете замечания, но заканчивается все тем, что вы признаёте улучшение ситуации и роль детей в этом позитивном процессе.

Обратите внимание на важность такого аспекта, как скорость. Например, самую длинную из приведенных выше последовательности действий я рекомендую использовать лишь изредка, и по возможности она не должна быть долгой.

И наконец, не забывайте о практической обоснованности коррекции. Просто назвав имя нерадивого Квентина, как поступают многие учителя, вы ни в коей мере не поможете мальчику понять, что нужно сделать, чтобы оправдать ваши ожидания. Это чрезвычайно важный момент, и мы подробнее обсудим его далее, когда будем говорить о методике «Что делать».

• **Дисциплинарные меры.** В идеале каждый учитель хочет выйти из сложившегося положения с невыполнением его требований быстро, успешно и с наименьшим ущербом для остального класса. В долгосрочной перспективе авторитет учителя укрепляется, если он использует внешние дисциплинарные меры как можно реже. Такой подход к решению поведенческих проблем резко усиливает естественную власть учителя. Однако если без наказаний быстро и успешно исправить ситуацию невозможно, применяйте их, не прерывая учебного процесса. Как при других видах вмешательства в учебный процесс, это надо делать быстро и наименее агрессивным и эмоциональным из всех возможных способом. Учителю стоит иметь в запасе набор дисциплинарных мер, так сказать, по возрастающей, из которого он может выбирать в соответствии со степенью недопустимости проступка. Это позволит ему быстро, решительно и без колебаний исправить ситуацию. Этот вопрос мы тоже подробно

обсудим чуть позже в этой главе, когда будем говорить о [методике 42 «Без предупреждений»](#).

Одно из распространенных заблуждений относительно описанных выше шести уровней вмешательства в учебный процесс — убеждение, что они представляют собой некую четкую формулу, что учителя обязательно методично проходят все уровни, применяя поочередно все описанные выше пять типов коррекции и только после этого переходят к дисциплинарным мерам. Это в корне неверно. Конечно, по мере возможности следует стараться не выходить за рамки верхней части списка, но в целом руководствоваться нужно их эффективностью в конкретной ситуации. Иногда стоит перескочить сразу на пятый уровень, иногда возвратиться по списку назад, а иногда и применить к нерадивому ученику все пять подходов и только потом — то или иное наказание. По сути, последовательное использование уровней с первого по пятый означает, что ученики, к которым вы их применяете, добросовестно стараются (или хотя бы делают вид) выполнить все, что вы от них требуете. Наказания же заслуживает нарочитое, преднамеренное непослушание.

Существует еще одно распространенное заблуждение. Оно заключается в том, что если учитель игнорирует плохое поведение либо старается исправить ситуацию, хваля детей, которые в отличие от неслухов ведут себя как следует, то он использует наименее разрушительную для учебного процесса форму вмешательства. Однако, напротив, **игнорировать плохое поведение — одна из самых агрессивных форм вмешательства, ибо такое отношение серьезно повышает вероятность того, что неподчинение продолжится и даже усилится.** А вам нужно решить проблему с непослушанием как можно быстрее, как только она обозначится, пока ее проявления минимальны и требуют незначительного вмешательства.

Будьте твердым, спокойным и деликатным

Добиваясь полного подчинения своим требованиям, учитель должен демонстрировать свою силу воли, а не власть. Дети обязаны выполнять его указания быстро и стопроцентно, потому что это серьезно повышает их шансы на успех. Это зачастую подразумевает абсолютную «чувствительность» учащихся к тому, что говорит учитель, которую, впрочем, следует считать скорее средством, нежели целью. «Я хочу видеть ваши глаза, чтобы знать, что вы полностью поняли объяснение» — намного более эффективная формулировка, чем, скажем, «Я просил вас смотреть на меня, а если я что-то прошу, вы должны это делать». Вы действительно ожидаете, что дети будут выполнять все, что вы им говорите, но не это ваша конечная цель. Ваша цель — сами дети, их развитие и успешная учеба в колледже. Вы требуете послушания не потому, что имеете на это право, и не потому, что командовать другими людьми всегда приятно, а потому, что это на пользу вашим ученикам. И эту мысль нужно доносить до класса всегда — словами, тоном и поведением.

Учителя, использующие методику «100 процентов», особо подчеркивают универсальность своих ожиданий. Например, сказав: «Мне нужно, чтобы все смотрели на меня», вы сделаете больший упор на универсальности требования, чем, скажем, произнеся фразу: «Я хочу видеть твои глаза, Тревор». Конечно, иногда учителю приходится называть имя конкретного ученика, но и в этом случае опытный учитель скажет не «Я хочу видеть твои глаза, Тревор», а «Тревор, все смотрят на меня». Это позволяет одновременно откорректировать поведение Тревора и подчеркнуть, что речь идет об универсальном стандарте, обязательном для всех. Кроме того, учителя, использующие методику «100 процентов», стратегически бесстрастны и объективны. Многие педагоги считают, что их задача — в любых обстоятельствах индивидуализировать каждое свое решение с учетом конкретных потребностей класса и отдельных учеников. Однако, если речь идет о поведенческих ожиданиях, это зачастую приводит к тому, что дети начинают думать, будто к ним придираются, особенно если решения учителя им не по душе. Выдвигайте требования с некоторой долей безличности («В нашем классе так не делается», «Мы обращаемся с одноклассниками уважительно»). Это будет служить ученикам

напоминанием о том, что ваши решения и распоряжения относятся не конкретно к ним, что они универсальны.

Мудрые учителя заранее улавливают момент, когда нужно сделать замечание: прежде чем остальной класс, а порой даже ученик, которому оно адресовано, понимает, что речь шла конкретно о нем.

Делайте упор на видимых признаках послушания

Сделать послушание «видимым» можно по-разному.

- **Придумайте способы, которые позволят вам сделать признаки выполнения требований максимально видимыми.** Ищите способы, позволяющие ясно видеть, кто выполнил ваше указание, а кто нет. Просите детей делать то, что можно увидеть. Сказать им, что вы хотите видеть их глаза, лучше, чем просто попросить их быть внимательными, так как в первом случае вы можете наглядно проверить, как выполняется ваше распоряжение. А еще лучше сказать, что вам нужны их глаза *и* что они должны положить карандаши на парту. В этом случае у вас будет сразу два **видимых критерия**. Больше того, выполнение второго требования — положить карандаши — проверить совсем просто, достаточно лишь быстро пробежаться глазами по партам. Сделать это намного быстрее, чем проверить зрительный контакт с каждым ребенком. Отведенный взгляд можно и не заметить, а карандаш в руке, если все остальные ученики положили их на стол, замечен сразу. Это существенно облегчает задачу проверки выполнения вашего распоряжения, а ученики быстрее и четче понимают, что не слушать учителя грозит проблемами. Для подобных действий требуется своеволие, присущее далеко не всем учащимся.

- **Старайтесь, чтобы класс видел, что вы всегда следите за выполнением своих требований.** Требуя послушания, делайте это последовательно и постоянно и старайтесь, чтобы ученики это видели. Каждые несколько минут быстро оглядывайте класс со спокойной улыбкой на лице, чтобы убедиться, что все идет, как надо. Дав то или иное указание, не забудьте сделать паузу и осмотреть класс. Сопровождая этот процесс «сканирования» соответствующими комментариями — «Спасибо, Питер», «Молодец, Марисса», «Глаза на

меня, первый ряд», — вы яснее показываете детям, что, если учитель о чем-то просит, он всегда следит, как выполняется его распоряжение, и замечает, кто послушался, а кто нет.

- **Избегайте граничного послушания.** Дело не только в том, выполняют ли ученики ваши требования, но и в том, делают ли они это как надо. Некоторые из них следуют вашим указаниям, что называется, по минимуму — только чтобы показать вам, что они это сделали. Чтобы такое случалось как можно реже, дети прежде всего должны знать, что именно подразумевается под словами «мне нужны ваши глаза». Быстрый взгляд в вашу сторону? Смотреть вам в глаза в течение доли секунды? Или все время, пока вы говорите? Разница между этими тремя интерпретациями огромна.

- **Используйте мощь скрытых возможностей.** Дети могут практиковаться в конструктивном и позитивном поведении, даже не осознавая этого. Это касается и выработки и развития привычки всегда выполнять указания учителя. Например, в классах, где учителя используют энергичную [методику 23 «Вопрос — ответ»](#), ученики раз за разом строго по команде упражняются делать то, что им говорит учитель. При этом они даже не понимают, что тренируются выполнять команды — им просто интересно и весело. При этом они видят вокруг одноклассников, которые поступают так же, и в результате эта модель поведения, выполнение распоряжений учителя, становится нормой и со временем оказывает мощнейшее влияние на атмосферу в классе. Дети не только укрепляют мышечную память и начинают привычно по команде выполнять задания учителя — они начинают ожидать абсолютного послушания от всех одноклассников и увязывают его с исключительно положительными эмоциями. Они учатся слушаться учителя и вести себя как следует, даже не осознавая этого.

Помните, что учитель, который ищет и находит возможности практиковать учеников в выполнении своих требований в моменты, не связанные с коррекцией поведения, резко повышает вероятность полного послушания, когда в классе возникают проблемы с поведением.

МЕТОДИКА 37

«ЧТО ДЕЛАТЬ»

Непослушание учеников в определенной мере — в значительно большей, чем думают многие учителя, — обусловлено не непокорностью, а некомпетентностью. Дети просто не понимают ваших указаний, не знают, как им следовать, либо на мгновение ненароком отвлеклись от учебного процесса. Признав этот факт, вы начнете формулировать свои распоряжения так, чтобы учащиеся всегда получали от вас четкую и полезную инструкцию — достаточно четкую, чтобы любой, кто хочет ее выполнить, мог без труда это сделать. Воспользуйтесь для этого отличной методикой под названием «Что делать». Ее регулярное применение сделает ваши указания конструктивными и легко выполнимыми.

Уровень ответственности учеников повышается благодаря четырем основным характеристикам данной методики, а ее важнейший руководящий принцип подчеркивает важность проведения четкой грани между неповиновением и некомпетентностью учащихся. Делая это последовательно и постоянно, вы значительно улучшаете культуру своего класса и взаимоотношения с детьми.

Как следует из ее названия, использование методики «Что делать» начинается с того, что вы говорите своим ученикам, именно что делать, а не чего они делать не должны. **К сожалению, учителя часто определяют желательное поведение через отрицание: «Не отвлекайтесь», «Не балуйтесь», «Такое поведение недопустимо». Подобные команды неопределенны, неэффективны и нечетки. Они заставляют учеников гадать, чего именно вы от них хотите.** Например, что означает слово «это» во фразе «Прекрати это»? Если я и сам хочу не отвлекаться, но, помимо «не отвлекайся», мне ничего не говорят, какую альтернативную модель поведения мне выбрать? Откуда мне знать, что для этого надо делать?

И даже в тех случаях, когда учителя не определяют нужное поведение через отрицание, их указания зачастую недостаточно конструктивны. Когда вы говорите ученице, что надо быть внимательнее, спросите себя, а знает ли она, как это сделать? Научили

ли ее этому? Знает ли она, каковы ваши конкретные ожидания в отношении внимательности (скажем, всегда смотреть на говорящего)? Помогли ли вы ей научиться не отвлекаться от урока и контролировать этот процесс? Команда «Будь внимательнее» — бесполезная рекомендация, ибо она никого ничему не учит.

Одна из основных задач учителя заключается в том, чтобы рассказывать детям, что именно надо делать и каким образом. Объяснять им, как надо поступать, вместо того чтобы говорить, как поступать не надо, — не только намного более эффективный и результативный подход. Он еще и возвращает фокус внимания класса к учебному процессу, даже в моменты, когда речь идет исключительно о поведении. Данный принцип четко выражает вашу веру в то, что благодаря усердной учебе можно решить практически любые проблемы. Однако просто сказать детям, как им следует поступать, недостаточно. Эффективные указания должны соответствовать четырем критериям: они должны быть четкими, конкретными, последовательными и наблюдаемыми.

- **Четкость.** Эффективные команды и указания обязательно четкие. Они точно описывают то, чего вы ждете от учеников, то есть действия, которыми можно управлять. Например, вместо того чтобы рекомендовать ребенку быть внимательнее, я бы попросил его положить карандаш на парту и смотреть прямо на меня. Это четко дает ему понять, что нужно делать, чтобы стать более внимательным. Данная рекомендация легко запоминается, она четко ориентирована на решение проблемы, и ее трудно неправильно интерпретировать.

- **Конкретность.** Эффективные указания не только четкие — они по возможности включают в себя понятные и легко выполнимые задачи, с которыми способен справиться каждый ученик. Если я говорю ребенку, что он должен быть внимательнее, он может знать, как это сделать, а может и не знать, а вот требование поставить ноги под парту и сесть прямо ни один школьник не истолкует неверно — каждый знает, как это делается. Если же вы видите, что ребенок очень старается, но все же не понимает, чего вы от него хотите, добавьте конкретики: «Сядь ко мне лицом. Поставь ноги под парту. Придвинь

стул ближе к парте». Все это абсолютно реально: простые, привычные движения. В этой команде напрочь отсутствует неопределенность, она лишена излишней сложности, для ее выполнения не требуются какие-либо специальные знания. Более того, если уничтожить неопределенность, учитель быстрее поймет истинные намерения ученика.

- **Последовательность.** Сложные навыки, такие, например, как концентрация внимания, редко подразумевают одно конкретное действие. Значит, в подобных случаях эффективные распоряжения должны описывать последовательность четких конкретных действий. Используя все тот же пример, я мог бы посоветовать ребенку, от которого требуется больше внимательности: «Джон, поставь ноги под парту, положи карандаш на стол и смотри прямо на меня». Иногда можно добавить: «Если я пишу что-то на доске, это означает, что вы пишете то же самое в своих тетрадях».

- **Наблюдаемость.** Заметьте, я описал Джону не просто последовательность конкретных шагов. Все описанные мной действия легко отследить и проконтролировать, все они относятся к разряду наблюдаемых, что чрезвычайно важно. Мои наставления сосредоточены на последовательности конкретных и достаточно простых шагов, в результате у меня есть все основания ожидать их выполнения от любого ученика, а компонент наблюдаемости оставляет Джону очень мало пространства для маневра с точки зрения его личной ответственности за результат. Если же я просто прикажу ему быть внимательнее, как мне потом определить, выполнил ли он мое распоряжение? Следовательно, мне вряд ли удастся эффективно и без проблем призвать Джона к ответственности за невыполнение команды. Мальчик, например, может начать возражать: «Но ведь я действительно слушаю внимательнее». Сознательно либо неосознанно, дети отлично улавливают отсутствие четкой персональной ответственности и используют это в своих интересах. А вот если я скажу Джону: «Поставь ноги под стол, положи карандаш на парту, глаза на меня», то прекрасно смогу увидеть, как ребенок выполнил мое распоряжение. И он прекрасно знает, что я могу

проверить, послушался ли он меня, и, следовательно, с большей вероятностью сделает это.

Благодаря четкости команд, которые нельзя неверно интерпретировать и которые достаточно конструктивны, чтобы полностью устранить любую неопределенность, методика «Что делать» позволяет проводить четкую грань между некомпетентностью и намеренным неповиновением. Однако этим польза четкого разграничения этих двух моделей поведения не ограничивается. Когда я прошу Джона быть внимательнее, сидеть прямо или начать работать над задачей, а он этого не делает, чрезвычайно важно понимать, почему это происходит: потому что он не хочет или потому, что не может. Во втором случае проблема в некомпетентности, незнании, непонимании. Если же ребенок не хочет выполнять ваши требования, проблема в неповиновении. Я реагирую на эти ситуации совершенно по-разному.

Если проблема в некомпетентности, мой долг — снабдить Джона нужными знаниями. Если я накажу ребенка за невыполнение требования, которое он просто не может выполнить, наказание будет несправедливым: я накажу его за то, чего он не понимает или не умеет. Это непременно испортит мои с ним отношения и научит его тому, что дисциплинарные меры не связаны с фактическими поступками. Если ребенка наказывают по непонятным ему причинам, наказание кажется ему случайным и необоснованным. **Согласно исследованиям психологов, усвоенная беспомощность — то есть отказ от выполнения задачи по причине того, что человек уверен, будто его выбор и действия на самом деле ничего не меняют, — как правило, бывает следствием восприятия дисциплинарных мер как чего-то случайного и бессистемного.**

Но если Джон явно не желает следовать моим указаниям, речь идет о намеренном непослушании, и в этом случае мой долг — принять подходящие дисциплинарные меры. Если я не буду действовать четко и решительно в ситуации, когда ученик бросает явный вызов моему авторитету, он создаст прецедент безнаказанности, и его одноклассники станут считать, что он — да кто угодно, кому заблагорассудится, — может поступать так хоть до конца учебного

года. Допуская подобное развитие событий, я добровольно отрекаюсь от своих полномочий, от своего долга защищать среду, в которой живут и учатся остальные дети, и, следовательно, лишаю их права на качественное образование. Реагировать на откровенный вызов ученика одними поучениями и увещеваниями так же неправильно, как реагировать наказанием на явную некомпетентность.

Итак, учитель обязан проводить четкую грань между некомпетентностью и явным неповиновением и реагировать каждый раз соответственно. Если вы путаете одно с другим — а так, к сожалению, поступают многие наши коллеги, — это в обоих случаях крайне разрушительно сказывается на культуре класса, и именно поэтому, начав четко и последовательно проводить грань между некомпетентностью и намеренным непослушанием, можно значительно улучшить ситуацию. Возможно, это важнейший компонент методики «Что делать» и наверняка один из самых важных инструментов создания в классе желаемой культуры. Давая детям четкие, конкретные и наблюдаемые указания — достаточно простые и ясные, чтобы любой добросовестный ученик мог при желании их выполнить, — вы проведете эту грань четко и справедливо. Тогда вы сможете поставить перед трудными учениками задачи, которые позволят вам правильно выявить истинные причины их непослушания, и при необходимости обучить детей соответствующим навыкам либо принять справедливые дисциплинарные меры.

«Что делать», версия 2

Если ученики не выполняют ваших распоряжений и вы знаете, что причиной этого стало их неумение или некомпетентность, либо вам кажется, что для точного определения причины необходимы дополнительные данные, попробуйте видоизменить свое первоначальное требование, разбив его на более четкую последовательность этапов. Предположим, я говорю ученикам: «Возьмите свои папки. Найдите домашнюю работу. Положите ее на угол своей парты», — и вижу, что двое из них этого не делают, достали папки и на этом остановились. Пока остальной класс выполняет распоряжение, я могу сказать, обращаясь уже конкретно к этой паре: «Откройте папки и найдите в левой части свои домашние задания. Достаньте их и положите на парту. Теперь закройте папки. Хорошо. Теперь уберите папки». Так я повторно обучаю детей той части задания, которая оказалась для них слишком трудной. Я обеспечиваю учеников более подробными указаниями там, где они, возможно, были недостаточно четкими (возможно, ребята не знали, где именно в папке лежит домашняя работа, или не поняли, что именно нужно положить на угол парты: выполненное дома задание или всю папку). И даже если мои дополнения были не так уж необходимы, с их помощью я повысил уровень ответственности учащихся за выполнение моих распоряжений. Конечно, можно сказать, я немного нянчусь с этими детьми, зато четко даю им понять, что мне известна причина их непослушания и я не собираюсь бранить и наказывать их за это, а хочу помочь им исправить ситуацию. Как бы там ни было, этими действиями я повышаю вероятность успешного выполнения команды, а в противном случае смогу безошибочно определить, что имею дело с незначительным неповиновением, и применить соответствующее наказание с полной уверенностью в его абсолютной справедливости. Это позволяет мне принимать дисциплинарные меры без каких-либо сомнений и колебаний, притом максимально быстро, последовательно и логично.

Повторно использовать методику «Что делать», предполагающую большую четкость и конкретность распоряжений, зачастую бывает полезно в кризисных ситуациях. Однажды, в бытность мою воспитателем в школе, я был вызван в класс, в котором учительница

безуспешно пыталась отправить ученицу в кабинет директора. Девочка отличалась трудным характером и часто нарушала порядок. На этот раз она просто отказывалась выполнить приказ учительницы и упрямо оставалась на месте. Понуриив голову, она игнорировала любые распоряжения. Весь класс смотрел на меня, а я наклонился над ее столом и очень тихо, но твердо сказал: «Кристина, пойдём, пожалуйста, со мной». Девочка не шелохнулась. В глубине души я порадовался тому, что начал говорить с ней спокойно и конфиденциально, но отлично понимал, что время в данной ситуации работает не на меня. По чистому везению или просто инстинктивно — тогда я ещё ничего не знал о замечательной методике «Что делать» — я продолжил: «Кристина, отодвинь стул от парты и встань рядом». И это распоряжение Кристина выполнила сразу и точно. «Хорошо, — сказал я. — А теперь пойдём со мной».

Впоследствии, используя эту методику в самых разных кризисных ситуациях, я обнаружил, что это один из самых надёжных инструментов, особенно если сталкиваешься с группой учеников, нуждающихся в перенаправлении, которые быстро понимают, что ты абсолютно спокоен и твердо намерен отстаивать свой авторитет. Это не раз помогало мне найти нужные слова в ситуациях, когда в противном случае я мог слишком разнервничаться. Зная, что можно опереться на четкие принципы методики «Что делать», я подходил к разрешению сложных проблем спокойно и уверенно, и это резко повышало мои шансы на успех: «Господа, прошу на мгновение прервать свою оживленную беседу. Тут говорю я. Соберите, пожалуйста, свои вещи, дойдите до конца класса, откройте дверь и выйдите в коридор. Там вы сможете продолжить разговор».

МЕТОДИКА 38

«СИЛЬНЫЙ ГОЛОС»

У некоторых учителей «это» есть изначально: они входят в класс, и власть мгновенно оказывается в их руках. Ученики, которых, кажется, ещё секунду назад нельзя было убедить никакими аргументами, вдруг послушно рассаживаются по своим местам в ожидании распоряжений

учителя. Трудно сказать, в чем именно заключается это самое «это» и почему оно есть у одних и нет у других. Тут многое, безусловно, зависит от вещей нематериальных, необъяснимых словами. Это наглядное проявление уникального влияния человека, его способности заслужить уважение и авторитет, умения строить взаимоотношения с другими людьми, излучать уверенность и спокойствие. Я не могу дать вам четкого определения этого явления, но могу описать пять конкретных принципов, которые постоянно используют обладающие этим потрясающим качеством педагоги, чтобы четко показать классу, кто главный. Их может применять каждый учитель, даже самый застенчивый и мягкий новичок. Благодаря им вы сможете установить в классе контроль и укрепить свою власть неагрессивными, доброжелательными методами и в итоге забыть о таком негативном явлении, как чрезмерные дисциплинарные меры. Освоение этих навыков, возможно, не сделает вас учителем, у которого «это» есть от рождения, но позволит вам совершить большой шаг в нужном направлении.

В общем и целом учителя, использующие эту методику, соблюдают при взаимодействии с классом — по крайней мере, когда необходимо установить контроль, — пять следующих принципов: экономить слова; не перекрикивать; не увлекаться; равняйся, смирно и тихая власть. А еще у них выработан специальный стиль по умолчанию — тон и манера поведения, позволяющие максимизировать мощь этих пяти принципов в ходе взаимодействия с учащимися.

ПЯТЬ ПРИНЦИПОВ МЕТОДИКИ «СИЛЬНЫЙ ГОЛОС»

Экономить слова.

Не перекрикивать.

Не увлекаться.

Равняйся, смирно!

Тихая власть.

• **Экономить слова.** Помните, что краткая, лаконичная фраза воздействует на слушателя сильнее, чем многословная речь. Лаконичность показывает, что вы хорошо подготовлены и точно

знаете, о чем и с какой целью говорите. Болтливость и многословность — явный признак нервозности, нерешительности и легкомысленности. Они изначально предполагают, что ваши слова могут быть проигнорированы. Если требуется, чтобы ваши указания выполнялись беспрекословно, говорите лишь то, что наилучшим образом фокусирует учеников на самом главном, и ни слова больше. Не разбавляйте актуальные, важные моменты замечаниями и рассуждениями, которые могут подождать. Вместо того чтобы заставлять детей самим определять, что из пяти пунктов, перечисленных вами, важнее всего, назовите один, самый важный. Только тогда можно быть уверенным, что класс вас услышит. Избегайте ненужных дополнений и лишних слов — это отвлекает от главного. Если вам нужно, чтобы дети выполнили конкретное задание, сформулируйте свои требования кратко и четко и сразу переходите к делу.

• **Не перекрикивать.** Если то, что вы говорите, действительно заслуживает внимания, это должен и имеет право услышать каждый ученик. А если это не суть важно, то, возможно, не стоит этого и говорить, во всяком случае всему классу. Если вы хотите, чтобы дети вас слушали и слышали, значит, ваши слова безусловно и абсолютно важнее всего, что говорится в классе. Заведите привычку специально показывать ученикам: то, что вы говорите, действительно важно. Прежде чем сказать что-либо, непременно дождитесь полной тишины. Если ваш голос никогда не конкурирует за внимание с другими голосами и звуками в классе, вы четко демонстрируете ученикам, что их решение внимательно слушать вас не ситуационное (то есть вы требуете этого не только в тех случаях, когда считаете, что ваши слова действительно имеют большое значение). Кроме того, в полной мере контролируя, кто и когда в классе может говорить, вы подтверждаете свою власть и важность того, чему учите детей. Если учитель за один учебный день по десять раз повторяет назидания и увещевания, тратя по полминуты на каждое, за год у него уходит два полных учебных дня на каждого учащегося. Вы просто не можете позволить себе перекрикивать учеников или говорить параллельно с ними.

Бывает, учителю приходится начинать говорить лишь для того, чтобы тут же остановиться, то есть, начав фразу, прервать ее, показав тем самым, что он не намерен продолжать, пока не добьется полного внимания класса. С помощью таких очевидных самопрерываний вы избежите парадоксальной ситуации, когда педагогу приходится перекрикивать класс для того, чтобы сказать ему, что он никого не собирается перекрикивать. Обычно учителя заранее планируют обращения к классу вроде таких: «Шестой класс, теперь я хочу, чтобы вы достали скоросшиватели и записали домашнее задание». Однако если дети в этот момент невнимательны, шумят или продолжают переговариваться, после того как учитель начал говорить, ему следует прервать начатое предложение — в идеале на самом заметном месте — и на несколько секунд замолчать. И только после этого продолжить: «Шестой класс, я хочу...» Если и теперь шепот и возня полностью не прекратились, можно инициировать очередное самопрерывание, на этот раз сказав еще меньше слов: «Шестой класс...» А в перерывах между этими паузами постарайтесь застыть на месте, чтобы еще яснее продемонстрировать детям, что, пока не будет полной тишины, в классе вообще ничего не произойдет.

• **Не увлекаться.** Начав говорить на ту или иную тему, отказывайтесь переходить на любую другую, пока не закончите обсуждение начатой. Это особенно важно, если далее предполагается проверить выполнение распоряжения.

Из всех ситуаций, в которых ученик старается сменить тему, наиболее вероятна та, когда учитель просит его ответить за свои действия. Тут ребенок обычно начинает оправдываться либо, как говорится, старается «перевести стрелки». Предположим, вы обращаетесь к Дэвиду, пинающему стул Маргарет: «Пожалуйста, убери ногу от стула Маргарет». Дэвид может ответить что-то вроде «Но она пинает мой!» или «А что она все время ко мне пододвигается!». Многие учителя в такой ситуации заглатывают крючок и, переключившись на предполагаемый проступок Маргарет, обращаются к ней: «Маргарет, ты правда это делаешь?» или даже: «Вообще-то меня сейчас не интересует, что делает Маргарет». Иными словами, начинают обсуждать подброшенную Дэвидом тему, вместо

того чтобы заставить его обсуждать свою. Гораздо лучше было бы в такой ситуации сказать: «Дэвид, я попросил убрать ногу от стула Маргарет» или даже «Сейчас мне нужно, чтобы ты выполнил мое требование и перестал пинать стул Маргарет». Такая реакция правильнее, потому что так вы четко показываете, что подняли определенную тему и ожидаете ее обсуждения, а также потому, что в этом случае вам не приходится заявлять, что «вас сейчас не интересует, что делает Маргарет», так как, вполне очевидно, отнюдь не это учителю хочется донести до класса.

Еще один возможный ответ Дэвида: «Но я вообще ничего не делал!» И снова лучшей стратегией будет не увлекаться его темой. В конце концов, вам-то точно известно, что он пинал стул одноклассницы, иначе вам просто не пришло бы в голову делать ему замечание. Лучше всего ответить непослушному ученику так: «Я попросил тебя убрать ногу от стула Маргарет. Просто сделай, что я говорю, и больше ни слова».

Если же у вас действительно есть сомнения, что мальчик пинал чужой стул, можно сказать, например: «Дэвид, если ты пинаешь стул Маргарет, я хочу, чтобы ты поставил ногу под свою парту и сидел смирно». Если он начнет оправдываться: «Но она сама...» — тут все просто. Мальчик сам признается в том, что его нога на стуле соседки, и теперь вы просто повторно просите ее убрать. Если же Дэвид говорит: «А я никого не пинаю, мои ноги под партой», — можно отреагировать следующим образом: «Хорошо. Тогда тебе будет нетрудно держать их там весь оставшийся урок». Если же вы подозреваете, что неслух Дэвид, скорее всего, захочет проверить, собираетесь ли вы проследить, выполнено ли ваше распоряжение, сразу добавьте: «Я буду за этим следить. Если увижу, что тебе нужна моя помощь, чтобы вести себя как следует, мы попрактикуемся с тобой на перемене».

Кстати, изначально правильнее было сказать Дэвиду не откуда ему следует убрать ногу, а где должны быть его ноги во время урока. В конце концов, нет никакой гарантии, что следующее место, которое он найдет для своей неумной конечности, будет намного лучше, чем стул Маргарет, или что через минуту он опять не примется пинать соседний стул. Следовательно, идеальной первоначальной командой было бы что-то вроде: «Дэвид, пожалуйста, поставь ноги под парту и сядь

прямо». Такая команда ставит вас в более выгодную позицию и на случай, если мальчик, убрав ноги под стол, заявляет: «А я и не трогал стул Маргарет». Поскольку вы заговорили о том, где должна быть нога, а не где ее быть не должно, вы можете просто повторить требование: «Я просил тебя поставить ногу под стол и сесть ко мне лицом. Таким я хочу видеть тебя и впредь».

Конечно, в данном случае речь идет прежде всего о поддержке вашего авторитета, но не только. Если Дэвиду удастся увлечь вас своей темой, он на какое-то время откладывает обсуждение вопроса о своей ответственности за собственные поступки. Учащиеся часто используют эту возможность, чтобы убедить самих себя, что на самом деле они не делали ничего предосудительного. Спросите себя, нужно ли вам, чтобы ваши ученики поняли, что вы в любой момент можете сменить тему или начать отчитывать кого-то другого, так и не закончив с первым «правонарушителем»? Спросите себя, хотите ли вы, чтобы дети обманывали сами себя, считая, что это в порядке вещей? Иными словами, неизменно подчеркивая, что вы всегда строго контролируете тему разговора о поведении, вы гарантируете ответственность учеников за их поступки. А это значит, что вы действуете в своих интересах, в интересах одноклассников провинившегося (что, безусловно, долг каждого педагога) и в его собственных интересах.

Отказ учителя участвовать в обсуждении любых «подбрасываемых» детьми тем задает в классе тон четко сфокусированной ответственности. Ученик не имеет права менять тему. Он должен сначала сделать, что ему говорят, а потом уж, возможно, что-то объяснять. Кроме того, при таком порядке учителю намного проще отложить вопрос о том, кто на самом деле кому мешает и кто кому досаждал, до более подходящего момента.

Приведу еще один удачный пример.

Учитель: (обращаясь к Джеймсу, болтающему с соседкой во время объяснения материала): Джеймс, ты меня не слушаешь. Теперь твоя карточка желтая. Смени ее.

Джеймс: Но это не я!

Учитель: Пожалуйста, смени карточку.

Джеймс: Да это же Шанис говорила! А не я!

Учитель: Я просил тебя сменить карточку. Пожалуйста, встань и сделай это.

Возможно, чуть позже учитель сочтет нужным обсудить, кто с кем болтал (но необязательно), однако дети должны точно знать, что подобный разговор произойдет не раньше, чем Джеймс выполнит распоряжение учителя. Только тогда мальчик может выразить несогласие или потребовать «возмещения морального ущерба». Но пока первоначальное требование не выполнено — никаких разговоров на другую тему.

И еще одна ситуация, в которой учителю чрезвычайно важно не увлекаться, — когда дети выкрикивают ответы с места. Если вы реагируете на это словами: «Правильно, но, пожалуйста, не выкрикивай с места», вы посылаете классу совершенно неверное послание: если то, что ты выкрикнул с места, достаточно интересно и оригинально; если ты один из класса дал правильный ответ (хоть и без разрешения) или ответил верно и громче других учеников, то правила на тебя не распространяются. В этом случае знайте, что вам очень скоро придется работать в классе, где все дети выкрикивают ответы с места. Каким бы интересным ни был комментарий, как бы ни нужен был вам правильный ответ, не реагируйте на него, если он дан с места, иначе вы лишитесь возможности контролировать ситуацию в классе. Как бы ни хорош был «несанкционированный» ответ, в долгосрочной перспективе неизмеримо лучше еще раз напомнить детям, как должен вести себя ученик: «В этом классе, желая что-то сказать, мы обязательно поднимаем руку», — и оставить ответ без внимания.

• **Равняйся, смирно!** В каждой своей фразе, в каждом комментарии вы доносите до класса определенные идеи не только вербально, но и жестами. Каждым движением показывайте детям, что все ваши требования и распоряжения тщательно обдуманы, важны и подлежат исполнению. Если хотите подчеркнуть серьезность своих указаний, встаньте лицом к тому, кому предназначены ваши слова. Убедитесь, что зрительный контакт также прямой. Стойте выпрямившись либо склонитесь над учеником, к которому

обращаетесь (это, как ни странно, демонстрирует высокий уровень контроля над ситуацией; что вы не стесняетесь и не боитесь своего «оппонента»; в конце концов, вы же склоняетесь не над собакой, которая может вас укусить). Если ребенок, которому адресованы ваши слова, сидит слишком далеко от вас, подойдите к нему ближе.

Давая указание, выполнения которого вы требуете, ничем больше не занимайтесь. Если, отдавая приказ, вы попутно раздаете тетради, то тем самым показываете детям, что ваши требования не так уж и важны. Ведь вы сами, рассказывая о них, делаете что-то другое. Иногда стоит даже принять официальную, формальную позу, заложив руки за спину — так вы покажете, что сами относитесь к своим словам в высшей степени серьезно и что они так же, как и вы, официальные и важны.

• **Тихая власть.** Если учитель нервничает и боится, что ученики могут не выполнить его указания; если он чувствует, что контроль ускользает из его рук, он зачастую инстинктивно начинает говорить громче и быстрее. **Говоря громко и быстро, вы четко показываете детям, что нервничаете, боитесь и не контролируете ситуацию. Вы делаете свои тревоги видимыми и шлете учащимся сообщение, что они могут контролировать вас и ваши эмоции;** что они способны встревожить и расстроить вас; заставить вас показать шоу, куда более интересное, чем, скажем, повторение таблицы умножения или основных принципов координатной геометрии. Возможно, это звучит несколько парадоксально, но, когда учитель повышает голос, классу намного проще переговариваться на посторонние темы. Таким образом, хоть это и противоречит всем нашим инстинктивным желаниям, если вы хотите в полной мере контролировать ситуацию, говорите медленнее и тише. Понизьте голос; пусть детям нужно будет напрячь слух, чтобы вас услышать. Источайте спокойствие и уравновешенность.

ОФИЦИАЛЬНАЯ ПОЗА: МЕТОДИКА «СИЛЬНЫЙ ГОЛОС» И СТИЛЬ ПО УМОЛЧАНИЮ

Представим себе три разных типа общения между коллегами по работе. Необязательно между учителями в школе. В ходе первого женщина рассказывает коллеге о прошедших выходных. Например, в буфете или в столовой. «Выходные провела просто потрясающе», — начинает она. И рассказывает о поездке с друзьями в соседний город. Рассказчица не смотрит на коллегу неотрывно; ее взгляд мечтательно «дрейфует», будто она видит некие скрытые для окружающих образы тех прекрасных выходных, проецируемые на стенах столовой. Рассказ сопровождается эмоциональными жестами. «Представляете, заходим мы в старомодное кафе, а там все увешано виниловыми пластинками», — рассказывает она, и ее рука делает широкий взмах, подразумевая, что пластинок было очень-очень много. Она стоит, опершись бедром о стену. Глаза немного прищурены. Вес перемещен на одну ногу. Ритм произносимых слов быстрый, словно барабанная дробь. Все это — непостоянный зрительный контакт, использование широких жестов, асимметричная, расслабленная поза. Слова, «набегающие» друг на друга, подразумевая, что сами по себе они не так уж и важны, что они лишь часть более общего и захватывающего повествования, — признаки неформального стиля общения. *Мы тут просто болтаем о том, о сем, словно говорит весь вид рассказчицы. Вы можете в любой момент меня прервать. Если у вас какое-то важное дело и вам надо уйти на середине моего рассказа, можете без проблем сделать это.*

Стиль общения — этот термин я буду использовать для описания лейтмотива разговора. В это понятие входят зрительный контакт, расположение тела, жесты, выражение лица и ритм речи. В данном случае описан стиль непринужденный и неофициальный, и многие учителя используют нечто в этом роде в своих классах. В этом нет ничего плохого, если вам известно, какую идею доносит данный стиль: *мы тут просто болтает о том, о сем. Вы можете в любое время прервать меня и уйти по своим делам. Я просто рассказываю вам историю, и вам нужно лишь уловить ее общую суть, не вникая в детали.* Проблема в том, что учителя, пользуясь этим стилем, нередко

стараясь донести до учеников какое-то важное сообщение, что в итоге серьезно умаляет его значимость. Например, учитель говорит ученику «Мне нужно, чтобы ты сел прямо», а сам стоит в расслабленной позе, изначально предполагающей, что слушатель может поступить по своему усмотрению, что ему просто рассказывают историю, и слушателю нужно лишь уловить ее общую суть, что он может в любой момент уйти по своим делам. «Сядь прямо, если, конечно, хочешь» — вот что на самом деле говорит ребенку непринужденный стиль учителя. И если этот посыл вступает в противоречие со словами педагога, ему вряд ли стоит рассчитывать на желаемый результат.

А теперь представьте себе второй разговор, в ходе которого наша рассказчица вдруг переходит на более формальный стиль. Она выпрямляется, смотрит прямо на коллегу. Подбородок слегка приподнят, руки за спиной (никаких размашистых жестов; по сути, собеседница вообще не видит ее рук). Теперь уже невозможно читать по жестам говорящей или отвлекаться на них, даже если бы вам того хотелось. Не важно, что именно говорит наша дама — представим, например, что она дает клятву верности. «Клянусь в верности флагу», — торжественно произносит она. Каждое слово отдельно. Каждое слово — важная часть торжественного ритуала. Артикуляция слогов предельно четкая. Говорящая вовсе не требует, чтобы ее коллега тоже встала в формальную позу — прямо и руки за спину, но, увидев, как та держится, собеседница и сама понимает, что происходит нечто действительно важное, и, скорее всего, действуя подсознательно, тоже выпрямляется и складывает руки сзади.

А все дело в том, что формальный стиль сам по себе доносит идею важности сообщения и заставляет внимательнее слушать собеседника. В классе этот стиль может стать мощным орудием. Представьте себе учительницу, которая обращается к ученику. Ее руки сложены за спиной, она стоит совершенно ровно, едва заметно наклонившись к ребенку, которому адресованы ее слова, смотрит прямо на него, не отвлекаясь ни на что другое. Четко контролируя речь и произнося слова с заметными паузами, она говорит: «Я хочу, чтобы ты сел прямо». Никаких лишних движений. Данный стиль передает идею важности, сосредоточенности и спокойной власти. Он поддерживает,

подкрепляет сообщение говорящего. Как вы уже догадались, учителя-мастера используют формальный стиль для подавляющего большинства своих заявлений, нацеленных на установление и усиление контроля. Если вы понаблюдаете за ними в такие моменты, то увидите, что они стоят прямо, ровно и тщательно подбирают слова, перемежая их короткими, но четкими паузами. Взгляд устремлен на объект речи. Если они и делают жест рукой, он тоже предельно четкий и простой — одно быстрое движение. Такой формальный стиль серьезно повышает эффективность методики «Сильный голос».

А как же насчет чрезвычайных и непредвиденных ситуаций? Представьте себе все тех же двух коллег и их общение третьего типа. Здание школы охвачено огнем. Первая дама входит в столовую. Она кладет руки на плечи коллеги и говорит: «Только что возникла чрезвычайная ситуация. Я хочу, чтобы вы прямо сейчас пошли со мной. Мне нужно, чтобы вы сложили вещи и следовали за мной. Понятно? Хорошо. Идем». Говоря все это, женщина наклоняется несколько ближе, чем при просто формальной позе. Она делает ударение на каждом слове и говорит короткими, рублеными фразами. Паузы стали еще заметнее, хотя в такой ситуации вы, возможно, ожидали спешки и суеты. Взгляд просто прикован к слушателю. Она делает короткий, резкий жест, указывая в сторону пожарного выхода. Никакой паники, никаких лишних слов, никакой спешки — предельная сосредоточенность.

Следует ли учителю использовать подобный стиль в классе, чтобы добиться выполнения своих требований? Все зависит от ситуации.

Если ситуация действительно экстремальная — образно выражаясь, ваше здание охвачено огнем, — такой стиль может сработать, но только если вы спокойны, сосредоточены, предельно настойчивы и ваше поведение начисто лишено признаков паники (никаких эмоций, спешки и страха). И следите за тем, чтобы никогда не бить ложную тревогу. Данный стиль необходимо приберегать для поистине чрезвычайных ситуаций. Взаимодействия же, ориентированные на установление контроля над классом, должны быть рутинными и привычными: их необходимо использовать в самом начале процесса, прежде чем ситуация перешла в разряд экстремальных. Излишне частое использование экстремального стиля

и суетливость есть проявление слабости и отсутствия контроля. Но в тех редких случаях, когда это действительно необходимо, этот стиль бывает весьма полезен. Главное — ни в коем случае не путать его с паническим стилем, стилем типа «ты заставил меня нервничать». Такое поведение никогда не принесет никакой пользы.

Если долго наблюдать за успешными учителями, то увидишь, что в большинстве случаев их взаимодействие в классе, цель которого — установить контроль, осуществляется с применением именно формального стиля. Но прибегают они к нему далеко не в любой ситуации. По сути, как и пять принципов методики «Сильный голос», он вообще не годится, например, для обсуждения причин Гражданской войны, уравнений с двумя неизвестными или повести «О мышах и людях»^[17]. Этот стиль предназначен для таких моментов, когда вам нужно, чтобы ученики стали более внимательными, подготовленными и сосредоточенными и вы могли на должном уровне обсудить с ними причины Гражданской войны, уравнения с двумя неизвестными и повесть «О мышах и людях».

ПРИНЦИПЫ МЕТОДИКИ «СИЛЬНЫЙ ГОЛОС» В КОМБИНАЦИИ

В третьем классе Дэррила Уильямса благодаря методике «Сильный голос» создана своеобразная и очень интересная культура. Потрясающий педагог, он способен буквально за несколько секунд последовательно воспользоваться всеми пятью принципами этой методики и призвать класс к идеальному порядку. Приведу пример.

Рассказав детям о приставках и суффиксах, Уильямс поворачивается к классу, чтобы объяснить детям, что они будут делать далее. «Итак, — начинает он, — давайте-ка посмотрим, кто...» Тут его голос резко прерывается. Тем самым учитель демонстрирует отказ перекрикивать учеников. Он уже говорит, а два-три мальчика тянут руки. Еще двое болтают с одноклассником. Кто-то положил голову на стол. «Большинство из вас сегодня работают отлично», — продолжает Дэррил, понизив голос чуть ли не до шепота. Он кладет книгу, которую держал, на стол, поворачивается прямо лицом к классу и закладывает руки за спину, приняв формальную позу «Равняйся, смирно». Тихим голосом, медленно и твердо командует: «Пожалуйста,

опустите руки», акцентируя внимание учеников с помощью просьбы, выраженной по всем правилам экономии слов. Он и не собирается узнавать у машущих руками детей, чего они хотят, — еще один способ избежать участия в обсуждении любой темы, кроме той, которую учитель выбрал сам.

И вот уже никто не отвлекается. Класс затих. Все взоры устремлены на Дэррила. Уильямсу, впрочем, и этого недостаточно — он хочет, чтобы его требования были абсолютно понятными и, следовательно, воспринимались как справедливые и позитивные. «Спасибо, — говорит он, выражая классу признательность за быстрое выполнение распоряжений. — Ребята, я могу ответить на ваши вопросы прямо сейчас... И мне бы очень этого хотелось, ведь я люблю, когда вы говорите что-то умное и интересное, когда вы проявляете любознательность. Но сейчас у нас мало времени. Нам еще нужно прочесть рассказ, а затем...» Для Уильямса власть и авторитет — это не только контроль, но и забота. Объясняя детям логику своих поступков и решений, он получает возможность поддерживать в классе абсолютный порядок, и его ученики в долгосрочной перспективе полностью доверяют своему учителю и подчиняются ему с готовностью и даже радостью.

МЕТОДИКА 39

«ДЕЛАЕМ ЕЩЕ РАЗ»

Повторение, как известно, мать ученья. Заставляя учеников практиковаться в применении новых базовых знаний и навыков, учитель идеально реагирует на ситуацию, когда класс демонстрирует недостаточно высокую сноровку и скорость. В этом и заключается суть методики «Делаем еще раз». Если вы видите, что дети не могут успешно выполнить базовое задание — построиться в шеренгу, спокойно войти в класс или сделать что-нибудь другое, после того как им показали, как это делается, надо, чтобы они повторили это опять и сделали правильно или хотя бы лучше, чем прежде. Это самая правильная реакция учителя.

Могу назвать целых семь причин, которыми обусловлена особая эффективность данной методики.

1. *Она сокращает цикл обратной связи.* Ученые-бихевиористы подтвердили, что чем короче временной промежуток между действием и реакцией на него, тем эффективнее эта реакция изменит поведение человека. Если оставить детей после уроков спустя три часа после того, как был совершен проступок, приведший к наказанию, их желание не повторять данную ошибку в будущем, скорее всего, будет не столь сильным, чем в случае незамедлительной негативной реакции учителя, даже если тот отреагирует менее резко. Если реакция педагога наступает немедленно, то есть вызвавшее ее действие еще свежо в памяти ученика, эти два события, проступок и реакция на него, в его сознании окажутся тесно взаимосвязаны. Методика «Делаем еще раз» позволяет резко сокращать цикл обратной связи, и с этой точки зрения она эффективнее почти всех других способов принятия дисциплинарных мер.
2. *Она устанавливает в классе стандарт высокого качества, а не просто выполнения требований учителя.* Методика «Делаем еще раз» уместна не только в ситуациях, когда ученики не могут что-то сделать или делают это неправильно, — она идеально подходит для моментов, когда они делают что-то на вполне приемлемом уровне, но явно способны на большее. Словами «Это было хорошо, но я жду от вас большего» или «В этом классе мы все делаем как можно лучше, в том числе и строимся в ряд» учитель устанавливает стандарт высокого качества — хороший всегда может стать лучше, а лучший стремится к еще большему совершенству. В идеале такой подход создает в классе культуру, в которой приемлемое заменяется отличным — сначала в мелочах, а затем и буквально во всех аспектах школьной жизни.
3. *Она позволяет обходиться без административного вмешательства.* Методика «Делаем еще раз», по сути, представляет собой дисциплинарную меру, которая не требует ни заполнения бланков, ни звонков по телефону родителям, ни

последующих обсуждений с администрацией школы. Задача выполнена как следует, и дело с концом. Для вечно занятых учителей это истинное благословение. Данная методика не предполагает оставлять провинившегося после уроков или применения общешкольных систем вознаграждений. Она полностью автономна, и ее можно использовать в любом классе.

4. *Она подразумевает групповую ответственность.* Данную методику можно применять на индивидуальном уровне, но особенно она эффективна в качестве групповой дисциплинарной меры. Один или два ученика болтают, пока класс выстраивается в шеренгу, и всем приходится все повторять сначала. Таким логичным, некарательным способом повышается коллективная ответственность за поведение каждого отдельного члена группы. Данная методика создает мощный стимул вести себя как следует для каждого конкретного ребенка, поскольку позволяет ему понять, что он несет ответственность не только перед учителем, но и перед одноклассниками.
5. *Она всегда завершается успехом.* Часто наше более общее восприятие того или иного явления или события формирует последнее, что мы о нем запоминаем. Методика «Делаем еще раз» заканчивается не наказанием или неудачей, а неизменно успехом. Последнее в последовательности действий учеников всегда правильно и успешно. Это позволяет прочно закрепить в памяти данное восприятие и надолго запомнить, что значит правильно, что такое хорошо. Кроме того, это позволяет приобретать мышечную память. Ученики вырабатывают привычку делать это всегда правильно, снова и снова, раз за разом.
6. *Она подразумевает принятие логично обоснованных дисциплинарных мер.* Идеальные дисциплинарные меры всегда логически связаны с поведением, им предшествующим. По идее, данная связь должна помогать ученикам понять, что они сделали не так и что им следует сделать, чтобы исправить

ситуацию. Например, такое наказание, как приказ заново построиться в шеренгу, логически больше связано с недостаточно четким первоначальным построением, чем приказ учителя всем остаться после уроков.

7. *Она многоразовая.* Методику «Делаем еще раз» можно использовать многократно. При необходимости снова и снова, до получения нужного результата. Можно повторить то же самое спустя десять минут. В разумных временных пределах она не теряет своего смысла, и учителю не приходится изобретать все новые наказания. Можно сохранить вполне позитивный настрой и при третьем повторении, например сказав: «А мне кажется, вы способны сделать это еще лучше. Давайте-ка попробуем еще раз!» А если при отработке некоторых рутинных процедур взять в руки секундомер, методика «Делаем еще раз» станет еще эффективнее и мощнее.

ТИПИЧНЫЕ СЦЕНАРИИ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДИКИ «ДЕЛАЕМ ЕЩЕ РАЗ»

- класс переходит от урока математики к обеду;
- класс переходит от письма в тетрадях к чтению вслух;
- класс переходит из спортзала в кабинет литературы;
- класс необходимо призвать к тому, чтобы все слушали говорящего;
- класс вяло реагирует на методику «Вопрос — ответ» ([методика 23](#));
- дети перемещаются из-за парт в зону для группового чтения.

Учитывая все эти несомненные преимущества, неудивительно, что успешные учителя используют методику «Делаем еще раз» очень часто. Но чрезвычайно важно не просто ее использовать, а использовать правильно. Она должна быть максимально позитивной и четко сфокусированной на достижении лучшего результата. В некоторых классах она применяется под лозунгом «Хорошо, лучше, еще лучше». Иными словами, сам факт ее применения подразумевает замену хорошего лучшим. **Один мой коллега высказал предположение, что правильнее было бы назвать эту методику**

«Делаем лучше», так как это точнее отражает идею, что главная задача школьного образования — заставить детей практиковаться раз за разом, пока они не будут выполнять задание как можно лучше. И цель данной методики — не просто выполнение требований, а совершенство, даже в самых незначительных мелочах.

Кроме того, методика «Делаем еще раз» может послужить эффективным инструментом для управления эмоциональным настроением. Иногда настрой людей меняется извне внутрь. Приказывая вялому, безучастному классу повторить что-то с большим энтузиазмом (особенно если учитель сам попутно моделирует эти негативные характеристики), скорее всего, особого энтузиазма не дождешься. «Делаем еще раз» — прекрасная возможность бросить детям позитивный вызов проявить себя в чем-то с лучшей стороны. Обычно лучше сказать: «Эге-ге, давайте-ка построимся опять и докажем всем, что мы лучший класс в школе», чем, например, следующее: «Класс, это было очень нестройно. Мы будем делать это снова и снова, пока не сделаем так, как надо». Даже несмотря на то что цель данной методики состоит именно в том, чтобы класс в итоге сделал все так, как надо.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ДЕЛАЕМ ЕЩЕ РАЗ»

Заставить ребенка сделать что-то еще раз, сделать правильно, лучше или идеально — зачастую самая эффективная дисциплинарная мера.

И еще один полезный совет по поводу использования методики «Делаем еще раз». Многие учителя склонны считать, что просить класс сделать еще одну попытку следует только после того, как полностью завершится первоначальная, неудачно выполненная, рутинная процедура, занятие или упражнение. На самом же деле вернуть учеников в начало процесса и попросить повторить все заново нужно сразу, как только вы поняли, что уровень исполнения не соответствуют установленному вами стандарту. Не ждите конца действия. Помимо прочих преимуществ этот подход теснее увяжет стимул с реакцией. Предположим, дети выстраиваются в шеренгу,

чтобы отправиться в столовую на обед. Их задача — спокойно встать с мест, отодвинуть стулья и последовать за лидером своего стола к двери. Так вот, если один из них забыл отодвинуть стул, сразу прикажите классу сесть и повторить действие. Не ждите, пока все дойдут до двери, чтобы сообщить, что некоторые не сделали того, что требуется. Так вы сэкономите время и усилите личную ответственность учащихся.

МЕТОДИКА 40

«ВНИМАНИЕ К ДЕТАЛЯМ»

В любой среде насчитывается бесчисленное количество мелочей, подающих сигнал о том, какого поведения ожидают от составляющих ее людей. Зачастую мы даже не осознаём, что реагируем на эти сигналы. Кстати, именно эта идея легла в основу известной социологической теории «разбитых окон», весьма почитаемой полицейскими. Сотрите со стен граффити, вставьте разбитые окна, пресеките незначительные, но повсеместные правонарушения в районе, и жители скоро начнут воспринимать его как вполне безопасный и добропорядочный и вести себя так, чтобы поддерживать в нем порядок, а не нарушать его.

Методика «Внимание к деталям» переносит эту теорию в класс любой школы. Для достижения высочайших стандартов поведения необходимо сформировать у учащихся восприятие порядка. Убирайте мусор; следите за тем, чтобы парты стояли ровно; убедитесь, что рубашки учеников аккуратно заправлены в штаны, а головные уборы сняты, — и вероятность того, что вам придется иметь дело с более серьезными проблемами, резко снизится, поскольку в такой среде дети будут воспринимать хулиганство и грубость как нечто практически недопустимое. Когда ученики считают чуть ли не подвигом то, что кто-нибудь из одноклассников приходит на урок в носках цвета, запрещенного общим уставом школы, дабы проверить, в какой мере можно нарушить эти правила, то другие, более серьезные способы проверки толерантности педагогов, скорее всего, никому не придут в голову.

Ключ к успеху данной методики — подготовка. Планирование порядка означает прежде всего предварительное внедрение систем, облегчающих и ускоряющих достижение этого порядка.

- *Хотите, чтобы парты ваших учеников всегда стояли ровными рядами?* (Ответ, конечно же, должен быть положительным.) Попробуйте разместить на полу метки клейкой лентой. Теперь можно время от времени командовать детям «проверить парты» и при необходимости подравнивать столы.
- *Хотите, чтобы ваши ученики выполняли домашние задания аккуратно и опрятно?* Раздайте классу перечень стандартов при выполнении домашнего задания и иногда (а то и часто) просматривайте тетрадь того или иного ученика, пока дети выполняют какое-то самостоятельное задание, и по ходу кратко комментируйте опрятность работы, продолжая передвигаться по классу. «Ты не подписал работу, Чарльз». «Разве это все, на что ты способна, Таня?» «Ты знаешь, что я не приму работу на таком обрывке, Дэнни». Это заставит детей почувствовать большую персональную ответственность.
- *Хотите, чтобы ученики аккуратно хранили материалы в скоросшивателях и никогда их не теряли?* Первые 50 раз складывайте материалы в папки всем классом, по ходу обучая детей делать это правильно: «Сейчас мы вложим этот листок в начало раздела лексики. Приготовьтесь, мы откроем скоросшиватели на счет три. Готовы?»
- *Хотите, чтобы дети внимательнее работали в классе?* Перемещаясь по классу, пока ученики трудятся над заданием, кратко комментируйте и корректируйте их работу: «Проверь расстановку запятых в последнем предложении, Джеймс». «Одно из твоих первых двух предложений неполное, Мехмет».
- *Хотите, чтобы дети, желающие принять участие в обсуждении, поднимали руку бесшумно и четко?* Научите их, как надо поднимать руку, и время от времени напоминайте им эти правила.

Заранее планируя такого рода действия, вы не только избавитесь от многих не слишком существенных проблем, которые тем не менее довольно сильно тормозят ход урока, но и измените восприятие детьми среды в классе. Класс будет восприниматься ими как более упорядоченное и организованное место, где трудно представить себе даже самое незначительное нарушение порядка.

МЕТОДИКА 41

«ПОРОГ»

Самый важный момент для формирования ожиданий в классе — время, когда учащиеся входят в класс, или, если они переходят с места на место в пределах классной комнаты, момент формального начала урока. Вы должны напомнить им о том, чего от них ждете, в первую же минуту, как только они переступят порог класса. Это важнейшее время для установления контакта и для того, чтобы задать нужный тон и запустить первые этапы рутинной процедуры, благодаря которой совершенство воспринимается детьми как нечто нормальное и привычное. Если в классе сформирована нужная культура, убедить детей делать все, как требуется, и поддерживать нужный порядок намного проще, чем исправлять ситуацию, когда что-то уже пошло не так. Методика «Порог» гарантирует, что правило делать все как следует с первого раза и каждый день войдет у ваших учеников в привычку.

Идеальный вариант — стараться приветствовать учащихся, стоя у реального порога, то есть у двери класса, пользуясь этой возможностью, чтобы напомнить им, где они находятся (они сейчас здесь, с вами; и независимо от того, чего от них ожидают в других местах, вы ждете от них самых высоких достижений); какова их цель (поступить в колледж и успешно там учиться); чего вы будете от них требовать (стремления к совершенству и наибольших усилий). Чаще всего каждый ученик, входя, пожимает учителю руку, встречается с ним взглядом и искренне здоровается. (Некоторые преподаватели используют более неформальные вариации этого процесса.)

Используйте приветствие, чтобы с самого начала настроить учеников на рабочий лад и наладить с ними добрые взаимоотношения. «Мне очень понравилось твое домашнее задание, Дэвид». «Отличная игра была вчера вечером, Шайна». «Сегодня жду от вас больших успехов, мистер Уильямс!» «Какая замечательная прическа, Шанис!» Время от времени (или всегда) можно приветствовать входящих в класс детей рассказом о том, чем они сегодня будут заниматься, либо напоминанием, чего вы от них ожидаете в этот учебный день: «У нас сегодня письменный тест. Приготовьте все материалы, затем приступайте к рутинной процедуре “Делаем сейчас”. Освежите тему в голове. Ну что ж, начнем». Кроме того, используйте методику «Порог» для формирования ожиданий в классе, исправляя такие недостатки, как вялое рукопожатие, неопрятность в одежде, желание избежать зрительного контакта и другие. На наше счастье, при помощи этой методики сделать это довольно легко, так как она изначально включает в себя простую косвенную дисциплинарную меру. Если ученик сделал что-то не так, он возвращается в конец очереди и делает вторую попытку. Если на этот раз все как надо, он проходит в класс, что называется, с полным правом. Кстати, это еще одна причина для рукопожатия у двери: оно позволяет четко контролировать доступ в класс. Если ученик старается прошмыгнуть мимо вас, потупив взор и без какого-либо приветствия, всегда можно просто задержать его за руку и не отпускать до тех пор, пока он не посмотрит вам в глаза, и тем самым мягко скорректировать не отвечающее вашим ожиданиям поведение.

Очевидно, что ваш уникальный подход к применению методики «Порог» будет носить на себе отпечаток вашего стиля общения. Процедура может быть доброжелательной или довольно сдержанной, быстрой или относительно размеренной. Но в любом случае она непременно должна достигать двух целей: во-первых, помогать учителю установить персональный контакт с каждым учеником в результате краткого личного взаимодействия (в идеале включающего приветствие каждого учащегося по имени) и, во-вторых, укреплять ваши ожидания относительно поведения и работы учеников в классе.

Дасия Толл из академии Amistad несколько видоизменила процедуру приветствия учеников шестого класса, в котором преподает

родной язык. «Доброе утро, Сисуэла», — говорит она одной ученице, пожимая ей руку. «Рада видеть тебя, Сандрия», — слышит другая девочка. Праздничный дух таких приветствий доносит до каждого учащегося идею подлинной заинтересованности учительницы и ее искреннего удовольствия от того факта, что он присутствует на ее уроке. Когда же один из учеников в ответ поприветствовал Дасию слишком уж неформальным «А ваши как дела?», она спокойно и дружелюбно сказала: «*Как дела* в этой ситуации не годится», слегка придержала его за руку и мягко подтолкнула в конец очереди. Через несколько секунд он поприветствовал учительницу «добрым утром» и, получив в ответ доброжелательный кивок, без дополнительных нареканий прошел в класс. Тон Дасии остался теплым и дружеским. Она опытный преподаватель и знает, что такие проверки границ дозволенного абсолютно естественны, и реагирует на них совершенно правильно: еще раз объясняет, чего ждет от своих учеников, вместо того чтобы наказывать. Парень получил шанс попробовать еще раз, как следует. Это не слишком суровое наказание, и в класс он вошел с улыбкой.

А у Джеймса Верилли из академии North Star свой подход к процедуре приветствия. Пока ученики ждут у двери своей очереди войти в класс, он проверяет выученные накануне новые слова. «Итак, слово *пахать*. Кто вообще пашет и в чем заключается эта работа?» — спрашивает учитель. Послание, согласитесь, весьма мощное: в школе каждая минута на счету, даже когда урок еще не начался, даже когда мы еще не вошли в класс. Далее, после краткой преамбулы, учитель говорит: «Хорошо, господа. Войдя в класс, каждый кладет выполненное домашнее задание на край парты. Следуя сегодняшней процедуре “Что мы делаем сейчас”, будем учиться правильно писать некоторые из новых слов, выученных накануне. Понятно?» Все это Верилли говорит, стоя у двери. Как и Дасия Толл, он лично приветствует каждого ученика, пожимая ему руку. Рукопожатие Верилли мужское, более крепкое, чем у Дасии, но тоже в высшей степени доброжелательное. А еще он называет учеников по фамилии: «Добрый день, мистер Мамфорд. Добрый день, мистер Ривз». А вот и юный мистер Ирли. Он немного сутулится и отводит взгляд. «Выпрямите спину, мистер Ирли, и пожмите мне руку как подобает

настоящему мужчине», — тут же реагирует учитель, и мальчик с видимым удовольствием выполняет распоряжение. Кажется, он даже получает удовольствие от того, что ему сделали замечание, — это явно внушает ему ощущение собственной значимости. В класс проходят еще два ученика, а за ними юный мистер Смолвуд в новых очках. «Отличные очки, мистер Смолвуд! Мне очень нравятся!» — приветствует парня Верилли, и довольно официальный стиль учителя только подчеркивает искренний оптимизм и доброжелательность его тона. Мистер Смолвуд радостно улыбается и крепко жмет руку педагога. А вот для мистера Меррика, который, входя в дверь, с кем-то болтает, все проходит совсем не так гладко. «Выйдите из класса», — приказывает Верилли и отсылает мистера Меррика в конец очереди, чтобы тот вошел еще раз, как следует.

Атмосфера в обоих классах теплая и дружелюбная, но сразу настраивает на рабочий лад. Уже через несколько секунд после прохождения в двери все заняты делом — даже мистер Меррик, который вошел последним. Все расселись по местам и готовы к уроку. Согласитесь, весьма убедительное подтверждение мощи методики «Порог» в деле формирования ожиданий.

Некоторые учителя возражают: мол, в их школах приветствовать учеников у двери класса просто невозможно — либо уставом запрещено толпиться в коридоре, либо предписано, что учитель должен подходить к ученикам, а не они к нему. В таких ситуациях рекомендую изобрести другой ритуал, позволяющий продемонстрировать учащимся, что они на пороге официального события. Например, пусть в начале каждого урока дети встанут и приветствуют друг друга. Дело в данном случае не столько в реальных дверях или в физическом пороге, сколько в силе ритуала, помогающего ученикам увидеть, что ваш класс отличается от других мест, в которых они бывают.

МЕТОДИКА 42

«БЕЗ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЙ»

Преподавая в школе, я очень часто обнаруживал, что когда очень зол на учеников, то слишком долго жду, прежде чем решить проблему, и далеко не всегда последователен в применении наказаний. А между тем, чтобы контролировать класс и пользоваться заслуженным уважением учащихся, чрезвычайно важно ограничиваться минимальным вмешательством и не слишком жесткими дисциплинарными мерами, применяя их честно и без особых колебаний, прежде чем ситуация станет излишне эмоциональной. И если вы, стараясь заставить детей делать то, чего от них ожидаете, опираетесь лишь на личный шарм, эмоции или аналогичные аспекты человеческих отношений, то рискуете не достичь желаемого результата. Помните, что дело тут вовсе не в вас. Учащиеся совсем не обязаны вести себя так, чтобы доставить вам удовольствие, — от них требуется придерживаться моделей поведения, которые позволяют им развиваться как личностям. Им нужно стараться быть лучшими людьми, какими они только могут быть, и получить максимальную отдачу от обучения в школе.

Ваша цель — принять соответствующие меры, а не злиться, если вам что-то не нравится. А для этого необходимо действовать так, как описано ниже.

- *Оперативно.* Постарайтесь понять, какое огромное одолжение вы делаете детям, если сразу замечаете, что они бездельничают, и используете нежесткие дисциплинарные меры для исправления ситуации, избавляя их тем самым от весьма серьезного наказания впоследствии. Согласитесь, очень полезная тактика.
- *Последовательно.* Будьте предсказуемо последовательны, чтобы можно было полностью изъять из этого уравнения переменную вашей эмоциональной реакции и сфокусировать учеников на действии, ее спровоцировавшем.
- *Адекватно.* Если проступок незначителен, начните с малого. Не прибегайте к жестким мерам, пока этого не потребует ситуация.

Чаще всего принимать действительно эффективные меры учителям мешают предупреждения. Предупреждение не предполагает никаких

реальных действий — это лишь угроза, что вы можете принять меры, и, следовательно, данная тактика контрпродуктивна, то есть приводит к результатам, противоположным желаемым. Предупреждения говорят ученикам, что некоторая доля неповиновения не только приемлема, но и ожидаема. Предупреждая их, учитель, по сути, заявляет: «Ладно, на первый раз прощаю. Если это повторится, я начну злиться. А уж на третий раз пеняйте на себя». Если вы так поступаете, знайте, что ваши ученики непременно и в полной мере воспользуются первыми двумя безопасными попытками. Если ваши ожидания и правила сознательно игнорируются, а вы в ответ ничего не предпринимаете (не вмешиваетесь сразу, чтобы прекратить беспорядок, не принимаете соответствующих дисциплинарных мер), не стоит считать ожидания ожиданиями, а правила — правилами.

Я вовсе не хочу сказать, что вы должны прибегать к наказаниям каждый раз, как только ученики не оправдали ваших ожиданий. Как мы говорили, обсуждая методику «Что делать», ни в коем случае нельзя серьезно наказывать детей, если проступок вызван некомпетентностью (а не непослушанием). Если проблема в незнании и некомпетентности, дисциплинарной мерой может быть соответствующая реакция учителя (например, применение методики «Делаем еще раз» или примерно такие слова: «У нас сейчас нет времени, но мы с тобой попрактикуемся после уроков») либо просто четкий приказ («Поставь ноги под парту, положи карандаш на стол и смотри на меня»). В любом случае реакция на некомпетентность должна обучать детей, что именно нужно сделать, чтобы выполнить ваше требование.

Очень правильно также напомнить всему классу о своих общих ожиданиях в случае, если дети начинают расслабляться и отвлекаться. Помните, что проблема выносливости и проблема непослушания — совсем не одно и то же. Стоит обратиться с таким напоминанием и к отдельному ученику, который сам, в отличие от вас, возможно, и не понимает, что начал отвлекаться от дела. Дети, которые добросовестно стараются, имеют полное право на «презумпцию невиновности» — их проблемы следует корректировать с применением управленческих методик (например, [«100 процентов»](#)).

Однако если вы абсолютно уверены, что причиной недопустимого поведения стало непослушание, а не некомпетентность или усталость ребенка и что оно явно преднамеренное, ни напоминания, ни предупреждения уже не годятся. Тут нужны относительно жесткие дисциплинарные меры. Предупреждая, вы закрываете глаза на то, что ученик вас ослушался; при этом весь класс видит, что никакого реального наказания за проступок не последовало. Предупреждение или напоминание специально обращает внимание учеников на то, что вы заметили и признали ситуацию, но ничего не предприняли. Даже если непослушание было вызвано непреднамеренным неповиновением, конструктивная коррекция тоже лучше предупреждения, поскольку она реально позволяет исправить ситуацию. А предупреждение — всего лишь обсуждение последствий дальнейшего неправильного выбора, сделанного ребенком.

Если вы хотите принимать дисциплинарные меры эффективно, справедливо и без колебаний, разработайте систему постепенного наращивания наказаний. Тогда ваши действия будут последовательны и понятны для учеников, а это единственный способ реально пресечь нежелательное поведение. Кроме того, в этом случае вы будете надежно защищены от ситуаций, когда учитель ненароком сам ослабляет свои позиции. Если вы сразу используете самое серьезное наказание из всех возможных, у вас на руках просто не остается козырей, и, поверьте, вашим ученикам это отлично известно. Они понимают, что им больше нечего бояться и не на что рассчитывать, и это отсутствие стимулов тут же отражается на их поведении.

Не пожалейте времени на планирование реакции заранее, вплоть до составления четкой последовательности действий. Например, для начала можно попросить ученика выполнить команду еще раз, более подобающим образом. Затем можно потребовать извинений. Потом стоит прибегнуть к частичной отмене привилегий (например, к воспитательной беседе на большой перемене) либо ненадолго оставить провинившегося после уроков. Далее вы, возможно, на определенный период запланируете лишение его всех привилегий (скажем, отмените все сегодняшние перемены или оставите его после уроков на целый час) либо позвоните его родителям. Можно ввести систему постепенного ужесточения дисциплинарных мер на цветных карточках

(если речь идет об учащихся начальной школы), школьных долларах (для учеников средних классов) или дисциплинарных взысканиях (если проблема возникла со старшеклассником).

Применяя наказание, неизменно соблюдайте ряд правил.

- Будьте спокойны, уравновешенны и объективны; не сердитесь и не мстите правонарушителю ([методика 47 «Эмоциональное постоянство», глава 7](#)). Сосредоточьтесь на текущем моменте — «Прояви себя впредь с лучшей стороны» — и сразу двигайтесь дальше.
- Действуйте постепенно. По возможности наказывайте поэтапно, постепенно ужесточая дисциплинарные меры. И держите стимулы про запас.
- Если возможно, сохраняйте конфиденциальность, а если без этого не обойтись, наказывайте публично. Когда неправомерное поведение никак не сказывается на окружающих, решайте проблему один на один. Если ученик проявляет неповиновение открыто, на глазах всего класса, все остальные должны понимать, что далее непременно последует наказание. Все детали детям знать необязательно, но им необходимо видеть, что меры были приняты.

Начав выполнять все вышеописанные советы, вы наверняка вскоре заметите, что раздавать наказания вам приходится все реже и реже, что, согласитесь, и было вашей целью.



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. Далее перечислены распространенные варианты неподобающего поведения учащихся на уроке. Письменно сформулируйте для каждого из них невербальные вмешательства, которые можно использовать в классе, попутно обучая детей тому, как исправить ситуацию. Попрактикуйтесь в их применении перед зеркалом либо прибегните к помощи друга:

- ученик сидит, ссутулившись;
- ученица опустила голову на стол, глаза прикрыты;
- ученик положил голову на стол, глаз не видно;
- ученик жестами выражает негодование однокласснику;

- ученик постоянно смотрит под парту на неизвестный для вас предмет.
2. Для каждого перечисленного выше проступка составьте сценарии позитивной групповой и анонимной индивидуальной коррекции, которые позволят исправить ситуацию.
 3. Составьте список по крайней мере пяти позитивных вариантов поведенческих моделей в классе, которые можно укрепить посредством невербальных вмешательств. Продумайте сигнал для каждого из них.
 4. Воспользовавшись методикой «Что делать», измените следующие указания так, чтобы они стали более четкими конкретными, наблюдаемыми и последовательными.
 - Класс, это нужно записать в тетради!
 - Тайсон, прекрати баловаться!
 - Эйвери, не отвлекайся!
 - Ты внимательно слушаешь, Донти?
 - Мне бы хотелось начать урок, класс.
 5. В следующий раз, организовывая любое мероприятие, попрактикуйтесь в использовании методики «Порог» — встречайте каждого гостя в дверях коротким личным приветствием.

ГЛАВА 7

ВОСПИТАНИЕ ХАРАКТЕРА И УКРЕПЛЕНИЕ ДОВЕРИЯ

В зависимости от обстановки и тона смысл любого сообщения меняется: неуловимо, резко, а порой и полностью. В школьной среде задача эффективной коммуникации усугубляется огромным количеством разных сред, где вам приходится общаться с учениками, не говоря уже о диапазоне тем, которые вы как учитель обязаны с ними обсуждать. Например, разговор с гипотетическим учеником по имени Стивен в конце учебного дня в среду — один из сотен разговоров, «вместившихся» в одну неделю, — может вестись в зависимости от нюансов в частном порядке, в квазичастном (когда его могут услышать другие дети) или публично. Аудитория при этом может быть как мало-, так и многочисленной, состоять из врагов, союзников, представителей школьной администрации, восхищенных одноклассников Стивена или ваших коллег. Ваша цель может заключаться в том, чтобы исправить поведение ученика, похвалить его, о чем-то расспросить, дать совет или указание и так далее. В ходе общения вы можете явно или косвенно, ссылаясь на предыдущие беседы, готовить почву для будущих разговоров, пытаться изменить самовосприятие мальчика, его восприятие вас, школы, образования, одноклассников, каких-то жизненных ценностей и других важных вещей. Это можно делать с юмором, теплотой, доброжелательной строгостью, деликатностью или, напротив, довольно резко. Стивен (как и вы) может разозлиться, обрадоваться, расстроиться, остаться бесстрастным или начать защищаться, стать более мотивированным, почувствовать к вам благодарность. Возможно, в самый разгар беседы вы вдруг поймете, что опаздываете на урок или вам срочно нужно в туалет. А Стивену, напротив, никуда не нужно. Или наоборот. В результате этой беседы вы можете повлиять на поведение Стивена сегодня, завтра или в следующем году. Вы можете изменить его восприятие вас как учителя или школы вообще. И эта беседа непременно (пусть вы и не осознаёте

этого) изменит ваше представление о собственной работе: считаете ли вы себя хорошим учителем? Изменяете ли к лучшему жизнь своих учеников? Уважают ли вас? И вообще, нужно ли вам все это? Может, и правда стоило в свое время получить лицензию торговца недвижимостью? Короче говоря, разговор со Стивеном, как и любой другой разговор, — поистине «смертельный номер», он чрезвычайно сложен и многогранен. И чтобы провести его на должном уровне, вам понадобятся некоторые правила, причем не только в отношении слов, которые вы будете произносить, но и в отношении тона, используемого в беседе.

МЕТОДИКА 43

«ПОЗИТИВНОЕ ОБРАМЛЕНИЕ»

Позитивное всегда мотивирует людей больше, чем негативное. Стремление к успеху и счастью побуждает нас к более решительным поступкам, нежели желание избежать наказания. Исследования психологов неоднократно показывали, что людей значительно сильнее подстегивают образы положительного результата, а не страх перед негативным исходом. И этот факт, без сомнения, должен влиять на ваш подход к преподаванию. Это вовсе не значит, что вы не должны негативно реагировать на явно неконструктивное поведение ученика или на то, что он отвлекается от дела. В этом случае вам, конечно же, придется исправить и улучшить поведение, и сделать это надо последовательно, четко, а при необходимости и с применением строгого наказания. Но методика «Позитивное обрамление» свидетельствует о том, что ваше вмешательство окажется намного эффективнее, если будет обставлено позитивно.

Применение данной методики означает, что учитель корректирует поведение учеников в позитивном и конструктивном ключе. Это не означает, что надо всеми силами избегать любых неприятных вмешательств и говорить с учениками только о позитивном, игнорируя все негативное. Благодаря первому подходу вы учите детей своему предмету (и попутно обучаете их, как поступать правильно) оптимистично, уверенно, даже весело. Применяя второй вариант

действий, учитель, по сути, отрекается от своей ответственности. Если Дэвид на уроке отвлекся, недостаточно просто похвалить сидящую рядом Мэри за то, что она сосредоточенна и внимательна. Вам необходимо исправить поведение Дэвида, но сделать это надо в исключительно позитивном ключе.

Я вполне допускаю, что некоторые учителя могут интерпретировать эту методику как совет избегать любой коррекции непродуктивного поведения и сосредоточиться исключительно на укреплении позитивных поведенческих моделей. Эта задача, безусловно, чрезвычайно важна, и мы обсудим ее далее, когда будем говорить о методике 45 «Точная похвала», однако укрепления позитивного поведения учеников, конечно же, недостаточно. Главная польза «Позитивного обрамления» заключается в том, что этот метод позволяет говорить о неконструктивном поведении последовательно и исправлять его позитивно, направляя тем самым детей на нужные знания и правильные поступки. Это непростая задача, но в случае успеха данный подход приносит поистине превосходные плоды.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ПОЗИТИВНОЕ ОБРАМЛЕНИЕ»

Исправление поведения учащихся должно проводиться последовательно и позитивно. Рисуя картину мира, в котором вам хочется видеть ваших учеников, даже в те моменты, когда напряженно трудитесь над улучшением их нынешнего мира.

Методика «Позитивное обрамление» эффективно исправляет поведение и направляет учащихся на путь истинный, но для этого нужно соблюдать шесть правил, о которых пойдет речь ниже.

1. **Живите настоящим.** На публике, то есть в присутствии других детей или во время урока, старайтесь никогда не распространяться о том, что ученикам улучшить пока не под силу. Говорите о том, что может, должно или даже обязано быть исправлено. При необходимости это можно сделать весьма твердо и даже в приказном порядке (см. [методику 37 «Что делать»](#)), но все коррекции должны быть сосредоточены только на том, что ученикам нужно предпринять в

данный момент, чтобы сделать шаг вперед и добиться определенного успеха. Для разбора полетов — то есть для обсуждения того, что пошло не так, — еще найдется место и время. Избегайте делать это, когда урок и так висит на волоске. Ваши инструкции и приказы должны описывать конкретный следующий шаг на пути к успеху. Говорите «Кеана, я хочу видеть твои глаза», а не «Кеана, прекрати оборачиваться к Тане».

2. Исходите из лучшего. Не объясняйте злым умыслом то, что может оказаться результатом рассеянности, недостатка практики или искреннего непонимания. Если вы не уверены, что проступок был преднамеренным, его публичное обсуждение всегда должно оставаться позитивным и показывать: вы знаете, что ваши ученики изо всех сил старались (и будут стараться) выполнить ваше распоряжение, просто пока не смогли. Например, вы говорите: «Подождите-ка, ребята. Тут кое-кто, кажется, считает, что, прежде чем выстроиться в шеренгу, необязательно задвинуть свой стул» или «Подождите-ка, ребята. Я попросил задвинуть стулья, а кое-кто решил этого не делать». Подобная формулировка предполагает, что проблема вызвана недобрыми намерениями и негативными чертами характера провинившихся: эгоизмом, откровенным неуважением, ленью и другими. В данной ситуации намного правильнее было бы сказать: «Подождите-ка, ребята. Некоторые из вас, кажется, забыли задвинуть стулья» или «Ой-ой-ой. Кажется, мы позабыли, что надо делать со стулом, когда выходишь из-за парты. Давайте-ка вернемся на шаг назад и сделаем все, как требуется». Так вы продемонстрируете доверие к ученикам. Больше того, вам это ничего не будет стоить, так как при необходимости вы по-прежнему можете принять дисциплинарные меры. По сути, очередное повторение того же действия может стать и наказанием. И даже наказывая, по-прежнему следует всегда исходить из лучшего. В сущности, перестав считать преднамеренность обязательной предпосылкой для дисциплинарных мер, вы «отсоедините» наказание от лавины доли негативных эмоций, с ним связанных. Тогда дисциплинарная мера перестанет быть приговором («Ты сделал это намеренно, и вот моя месть») и станет скорее инструментом для усовершенствования («Мы тут делаем вещи определенным образом и исправляемся до тех пор, пока не добьемся

нужного результата, независимо от причины первоначальной неудачи»).

Более того, исходя из худшего, учитель выглядит слабым. Демонстрируя свою уверенность в том, что ученики всегда стараются выполнить все ваши распоряжения и пожелания, вы показываете им, что контролируете ситуацию. Фраза «Чарльз, если ты сейчас же не сядешь прямо, я вынужден буду оставить тебя после уроков» вполне четко обнаруживает ваши опасения, что Чарльз вас ослушается. Для начала лучше скажите: «Чарльз, выпрямись, пожалуйста», — и продолжите урок (на какое-то время), словно даже не можете представить себе, что ученик не подчинится вашему требованию. Или скажите что-то вроде: «Чарльз, я хочу видеть твои глаза». В этой фразе никак не оцениваются намерения Чарльза — только содержится информация о том, что должен сделать мальчик, чтобы исправить ситуацию.

Один из самых эффективных способов показать, что вы всегда исходите из лучшего, — раздавая команды и указания, благодарить детей за их выполнение. Это еще раз подчеркнет вашу уверенность в том, что ученик просто не может вам не подчиниться: «Дети, спасибо за то, что расселись по местам на раз-два-три...»

3. Позволяйте оправданную анонимность. Предоставляйте учащимся шанс выполнять ваши указания в условиях оправданной анонимности — при условии что они действительно добросовестно стараются их выполнить. Если возможно, исправляя нежелательное поведение в первый раз, обходитесь без имен. Если вы видите, что несколько детей из всех сил стараются выполнить ваше распоряжение, но у них не получается, сначала скажите что-то вроде: «Дети, проверьте еще раз и убедитесь, что вы сделали все именно так, как я вас просил». В большинстве случаев это даст результаты быстрее, чем перечисление конкретных имен, — разумеется, если проблемы не вызваны сознательным непослушанием. Намного лучше сказать: «Подождите минуту, пятый класс [ребята, дети — возможны варианты]. Я слышу, кто-то выкрикивает ответ с места. А мне нужно, чтобы вы сидели тихо и были готовы к работе!» — чем отчитывать нарушителя правила перед всем классом. Немаловажно и то, что, сохраняя анонимность — равно как и всегда исходя из лучшего, — вы

при необходимости вполне можете прибегнуть к дисциплинарным мерам: «Некоторые из вас не выполнили мои указания полностью, так что давайте попробуем еще разок». Если же вы видите, что кто-то из учеников не слишком старается выполнить ваши распоряжения, сохранить анонимность, конечно, не удастся, но никогда не начинайте с называния имен. Кроме того, важно помнить, что благодаря анонимным дисциплинарным мерам вы делаете акцент на совместной ответственности класса: «Дети, некоторые из вас не выполнили моего распоряжения, и теперь будет наказан весь класс».

4. Усиливайте импульс и говорите о позитивном. В мире спорта импульс — силу, заставляющую некоторые команды достигать величайших результатов благодаря мощному энергетическому всплеску, — иногда называют Большим Мо^[18]. О Большом Мо мечтают все, но лишь немногие знают, как его достичь. Сравните, например, два заявления двух учителей, недавно «подслушанные» мной в разных классах.

Учитель 1 (останавливается, прежде чем произнести эти слова):
Трое из вас все еще меня не слушают. Если вы поняли, что я говорю о вас, сейчас же сделайте, что требуется! Так, осталось еще двое. Ну вот, теперь почти все. Спасибо. Начнем.

Учитель 2 (обстановка аналогичная): Трое из вас все еще меня не слушают. А-а, кажется, еще один из вас не понял мою просьбу. Стало быть, теперь вас четверо. Некоторые, как мне кажется, пока не готовы внимательно слушать. Я жду, господа. Не вынуждайте меня переходить к наказаниям. Вы знаете, если потребуется, я это сделаю.

Первый учитель, скорее всего, получит, что хотел, потому что четко донес до класса идею своего авторитета: ученики всегда делают то, о чем их попросили, идею исправления ситуации. Он обратил внимание учеников на эти факты, тем самым закрепив их как норму. В классе этого учителя на детей возлагается большая ответственность за их действия и поступки, хотя они, по всей вероятности, не будут иметь возможности это заметить, так как, вернее всего, выполняют все, что сказал учитель.

А второй педагог доносит идею, о которой не хотел бы слышать ни один человек: его ученики с самого начала ощущают запах страха, слабости и неизбежно несчастливой финала. Всё они делают не так, и дела становятся только хуже, однако без каких-либо последствий. Дети вряд ли будут бояться ответственности, если учитель сам заявляет о безнаказанности непослушных одноклассников («Некоторые, как мне кажется, пока не готовы меня внимательно слушать»). Иными словами, в этом классе на эффект Большого Мо можно не рассчитывать!

Теперь рассмотрим ситуацию с теми же двумя учителями в несколько иной обстановке.

Учитель 1 (он только что сказал, что для выполнения следующего задания ученикам понадобятся тетради): Итак, приступим! Я вижу, что все пишут. Я вижу, что вы уже формулируете свои идеи в письменном виде. Роберто готов начать. Так держать, Маркус!

Учитель 2 (обстановка аналогичная): Не все начали работать. Роберто, тебе что, нужна моя помощь? Маркус, я никому не разрешал прекращать писать. Класс, позвольте мне напомнить, что задание дано для всех.

В первом случае каждый ученик изначально старается сделать то, что считается в классе нормой, и, скорее всего, сразу вольется в рабочий процесс. Во втором случае внимание учеников занято прежде всего перечнем наказаний и бед, описываемых учителем, а также непослушными одноклассниками, у которых наверняка быстро появятся единомышленники. На этот кривой путь в любой момент может встать каждый ученик этого класса.

Как оказывается, восприятие вполне реально. В классах великих педагогов Большой Мо возникает, словно по волшебству, — благодаря тому что позитивное воспринимается их учениками как норма. Эти учителя обращают внимание детей прежде всего на хорошее и лучшее. **Если вы говорите в классе о своей слабости, то добиваетесь того, что она начинает казаться нормой. Если вы говорите: «Некоторые из вас не выполнили того, о чем я просил», — то обращаете на данный факт всеобщее внимание. После этого у вас остается лишь два варианта действий: прибегнуть к дисциплинарным мерам или смириться с неизбежным.**

Если же вы говорите: «Проверьте себя, чтобы убедиться, что вы сделали именно то, что я просил», — Большой Мо играет на вашей стороне. Если затем вам все же придется обратиться к конкретному ученику и назвать его имя либо принять дисциплинарные меры, так тому и быть. Но сделайте это по возможности максимально конфиденциально — не с целью пощадить чувства «нарушителя закона», а чтобы удержать на ходу Большой Мо. Точно так же фраза «Теперь почти все меня слушают» намного удачнее фраз «Пока еще не все достаточно внимательны» или «Я по-прежнему жду некоторых учеников». А в последних случаях вы с тем же успехом могли сказать, например: «Дети, я очень слаб и умоляю вас не обижать меня».

Кстати, Большой Мо обожает скорость. Попробуйте использовать многозадачные команды. Вместо «Кто может сказать, сколько будет трижды пять? Дэвид? Дети, все следят за ответом Дэвида» выразите ту же мысль гораздо проще и быстрее: «Кто может сказать, сколько будет трижды пять? Слушаем Дэвида».

5. Бросайте ученикам вызов! Дети обожают трудные задачи. Это дает им шанс доказать, что они способны на многое, позволяет соперничать и побеждать. Бросайте ученикам вызов: заставляйте их доказывать свои способности; делайте здоровую конкуренцию неотъемлемым компонентом каждого учебного дня. Соперничество может быть индивидуальным, но лучше используйте групповой вариант. Группы могут конкурировать с разными соперниками:

- с другой группой из того же класса;
- с другой группой из другого класса;
- с неким обезличенным врагом (настенными часами, контрольной — чтобы доказать, что они знают больше, чем предлагается в задании; со своим юным возрастом: «Ваша работа вполне достойна семиклассников, но я хочу узнать, не можем ли мы подняться до уровня восьмиклассников»);
- с абстрактным стандартом («Очень интересно, есть ли у вас, ребята, знания, необходимые для решения этой задачи!»).

Приведу несколько примеров.

- Дети, на этой неделе вы отлично поработали. А теперь давайте посмотрим, способны ли вы подняться еще на одну ступеньку.
- Мне очень нравится, как работает эта часть класса. Интересно, что я увижу, если подойду к задним партам?
- Предлагаю проверить, сможем ли мы выполнить это задание за двенадцать секунд. Готовы?!
- Просто хорошо — это недостаточно. Сегодня я хочу увидеть идеальную работу!
- Миссис Остин сказала мне, что вы, ребята, не способны прокричать таблицу умножения громче, чем ее ученики. А они сейчас находятся через класс от нас. Покажем, на что мы способны?
- Давайте посмотрим, какой ряд лучше готов к уроку! Заключим своего рода дружеское пари: ряд, который быстрее даст правильный ответ, может пропустить две первые задачи из сегодняшнего домашнего задания!

6. Обсуждайте ожидания и устремления. Говорите с детьми о том, кем они станут, чего добьются в жизни, и соответствующим образом формулируйте похвалы. Если класс демонстрирует отличные знания, скажите, что они «настоящие ученые» и вы чувствуете себя так, будто перед вами сидят сплошь будущие президенты, врачи и художники. Конечно, гордиться своими учениками всегда приятно, как и говорить им об этом, но в итоге их цель — не доставить радость и удовольствие своему учителю, а обойти вас в длинном путешествии к значительно более отдаленной и важной цели. Таким образом, правильно, чтобы ваши похвалы базировались не просто на вашем личном мнении. А на микроуровне советую всегда стараться подкреплять свои надежды и ожидания мелкими деталями. Например, корректируя поведение, намного лучше сказать: «В этом классе мы всегда следим за тем, что говорит отвечающий», чем: «Некоторые из вас явно не слишком внимательны». Выдавая задание, всегда говорите: «Если вы закончили раньше, проверьте свою работу. Убедитесь, что и сегодня вы все сделали на сто процентов правильно». Иными словами,

пусть похвала постоянно витает в воздухе; ссылайтесь на нее как можно чаще.

Поддерживайте позитивный настрой, а для этого избегайте моментов, описанных ниже.

- *Риторические вопросы.* Не задавайте вопросов, на которые не ждете ответа. Не делайте вид, что задаете вопрос, когда вы этого не делаете. Не играйте с детьми в шарады, спрашивая: «Не хочешь ли присоединиться к нам, Дэвид?» Просто скажите: «Спасибо, Дэвид, что присоединился к нам в зоне для чтения».
- *Условные обязательства.* Не говорите: «Я жду», если ждать не собираетесь. В некоторых случаях ясно, что ждать вы не будете. Говоря это, вы передаете власть в руки учеников, потому что в результате ваши действия ставятся в зависимость от их действий. «Нам [или мне] нужно, чтобы ты к нам присоединился» — намного более продуктивная, позитивная и мощная формулировка требования.

МЕТОДИКА 44 «ТОЧНАЯ ПОХВАЛА»

Позитивное подкрепление — один из самых мощных инструментов любого учителя. По мнению большинства специалистов, его следует применять в три раза чаще, чем критику и коррекцию. Однако любой мощный инструмент может использоваться неправильно или без особого эффекта. И позитивное подкрепление не исключение. Применяя этот инструмент, следуйте эмпирическим правилам методики «Точная похвала».

- **Четко дифференцируйте признание и похвалу.** Учителя-мастера всегда проводят четкую грань между похвалой и признанием: признание используется, когда ученик просто оправдывает ожидания, а похвала — когда достижение по-настоящему исключительно. Дети, отвечающие ожиданиям учителя, заслуживают, чтобы их старания замечали и отмечали как можно чаще. Для этого достаточно описать, что сделал ученик, а иногда и просто поблагодарить: «Ты вовремя

подготовился к уроку, Джон», «Шайна, ты все сделала именно так, как я просил. Спасибо». Дети, которые сделали что-то действительно исключительное, тоже заслуживают, чтобы учитель признал их заслуги и достижения, то есть, собственно, похвалил их. Похвала в дополнение к простому описанию вызвавшего ее действия включает суждение, оценку: «Отличная работа, Джон!», «Ребята, Шайна сделала что-то действительно потрясающее!» И путать эти два типа реакции, шумно хваля детей за то, чего от них изначально ожидают, — в долгосрочной перспективе не только неэффективная, но и разрушительная тактика. Рассмотрим, например, такое заявление: «Какой же ты молодец, Джон, что не забыл сегодня карандаш!» Почему Джона хвалят на глазах всего остального класса за то, что все дети делают всегда? Разве к Джону применимы другие правила — и все из-за того, что он довольно часто забывает карандаш? Действительно ли Джон «молодец», как сказал учитель?

- На последний вопрос можно ответить двумя способами, и оба не слишком хороши. Первый ответ отрицательный, и учитель вовсе не считает, что Джон такой уж молодец, что в этот раз не забыл карандаш. Учитель просто притворяется восторженным, позитивным и довольным. Но чем больше энтузиазма он вкладывает в свой голос, восхваляя Джона, тем больше показывает детям, что его слова неискренни, а похвала пуста и ничего не стоит. Кто захочет, чтобы его называли молодцом, если для этого нужна такая ерунда? По сути, ученые выяснили, что злоупотребление похвалами в классе дает эффект, обратный желаемому. Недавно проведенные исследования показали, что учащиеся довольно быстро начинают воспринимать частые похвалы как знак того, что у них все плохо и им постоянно нужна помощь и поддержка учителя. Они начинают видеть в дешевых похвалах символ провала, а совсем не успеха, и зачастую они совершенно правы. Похвала всегда должна быть искренней. Кроме того, учителю следует избегать смешивать похвалу с простым признанием и использовать первую только в тех случаях, когда ребенок действительно заметно превысил исходные ожидания.

- На упомянутый выше вопрос о Джоне можно ответить и положительно: учитель в какой-то мере и правда считает, что мальчик, наконец-то пришедший на урок с карандашом, молодец, и он в самом деле приятно удивлен таким поступком. Однако такое возможное прочтение слов учителя тоже создает обратный эффект: если он приятно удивлен тем, что ученик сделал то, что требовалось, значит, ожидания этого учителя нереалистичны. На самом деле он не слишком надеялся, что Джон сделает все, как надо. Он удивлен тем, что ученик выполнил требование, потому что изначально уверен, что некоторым детям из его класса не под силу то, чего он ожидает от остальных учащихся. И эти «проблемные» дети вполне могут интерпретировать мысли учителя таким образом: «В глубине души я жду, что вы в любой момент можете не выполнить моих распоряжений. Я вовсе не уверен, что могу добиться того, чтобы все мои ученики делали то, что обязаны делать».

В долгосрочной перспективе учитель, который постоянно хвалит детей за ожидаемое, рискует свести до уровня банальности как сами похвалы, так и достижения, которые действительно этой похвалы заслуживают. Лишая себя возможности словесно вознаграждать детей значимым для них образом и отмечать заслуги, достойные внимания, учитель выбирает весьма опасную тактику.

Как уже говорилось, признавая заслуги ученика, педагог кратко описывает, что тот сделал, обычно одобрительным тоном, зачастую с добавлением «спасибо». А похвала, как правило, включает в себя поучительное оценочное суждение. Но это отнюдь не значит, что признание невнятно и банально. Например, в случае с Джоном, наконец-то пришедшим на урок с карандашом, учитель-мастер использовал бы полное энтузиазма признание: «Джон Б.! Сегодня он принес все инструменты и готов к работе!»

- **Хвалите (и признавайте заслуги) громко. Исправляйте проступки тактично.** Критика или напоминания, высказываемые шепотом или даже невербальными способами, означают, что учитель многого ждет от своих учеников: они позволяют детям исправить ошибку самостоятельно, не привлекая к своим неудачам внимания общественности. Это и в интересах учителя, даже если ребенок

проявляет явное непослушание, так как данная тактика позволяет как можно дольше держать неслуха «в тени», а учитель в глазах класса выглядит как человек, полностью контролирующий ситуацию. А вот хорошие новости — это всегда хорошие новости, и они должны быть максимально публичными. Ученик, явно превзошедший ожидания, демонстрирует, как широки границы возможного. Он делает то, к чему следует стремиться всем учащимся. Кроме того, как мы говорили, обсуждая методику «Позитивное обрамление», если учитель постоянно публично отмечает заслуги учеников, соответствующих его ожиданиям, их поведение становится в классе нормой и резко повышает вероятность того, что и одноклассники последуют их примеру.

При этом помните, что, как показали исследования, хвалить ребенка за ум и сообразительность или за усердный труд — совсем не одно и то же. Во втором случае речь идет о том, что однозначно входит в сферу контроля ученика. Ребенок знает, что намеренно сделал нечто достойное похвалы и при желании сможет сделать это снова. Похвала данного типа способствует напряженным усилиям и готовности ученика идти на позитивный риск. Если же ребенка хвалят за ум, эффект прямо противоположный — ведь в этом случае он получает похвалу за то, что необязательно способен воспроизвести опять, и в результате меньше готов рисковать, опасаясь, что в следующий раз у него не получится выглядеть таким же умным. Иными словами, похвала должна быть как можно более конкретной и точной и четко фокусироваться на действии и поведении, которые вы хотели бы видеть чаще.

• **Всегда хвалите искренне.** С первых дней в школе ученики распознают неискренние похвалы и относятся к ним скептически. В сущности, социальный психолог из Стэнфорда Кэрол Дуэк в своей книге «Гибкое сознание»^[19] наглядно продемонстрировала, что дети часто расценивают неуместную похвалу как признак того, что их работа недостаточно хороша, а это, в свою очередь, свидетельствует о том, что эпидемическое распространение такой похвалы нужно прекратить как можно быстрее. Наиболее распространены две формы неискренней похвалы: призванная искусственно повышать самооценку

и призванная посредством взаимодействия с учеником решать систематические проблемы из области контроля педагога. Учитель говорит с ребенком о его поведении, а не о поведении другого ученика, но цель его совсем иная. Говорить ребенку: «Ты быстро подготовился к заданию, Билл» — прекрасно и правильно. Но если учитель хвалит Билла только для того, чтобы указать сидящей рядом Салли, что ей следует быть порасторопнее (то есть чтобы исправить поведение девочки, а вовсе не поощрить Билла, сумевшего заработать своим поведением искреннее одобрение), он делает похвалу фальшивой, ненастоящей и серьезно рискует эффективными взаимоотношениями с классом. А вот решить проблему с Салли это все равно не поможет.

МЕТОДИКА 45

«МЯГКОСТЬ/СТРОГОСТЬ»

С детства нам внушают, что мягкость и строгость противоположны друг другу: чем больше в человеке одного, тем меньше другого. Мне неизвестно, где берет истоки эта ложная концепция, но если вы намерены продолжать в нее верить, знайте, что на пользу вашему преподаванию это не пойдет. Дело в том, что степень мягкости не имеет к степени строгости никакого отношения, и наоборот. Человек может быть как ни мягким, ни строгим (возможно, вам встречались ученики, воспитываемые такими родителями, и вы знаете, к чему это приводит), так и одновременно и мягким, и строгим. По сути, как свидетельствует методика «Мягкость/строгость», учитель обязан быть именно таким: заботливым, веселым, благожелательным и в то же время строгим, требовательным, педантичным, иногда даже негибким. Речь не о настрое типа «Я забочусь о вас, но, если вы опаздываете на уроки, наказания вам не избежать», а о настрое «Я о вас забочусь, поэтому мне придется наказать вас за опоздание».

В сущности, парадокс «Мягкость/строгость», как я уже говорил, заключается в том, что эти качества воспринимаются нами как противоположные, а на самом деле они вообще не связаны друг с другом. Суть этого парадокса намного глубже: вы должны не просто стремиться быть и мягким, и строгим, но проявлять оба эти качества

одновременно. Если учитель строг, последователен, нестигаем и тверд и при этом позитивен, оптимистичен, заботлив и внимателен, он посылает своим ученикам сигнал, что его высокие ожидания являются неотъемлемой частью заботы о них и уважения к ним. И это весьма важный и мощный сигнал.

Чтобы методика «Мягкость/строгость» приносила особенно хорошие плоды, выполняйте данные ниже рекомендации.

- *Объясняйте учащимся, почему вы поступаете именно так (см. [методику 48 «Объясняй все»](#) далее в этой главе) и как это должно им помочь: «Прия, мы в этом классе так не делаем, потому что это мешает нам с максимальной пользой использовать учебное время. И я очень хочу помочь тебе запомнить это раз и навсегда».*
- *Проводите различие между поведением и человеком. Лучше сказать ученику «Твое поведение говорит о твоей невнимательности», чем «Ты сегодня невнимателен».*
- *Демонстрируйте, что дисциплинарные меры — явление временное. Сразу покажите ученику, наказанному за ошибку или непослушание, что все уже в прошлом. Улыбнитесь ему; продемонстрируйте, что теперь он начинает с чистого листа. Скажите что-то вроде: «После отработки наказания с нетерпением жду, что ты покажешь себя с наилучшей стороны». Ваша следующая задача после принятия дисциплинарных мер — в прощении. Помните, что, наказывая ученика, учитель не должен затаивать на него обиду. Как говорится, сделано и забыто.*
- *Проявляйте мягкость невербальными способами. Положите руку на плечо наказанного ученика и мягко скажите, что вам очень жаль, что ему придется переделать домашнее задание, и вы уверены, что он способен на большее. Наклонитесь к третьекласснице, чтобы ваши глаза оказались на одном уровне, и твердо, но дружелюбно объясните ей, что в этом классе не позволено говорить с одноклассниками таким тоном.*

Больше того, пропорциональное, сбалансированное сочетание мягкости (позитивный настрой, энтузиазм, заботливость, внимательность) и строгости (четкость, последовательность, твердость, непререкаемость) учителя зачастую помогает детям усвоить очевидные жизненные противоречия и преодолеть то, что Джим Коллинз в своем фундаментальном труде «Построенные навечно»^[20] весьма точно назвал «тиранией *или*». Применяя данную методику, вы каждый раз напоминаете детям о том, что выбор типа «или-или» — часто ложная конструкция: «Можно быть одновременно меланхоличным и успешным; можно радоваться жизни и много трудиться; можно быть счастливым и при этом не потакать своим слабостям».

МЕТОДИКА 46

«J-ФАКТОР»

Лучшие педагоги обязательно привносят в свой труд любовь, энергию, энтузиазм, веселье и юмор — не только в качестве антидота от своей тяжелой работы, но и потому, что это один из самых эффективных способов выполнения любой трудной задачи. Судя по всему, находить радость в труде преподавателя (я называю это *J-фактором* [от английского слова *joy* — радость]) чрезвычайно важно не только для того, чтобы ваши ученики были счастливы и веселы, но и чтобы достичь отличных показателей успеваемости класса. Известно (и по сути, для нас, людей, это истинное благословение), что люди усерднее и успешнее трудятся, если работа доставляет им удовольствие; если она, пусть не каждую минуту и не каждый день, но регулярно перемежается моментами радости. В школе эта радость способна принимать на удивление разнообразные формы, особенно учитывая огромное разнообразие моментов, когда она используется очень многими учителями. Моменты J-фактора нередко включают, хоть и не обязательно, пение и танец. Радость для школьников бывает в любых вариациях, в которых она существует для взрослых: громкой или тихой, ориентированной на отдельных людей или небольшие либо большие группы. И каждому учителю нужно постараться сделать

заметным и ярким сияние собственной искренней версии счастья, радости и веселья. Для некоторых педагогов наиболее распространенной формой становится спокойное удовлетворение работой, для других — юмор, для третьих — энергичные, забавные выходки — словом, что угодно.

Я могу назвать пять основных видов деятельности в рамках методики «J-фактор», которые учителя-мастера используют в своих классах.

- **Развлечения и игры.** Эти занятия базируются на природной любви детей к трудным и интересным задачам, конкуренции, играм. Например, ученики соревнуются, кто быстрее всех «раскрутит числа» (выполнит операцию многократного сложения) или кто быстрее всех перечислит штаты Среднего Запада в алфавитном порядке. Отлично подойдут всевозможные конкурсы (по орфографии, географии, математике), «кругосветные путешествия» по карте, эстафеты и викторины типа «Своя игра». В одной школе я видел, как ребята играют с учителем в математический бейсбол: чтобы забить гол, нужно решить задачу быстрее учителя, прикрывающего первую базу.

- **Мы (и они).** Детям, как, впрочем, и людям вообще, нравится чувствовать себя частью той или иной группы. Одна из ключевых функций культуры — как школьной, так и в более широком смысле — заключается в том, что члены группы ощущают свою принадлежность к важному «мы», к особой общности, к которой принадлежат не все. Эту среду «мы» культура создает посредством уникального языка, имен, обрядов, традиций, песен и других элементов. И во многих случаях чем непонятнее, непостижимее эти ритуалы для посторонних, тем лучше. Загадочность только усиливает присутствие «их», что чрезвычайно важно для каждого входящего в группу «мы». Учителя-мастера, которые используют этот прием, планомерно и целенаправленно развивают отличительные «маркеры», напоминающие ученикам, что они являются членами яркой, уникальной культуры. Например, учитель истории Рочестерской приготовительной школы Дэвид Макбрайд придумывает для своих учеников веселые прозвища, которые использует, приветствуя детей в

классе и даже в коридорах школы. Услышав от учителя «Доброе утро, Тромбон!», мальчик чувствует себя особенным. Это совсем не то же, что слышать обычное «Доброе утро, Тейлор». В конце концов, если человек придумал для тебя имя, значит, ты ему не безразличен.

Если вы когда-нибудь наблюдали за тем, как спортивный комментатор Крис Берман раздает веселые прозвища спортсменам в своей программе Sportscenter на канале ESPN (Грег «Крокодил» Брок; Винсент «Абсолютное оружие» Брисби»; Барри «Банан» Фостер), вам должно быть понятно, что делает Макбрайд. Вам также отлично известно, как это может быть весело. Если, когда вы смотрите передачу Бермана и слышите придуманные им прозвища, у вас не возникает никаких вопросов, вы чувствуете себя членом уникальной группы. Если же вы спрашиваете себя «Неужели этого парня действительно так зовут?», значит, вы к «нам» не относитесь.

Как уже говорилось, данный подход предполагает разработку секретных сигналов и специальных словечек-паролей. Учителя могут без слов напевать секретную песенку, например «Мы тут все вместе». Подтекст таков: *это наша песня, мы все знаем ее слова и знаем, почему мы ее поем, а чужакам ее понимать не надо. У нас своя группа, и мы никого в нее не пускаем.* В некоторых классах даже созданы собственные мифы: истории, на которые учитель ссылается, подтверждая свою точку зрения или преподнося материал. Например, перед контрольной он говорит: «Пожалуйста, не поступайте, как Марта» — ссылка на рассказ о «моей двоюродной сестре Марте, которая, столкнувшись с трудностями, сразу же опускает руки».

• **Представления, песни, танцы.** Музыка, театрализованное представление и ритмичные движения поднимают дух и формируют коллективную идентичность группы. Именно поэтому они характерны для каждой четко идентифицируемой этнической или национальной культуры из всех существующих на нашей планете. Поднятие духа — чрезвычайно важный фактор в среде юных членов общества, особенно тех, кто вынужден, невзирая на природную непоседливость, смирно сидеть на уроках. А представления и песни — исключительный способ запомнить информацию.

Представления, песни и танцы вообще отлично активизируют память. Когда я учился в седьмом классе, учительница испанского языка научила нас довольно дурацкой испанской версии рождественской песенки «Звените, колокольчики». Как бы я ни хотел ее забыть или хотя бы сделать так, чтобы она не всплывала время от времени в моем подсознании, ничего не получается. Я иногда не могу вспомнить номер собственного телефона, а испанскую версию «Колокольчиков» вспомню, разбуди меня хоть среди ночи. Заучив какую-то песенку — особенно немного абсурдную, или необычную, или постоянно исполняемую, — многие люди помнят ее всю жизнь. Так что, можно сказать, одновременно с той навязчивой чепухой моя учительница испанского снабдила меня весьма полезной информацией: силу песни или танца можно использовать для внедрения и укрепления любых убеждений или знаний. Представьте, например, как хорошо бы было, если бы в моем подсознании навсегда засела песенка, где рассказывается о правильном использовании двух форм испанского глагола «быть», а не какие-то дурацкие «Колокольчики». Мой испанский был бы лучше (не говоря уже о том, что я избежал бы целого ряда неловких моментов в жизни). В общем, знайте, что пение очень способствует запоминанию.

• **Юмор.** Смех — одно из базовых условий счастья и самореализации, и этот факт делает его мощным инструментом для создания среды, в которой живут и работают счастливые и состоявшиеся как личности ученики и учителя. Этот мощный инструмент следует взять на вооружение всем педагогам. Четких рецептов я вам не дам, но могу привести пару полезных примеров.

Один учитель научил детей песенке, в которой поется о десятках математических формул для шестого класса. А когда они заучили ее наизусть, сказал, что работает над песней, которая поможет вычислять окружность круга, но пока то, что он придумал, слишком трудно использовать. И быстро пропел фрагмент новой песенки на мотив известной духовной песни Kum bay ya, my Lord: «2πr, my Lord». Дети рассмеялись, а учитель попросил их: «Только никому об этом не рассказывайте. Для других песни о длине окружности не существует. Класс, существует ли песня для вычисления длины окружности? Нет,

такой песни нет!» Теперь, когда речь на уроке заходит о длине окружности, он спрашивает ребят: «Ну-ка, напомните мне, есть ли у нас песенка для вычисления длины окружности?» А когда класс хором отвечает «Нет!», он потихоньку мурлычет под нос «Кумбая», делая при этом смешные движения. В результате его ученики просто не могут не запомнить формулу для вычисления длины окружности на всю оставшуюся жизнь.

• **Интрига и неожиданность.** Мы уже обсуждали, что мощными движущими факторами эффективности и предсказуемости преподавания являются рутинные процедуры. И к тому же эти процедуры делают еще более веселыми, потешными, неожиданными и вдохновляющими неожиданные вариации, время от времени используемые учителем. При разумном подходе неожиданность и интрига могут стать чрезвычайно мощными инструментами обучения. В совокупности эта пара способна превратить учебный процесс в захватывающее приключение, независимо от фактического содержания урока.

Одна моя знакомая учительница рисования образцы разных работ, которые она обычно показывает в классе, — пейзаж, натюрморт, традиционную резьбу — складывает в красиво, словно подарок, оформленную коробку. Урок она начинает словами: «В этой секретной коробке лежит кое-что по-настоящему классное и интересное. Я просто не могу дождаться момента, когда покажу все это вам, потому что тут хранятся примеры того, о чем мы сегодня будем говорить». В течение урока она несколько раз постепенно разжигает любопытство детей, время от времени подходя к коробке и не открывая ее, словно решая еще немного подождать, а иногда даже заглядывая в нее и дурачась: «Ой, оно меня укусило!» К тому моменту, когда учительница наконец показывает детям, что именно лежит в коробке, они уже вне себя от любопытства. А другая известная мне учительница математики проделывает нечто похожее с песенкой о сложении: «Ох, ребята, вам очень понравится последний куплет. Это действительно забавно. Если будете хорошо работать, в конце урока обязательно спою».

А учитель словесности время от времени раздает детям новые слова в запечатанных конвертах, по одному для каждого

третьеклассника. «Пока не открывайте, — шепчет он им. — Только когда я скажу». И к тому моменту, когда ученикам наконец позволяют распечатать конверты, в мире найдется очень немного вещей, которые они хотели бы увидеть больше, чем хранящееся там слово.

«J-Фактор» похож на «Вегас» ([методика 27](#)), и меня часто спрашивают, чем они отличаются. На самом деле между ними имеются целых два существенных отличия. Во-первых, «Вегас» — учебный инструмент, предназначенный для закрепления конкретной цели урока и увлечения учащихся новым материалом. Во-вторых, хотя большинство или даже все элементы «Вегаса» входят и в «J-фактор», последняя методика представляет собой более широкую категорию и включает в себя также элементы, предназначенные для создания школьной культуры и вовлечения в нее учеников. Например, давая детям забавные прозвища, успеваемость не повысишь, так что к методике «Вегас» данный прием отношения не имеет, но это позволяет вызывать в детях позитивное чувство принадлежности к группе. То есть это, без сомнения, компонент методики «J-фактор». А вот пение якобы несуществующей песенки для вычисления длины окружности относится к обеим этим методикам.

МЕТОДИКА 47

«ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОСТОЯНСТВО»

Учитель обязан делать со своими эмоциями две вещи. Во-первых, контролировать и регулировать их. Школа — это своего рода лаборатория для учащихся, и у них должна иметься возможность понять, как себя вести, не видя, как вы взорветесь. Вам следует ожидать от класса практически всего и всегда реагировать так, будто вы этого ожидали и у вас есть план, как справиться с ситуацией. Во-вторых, учителю надо связывать свои эмоции с успеваемостью учащихся, а не их эмоциями или собственным настроением. Изначально ожидайте, что эмоции учеников будут резко меняться, поэтому управляйте своими, максимально компенсируя эти колебания. Помните: время от времени ваши ученики будут недовольны и расстроены, и реагируйте на это спокойно. Не забывайте, что

подростки склонны весьма активно экспериментировать с драматизацией. Не подкидывайте дров в костер, позволяя воспламеняться собственным чувствам, и не затаивайте на учеников обиду — относитесь к дисциплинарным мерам как к моменту, после которого все начинается с чистого листа. Цель наказания в том, чтобы создать мощный антистимул: если он достаточно силен, то дело сделано и цикл закончился; если он недостаточно эффективен, правильно ли вы выбрали наказание.

Учителя, использующие методику «Эмоциональное постоянство», старательно избегают многих слов и фраз, которые другие педагоги применяют часто и привычно. Например, если класс ведет себя плохо, не слишком опытный учитель может сказать: «Дети, вы меня сейчас очень-очень разочаровали». Однако в данной ситуации стоило бы спросить себя: а разве правила или ожидания в отношении учащихся существуют для того, чтобы угождать учителю? Конечно, иногда детей должны беспокоить личные чувства учителя, взаимоотношения с ним и его одобрение, однако в школьной среде это случается намного реже, чем подразумевают многие педагоги. Просто заменив вышеуказанную фразу словами «Я ожидаю от вас большего» или «В этом классе мы ожидаем от каждого ученика всего, на что он способен», вы удалите из уравнения свои личные эмоции и сфокусируете разговор на том, что дети сделали или чего не сделали, а не на том, какие чувства вы испытали в связи с этим. В конце концов, последнее практически не имеет значения.

Учитель, применяющий методику «Эмоциональное постоянство», пользуется большим доверием учеников, отчасти потому что они видят: этот человек всегда контролирует себя. Он знает, что **в долгосрочной перспективе успех любого ученика определяется продуктивностью его поведения.** Он всегда ждет от детей продуктивных эмоций, уважительного поведения и организованности. А если эмоциональная атмосфера в классе чрезмерно накаляется, обязательно исправляет ситуацию. Поступая таким образом, учитель не только пресекает многие виды конфликтов, потребляющие бесценное учебное время, но и получает в распоряжение своего рода эмоциональный руль, позволяющий максимально быстро вернуть класс на рельсы продуктивной деятельности.

МЕТОДИКА 48

«ОБЪЯСНЯЙ ВСЕ»

Ученики самых успешных классов отлично разбираются в динамике персональной и групповой ответственности. Они понимают логику, лежащую в основе правил и ожиданий, разработанных для их развития и совершенствования, и знают, что общий успех зависит от участия каждого члена группы. Эти дети видят все аспекты целой картины, потому что их учителя целенаправленно описывают им свои ожидания предельно четко, рационально и логично. Они постоянно напоминают ученикам, зачем те совершают то или иное действие, и обосновывают свои объяснения конкретной миссией: «Это поможет вам поступить в колледж и учиться в нем» или «Это поможет вам понять, что значит быть ответственным человеком». Если для достижения цели учебного дня классу нужно поддерживать быстрый темп, учитель, использующий методику «Объясняй все», говорит детям: «Мне бы очень хотелось уделить этой теме больше времени, но нам сегодня еще очень многое надо сделать». Он говорит о плохом поведении так, чтобы доступно объяснить ученикам, почему это важно и как один их поступок или действие влияет на другие. В результате учащиеся лучше понимают логику решений учителя, верят, что школьная система придумана для их пользы, и сами, принимая решения самостоятельно, делают более рациональный выбор.

Рассмотрим эту мысль на примере типичного урока в классе Дэррила Уильямса. Третьеклассник просит разрешения сходить в медпункт. Прежде чем ответить, Уильямс предлагает ученику обдумать логику ситуации. Он говорит: «Ты понимаешь, что если сейчас пойдешь в медпункт, то не сможешь присоединиться к нам на перемене?» Ребенок понимает, что его решение повлияет на весь остальной день. Если он слишком болен, чтобы учиться, то, очевидно, слишком болен и для того, чтобы играть. Уильямс разрешает ему пойти в медпункт, а чуть позже, видя, что дети с нетерпением трясут в воздухе руками — возможно, даже с чрезмерным нетерпением, — говорит: «Пожалуйста, опустите руки. Я знаю, что у вас есть вопросы, и очень люблю слышать от вас умные вещи, но у нас сегодня много

дел, и мы должны ими заняться. Нам еще нужно прочитать рассказ и ответить на вопросы по нему». В классе этого учителя все решения принимаются в интересах учащихся, и дети четко понимают, как мыслят взрослые и что они в первую очередь думают о них, детях.

В подходе, предусматривающем постоянные объяснения учителя действиям, присутствует как минимум одна тонкость, заслуживающая более глубокого анализа. Мы с коллегами выявили ее, просматривая видео одного урока, на котором учительница, казалось, объясняла детям все, но без особого результата. Мы обнаружили, что проблема заключалась в том, что она объясняла свои поступки и решения, стараясь при этом контролировать класс (признаться, с переменным успехом): «Помните: когда я вызываю одного ученика, остальные смотрят и слушают. [Сурово] Чарльз, мы смотрим и внимательно слушаем ответ одноклассника потому, что так мы учимся, даже если не наша очередь отвечать на вопрос». Ее последняя фраза напоминает детям о том, что класс не вполне соответствует ожиданиям. Учительница старается заставить детей поступать так, а не иначе, не объясняя причин, а ее комментарий, обращенный к Чарльзу, слишком напоминает мольбу. В итоге нас с коллегами осенило. Чтобы методика «Объясняй все» давала нужные плоды, к ней надо прибегать либо в спокойный момент, задолго до совершения поступка, требующего исправления («Каждый раз, прося вас быть внимательнее, я ожидаю этого от каждого ученика. Тогда я могу быть уверена, что вы знаете все, что нужно знать, чтобы преуспеть на моих уроках!»), либо после того, как исправление уже дало нужный результат («Спасибо, дети. Мне нужно было, чтобы вы слушали меня особенно внимательно, потому что...»).

МЕТОДИКА 49

«ОШИБКА — ЭТО НОРМА»

Ошибка, которую исправляют и на которой учатся, — основа любого учебного процесса. Сначала ты делаешь что-то неправильно, а потом правильно. Это нормально. Каждый учитель должен использовать методику «Ошибка — это норма» и реагировать на обе части

секвенции «правильно — неправильно» как на целиком и полностью нормальное явление. В конце концов, так оно и есть.

НЕПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ: НЕ СТЫДИТЕ, НЕ ОПРАВДЫВАЙТЕ

Не стыдите детей за неправильные ответы, говоря, например: «Рубен, мы ведь уже об этом говорили. Тут нужно поменять знак». И не оправдывайте неправильно ответившего ученика, говоря, например: «Ну ладно, Шарлиз. Это действительно был очень трудный вопрос». В сущности, поскольку неправильные ответы — действительно вполне нормальная и здоровая часть учебного процесса, о них вообще не стоит много говорить и комментировать их.



КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ

«ОШИБКА — ЭТО НОРМА»

Ответить сначала неправильно, а потом правильно — один из фундаментальных элементов любого учебного процесса. На обе части секвенции «правильно — неправильно» следует реагировать как на нечто абсолютно нормальное и закономерное.

Намного правильнее не тратить на разговоры об ошибках много времени и как можно быстрее приступить к работе по их исправлению. Многие учителя считают своим долгом назвать каждый ответ учеников правильным либо неправильным, однако этот этап вполне можно полностью пропустить. Например, на неправильный ответ ученика можно ответить так: «Ной, давай-ка попробуем еще разок. Что нам надо сделать первым делом?» или даже: «Что надо было сделать первым делом, чтобы решить эту задачу, Ной?» Второй вариант особенно интересен, так как в данном случае Ной и его одноклассники, приступая к повторному выполнению задания, не могут точно сказать, правильным ли был первоначальный ответ. Учитель добавляет немного интриги, детям приходится принимать это решение самостоятельно. Если вы все же называете ответ неправильным, делайте это быстро и просто («Это не совсем так») и двигайтесь вперед. И поскольку ошибаться — нормально, вы не должны расстраиваться по этому поводу. В конце концов, если все

ученики всегда отвечают правильно, значит, ваши вопросы и задания недостаточно трудны и интересны.

ПРАВИЛЬНЫЕ ОТВЕТЫ: НЕ ЛЬСТИТЕ, НЕ СУЕТИТЕСЬ

Похвала за правильный ответ оказывает на детей негативное воздействие сразу с двух точек зрения. Слишком шумно и много восторгаясь, вы показываете, что их правильные ответы вас удивляют — если только это не был действительно исключительный ответ. Как подтвердил целый ряд недавних исследований, когда детей хвалят за то, что они «умные», впредь они предпочитают не рисковать (очевидно, их беспокоит, что в следующий раз, если они сделают что-то не так или ответят неправильно, их перестанут считать умными). А вот если учащихся хвалят за усердный труд и старание, это становится для них мощным стимулом идти на риск и браться за все более сложные и интересные задачи.

Таким образом, в большинстве случаев, услышав правильный ответ ученика, отметьте, что он хорошо поработал, и тут же двигайтесь дальше: «Правильно, Ной. Отличная работа». Учителя-мастера всегда показывают своим ученикам, что ждут от них как правильных ответов, так и ошибок, и не слишком акцентируют внимание на том и другом. Конечно, иногда вам захочется особо отметить достижения ребенка («Превосходный ответ, Карла. Ты просто молодец!»). Но делайте это продуманно и нечасто, чтобы не «разбавлять» ценность своей похвалы.



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. Приведенные ниже заявления «обрамлены» негативно. Постарайтесь сформулировать их иначе, чтобы сделать позитивными.

- Мы ведь не собираемся повторять вчерашний неудачный день, Джейсон, не так ли?
- Подожди, Джейн. Пока тебя внимательно слушают только Тим и Бет.
- Мне нужно, чтобы тот, кто стучит ногами, прекратил это делать.
- Жасмин, я уже дважды попросил тебя не сутулиться!

2. Подумайте, какие конкретно качества (трудолюбие, уважение к одноклассникам и другие) вы больше всего хотели бы воспитать в учениках

своего класса. Составьте три-четыре сценария, которые можно будет использовать для закрепления каждого из них с помощью [методики «Точная похвала»](#).

3. Составьте список ситуаций, в которых вы как личность больше всего рискуете лишиться эмоционального контроля. Подготовьте спокойный и продуманный комментарий для других участников ситуации, который напомнит и вам самим о необходимости сохранять это качество.
4. Проведите мозговой штурм и придумайте десять способов привнесения в свой класс «J-фактора». Используйте как минимум четыре вида деятельности из описанных в этой главе.

ГЛАВА 8

КАК ПОВЫСИТЬ ТЕМП УРОКА **Дополнительные методики для** **создания позитивного ритма урока**

Термин *темп* знаком большинству учителей, но четкого и общего определения у него нет. Наиболее очевидная трактовка — темп урока есть скорость преподавания, — в сущности, не выдерживает никакой критики. Подавляющая часть учителей понимают и признают, что фактическая скорость их преподавания не совпадает с тем, как ее воспринимают ученики. Например, вам кажется, что класс с поистине потрясающим темпом проходит тему сложения дробей с одинаковыми знаменателями, а потом вы тратите массу времени на отработку этого навыка. Вы удваиваете время, фактически затрачиваемое на достижение той или иной цели, а сами принимаете меры, чтобы казалось, будто вы двигались в два раза быстрее. Или затрачиваете на достижение какой-то цели недостаточно времени, и в результате вам кажется, что класс движется вперед очень быстро, но для учеников урок тянется смертельно медленно и утомительно. Так что темп урока и скорость преподавания материала — совсем не одно и то же.

Предлагаю альтернативный способ определения темпа урока — «иллюзия скорости». Не скорость, с какой материал преподносится, а темп, с которым урок позволяет материалу разворачиваться, по восприятию учеников. Иными словами, регулирование темпа есть умение создать впечатление, что вы двигаетесь быстро. Или, возможно, еще лучше — поскольку эффективное преподавание предполагает использование широкого спектра разных темпов, от медленных, тщательных рассуждений и раздумий до бодрого, энергичного прогресса, темп урока есть иллюзия скорости, создаваемая педагогом по мере необходимости. Детям нравится думать, что они делают нечто совершенно новое, и хотя вы не можете позволить себе часто менять тему обсуждения, но можете учитывать

это их желание благодаря смене темпа преподавания. Когда учитель повышает темп до максимума, учебный процесс становится притягательнее и интереснее для учеников, дает им ощущение стремительного развития и быстрых перемен. На уроке происходит нечто интересное для них: они чувствуют прогресс и не знают, что произойдет в следующую минуту.

Пояснить эту мысль поможет простая зарисовка из жизни, не относящаяся к школе. Когда моему сыну было пять лет, мы полетели навестить моих родителей. А когда шасси коснулись земли, ребенок спросил меня: «А что, самолет движется быстрее, когда совершает посадку?» Он решил, что скорость возросла как раз в тот момент, когда замедлилась. Я спросил сына, почему он так подумал. «Потому что когда мы садились, я видел, как мимо проносятся дома и деревья. Я видел, как они летят мимо нас, и понял, что мы движемся очень быстро». Неплохая аналогия для пояснения концепции темпа урока. **Как бы быстро ни летел самолет, восприятие пассажирами скорости их движения в пространстве существенно зависит от ориентиров, которые они видят (либо не видят) при полете.**

В классе такими ориентирами становятся моменты, когда дети переключаются с одного вида деятельности на другой, когда выполнено очередное упражнение или в обсуждение вступает очередной одноклассник. И если эти ориентиры меняются быстро, у них создается впечатление, что урок идет стремительно, причем независимо от фактической скорости преподавания.

В этой главе описаны шесть методов управления иллюзией скорости в классе.

СМЕНА ТЕМПА

Один из способов создать иллюзию скорости — использовать разные задания, упражнения и виды деятельности, направленные на достижение единой цели, часто переходя в ходе урока от одного к другому. Иными словами, следует применить методику «Стена темпа». Однако не забывайте, что речь идет не о смене каждые десять-пятнадцать минут темы обсуждения, что только отвлекает и запутывает класс и вообще непродуктивно, а об изменении с тем же интервалом формата занятий при освоении одной и той же темы. Вторая тактика, скорее всего, повысит темп преподавания, а первая вряд ли. Если учитель потратит 10 минут на обсуждение тематических предложений, 15 — на согласование подлежащего и сказуемого и еще 15 — на исправление ошибок, он получит лишь одно: урок без четкого фокуса. При этом урок, посвященный исключительно тематическим предложениям, можно сделать одновременно сфокусированным и быстротекущим. Для этого надо предпринять шаги, перечисленные ниже.

- Для начала быстро воспользуйтесь [методикой «Делаем сейчас»](#), попросив учеников сравнить разные тематические предложения для отрывка на какую-то интересную тему.
- Перейдите к мини-уроку, в ходе которого вы даете определение темы и приводите классу примеры правильного и неправильного использования тематических предложений.
- Разучите с детьми короткую песенку о критериях хорошего тематического предложения.
- Прочтите ученикам три-четыре примера успешных тематических предложений, пока они составляют такое же предложение для предоставленного вами отрывка.
- Попросите класс составить тематические предложения для каждого отрывка из написанных вами юмористических мемуаров, анализируя, исправляя и улучшая различные варианты.

- Перейдите к самостоятельной работе по написанию тематических предложений для самых разнообразных отрывков.
- Закончите процесс быстрым повторением песенки о тематическом предложении.
- В самом конце воспользуйтесь [методикой «Выходной билет»](#).

«Ничего не делайте дольше десяти минут», — советует Райан Хилл, директор чрезвычайно успешной академии TEAM в Ньюарке. Когда я обратился к коллегам с просьбой дать рекомендации по поводу темпов преподавания, Райан первым делом указал мне на исследования человеческого мозга, свидетельствующие, что по истечении десяти минут люди любого возраста обычно начинают терять фокус и, чтобы привлечь их внимание, нужно что-то новое.

А другой наш коллега, Чи Чанг из Achievement First, углубил и расширил эту идею. Он советует учителям переключаться с одной деятельности на другую в ходе урока, руководствуясь правилом «Возраст плюс два». Я наблюдал за применением этого правила в разных контекстах. Оно гласит, что оптимальная продолжительность концентрации внимания ученика составляет его возраст плюс две минуты. Значит, в случае, например, с пятиклассниками правило Чанга очень близко к правилу Райана Хилла. Однако, по мнению Чи, даже если менять виды деятельности на уроке с правильной скоростью, все равно все может пойти не так. Деля занятия на уроке на активные и пассивные, он утверждает, что переключаться нужно с одного типа на другой. «Если на уроке один за другим идут два (или три) высокоактивных вида деятельности, — пишет он, — энергия класса может резко возрасти, и дети потеряют фокус. А если подряд следуют два (или три) вида явно пассивной деятельности, класс может полностью утратить импульс, да и фокус тоже».

Методика «Смена темпа» несет в себе мощный потенциал для активизации класса, однако я не могу закончить ее обсуждение, не сделав одно серьезное предостережение. Данная методика весьма полезна для вовлечения учеников в учебный процесс при изучении многих предметов и на многих этапах обучения, но, используя ее, вы рискуете усугубить одну серьезную проблему — уменьшение объема

внимания. Подумайте о многочисленных профессиях, требующих более устойчивого и дисциплинированного внимания, чем «Возраст плюс два»: врач, юрист, пилот, инженер и многие другие. Исследования в этой области подтверждают, что снижение объема внимания как явление существовало всегда, независимо от внешних факторов, однако частично оно объясняется, безусловно, экологическими факторами, некоторые из которых мы вполне можем свести к минимуму. Я подозреваю, что в XVII веке люди не нуждались в смене характера умственной активности в той же мере, как мы сегодня, и не стремились к этому. Следовательно, учителям следует не только признать пользу правильной реакции на ограниченный объем внимания, но и постараться постепенно и настойчиво его увеличивать. Один из самых больших даров, какими школа способна наградить современного ученика, — развить его способность концентрироваться в течение длительных периодов времени. И очевидно, самый эффективный способ сделать это — не заставлять детей целый урок писать в тетрадях либо читать один и тот же рассказ.

ЧЕТКИЕ ЛИНИИ

Каждый раз, начиная на уроке тот или иной новый вид деятельности, учитель имеет возможность воспользоваться полезной методикой «Четкие линии», то есть провести яркие, четкие линии в начале и конце занятия. Если отдельные задания и виды деятельности на уроке начинаются и заканчиваются быстро и четко, а не сливаются в некое непонятное рагу из неразличимых ингредиентов, это, как правило, весьма позитивно сказывается на темпе урока. Начало и конец, четко видимые участникам процесса, скорее всего, воспринимаются ими как ориентиры и создают впечатление, что класс сделал несколько отдельных дел. Проводя четкие линии, вы ускоряете темп урока еще и потому, что первые и последние минуты любой деятельности играют важную роль в формировании восприятия этих занятий учениками. Пусть все задания и виды деятельности имеют четкий старт, и ученики будут воспринимать их как энергичные и динамичные.

Однако помните, что четкий старт — не всегда быстрый старт. Это вполне возможно. По сути, быстрое, энергичное начало, как правило,

делает занятие интересным и привлекательным, а быстрое движение вперед — отличный способ для создания иллюзии скорости. Однако иллюзию скорости можно создать и посредством соответствующей адаптации языка, которым вы представляете классу спокойные, медленные, рефлексивные виды деятельности. Например, вместо: «Подумайте несколько минут над ответами на эти вопросы, а потом мы начнем обсуждать роман» скажите: «Даю вам ровно три минуты, чтобы ответить на эти вопросы. Потом начнем обсуждать роман». Назначая для каждого вида деятельности окончательный временной лимит, вы добиваетесь того, что они начинают казаться более автономными; их конечная точка предельно ясна. А используя непривычные временные промежутки — три минуты, а не обычные пять, — учитель обращает внимание детей на то, что эти промежутки выбраны им не случайно, не «с потолка»; что он активно управляет каждой минутой урока. Переходы от занятия к занятию можно сделать еще более четкими и заметными, дав сигнал старта и дополнив его словами. Например: «У вас три минуты, чтобы ответить на эти вопросы. Затем начнем обсуждать роман. Готовы? Начали!» Теперь задание имеет точное время старта и конкретную продолжительность. Дети, как правило, берутся за такое дело четко по команде и очень энергично, будто срываясь с линии старта на спринтерских соревнованиях.

Когда класс завершает задание, используйте вариацию этого приема: сообщая детям, что пора заканчивать, вы проводите еще одну четкую линию. Можно адаптировать предыдущий сценарий, сказав: «Когда я хлопну три раза в ладоши, те, кто готов и хочет ответить на первый вопрос, могут поднять руки». Хлопки подчеркивают, что один процесс закончился и сразу же начался другой. Такую линию можно провести как для конкретного ученика: «Тревор, ты закончил. Можешь приступить к чтению», — так и для группы: «Молодцы, пятый класс. Три прихлопа на счет два, и переходим к следующему этапу». И наконец, особенно захватывающими переключения с деятельности на деятельность становятся в случае, если вам удалось добиться, чтобы дети их с нетерпением ждали. Время от времени говоря Тревору или всем пятиклассникам «Поехали!», вы создаете в классе атмосферу приятного волнения и предвкушения чего-то интересного.

ВСЕ РУКИ

Кроме того, иллюзия скорости урока эффективно создается благодаря быстрой смене участников учебного процесса, для чего используется методика «Все руки». Она особенно полезна, если вы не можете достаточно часто менять виды деятельности с использованием методики «Смена темпа», что, согласитесь, возможно далеко не всегда. Предположим, большую часть урока вы читаете и обсуждаете крупный отрывок какого-то произведения. Если попросить читать короткие сегменты отрывка нескольких учеников и быстро переходить от одного чтеца к следующему, можно создать ощущение скорости процесса. Каждый раз, переходя к другому участнику, вы устанавливаете своего рода ориентир. Что-то меняется — что-то начинается и заканчивается. Возникает легкая интрига («Кто будет читать дальше?»). Методика «Все руки» позволяет быстро и просто отреагировать на ослабление энтузиазма и внимания в классе и снова вдохнуть в него энергию.

Для максимальной эффективности этой методики используйте ее в комбинации с другими навыками и методиками, в частности «Холодный обзвон» ([методика 22](#)), «Лапта» ([методика 24](#)), некоторые приемы из [методики 17 «Коэффициент»](#), а также методики [«Контролируй игру»](#), описанной в главе 10. «Холодный обзвон» и «Лапта» позволяют в любой момент вовлечь в процесс любого ученика, следовательно, больше детей почувствуют себя частью происходящего. Эти методы помогают достичь такого эффекта быстрее и без лишних слов. Вам не придется спрашивать, кто хочет что-нибудь добавить к ответу одноклассника, и умолять детей быть активнее и поднимать руки. Вы просто называете имя — и дело пошло. Прием «Разбивка на составляющие» позволяет разбить потенциально общие вопросы на более мелкие части, обсуждение которых займет меньше времени. Вы берете один длинный ответ одного ученика и превращаете его в три быстрых ответа трех трудных детей. А благодаря приему «Полуутверждение» можно быстро вовлечь в процесс всех детей — как с применением методики «Вопрос — ответ», но с меньшими затратами сил и времени.

Известно, что одна из главных помех для нужного темпа урока — многословный и заковыристый комментарий ученика, предложенный в

неподходящий момент. Эту проблему тоже можно решить с помощью методики «Все руки», приобщая детей к кратким и четким ответам. Для этого придумайте и используйте какую-нибудь энергичную, оптимистичную дежурную фразу, например «Стоп!», «Тайм-аут!» или другую, и при необходимости прерывайте ненужные словоизлияния, напоминая ученику, на какой вопрос он отвечает, и вовлекая в обсуждение других детей. Иногда можно прямо напомнить чрезмерно увлекшемуся ребенку, чтобы он сосредоточился на конкретном вопросе, и попросить ответить двумя предложениями или «запомнить мысль, чтобы обсудить ее потом». Если делать это постоянно, учащиеся начнут интуитивно ожидать от вас действий, нацеленных на регулирование темпа урока, и реагировать на них подобающим образом.

И еще одна, заключительная часть методики «Все руки», касающаяся управления вопросами и комментариями, которые либо не связаны с выполняемым заданием («А мы будем позже писать в тетрадях?»), либо настойчиво продолжают тему, которую вы уже собираетесь снять («А я тоже хочу прочитать, что написал о Табите»). Такие на первый взгляд безобидные отвлекающие комментарии могут представлять для темпа урока серьезную угрозу. Даже когда дети поднимают руки, желая задать подобный вопрос, это приводит к трате бесценного времени и ослабляет энтузиазм даже в самом целеустремленном классе. Учителя-мастера особенно внимательно относятся к этой угрозе и используют для защиты от нее версию приема «Не увлекаться», входящего в [методику 38 «Сильный голос»](#). Если момент неподходящий, они просто говорят детям: «Сейчас никаких рук» — или что-то в этом роде.

ДОРОГА КАЖДАЯ МИНУТА

Время — это вода в пустыне, самый драгоценный ресурс любого учителя. Его надо беречь, экономить и консервировать. Дорога каждая минута, а между тем, все мы рискуем, что в самых разных ситуациях позволяем им утекать без толку. Например, довольно часто беспечно разбазариваются последние минуты урока. Мы говорим: «У нас нет времени начинать новую тему» или «Мы сегодня отлично потрудились, так что, ребята, даю вам несколько минут, чтобы расслабиться». Допустим, так мы относимся только к последним четырем минутам урока, но если это происходит каждый день, то в сумме за учебный год набирается около 75 часов, то есть несколько недель.

Не тратьте времени зря. Используйте метод «Дорога каждая минута» и вознаграждайте учеников за усердный труд не отдыхом и расслаблением, а энергичным обзором выученного за урок материала или трудной и интересной задачкой. Держите наготове несколько коротких учебных заданий, чтобы быть готовым к любым вдруг освободившимся минуткам: в конце урока, в коридоре, пока дети ждут школьный автобус. Класс идет в столовую? Отличное время для того, чтобы пробежаться по новым словам. А когда дети собирают рюкзаки в конце дня, появляется хорошая возможность прочесть им вслух интересный отрывок из какого-нибудь произведения. И нет лучшего способа не дать детям отвлечься и расслабиться, пока они строятся, чтобы отправиться на обед, чем засыпать их, словно перчиком, несложными задачками на умножение. Дети выходят из школьного автобуса, чтобы разойтись по домам? Пусть каждый придумает прилагательное, описывающее этот автобус.

Учить можно всегда, каждую минуту.

Каждые несколько месяцев я вдохновляю себя на такие действия, просматривая короткое видео с Джеймсом Верилли, где он управляет минутами. Ожидая перед кабинетом истории с большой группой уже собравшихся учеников остальных детей, Джейми начинает опрашивать класс на предмет знания новых слов.

- Что значит *обязанный*, ребята?

- Джон, можешь придумать предложение с этим словом?
- Что вы обязаны делать в данный момент?

Дети стоят в коридоре перед классом. Урок еще даже не начался. Ученики не в классе, и время урока не пошло, но Джейми это ничуть не волнует: учиться можно где угодно и когда угодно. Кстати, и его ученики счастливы и довольны. Им очень нравится демонстрировать свои знания.

ПРЕДВКУШЕНИЕ

Даже совсем небольшая интрига создает атмосферу напряжения, волнения и предвкушения. И вы можете использовать этот факт в своем классе и серьезно повысить воспринимаемый учащимися темп урока. Для этого следует воспользоваться методом «Предвкушение». Если написать на доске, чем класс будет заниматься на предстоящем уроке, дети начнут ждать этого занятия, предвкушать его. А если еще и присвоить теме броское, необычное название, вы заинтригуете их еще сильнее. Назовите ее, например, «Таинственное задание», и они будут с огромным нетерпением ждать момента, когда вы наконец приступите к теме. Можете пойти и еще дальше, по ходу урока время от времени ссылаясь на «Таинственное задание»: «Так, мы почти добрались. Кажется, Чарльз знает, о чем речь... Ах, нет. Он тоже понятия не имеет».

Боб Циммерли однажды буквально околдовал своих пятиклассников на уроке, посвященном разрядному значению, написав на доске двенадцатизначное число и объявив: «В конце сегодняшнего урока кто-то из вас встанет и правильно прочтет это число классу. Как это делается, будут знать все, но вслух прочтет только один из вас! Он выйдет к доске и покажет нам, как это делается. Будьте готовы. Этим человеком может стать любой из вас». Предложу еще несколько способов заинтриговать класс.

- Чуть позже мы с вами попробуем намного более изысканный способ выполнения этого задания, так что внимательно следите за мной, даже если задача кажется вам простой.

- К концу урока вы научитесь делать... [или будете знать, на чем основано данное явление].
- Это первый шаг к навыку, который вы наверняка захотите продемонстрировать всем своим друзьям.

Существуют и более простые способы создать в классе атмосферу предвкушения. Вспомните, например, о чем мы говорили, обсуждая ранее в этой главе [метод «Четкие линии»](#). Я писал, что лучше сказать: «Даю вам ровно три минуты, чтобы ответить на эти вопросы. Потом начнем обсуждать роман», нежели: «Подумайте несколько минут над ответами на эти вопросы. А потом мы начнем обсуждать роман». И оба этих варианта лучше, чем сказать просто: «Обдумайте некоторое время, как ответить на эти вопросы» — без ссылки на то, что класс будет делать дальше. После этой фразы практически сам собой напрашивается вопрос «А что же дальше?», и вам следует него ответить, пусть даже простым: «А потом мы перейдем к следующему этапу».

ЧАСЫ НА СЛУЖБЕ У УЧИТЕЛЯ

Учителя, которых я опрашивал, собирая материал для этой книги, постоянно говорят на уроках о времени. Используя метод «Часы на службе у учителя», они ведут отсчет времени в обратном порядке, распределяя его мельчайшими отрезками, и часто выделяют на каждое задание максимально точный интервал: «У вас есть три минуты, чтобы ответить на эти вопросы». Они постоянно подчеркивают важность каждой секунды: «На счет пять-четыре-три-два-один карандаши на стол, глаза на меня». Обратный отсчет создает ощущение огромной ценности учебного времени, напоминая ученикам, что время дорого, и подгоняя их к следующему этапу. Более того, обратный отсчет позволяет учителю особенно эффективным способом отмечать и признавать продуктивное поведение учащихся.

Представьте, что вы отметили двух учеников, Бруклин и Брайана, за то, что те подготовились к заданию в точности так, как вы просили. Если сделать это в середине отсчета («Пять, четыре... Бруклин готова!.. Три, два... Брайан сидит ровно и готов работать! И... один. Все

смотрят на меня. Поехали!»), вы привлечете внимание класса к поведению, которое не только соответствует вашим ожиданиям, но и превосходит их. Вы дали детям время до единицы, а Бруклин была готова уже на счет четыре! Сделав больше, чем вы просили, она установила высокую планку. Всего лишь благодаря обратному отсчету секунд вы продемонстрировали всему классу, что Бруклин и Брайан приготовились к заданию быстрее всех. Без такого отсчета, просто привлекая внимание детей к готовности расторопных одноклассников («Я вижу, Бруклин уже готова... и Брайан готов»), ваше признание прозвучит совсем иначе, будто вы умоляете других детей выполнить ваше требование, хваля тех, кто это уже сделал, или хотя бы приблизился к желаемому результату. Без обратного отсчета вы не смогли бы продемонстрировать классу, что отмечаете совершенство, а не посредственность.

И наконец, благодаря обратному отсчету учитель получает возможность постоянно устанавливать для своего класса цели в отношении скорости выполнения его ожиданий: «Я знаю, что мы можем сделать это на счет десять, но мы ведь учимся в академии North Star! Так что предлагаю проверить, не сделаем ли мы все, как надо, уже на счет шесть!» Этот прием позволяет учителю задать в качестве стандарта постоянно возрастающий успех, а не просто нечто большее, чем элементарное соблюдение правил и требований. Недавно я присутствовал на уроке чтения в классе Патрика Пасторе из Рочестерской подготовительной школы. Патрик начал отсчет с десяти. Когда он добрался до четырех, все ученики были готовы, и учитель довольным тоном объявил: «А нам больше времени не требуется. Начнем!»



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. Пройдитесь по плану урока, который собираетесь использовать на следующей неделе, и, если до сих пор этого не сделали, определите, сколько времени, по вашему, займет каждый запланированный вид деятельности.

Теперь, когда у вас есть общие параметры, пройдитесь по плану еще раз, определив моменты, когда будете давать детям наставления по ходу урока, и сколько времени у вас уйдет на каждое распоряжение. Составьте краткий

сценарий для каждого занятия и упражнения, продолжительность которых можно точно оценить и для которых можно провести «четкие линии».

2. Возьмите самый крупный единый блок деятельности из запланированного урока (измеряемый в минутах) и постарайтесь разбить его на две-три части, имеющие одну и ту же цель, но с несколько разными способами презентации. Например, если у вас имеется набор задач для урока математики, посвященного округлению чисел, можете разделить этот комплект пополам, проведя четкую грань между задачами, сформулированными словами и числами. А между ними можно вставить непродолжительный комментарий по поводу того, что представляет собой округление.

ГЛАВА 9

КАК ПОБУДИТЬ УЧЕНИКОВ МЫСЛИТЬ КРИТИЧЕСКИ

Опрос учащихся и реакция на их ответы: дополнительные методики

Вопросы, которые учителя задают учащимся, подходя к этому делу стратегически, были и остаются стержнем учебного процесса с тех пор, как существуют педагоги и те, кого они учат. При этом эффективные вопросы, как правило, объединяются в группы, способствуя эффекту синергии, когда отдельные компоненты дают в сумме меньший результат, чем их совокупность. Опрос учащихся — это искусство определить правильную последовательность при объединении вопросов в группу. Правильно спланированный опрос способствует устойчивому усвоению даже очень сложных идей, потому что каждый фрагмент информации предоставляется учащимся постепенно, в четко продуманной последовательности по нарастанию сложности.

Иными словами, распределение вопросов в нужном порядке можно сравнить со строительством лестницы. Если каждая ступень устойчива и позволяет управляемым способом сделать очередной шаг вверх, а организационная структура надежна и продуманна, такая «лестница» способна вознести учеников практически до любых высот. **Процесс строительства лестницы почти одинаков, независимо от того, сколько в ней ступеней** — три или триста. Повторю: **большая цель означает не более масштабные ступени, а большее число одинаково надежных и управляемых ступеней.** День за днем поднимаясь по лестнице, дети учатся идти вверх; они обучаются, систематически, последовательно развивая идеи, разбивая их на более простые части и идя от простого к сложному. И скоро они уже поднимаются, не особенно глядя себе под ноги и не считая ступеней. Они идут вверх ловко и быстро.

Главная идея опроса в классе в целом остается неизменной, но в руках мудрого учителя этот важный процесс может служить как минимум пяти разным целям.

- *Направлять учащихся на нужный курс при первом знакомстве с материалом.* Задача в данном случае заключается в том, чтобы методично наращивать знания детей и степень овладения новым навыком или концепцией (цель обучения), обычно постепенно, отталкиваясь от более простых идей и прогнозируя наиболее трудные для изучения места и моменты. *Пример:* «Ребята, мы с вами знаем, что, если у дробей одинаковый знаменатель, их можно складывать; что одна третья плюс одна третья равно две третьих. А как насчет случаев, когда знаменатели разные? Как вы думаете, одна третья плюс одна вторая будет две пятых? Возможно ли такое? Давайте-ка подумаем: два больше или меньше, чем половина от пяти? Правильно, меньше. А две пятых — это больше или меньше, чем одна вторая? Меньше? Но мы же не можем сложить такие числа, как одна третья и одна вторая, и получить в сумме число, которое будет меньше одной второй. Отсюда вывод: чтобы сложить две дроби, мы не можем просто сложить их числители и знаменатели».
- *Стимулировать учеников активнее и больше думать* (повышая при этом коэффициент, [методика 17](#)). Задача в данном случае — добиться, чтобы ученики глубже постигли и признали подлинной информацию, представленную им ранее, и приступили к ее освоению. Для этого учителю надо заставить их самостоятельно выполнить львиную долю работы. В отличие от предыдущей формы опроса (которая, как правило, используется на этапе «Я») данная форма чаще применяется на этапе урока «Мы» или во время управляемой практики (см. [методику 17 «Коэффициент»](#)). *Пример:* «Так что же мне нужно сделать в первую очередь, чтобы сложить одну вторую и одну треть, Келси? А как найти наименьший общий знаменатель? Разве это полный ответ, Джеймс? Ты рассказал обо всем, что для этого нужно сделать? Что мы забыли? Хорошо, теперь,

когда мы знаем, что делать, скажите, какой наименьший общий знаменатель у чисел из нашего примера? Хорошо... И что же мы делаем дальше, Макс?»

- *Исправлять ошибки.* Учитель реагирует на неправильный ответ (свидетельство неполного понимания учеником обсуждаемой темы), разбив исходную тему на более мелкие составные части и сделав ее более понятной с помощью дополнительных вопросов. Как правило, при этом используются короткие наборы вопросов реактивного типа (см. [методику 16 «Разбить информацию на части»](#)). Пример: «Помните, что наименьший общий знаменатель — это число, на которое делятся оба знаменателя. Вы сказали, что в нашем примере наименьший общий знаменатель — пять. А сколько троек в пятерке?»
- *Заставить учащихся напрячь силы.* Ученик продемонстрировал усвоение темы (правильно ответил на один или несколько вопросов), и учитель реагирует на это, заставив его применить новые знания на более высоком уровне или в новых условиях, как правило, чтобы убедиться в надежности предыдущих верных ответов. Такие опросы, как и опрос предыдущего типа, тоже обычно относительно короткие ([методика 3 «Не останавливаемся на достигнутом»](#)). Пример: «Ты совершенно правильно сложил одну вторую и одну третью, Марк. А теперь скажи мне, каков был бы наименьший общий знаменатель, если бы мы складывали одну вторую и одну седьмую?»
- *Провести проверку на понимание.* Учитель использует опрос для проверки усвоения материала, опрашивая стратегическую выборку из класса, чтобы определить, какую часть представленной им информации дети поняли и усвоили ([методика 18 «Проверка на понимание»](#)). Пример: «Хорошо, но прежде, чем двигаться дальше, посмотрим, кто у нас все понял! Итак, Альберт, чтобы получить наименьший общий знаменатель, я просто складываю два знаменателя?»

Линия опроса нередко одновременно включает не одну, а сразу несколько из описанных выше целей. Учитель может в одно и то же

время заставить класс больше напрячь свои силы и провести проверку на понимание, скажем, попросив кого-либо из детей, давших правильный ответ, объяснить, как он пришел к такому выводу.

Опрос — сложный и многогранный педагогический навык, затрагивающий практически все аспекты учебного процесса. Многие важнейшие элементы этой процедуры мы уже обсуждали в разных главах этой книги, в частности опросы, входящие в методики [«Не останавливаемся на достигнутом»](#) (например, предложение решить более сложную задачу ученику, ответившему правильно), [«Коэффициент»](#) (увеличение объема когнитивной работы, выполняемой учениками), [«Разбить информацию на части»](#) (реакция учителя на неправильный ответ) и [«Проверка на понимание»](#) (стратегическое тестирование усвоения классом материала). Помимо всех этих аспектов существуют еще несколько общих эмпирических правил, позволяющих повысить эффективность опроса, независимо от его главной задачи. Далее я опишу соответствующие методики.

«СПРАШИВАТЬ ПООЧЕРЕДНО»

Учитывая, что вопросы часто задаются группами, педагогу очень легко забыть о простом, но чрезвычайно важном правиле любого опроса в классе: всегда задавайте вопросы поочередно, по одному за один раз. К сожалению, учителя часто склонны задавать сразу несколько вопросов тогда, когда они особенно увлечены обсуждаемой темой и содержание настолько интересно им самим, что трудно противостоять желанию как можно быстрее двигаться вперед. **Приучив себя использовать метод «Спрашивать поочередно», особенно в такие моменты, учитель фокусирует учеников на поочередном освоении и развитии идей, а сам подчиняет опрос конкретной четкой цели**, а не руководствуется весьма распространенным желанием «зажечь» в классе дискуссию — причем любую.

Рассмотрим такой пример. Учительница прочла с пятиклашками потрясающую сказку «Миссис Фрисби и крысы НИПЗ»^[21] и задает вопрос: «Джейсон, чем дом крыс отличался от дома миссис Фрисби и в каком доме, как ты думаешь, она предпочла бы жить?» На самом деле это не один, а два вопроса, каждый из которых преследует четкую

цель: первый требует от Джейсона сравнить определенные детали произведения и провести между ними четкое различие, а второй — описать точку зрения персонажа на конкретные события. И если учительница специально не проследит за тем, чтобы ребенок поочередно ответил на оба вопроса, Джейсон, скорее всего, сам выберет (возможно, совершенно произвольно), на какой из двух вопросов ответить, другой же так и останется без ответа, что незаметно, но весьма убедительно продемонстрирует классу: вопросы учительницы не так уж и важны. То есть вместо сигнала «У меня есть что-то чрезвычайно интересное и важное, и я хочу с вами это обсудить» дети получают сигнал «Я просто хочу обсудить с вами эту книгу, и для этого в равной степени сгодится любая из множества тем».

Больше того, если Джейсон — мальчик сообразительный, его выбор, на какой вопрос отвечать, будет отнюдь не произвольным. Он предпочтет либо тот, что легче, либо тот, на который ему больше хочется ответить. И совсем необязательно это будет тот, ответ на который принесет ему большую пользу. По сути, такой сдвоенный вопрос превращает важнейшее для учебного процесса решение — на какой вопрос мы отвечаем — в чистую лотерею. Сравнение и противопоставление разных деталей объектов и вывод о точке зрения персонажа литературного произведения — задачи очень важные, но при их решении задействуются совершенно разные навыки. А значит, учительнице следовало заранее тщательно продумать, ответ на какой из вопросов в данный момент принесет больше пользы Джейсону и классу, а не предоставлять решение ученику, заставляя его делать спонтанный и, возможно, необдуманный выбор.

Поскольку учительница не знает, какой вопрос выберет Джейсон, такой подход вполне может нарушить все ее дальнейшие планы. Она не будет иметь возможности подготовить — просто в голове или, лучше, в ходе предварительного планирования урока — дополнительные вопросы, которые продемонстрируют детям, как автор отобразил характер миссис Фрисби через ее отношение к своей простой обители. Учительница уже не контролирует процесс и не может быть уверена, что обсуждение вообще достигнет этой точки. И даже если она специально проследит за тем, чтобы Джейсон ответил

на оба вопроса, последующие ее вопросы, скорее всего, будут запланированы только для одного из его ответов. В итоге обсуждение одной темы, по всей вероятности, будет короче, чем она того заслуживает.

Одна из причин, по которым многие учителя склонны задавать ученикам больше одного вопроса одновременно, заключается в том, что они подсознательно воспроизводят в классах методы интервьюирования, знакомые по популярным СМИ. Однако, хотя главным инструментом интервью тоже являются вопросы, его задача — информировать и развлекать, а не учить, и это очень существенная разница. Интервьюер прежде всего стремится спровоцировать собеседника на интересные, информативные, привлекающие внимание слушателя ответы. Быстро задавать собеседнику самые разные вопросы, чтобы определить, какие из них приведут к наиболее интересным и острым ответам — стратегия весьма эффективная, поэтому интервьюер часто задает по несколько вопросов одновременно. Если же опрос проводится в учебных целях, то, предлагая ученику меню из ряда вопросов, вы только запутаете его и снизите эффективность данного процесса. Учащийся не будет знать, на какой вопрос надо отвечать, и легко может оставить без внимания тот, что покажется ему более сложным. А учителю намного труднее поддерживать дискуссию в нужном русле. Иными словами, следуя примеру интервьюеров СМИ, знайте, что такой подход имеет далеко идущие негативные последствия. К счастью, у этой проблемы есть совсем простое решение: приучите себя всегда задавать за один раз только один вопрос.

«ОТ ПРОСТОГО К СЛОЖНОМУ»

Задавая вопросы ученикам, руководствуйтесь принципом «От простого к сложному». Как и тщательно продуманный план урока, эффективный опрос побуждает учащихся сначала обдумать тему конкретно и целенаправленно, а затем осмыслить ее глубоко и широко. Отвечая на более узкие и конкретные вопросы, ученики активируют в своей памяти уже имеющиеся в ней факты и детали, подкрепляющие их точку зрения. У них есть время развить и осмыслить идеи и превратить их в обоснованное мнение прежде, чем учитель предложит поделиться ими с классом. В результате их ответы на более широкие и глубокие вопросы будут более обоснованными и осмысленными. Убедившись, что ему удалось успешно ответить на первоначальные вопросы, ребенок с большей готовностью идет на риск, развивая свои идеи. Например, при обсуждении литературного произведения или исторического периода учитель может для начала задать ряд вопросов, базирующихся на фактах, которые позволят ему убедиться, что ученики понимают фактическую подоплеку происходящего и знакомы с деталями. Эти вопросы стоит задавать в порядке от простых к сложным. А далее можно перейти к тем, что заставят учащихся оценивать эту информацию и ранжировать ее по уровню приоритетности: что вы считаете важнейшим событием романа? Что из того, чему мы научились, больше всего помогло нам понять поступки главного героя? Каковы наиболее важные события данного исторического периода и что они говорят нам о главных ценностях людей в те времена? Затем можно задать несколько вопросов, которые заставят учеников шире применить свои выводы и идеи. Например, сравнить или противопоставить поведение главного героя в одной главе с поведением в другой момент романа. Или рассказать, какие уроки из изучаемого исторического периода актуальны и по сей день.

Конечно, обсуждать вопросы из этой последней группы обычно намного интереснее, чем из предыдущих, однако, если перескочить прямо к ним, не создав и не укрепив фактическую базу, не пройдя через этап построения логических блоков, которые помогут ученикам начать мыслить глубже, их ценность окажется намного меньше.

«СЛОВО В СЛОВО (НИКАКИХ «ЗАМЕНИТЬ И ПОДМЕНИТЬ!»)»

Большинство учителей задают вопрос, дожидаясь, пока некоторые дети поднимут руку, и вызывают одного из них. Но прежде чем ученик начнет отвечать, учитель нередко переформулирует вопрос. Это бывает полезно, а иногда и действительно необходимо, особенно если речь идет о действительно трудном вопросе. Если же вы просто повторяете уже заданный вопрос, всегда произносите его слово в слово. **Некоторые учителя непреднамеренно используют в классе известный маркетинговый прием «Заменить и подменить», изменяя вопрос после того, как ученик поднял руку и начал отвечать.** На первый взгляд, это вполне безобидная тактика, но она приводит к ряду весьма негативных последствий. Во-первых, ученика, поднявшего руку, теперь просят ответить вслух на вопрос, отличающийся от того, на который он вызвался ответить. К этому вопросу он не подготовился, и качество ответа, скорее всего, будет ниже. Даже незначительные изменения в синтаксисе вопросительного предложения могут заставить ученика изменить синтаксис подготовленного им ответа, в результате чего он начинает путаться и отвлекается именно в тот момент, когда к нему привлечено внимание всего класса. Если вы предлагаете ребенку рискнуть и ответить на вопрос, в ответе на который он не уверен на все 100 процентов (а учитель, по сути, обязан убеждать детей идти на такой риск), он заслуживает того, чтобы знать, какой это будет вопрос, и иметь достаточно времени, чтобы продумать ответ и ответить именно на тот вопрос, на который он рассчитывал ответить. Довольно часто изменение вопроса, кажущееся учителю несущественным — например, когда вместо: «Почему, как ты думаешь, автор написал эту статью?» спрашивают: «Какова цель этой статьи?» — приводит к тому, что ребенок в ответ просто молчит.

Если ваши вопросы действительно важны, значит, вы хотите, чтобы учащиеся их слышали, обдумали и участвовали в их обсуждении, основываясь на продуманных, обоснованных идеях и

выводах. Облегчите им эту задачу, никогда не изменяя своих вопросов после того, как они произнесены вслух.

«ЧЕТКО И КРАТКО»

Очень часто проблема неправильного ответа коренится отнюдь не в самом ответе, а в вопросе. Очевидно, что если вы хотите, чтобы ученики имели возможность правильно ответить на ваш вопрос, они должны точно знать, о чем их спрашивают. Далее описаны пять способов использования метода «Четко и кратко», позволяющие повысить четкость вопросов в классе.

- *Начинайте вопрос с вопросительного слова.* Если вы начинаете со слов *кто, когда, что, где, почему и как*, ученики сразу понимают, что это вопрос, и могут начать обдумывать ответ. Кроме того, таким образом вы резко повышаете вероятность, что дети поймут, какого ответа вы от них ждете. Вопрос вроде «Можете ли вы что-либо добавить к сказанному?» не содержит на этот счет никаких указаний, поэтому вы вряд ли получите на него именно такой ответ, какой вам хотелось бы услышать, а у детей не будет возможности подготовить ответ, в котором они будут уверены на все сто. Не следует также задавать вопросы, допускающие односложные ответы *да* или *нет*, потому что в этом случае вам будет намного сложнее задавать дополнительные вопросы и опрос вряд ли выльется в действительно интересную, глубокую дискуссию.
- *Ограничьте вопрос двумя придаточными предложениями.* Витиеватое и многосложно сформулированные вопросы — словно они взяты из романа Генри Джеймса — можно задавать аудитории университетских профессоров, школьников же подобные вопросы, как правило, только сбивают с толку. Следите за тем, чтобы ваши вопросы были трудными и ответы на них требовали серьезного напряжения мысли, но старайтесь ограничивать их двумя придаточными предложениями, чтобы детям не приходилось ломать голову, о чем вы их спрашиваете.

- *Формулируйте особенно важные вопросы заранее в письменном виде.* Лучший способ гарантировать, что вы зададите классу правильные вопросы — заблаговременно составить соответствующий сценарий в рамках планирования урока. Сформулируйте первоначальный вопрос и свою реакцию на случай, если ученики не смогут ответить на него так, как вам хотелось бы. Это, пожалуй, один из мощнейших способов повысить эффективность преподавания, который, к сожалению, полностью игнорируют неопытные учителя.
- *Старайтесь, чтобы ваш вопрос действительно был вопросом.* Вместо того чтобы делать заявления вроде: «Но ведь на самом деле главный герой так не думает», поинтересуйтесь: «Почему главный герой так не думает?» В первом случае ученики могут не понять ваших намерений, причем вполне обоснованно. Как им определить, что так вы задаете вопрос и ждете на него ответа?
- *Предполагайте в вопросе обязательный ответ.* Лучше не спрашивать: «Может ли кто-нибудь сказать мне...» — а поинтересоваться: «Кто может сказать мне...» Вторая формулировка изначально предполагает уверенность учителя в том, что кто-либо из учеников обязательно сможет ответить на вопрос, и многие дети думают: «Кто может? Я могу!» В первой же имеется сомнение в том, что кто-то в классе способен дать правильный ответ, и дети с гораздо меньшей вероятностью захотят рисковать и тянуть вверх руку.

«ИМЕЙТЕ ВОПРОСЫ ПРО ЗАПАС»

Недавно я показал группе учителей видеозапись урока Джейми Бриллианте, одного из лучших известных мне мастеров опроса. Вопросы задавались на редкость быстро и напористо:

- Это сложносочиненное предложение?
- Я думаю, да.
- А как ты это определил?
- В нем два подлежащих и два сказуемых.

— Если бы мне пришлось доказать эту точку зрения, что надо было бы искать в первую очередь?

— Сказуемое.

— А можешь сказать, где здесь сказуемое?

— Может, слово *owner* (владелец)?

— Класс, почему слово *owner* не может быть сказуемым?

— Потому что это не глагол.

— Ну, можно объяснить и так. Так к какой же части речи относится слово владелец? [Ответа нет.]

— Вспомните другие слова, заканчивающиеся на *-er*: *dancer* (танцор), *singer* (певец), *teacher* (учитель). К какой части речи они относятся?

— Все это люди. Значит, это существительные.

— А *owner*?

— И *owner* тоже.

— А сказуемое должно быть выражено чем?

— Глаголом.

Дети трудятся напряженно, отвечают быстро. Это отличная тренировка для ума, позволяющая проверить знания и исправить ошибки. Многие учителя, наблюдая за работой Брилланта, испытывают некоторую растерянность. Да реально ли вообще научиться так же быстро реагировать в ходе урока на самые разные ответы детей и задавать столь продуманные циклы четких и понятных вопросов?

Несколько позже у меня появилась возможность спросить Брилланта, в чем секрет эффективности ее опросов, и она ответила: «Все дело в том, что я не придумываю вопросы по ходу дела. Я снова и снова задаю разные вариации одних и тех же вопросов. Класс уже знает, что сказуемое в предложении найти проще, чем подлежащее. Поэтому, если детям надо определить, какое это предложение — сложносочиненное или сложноподчиненное, я всегда спрашиваю: “Что надо найти первым, подлежащее или сказуемое?” И они знают, что следует искать сказуемое, потому что глаголы находить легче. Иными словами, я стараюсь выработать логический подход к решению типовых задач, а затем использую его снова и снова. Со стороны

кажется, будто я на ходу придумала пять вопросов и задала их один за другим, на самом же деле мне надо только решить, какую последовательность вопросов следует использовать в том или ином случае».

Таким образом, опрос Бриллианте основан на теме и ее вариациях: в разных условиях раз за разом используются похожие циклы вопросов. Понятно, что методика «Имейте вопросы про запас» применима не всегда и при изучении не любого материала, но, когда это возможно, учителю приходится принимать на ходу намного меньше решений, чем кажется со стороны. Бриллианте не требуется обдумывать все пять вопросов — достаточно выбрать одну последовательность, состоящую из пяти вполне предсказуемых частей. Это серьезно снижает интеллектуальную сложность опроса и делает его практически выполнимой процедурой.

«ЧИСЛО ПОПАДАНИЙ»

Последний аспект опроса в классе — «Число попаданий», то есть количество правильных ответов учеников (либо адекватных или достаточно продуманных, если речь идет о вопросах, на которые абсолютно верного ответа не существует). Если данный показатель в вашем классе составляет 100 процентов, это хорошо лишь при условии, что непосредственно перед опросом дети повторили материал по изучаемой теме. Можно сформулировать эту мысль иначе: если в начале опроса число попаданий стопроцентное, это хорошо, но данная ситуация не должна сохраняться долго. Если дети правильно ответили на все ваши вопросы, значит, пришло время задать более сложные. Как только этот показатель приближается к 100 процентам, начинайте задавать классу более трудные вопросы — лишь так вы сможете проверить уровень знаний своих учеников в полном объеме и с адекватной требовательностью. А если данный показатель опускается ниже «два ответа из трех», считайте это четким сигналом о том, что у вас проблемы — либо с изложением материала, по которому проводится опрос, либо с подбором вопросов. Если же дети не демонстрируют нужного уровня усвоения материала, значит, пора сделать паузу и вернуться к этой теме.

КАК ПОВЫСИТЬ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОПРОСА

В предыдущих главах этой книги мы уже говорили о ряде методик, которые тоже серьезно влияют на эффективность опроса. Предлагаю их краткое резюме.

«Разбить информацию на части»

Умение поделить идею или вопрос, не слишком понятный для ученика, на более мелкие или простые вопросы, возможно, самый важный навык для проведения эффективного опроса в классе. Учителя часто реагируют на совершенно нормальное и даже полезное событие — неправильный ответ ученика — одним из трех неэффективных способов: повторяют тот же вопрос, подсказывают ребенку верный ответ или вызывают другого ученика, немедленно забыв о первом. А между тем, если ребенок не может с первого раза ответить правильно, наилучшая из всех возможных стратегий — методика 16 «Разбить информацию на части». Она помогает учителю определить, какая именно часть вопроса оказалась слишком сложной, и заставляет учащихся собраться и мобилизовать уже имеющиеся у них знания и навыки. Стратегии, используемые в рамках данной методики, подробно обсуждались в [главе 2](#).

«Отказ не принимается»

С предыдущей тесно связана методика 1, которую мы подробно обсуждали в главе 1, — [«Отказ не принимается»](#). У нее несколько вариаций. Одна из них состоит в том, что учитель возвращается к ученику, не сумевшему ответить на первоначальный вопрос, и просит его повторить правильный ответ за другим одноклассником либо решить задачу самостоятельно, используя дополнительную информацию, предоставленную другим учащимся. В рамках данной методики задаются такие вопросы: «Ребята, кто может сказать Шарлин, что ей надо сделать первым делом, чтобы решить эту задачу?», «Кто подскажет Шарлин, где она может найти верный ответ?» или «Кто может сказать Шарлин, что мы подразумеваем под [идея или термин, вызвавшие у ученика трудность]?»

«Право прав» и «Растянуть его»

Если две предыдущие методики полезны при работе с неправильными ответами учащихся, то «Правильно есть правильно» ([методика 2](#)) добавляет в общую картину урока еще два важных компонента. Компонент «Абсолютно правильно» применяется для того, чтобы ребенок, который ответил в основном верно, дал абсолютно правильный ответ: «Я считаю, что ты вполне точно охарактеризовала то, как главный герой ведет себя на людях, но что бы ты могла добавить относительно его поведения наедине с самим собой?» Второй компонент этой методики, «Отвечай на заданный вопрос», особенно полезен, когда ученик начинает отвечать не на тот вопрос, который вы задали, что, надо признать, намного более распространенная проблема, чем думает большинство наших коллег.

А [методика 3 «Не останавливаемся на достигнутом»](#) существенно повышает качество опроса, напоминая учителю, что процесс обучения не заканчивается правильным ответом. Задавая ученику ряд дополнительных вопросов, вы задействуете один из самых эффективных инструментов обучения.

«Коэффициент»

Повышению эффективности опроса способствуют также некоторые компоненты [методики 17 «Коэффициент»](#), в частности «Разбивка на составляющие» — процесс разбивки большого, состоящего из множества частей вопроса на ряд небольших, которые быстро распределяются между разными учениками, как правило, с применением [методики 22 «Холодный обзвон»](#). Например, вместо того чтобы просить одного ученика назвать три параметра объема, учитель может поделить вопрос, спросив: «Сколько параметров объема существует, Тайра? Хорошо, какой первый, Кит? А второй, Карлтон? И последний, Дженнифер? Молодцы». Этот метод существенно ускоряет темп урока и вовлекает в учебный процесс больше учащихся. А еще он заставляет детей внимательно слушать ответы одноклассников и учитывать их в собственных ответах. Скажем, Карлтон не сможет ответить *длина*, если Кейт назовет этот параметр объема до него.

Второй аспект методики «Коэффициент», особенно полезный для повышения качества опроса, — имитация невежества, когда учитель

делает вид, будто не знает ответа или ошибся, а затем требует от учеников исправить его ошибку и объяснить ее.

«Холодный обзвон»

Методика «Холодный обзвон» еще полезнее, чем предыдущий прием. Это самый быстрый и эффективный способ переложить на учащихся ответственность за их активное участие в опросе, сохранить его высокий темп и обеспечить себя возможностью проводить с помощью вопросов проверку понимания материала. Благодаря этой методике учитель может в любой момент задать любой вопрос именно тому ученику, которого он больше всего хочет вовлечь в рабочий процесс.



РАЗМЫШЛЕНИЯ И ПРАКТИКА

1. Возьмите у кого-нибудь интервью на том или ином мероприятии. Постарайтесь задавать вопросы строго поочередно, по одному за раз. Подумайте, почему эта задача показалась вам простой (или трудной)? Что из того, чему вы учитесь, выполняя ее, может пригодиться вам в классе?

ЧАСТЬ II

Как научить учащихся читать с максимальной пользой: важнейшие навыки и методики

ГЛАВА 10

КАК КАЖДОМУ УЧИТЕЛЮ СТАТЬ УЧИТЕЛЕМ ЧТЕНИЯ

Чтение, как известно, навык. Научить учеников в полной мере понимать смысл того, что они читают, — самая большая услуга, которую может оказать им учитель. Если ваши ученики умеют читать, им под силу практически любая задача. Я включил в свою книгу главу, посвященную чтению, чтобы все педагоги — не по отдельным предметам, а в каждом классе каждой школы — могли воспользоваться методиками, с помощью которых лучшие учителя словесности структурируют процесс чтения в своих классах, добиваясь того, чтобы их дети читали много и максимально продуктивным способом. Если вы учитель, значит, какой бы предмет вы ни преподавали, вы можете (и обязаны) сделать так, чтобы ваши ученики больше (и как следует) читали. Благодаря этому дети будут лучше подготовлены к восприятию всего, чему вы их учите, и смогут эффективнее ассимилировать и анализировать всю поступающую к ним информацию. Иными словами, они станут более эффективными читателями. По сути, это двойные инвестиции — инвестиции, приносящие как краткосрочные, так и долгосрочные дивиденды.

Отец одного моего друга с детства твердил ему об огромной мощи и пользе чтения. Он считал, что благодаря чтению можно научиться чему угодно. В доказательство своих слов он однажды на несколько

месяцев забрал сына из школы, купил несколько книг по строительству и, хотя его никто никогда не считал мастером на все руки, начал строить вместе с ним дом, от фундамента до черепицы. Мой друг и сейчас часто вспоминает, как они сидели с отцом в сумерках и тот вслух в луче фонаря с невероятным воодушевлением читал о монтаже сантехники и прокладке электропроводки. Особенно трудные места строителям-неофитам приходилось перечитывать по три-четыре раза.

А вот наши школы традиционно подходят к задаче обучения чтению все более формально и ограничено — как к специфической предметной области, предназначенной исключительно для целенаправленного изучения узкого навыка. наших учителей словесности готовят преподавать предмет под названием «Чтение» (статус существительного). Конечно, иногда бывает весьма полезно рассматривать чтение как отдельный предмет, в особенности на самом элементарном уровне. Надо признать, применение фонетических методик в свое время совершило настоящую революцию (или по меньшей мере так должно было быть) в сфере обучения грамоте на раннем этапе, когда главным рычагом прогресса становится узкоспециализированное обучение. Однако, вполне возможно, ценность чтения — в глагольном статусе этого слова — ничуть не меньше его ценности в статусе существительного. Это означает, что ученики должны читать часто и много и это одна из основных задач школьного образования. При этом во многих наших школах программы чтения и родного языка и литературы не предполагают больших объемов чтения как процесса. В них вообще не задействована масса возможностей обучить детей читать намного правильнее, с неизмеримо большей пользой. Приходится признать, что пока наши школы чрезвычайно далеки от максимального использования этого потенциала, а уж о специальной подготовке учителей в этом плане не приходится и говорить. А между тем общая ценность дополнительного высококачественного чтения, которое вполне можно было бы включить в типичный учебный день любого предметника, вполне сравнима или даже превышает ценность происходящего на специализированных уроках чтения, языка и литературы. Если всерьез задуматься над этим вопросом, понимаешь, что неиспользованный

потенциал в данном случае поистине огромен. Однако сегодня большинство учеников читают не слишком много.

Возьмем четырех человек, которые говорили и писали английском языке: Авраама Линкольна, Фредерика Дугласа, Джейн Остин и Чарльза Диккенса. Все они были высокообразованными людьми, хоть и, возможно, не в том смысле, в котором мы понимаем это слово сегодня. Например, они учились в школе совсем мало либо вовсе не получили формального образования. Эти люди, по существу, были самоучками в эпоху, когда самообразование означало чтение. Они поднялись до невиданных высот благодаря навыкам и знаниям, полученным и развитым благодаря самостоятельному чтению.

Я вовсе не утверждаю, что их образование должно стать моделью образования современного. Однако эти великие люди напоминают нам о практически безграничных возможностях чтения в деле развития и обучения человека. Всем этим четверем исключительным личностям и еще многим другим великим людям «обыкновенного» чтения оказалось достаточно, чтобы выявить в себе искру гениальности и раздуть ее до масштабов настоящего пожара. А что касается остальных, то есть нас с вами, мы все в той или иной степени самоучки. Наш уровень интеллекта во многом определяется тем, что мы прочли и читаем.

Перебирая в памяти идеи, почерпнутые мной благодаря самостоятельному чтению, я понимаю, что они сформировали меня как личность ничуть не меньше, чем учеба в школе и университете. **Мы — то, что мы читали и как мы это делали, и ни один другой вид деятельности не обладает столь мощным потенциалом развития личности и не имеет такого большого воспитательного значения. И несмотря на все это, во многих школах дети читают слишком мало, менее часа в день.** Даже на уроках литературы они чаще обсуждают прочитанное или отвечают на вопросы о том, что прочли (или, возможно, не прочли), чем фактически читают. Одна моя коллега, собирая материал для диссертации, проследила, сколько в среднем читают в день учащиеся государственных школ Нью-Йорка, и обнаружила, что десять минут в день. А еще хуже то, что 40 процентов этих детей не читают вовсе.

Превратить «обыкновенное чтение» в высокопродуктивный и эффективный вид деятельности — одна из важнейших задач учителя, независимо от того, какой предмет и в каких классах он преподает. И в этой главе объясняется, как этого можно добиться — как с чисто практической точки зрения (например, чтобы все дети читали про себя вместе с одноклассником, читающим вслух), так и с точки зрения педагогики (как и когда следует задавать вопросы о прочитанном и какие именно). В ней также содержится руководство, особенно полезное для учителей родного языка и прочих языковых дисциплин. Им рекомендуется использовать уже доказавшие свою ценность методики-стратегии лучших учителей словесности, превращая учеников в настоящих читателей, а не просто учить их понимать и усваивать тот или иной текст.

Иными словами, я постарался предложить полезные советы как педагогам вообще, так и учителям словесности, но прежде хочу особо обратить ваше внимание на две ключевые предпосылки этой главы: во-первых, каждый работник системы школьного образования обязан быть учителем чтения, и, во-вторых, при обучении чтению учителем-словесником наиболее продуктивными могут оказаться неспециализированные, универсальные методики. Словесники зачастую отлично разбираются в тонком искусстве интерпретации и анализа текста, но по неопытности забывают об основах. Они нередко попадают в ловушку, в которую угождают многие узкие специалисты, например кардиохирурги или аналитики. Цель этой главы — привлечь ваше внимание к основам. Один очень хороший учитель однажды сказал мне: «Я дипломированный преподаватель английского языка, и у меня довольно хорошо получается учить детей интерпретировать прочитанное, но я совсем не знаю, что делать, если ребенок не способен прочитать ни слова».

В части II описаны подходы и приемы, которые помогут всем вашим ученикам начать извлекать из чтения больше пользы. Они охватывают набор навыков, которые могут показаться некоторым практикующим коллегам слишком уж очевидными, однако то, как подходят к обучению им лучшие учителя, делает эти советы критически важными для любого педагога. Перечислим эти навыки.

- Декодирование текста — процесс расшифровки письменного текста с целью идентификации составляющих его слов.
- Беглость чтения — данное понятие предполагает автоматизм, то есть способность читать с высокой скоростью, в сочетании с экспрессией, то есть способностью группировать слова во фразы, передавая их смысл и выделяя интонационно.
- Лексический запас — словарная база ученика: сколько слов и насколько хорошо он знает.
- Понимание текста — какую часть написанного или напечатанного текста понимает ученик.

Понимание занимает в этом списке особое место. Развитие данного навыка требует применения как набора узкоспециализированных методик, так и овладения всеми тремя другими навыками чтения: для надежного понимания текста необходимы беглость, умение его декодировать и достаточный словарный запас. Если навык понимания не срабатывает, возможно, ученик не сумел сделать из прочитанного нужные выводы или отличить важные детали от несущественных. Однако не менее вероятно, что проблема вызвана тем, что ребенок просто не смог прочесть данный отрывок достаточно бегло, чтобы иметь возможность воспользоваться своим «обрабатывающим потенциалом» и разобраться в необходимых деталях и тонкостях текста. Возможно, он затратил на обработку лексики настолько большую долю своих умственных способностей, что к концу абзаца (или даже предложения) уже не помнит, что было вначале. И важно не забывать, что с этой проблемой сталкиваются буквально все учащиеся. Например, когда я поступил в аспирантуру (английская литература), мы, первокурсники, настолько увлекались освоением профессионального жаргона и проникновением в непроницаемый синтаксис научного стиля, что наше понимание текстов резко ухудшилось. Не потому, что изложенные в них идеи были выше нашего понимания, а потому, что сложный стиль их представления серьезно осложнил задачу эффективного использования трех остальных навыков чтения (беглость, декодировка, лексический запас). Стиль изложения может стать преградой для любого читателя, причем

зачастую авторы усложняют его вполне целенаправленно (отличные примеры — романы Уильяма Фолкнера и Габриэля Гарсиа Маркеса).

Главная цель части II — превратить чтение в более эффективный и осмысленный процесс в любом классе и независимо от того, что вы читаете с учениками: «Сказку о трех медведжатах», Платона, условия математической задачи или описание Геттисбергской речи Линкольна. Приведенные тут советы в равной степени пригодятся как учителю языковых дисциплин, так и другим предметникам. Но поскольку искусство обучения пониманию прочитанного как взаимозаменяемому навыку, который учащиеся станут применять в любой ситуации в будущем, входит в сферу деятельности учителей словесности, в части II содержатся конкретные рекомендации для этих специалистов. В последней главе части обсуждаются аспекты чтения, которые в основном (но не исключительно) относятся к преподаванию языковых дисциплин. В частности, мы поговорим о стратегиях чтения, активно используемых сегодня многими учителями словесности.

КАК СДЕЛАТЬ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ ПОДОТЧЕТНЫМ И ПРОДУКТИВНЫМ: КОНТРОЛИРУЙ ИГРУ

Итак, как же мудрые учителя интегрируют обучение чтению в свои уроки, повышая подконтрольность и продуктивность этого процесса? Для выполнения этой задачи требуется набор навыков, которые наши коллеги часто упускают из виду, но которые действительно чрезвычайно важны. Я называю эти навыки «Контролируй игру».

Представьте себе на мгновение некую гипотетическую школу. Чтение ценится в ней выше, намного выше всех остальных дисциплин. На уроках словесности ученикам предлагают четкое целевое обучение: фонетическое обучение чтению и пониманию текста для начального уровня; целенаправленный фокус на ключевых терминах и концепциях, таких, например, как словесный образ персонажей, для среднего уровня; введение в подготовительный к колледжу курс литературы для старших классов и расширение словарного запаса на всех уровнях обучения. А недавно в школе еще и решили, что все ученики львиную долю времени в классе должны заниматься чтением, чтобы на естествознании они читали отрывки из статей и учебника, а

на истории — первичные и вторичные исторические источники, причем зачастую на протяжении всего урока. Пусть они, конечно, и пишут, но, как правило, резюме и анализ прочитанного. На уроках математики решение задач должно перемежаться чтением, а новые концепции предлагаются в форме коротких описательных текстов. А еще представьте себе, что учителя этой школы способны добиться того, что их ученики, когда тех просят читать, действительно читают, причем читают эффективно и максимально внимательно. В итоге дети из этой школы занимаются чтением в среднем по шесть-семь часов в день, плюс еще домашние задания.

Разумеется, я предложил эту идею в качестве гипотетической модели, а не реальной образовательной программы. Я вовсе не хочу сказать, что считаю ее жизнеспособной моделью школьного образования — мне просто надо заставить вас задуматься, каких результатов могла бы достичь такая школа. **Принесло бы чтение по шесть-семь часов в сутки, 190 дней в году, — конечно, при условии гарантии должного качества этого процесса — лучшие плоды, чем те, что мы имеем в большинстве современных школ?** Ответа на этот вопрос у нас нет. Однако у нас имеются весьма веские основания предположить, что ответ этот будет положительным и что сформулированный выше вопрос должен всегда вертеться в уме каждого педагога. Если учитель уверен, что его ученики читают продуктивно и правильно, он может всегда, в любой момент и на любой период времени, инициировать на уроке этот чрезвычайно важный вид деятельности, активизировать ключевой навык любого образованного гражданина. В этом случае он получает отличный шанс последовательно и целенаправленно инвестировать свое ценнейшее время под весьма надежный процент. И этот педагог уже никогда не допустит в своем классе ни малейших малоценных или вовсе ненужных периодов. Отныне у него в распоряжении имеется показатель пороговой рентабельности, то есть показатель доходности временных инвестиций, который необходимо превысить, чтобы обеспечить целесообразность и оправданность вложений.

Термин *пороговая рентабельность* я позаимствовал у финансистов. Если вы знаете, что можете ожидать заработка в 10 процентов на каждый доллар, вложенный, например, в облигации, вы в

них инвестируете. И если вам известно, что вложить в эти облигации можете в любой удобный момент, то, естественно, будете избегать инвестиций с доходностью ниже 10 процентов, ведь ваши вложения принесут вам большие дивиденды. Иными словами, оценивая потенциальные инвестиции, люди задают не вопрос о том, принесут ли они им деньги, а превысят ли они пороговую рентабельность нынешних инвестиций? То есть принесут ли эти инвестиции более высокие дивиденды, чем наилучшие доступные альтернативные инвестиции? Компании решают этот вопрос постоянно. Владелец технологической компании с ограниченными ресурсами не станет спрашивать: рентабельно ли строительство нового завода по производству мобильных телефонов? Ведь если он решает вложить миллионы в строительство нового завода, ему нужно выбрать, от каких инвестиций придется отказаться — скажем, от вложений в расширение мощностей уже имеющегося у него завода по производству компьютеров. Поэтому, получив шанс выйти в новую область, бизнесмен задастся вопросом: обеспечат ли инвестиции в новый завод по выпуску мобильных телефонов прибыль, превышающую минимальную ставку доходности, то есть порог рентабельности. В нашем примере нужно обдумать, принесут ли вложения в строительство завода по производству мобильных телефонов больше прибыли, чем инвестиции в расширение мощностей нашего компьютерного завода. Очевидно, что данное решение подразумевает выбор между доходностью, на которую вы вполне можете рассчитывать (об этом свидетельствуют показатели эффективности вашего компьютерного завода), и потенциальной доходностью нового проекта (завода по выпуску мобильных телефонов). Если вы можете рассчитывать на восьмипроцентную рентабельность инвестиций в новый завод, а доходность вложений в расширение производства компьютеров составляет 10 процентов, строить новое предприятие не имеет смысла. Сам по себе факт, что на производстве мобильных телефонов можно заработать, еще не означает, что вы должны этим заняться.

Мы, учителя, тоже имеет дело с ограниченными ресурсами — в нашем случае это время, — но почему-то редко мыслим, как владельцы технологических компаний. Мы спрашиваем, приведут ли

наши действия к повышению уровня образования детей, но это неправильный вопрос. Правильный вопрос — приносят ли наши действия прибыль, превышающую пороговую рентабельность. Иными словами, обеспечивают ли они более эффективное и результативное обучение на минуту инвестированного нами времени, нежели его наилучшее альтернативное использование. И мы редко тратим время, чтобы выявить, что именно способно обеспечить наиболее высокую и надежную пороговую рентабельность наших инвестиций. В классах большинства успешных учителей применяется исключительно сильный и надежный показатель пороговой рентабельности — осмысленное чтение (очень скоро я дам определение этого термина). Этот высококачественный (при условии его эффективности, конечно) вид деятельности доступен в любом классе и в любое время и не требует от школ особой дополнительной подготовки или расходов. Вы всегда можете инвестировать в осмысленное чтение какое-то время, большое или малое, и пожать плоды в форме весьма существенных и практически гарантированных дивидендов. Кроме того, если вы можете в любой момент занять класс осмысленным чтением, значит, у вас есть возможность, воспользовавшись надежным критерием, критически проанализировать и другие инвестиции своего времени. Для этого надо ответить на вопросы: а превышает ли их ценность ценность осмысленного чтения? Возможно, их потенциальная доходность более высока, но при этом и более рискованна и, следовательно, стоит уравновесить эти занятия чем-то гарантирующим более надежный результат? Задавая такие вопросы, вы вполне можете обнаружить, что вам следует отвести на чтение часть (или всё) времени, в которое вы пока планируете какие-то другие занятия. Конечно же, это касается не всех видов деятельности в классе, но весьма вероятно, что некоторые из них не превышают вашей пороговой рентабельности (то есть они, скорее всего, менее продуктивны, чем осмысленное чтение). Следовательно, будет разумнее занять класс не ими, а осмысленным чтением.

Тут хорошо бы сделать небольшую паузу и дать развернутое определение термина *осмысленное чтение*, поскольку в данной дискуссии он критически важен. Для целей этой книги я определяю *осмысленное чтение* как контролируемое, умеренно экспрессивное и

эффективно используемое. Под контролируемым я имею в виду, что учителя могут достоверно оценивать, действительно ли их ученики читают (а не, скажем, разглядывают картинки или мечтательно смотрят в окно, в то время как должны читать) и читают ли они эффективно (правильно декодируют и прочитывают слова, а не забывают память ошибками, например, игнорируя суффиксы, или попросту пропускают особо трудные части текста). Приходится признать, значительная доля чтения в наших школах критерию осмысленности не отвечает. Например, в рамках одной известной программы — она называется DEAR (Drop Everything and Read — «Брось все и читай») — школьникам специально выделяют время, в течение которого они сидят над книгами и, как предполагается, читают. Идея прекрасная, но, если понаблюдать в это время за учениками, непременно увидишь, что у одних, хоть они и открыли книги, взор блуждает по классу или устремлен за окно, а другие лениво перелистывают страницы, рассматривая картинки; третьи же, хоть и читают, но нехотя и неправильно, закрепляя тем самым эту весьма негативную привычку. А между тем дети, которые читают меньше всех, нуждаются в этом как раз больше других. Иными словами, данный подход явно не проходит тест на подконтрольность. В результате доходность инвестиций в этот вид деятельности вряд ли может быть впечатляющей. Вот почему научить вас инвестировать в чтение с достаточным уровнем контроля — одна из главных целей этой главы.

Далее, говоря об *умеренной экспрессивности*, я имею в виду, что ученики демонстрируют способность вкладывать в читаемые слова правильный смысл, интонационно отображая, что верно обрабатывают эти слова на уровне, превышающем базовый. Заметьте, речь идет не об уровне великого актера сэра Джона Гилгуда^[22], а только об основах, то есть об осмысленном чтении, отображающем умение читающего правильно распознавать знаки пунктуации и периодически выделять (интонационно) ключевые слова. Экспрессивное чтение не позволяет полностью решить задачу полного и глубокого понимания текста, но данный критерий весьма эффективен в качестве индикатора базового понимания. Передавая смысл читаемых слов интонационно, вы

демонстрируете их понимание, что, собственно, и есть конечная цель обучения чтению.

Многие учителя негативно относятся к тому, что один из учеников читает во время урока вслух своим одноклассникам. «А что в это время должны делать другие дети?» — спрашивают они. Но если чтение осмысленное, ответ на этот вопрос прост: они тоже читают — про себя, но вместе с чтецом. А степень осмысленности я называю *эффективностью*. Это третий важный компонент осмысленного чтения. Если один ученик читает вслух, а одноклассники слушают его пассивно, занимаясь попутно своими делами, коэффициент эффективности равен единице. Это означает, что данная деятельность в классе крайне неэффективна. Но если один ученик читает вслух, а двадцать пять его сверстников — вместе с ним, молча, но ответственно и подконтрольно, ваш коэффициент эффективности составляет 26. Двадцать шесть активно читающих детей — в высшей мере эффективный и полезный вид учебной деятельности, ваша пороговая рентабельность резко возрастает. В связи с этим, понятно, встает вопрос: как же добиться такой эффективности? Это помогут сделать навыки «Контролируй игру», подробно описанные далее. Если дети читают (все и подконтрольно), результатом неизбежно становится существенное повышение пороговой рентабельности ваших инвестиций, а в долгосрочной перспективе — более последовательные высококачественные занятия в классе, так как повышенная пороговая рентабельность повышает инвестиционные требования ко времени, выделяемому на эти занятия.

Тут коллеги, особо скептически относящиеся к чтению в классе вслух (один ребенок читает, остальные слушают), могут спросить: а как выбрать текст, соответствующий уровню всего класса, и не вредно ли для самооценки чтеца, если он публично сбивается, запинаясь или неправильно читает слово? Не вступая в философские дебаты, я бы сказал, что в том, чтобы изначально что-то делать не так, ничего вредного для самооценки нет, особенно если ученик постепенно учится делать как надо. В этом случае результат, скорее всего, как раз противоположный. Как бы там ни было, Рой Баумайстер в своей замечательной статье «Переосмысление самооценки: почему некоммерческим образовательным учреждениям следует прекратить думать о самоуважении и начать думать о самоконтроле» (Rethinking Self-Esteem: Why Nonprofits Should Stop Pushing Self-Esteem and Start Endorsing Self-Control), напечатанной в Stanford Social Innovation Review, наглядно показал: у нас нет

практически никаких доказательств того, что повышение самооценки вообще должно быть целью школьного образования. Самое большее, что можно сказать по этому поводу, — то, что самооценка определенным образом связана с достижениями (но не является их причиной). Иными словами, если учащиеся делают успехи, они верят в себя, а никак не наоборот. Что же касается «подгонки» читаемых текстов под уровень всего класса, большинство известных мне наиболее эффективных городских чартерных школ все чаще отказываются от ортодоксальной идеи неоднородной комплектации классов и решают эту проблему довольно просто — путем однородной комплектации. Но даже если к вашей школе это не относится (или в ней это просто невозможно), небольшой предварительный анализ позволит вам выбрать подходящих чтецов для отдельных разделов текста или даже специально подготовить детей, которым новый текст читать особенно трудно, заранее обсудив с ними незнакомые фразы и слова.

После того как вы освоите навыки «Контролируй игру» и тем самым гарантируете в своем классе эффективное и осмысленное чтение, их можно использовать для установления показателя пороговой рентабельности, с помощью которого вы будете оценивать эффективность других видов учебной деятельности. Я уверен, что в классе вы занимаетесь самыми разными вещами, а не только читаете. Но учитель всегда должен помнить о пороговой рентабельности и сравнивать данные показатели других занятий и упражнений с показателем осмысленного чтения. Кроме того, я признаю, что, по мере того как учащиеся становятся более образованными и развитыми личностями, определение осмысленного чтения меняется. Например, вы все чаще будете использовать в классе самостоятельное чтение про себя, не предполагающее такой высокой степени контроля, как чтение вслух. Однако без описанных в этой главе навыков вам не обойтись, ведь именно они приводят учеников к той точке в их образовательной карьере, где самостоятельное чтение становится возможным, а при условии систематических инвестиций в это занятие серьезно повышают его ценность. К тому же приходится признать, что большинство городских бесплатных государственных школ, по всей видимости, вообще не в состоянии довести значительную часть учащихся до уровня, когда самостоятельное чтение становится полностью осмысленным и продуктивным. В этих школах чтение давно стало жертвой проблем логистического характера: слабого контроля и низкой эффективности. Однако же я искренне надеюсь, что

ваш класс достигнет точки, в которой навыки «Контролируй игру» станут ненужными и менее продуктивными, чем обычное чтение про себя. Когда-нибудь настанет прекрасный, праздничный день, когда ни в одном классе вашей школы учителю не придется управлять процессом чтения с применением этих навыков. Я только хочу предостеречь вас от надежд, что это может произойти без специальной подготовки учеников, которая, возможно, потребует не одного года, а также без надежных подтверждений, что события в классе развиваются должным образом.

НАВЫКИ «КОНТРОЛИРУЙ ИГРУ»

Не обозначайте продолжительность чтения

Когда вы просите того или иного ученика читать вслух на уроке, он становится первичным читателем и, как предполагает данный термин, не единственным. Конечно, его действия важнее всего, но то, чем заняты другие ученики и достаточно ли они внимательны, тоже имеет большое значение, ведь они в этом процессе играют роль вторичных читателей. Так что, назначая первичного чтеца, никогда заранее не указывайте, как долго он будет читать. Сказать: «Пожалуйста, начинай читать, Джеймс» или «А теперь почитаем. Ты, Джеймс» намного лучше, чем: «Джеймс, прочти-ка нам следующий абзац». Тогда другие дети не будут знать, когда в дело вступит очередной чтец, и это даст им мощный стимул внимательнее следить за читающим и с большей вероятностью сделает их вторичными читателями.

Кроме того, благодаря непредсказуемой продолжительности периодов чтения вы получаете возможность при необходимости незаметно «спасти» читателя. Если чтение дается ребенку особенно тяжело, а ему достался слишком длинный абзац, он может утратить внимание. Вслед за ним отвлекутся и его одноклассники, которые в результате рискуют потерять нить повествования. Это серьезно снижает эффективность чтения. Сразу дав ученику распоряжение читать целый абзац, вы лишаетесь возможности при необходимости остановить первого чтеца, предложив дочитать его кусок другому ребенку, а к этому вернуться позже, выделив ему более подходящее место текста, и сделать все это практически незаметно для остального

класса. Иными словами, если вы не указываете продолжительность чтения, ее можно сократить или удлинить как в интересах читателя, так и в интересах всего класса.

Не называйте имя следующего читателя

Если быстро переходить от одного читателя к другому, учащиеся будут внимательнее следить за происходящим в классе. Это вдвойне верно, если они не знают, кто станет следующим. Учитель, который сразу объявляет, кто за кем будет читать, выпускает из рук весьма важную часть своих рычагов влияния. Дети вполне могут отвлечься от нужного занятия до наступления своей очереди. Кроме того, оставляя за собой право выбрать следующего читателя, учитель получает возможность эффективнее распределять отрывки. Непредсказуемость повышает качество и эффективность чтения.

Распределяйте текст небольшими фрагментами

Чтение коротких фрагментов максимально повышает концентрацию читателя, в результате чего ребенок вкладывает в него всю свою экспрессивную энергию, полностью сосредоточивается на нем и на протяжении всего процесса читает бегло и даже, как правило, с выражением. Качество устного чтения резко повышается, урок становится намного интереснее. Поддерживать хороший темп помогает также быстрое переключение с одного читателя на другого. Урок проходит быстро и энергично, а не медленно и скучно. Зная, что текст распределяется, как правило, короткими кусками и что текущий отрывок может закончиться в любое время, так как его продолжительность непредсказуема, ожидающие своей очереди тоже становятся намного внимательнее. Они знают, что их имя могут назвать в любой момент, и, следовательно, немного меньше отвлекаются. Кроме того, распределяя текст короткими фрагментами, вы получаете доступ к чрезвычайно важным данным — ведь каждый раз, переключаясь с одного читателя на другого, вы собираете достоверные сведения об эффективности процесса. Когда вы говорите: «Теперь твоя очередь, Чарльз» и Чарльз тут же начинает со следующего предложения, не пропустив ни словечка, вы знаете, что Чарльз до этого читал самостоятельно, вместе с предыдущим чтецом. В идеале учитель должен стремиться при смене читателей именно к такому «бесшовному» переходу, а частые переключения позволяют достичь этого намного скорее. Чем больше данных вы соберете, тем больше у вас появится ценной информации и инструментов, помогающих обеспечить эффективность процесса чтения.

Сокращайте операционные издержки

Мы уже говорили, что операционные издержки — это объем ресурсов, необходимых для проведения той или иной операции. Они могут выражаться в денежных, вербальных и любых других единицах. Например, если у вас ушло три дня на поездки по магазинам в поисках нового телевизора по самой выгодной цене, операционные издержки высоки (три дня вашего времени). Вполне возможно, в долларовом выражении они превышают потенциальную экономию, на которую вы рассчитываете при покупке телевизора за наименьшую цену. При управлении истощимыми (или конечными) ресурсами, такими как время и внимание — а именно с ними имеет дело учитель, — операционные издержки особенно важны, и при этом о них очень легко забыть. Покупатель, потративший три дня на поиски телевизора, который стоит дешевле на 20 долларов, может считать, что ему невероятно повезло, однако, вполне вероятно, что, поработай он один из этих трех дней и купи более дорогой телевизор, то сэкономил бы не просто 10 долларов, но еще и два дня своего времени.

Операционные издержки присутствуют в каждой операции учебного процесса, особенно если она часто используется на уроке, например при переходе от одного читателя к следующему. И все же многие учителя не слишком обращают на них внимание. Любая операция, требующая больше нескольких секунд, крадет у детей время, которое можно было бы посвятить чтению, и вполне может нарушить непрерывность процесса, что, несомненно, негативно скажется на том, насколько внимательно ученики следят за читающим и насколько хорошо они понимают текст.

Переход от одного читателя к другому должен быть максимально быстрым и с минимумом слов — в идеале это должно стать для вас непреложным правилом. Сказать: «Сьюзан, теперь ты», — намного эффективнее, чем: «Спасибо, Стивен. Ты хорошо читал. Сьюзан, будь любезна продолжить». Первый вариант короче более чем в три раза, следовательно, время, когда класс не читает, сокращается втрое. Кроме того, благодаря короткой фразе нить повествования в сознании учащихся не прерывается, ведь перерыв намного меньше, и вы можете воспользоваться для перехода практически любой естественной паузой

в тексте, что позволит вам буквально в любой момент переключиться на очередного читателя.

Используйте «мостики» для обеспечения непрерывности процесса

В рамках данного подхода учитель сам читает короткий фрагмент текста — своего рода «мостик», — вклиниваясь между читателями-учениками. Типичный вариант: три предложения читает Стюарт, затем одно учитель, следующие четыре предлагается прочесть Марии, после чего два опять читает педагог, потом он просит Джона прочесть шесть предложений. Далее учитель читает еще одно предложение и передает «эстафетную палочку» Джейн. Преимущество этого метода в том, что дело движется очень быстро и нить повествования остается живой и непрерывной. К тому же процесс постоянно перемежается правильным и выразительным чтением учителя, что, несомненно, способствует лучшему пониманию прочитанного. Я советую применять данный прием в ситуациях, когда особенно важно поддерживать нить рассказа и обеспечивать детей моделью для подражания. В целом, чем сложнее текст, тем полезнее подумать об использовании таких «мостиков». Но делать это всегда вовсе необязательно.

Устный обучающий тест с пробелами

Я узнал об этой методике, наблюдая, как Роберто де Леон обучает чтению третьеклассников из чартерной школы для мальчиков Excellence. Однажды, например, Леон начал читать роман «Призрак Оперы»^[23] и в конце первого же предложения пропустил слово; он сделал после фразы «Карлотте дали...» небольшую паузу, показывая детям, что они должны заполнить пробел сами. Тогда только несколько мальчишек хором закончили предложение словами «главную роль», и Роб начал все заново, сказав: «Кажется, некоторые ученики пока не совсем с нами. Давайте-ка попробуем еще раз. Итак, Карлотте дали...» На этот раз фразу продолжили все ученики, продемонстрировав, что теперь в учебном процессе участвуют все. Этот простой прием де Леон использует на всех своих уроках, что позволяет ему быстро и без проблем оценивать эффективность учебного процесса.

Используйте метки

Лучшие учителя словесности, переходя от чтения к опросу класса о прочитанном и обратно, используют быстрые и надежные подсказки, что позволяет им убедиться в том, что дети заметили переход и оперативно отреагировали на него. Я называю эти подсказки *метками*, поскольку благодаря им дети запоминают нужное место в тексте и могут после обсуждения быстро вернуться к чтению. «Заметьте место. Глаза на меня», — объявляет Патрик Пасторе, командуя своим шестиклассникам запомнить место, где чтение романа «Эсперанса»^[24] на время прерывается, прикрыть книги и, подняв глаза на учителя, показать, что они готовы к обсуждению прочитанного. После краткой дискуссии на тему «почему Эсперанса и Мигель по-разному отреагировали на поездку на поезде», учитель командует: «Продолжим чтение. Читай, Мелани». И меньше чем через пару секунд и Мелани, и ее одноклассники читают дальше. Операционные издержки практически сведены к минимуму.

А де Леон, подготавливая учеников к обсуждению «Призрака Оперы», дает команду заложить нужную страницу пальцем и закрыть книгу — тоже эффективный способ обеспечить быстрый возврат к чтению после обсуждения. Аналогичную фразу («Палец в книгу») использует и Ханна Лофтус из Приготовительной школы Leadership. Так ее третьеклассники отмечают место, на котором чтение на время прерывается.

ГЛАВА 11

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ

Учим детей декодированию текста и беглому чтению и расширяем их словарный запас

Когда вы освоите навыки, описанные в [главе 10](#), и ваши ученики начнут читать чаще и с более впечатляющими результатами, постарайтесь овладеть методами учителей используемыми для обучения детей трем основным компонентам грамотности: декодированию текста, пополнению словарного запаса и беглости чтения. Это позволит вам повысить качество и эффективность чтения учеников, сделает их более внимательными читателями и создаст надежный фундамент для дальнейшего совершенствования. В итоге дети начнут лучше понимать читаемое, независимо от того, какой предмет вы преподаете.

ДЕКОДИРОВАНИЕ ТЕКСТА

Декодирование — это процесс расшифровки письменного текста с целью идентификации представленных в нем устных слов. На первый взгляд декодирование может казаться простым делом, относительно низкого порядка, однако овладение им абсолютно необходимо для понимания любого текста и, следовательно, для изучения подавляющего большинства дисциплин. Это основа основ. Надо сказать, недостаточно развитый навык декодирования текста встречается отнюдь не только у учеников младших классов и негативно сказывается на достижениях даже в остальном весьма неплохо подготовленных детей. Если третьекласснику трудно прочесть два-три слова из предложения и ему приходится концентрировать всю энергию на соединении букв в слоги и слова, у него, скорее всего, остается слишком мало сил и ресурсов памяти, чтобы понять смысл всего предложения или даже чтобы помнить начало читаемой фразы к ее концу. Если ученик средней школы на уроке истории читает о причинах Гражданской войны, игнорируя при этом окончания слов, синтаксис предложений нарушается. Учащийся, возможно, запомнит фрагменты главной идеи, но вряд ли поймет текст в должной мере. Если школьник тратит львиную долю умственных ресурсов на то, чтобы вспомнить правильное произношение новых терминов, встретившихся ему в отрывке о полномочном правительстве, — *обструкция, прекращение прений и прерогатива*, — он может пропустить не менее важную новую информацию или просто не запомнит смысл этих слов. Если декодирует имена или слова неправильно либо вовсе небрежно проскакивает их, озвучив (вслух или в уме) весьма приблизительно, то, столкнувшись с ними в ходе очередной дискуссии или беседы или в другом тексте, он может просто не узнать их.

Учитывая несомненную важность декодирования текста на любом уровне, учитель должен стараться всегда, в любой ситуации, исправлять ошибки при применении данного навыка — какой бы предмет и в каком классе он ни преподавал. Поскольку эти ошибки часто указывают на более масштабный пробел в знаниях и навыках, можно воспользоваться двумя «антидотами»: во-первых, заучивать с

детьми общие правила и, во-вторых, как можно чаще практиковать их в декодировании текстов. Приходится признать, многие учителя, исправляя ошибки декодирования текста, не делают ни того, ни другого. Вместо этого они сами исправляют ошибку и прибегают к методу так называемой эхо-коррекции: просят ребенка правильно повторить за ними слово. С декодированием этот процесс не имеет ничего общего. Конечно, в некоторых ситуациях эхо-коррекция необходима — например, когда требуется максимально ускорить учебный процесс. Однако следует помнить, что данный метод ни в коей мере не гарантирует успеха в следующий раз, когда допустивший ошибку ученик вновь столкнется с трудным словом.

Но какой же прием даст нужные результаты? Если на уроке английского языка ребенок не может прочесть, например, слово *might*, лучший способ исправить такую ошибку декодирования — закрепить соответствующее правило. Ведь такие слова, как *sight* и *tight*, тоже, скорее всего, вызовут у него трудности. Не произносите трудное слово за ученика — лучше скажите: «Сочетание букв *-i-g-h-t* читается как *айт*. Ну-ка, еще раз — как мы читаем *might*?» Данный подход обеспечивает сразу два преимущества: требует от ученика принять во внимание новую информацию, а затем правильно декодировать исходное слово и закрепляет в памяти ребенка правило, которое он сможет использовать при декодировании других похожих слов. Теперь, исправляя аналогичную ошибку в следующий раз, учитель может просто спросить: «*-i-g-h-t* читается?..» — и тем самым заставит ученика вспомнить и применить нужное правило. В большинстве случаев учителю следует позволять ученикам самостоятельно исправлять свои ошибки посредством применения соответствующих правил или новой информации. Данный прием направлен на исходные причины ошибки, а не просто на ее симптомы и в долгосрочной перспективе обычно дает отличные результаты.

Впрочем, если говорить об английском языке, то исключения тут — правила, и это, по сути, главная отличительная характеристика данного языка. Многие слова декодировать невозможно, или это очень уж неблагоприятное дело. Слова вроде *might* обычно просто заучиваются, так как общие правила на них не распространяются. В ситуациях, когда самокоррекция невозможна, задача учителя заключается в том,

чтобы распознать такой случай, а не тратить на эти слова ценное время, лишь усугубляя путаницу в головах учащихся.

Декодирование и операционные издержки

Как уже говорилось, операционные издержки — это количество ресурсов (экономических, вербальных, каких-либо других), необходимое для проведения той или иной операции. Вспомните пример с десятидолларовой «экономией» при покупке телевизора, который мы рассматривали в [главе 10](#). Особенно важны издержки по операциям, которые выполняются часто, так как данный фактор многократно повышает (либо снижает) общую эффективность. А значит, при решении ошибок декодирования текста в классе эти издержки имеют огромное значение.

Ошибки данного типа встречаются чрезвычайно часто и обычно занимают совсем мало времени. Ученик неправильно читает какое-то слово, и независимо от того, исправите вы его ошибку или нет, длится все это одну-две секунды. При этом последовательное исправление ошибок декодирования играет в учебном процессе важнейшую роль, поскольку так вы помогаете детям выработать правильные привычки чтения. Кроме того, это существенно снижает операционные издержки, связанные с коррекцией, что, вероятно, можно считать важнейшим фактором успешного преподавания — не просто в деле развития соответствующих навыков учащихся, но и успешного урока в целом. За исключением случаев, когда урок специально нацелен на улучшение навыков декодирования читаемого текста, старайтесь свести к минимуму операционные издержки, связанные с исправлением таких ошибок. Для этого всегда помните о принципе экономии языка. Рассмотрим два варианта исправления ошибки декодирования.

Учитель 1: Ты сказал *ин-СПИК-ция*. Вернись, пожалуйста, в начало предложения и прочти это слово еще раз.

Учитель 2: *Ин-СПИК-ция?*

Разница между этими двумя подходами может показаться вам несущественной, на самом деле она огромна. Обусловлена она временем, которое требуется учителю, чтобы произнести вслух

каждую из этих фраз. На первую уходит как минимум в пять раз больше времени, значит, операционные издержки в данном случае тоже в пять раз выше. Каждое лишнее слово, произнесенное первым учителем, тратит драгоценное учебное время и негативно сказывается на концентрации детей на читаемом тексте. Иными словами, каждое лишнее слово в потенциале мешает пониманию смысла прочитанного. Используя для исправления ошибки вторую фразу, вы сможете сделать на три-четыре замечания больше за то же время, за которое скажете одну-единственную первую фразу. Конечно, учитель должен постоянно исправлять ошибки учащихся, только так можно научить их эффективно декодировать текст, но делать это надо обязательно быстро, не прерывая учебного процесса. Только тогда данный метод даст нужные результаты. Так что возьмите пример со второго учителя — выработайте привычку использовать самый простой и быстрый способ вмешательства. Благодаря этому и у ваших учеников выработается весьма полезная привычка — исправлять свои ошибки самостоятельно, быстро и эффективно.

Существует два метода исправления ошибок данного типа, весьма эффективных с точки зрения операционных издержек: «пригвоздить ошибку» (быстро повторить неправильно прочитанное слово с вопросительной интонацией) и «пометить место» (перечитать три-четыре слова до того, в котором была сделана ошибка, и, дойдя до этого момента в тексте, интонационно скомандовать ребенку продолжить чтение).

Особенно низкие операционные издержки связаны с методом эхо-коррекции, однако, как я уже отмечал, он, по сути, не имеет к декодированию текста учениками никакого отношения и полезен лишь тогда, когда класс читает какой-то особо важный отрывок текста и вы просто не можете позволить себе отвлечь детей даже на секунду. Во всех остальных случаях эхо-коррекцией стоит пользоваться только для слов, которые представляют собой исключения из правил или вообще не поддаются логике декодирования.

Исправляйте ошибки декодирования, даже если ученики «знают» правила

Определенная часть ошибок при чтении текстов вызвана небрежным, торопливым или неаккуратным отношением к этому процессу. Например, некоторые ученики имеют привычку «проглатывать» окончания слов, даже если отлично знают, что их надо читать. Такие ошибки тоже требуют исправления, потому что не способствуют правильному пониманию прочитанного. Перефразируя Марка Твена, ученик, который не хочет прочесть слово правильно, имеет не слишком большое преимущество перед тем, который не может этого сделать. Тут, кстати, опять уместно вспомнить об операционных издержках: во многих случаях ваша задача — не столько предоставить допустившему ошибку какую-то дополнительную информацию, сколько просто и быстро напомнить ему о том, что надо вернуться и перечитать текст внимательнее и аккуратнее. Это весьма важная привычка, которую нужно выработать у каждого школьника.

Работа над ошибками декодирования

Наблюдение за работой лучших учителей словесности позволило мне составить, надеюсь, весьма четкий и полезный перечень наиболее часто используемых ими методик для исправления ошибок декодирования. Он поможет вам начать исправлять ошибки учеников последовательно, с минимальными операционными издержками и по возможности методом самокоррекции. Эти подходы относительно просты, и, немного попрактиковавшись, вы наверняка быстро научитесь применять их постоянно и с заметными результатами.

Должен отметить, что большинство описанных ниже учебных примеров методов исправления ошибок более многословны (следовательно, связаны с более высокими операционными издержками), нежели ситуации, с которыми вы столкнетесь в реальных условиях в своих классах. Я сделал это намеренно, чтобы четче и полнее объяснить их смысл, однако учитель всегда должен стремиться к простоте. Например, в двух примерах из следующего раздела, «Пригвоздить ошибку», я сразу рекомендую вам выбросить фразы «Прочти, пожалуйста, еще раз последнюю часть» и «Попробуй еще раз», как только дети поймут, что эти элементы обязательны, даже если учитель не произносит соответствующие слова.

«Пригвоздить ошибку»

- Обращаясь к допустившему ошибку ученику, повторите неправильно прочтенное слово с той же ошибкой, выделив ее интонационно. *Пример:* «Ин-СПИК-ция?»
- Если ученик сделал ошибку декодирования, повторите или опишите часть слова, которую он прочел правильно. *Примеры:* «Первые два звука были правильными». «С первой частью все нормально. Прочти, пожалуйста, еще раз последнюю часть».
- Иногда дети произносят звуки правильно, но в неправильном порядке. «Пригвоздите» эту ошибку, указав правильный порядок. *Пример:* «И идет перед р. Попробуй еще раз».

«Пометить место»

- Перечитайте три-четыре слова, идущие непосредственно перед словом, декодированным неправильно, интонационно указав (как правило, удлинив последние слог-два из последнего слова), что следует повторить чтение с этого места. *Пример:* ученик читает: «Он побежал чрез лес». Учитель исправляет: «Он побежал...»

«Назвать звук»

- Назовите звук, соответствующий букве, и попросите ученика повторить и применить его в слове.
 - Назовите звук, соответствующий гласной букве, и попросите ученика применить его на практике. *Примеры:* «Тут мы читаем *а*», «Читаем еще раз с *а*».
 - Назовите звук, соответствующий согласной букве, особенно обращая внимание на то, мягкий он или твердый, и попросите ученика применить его. *Пример:* «Мягкое *м*, как в слове *мячик*». Повтори».
- Если существует четкое правило, напомним его учащимся, и попросите его применить. *Пример:* «Перед *и* согласная всегда произносится мягко».
- Приведите ученику более знакомый пример трудного буквосочетания, который может послужить для него моделью. *Пример:* ребенок не может прочесть слово *would*: «Ты знаешь, как читается *could*, значит...»

«Разбить на части»

- Помогите ученикам поделить трудные слова на большие части и распознать в них знакомые шаблоны и слова-в-словах. *Пример:* если ребенок не может прочесть слово *первостепенный*, скажите: «Ты видишь тут знакомые слова? Закрой ладошкой *степенный* и прочти видимую часть».
- Повторите подтверждающим тоном часть, которую ученик прочел правильно, сфокусировав его внимание на сложном фрагменте. *Пример:* «*Перво* ты прочел как надо. Но далее идет не *стенный*».
- Попросите ученика прочесть сложное слово без суффикса или префикса. *Пример:* «*пре* — это префикс. Попробуй прочитать слово без него. Закрой *пре*. Что остается?»

«Исключения есть исключения»

- Если слово не соответствует стандартным правилам, исправьте ошибку сразу, не тратя на это много времени. *Пример:* «Это слово пишется и произносится по-разному. Это надо просто запомнить». «Правильно произносится...»
- Если ученик уже должен знать слово с необычным произношением (потому что оно относится к группе известных классу исключений или вы недавно обсуждали его особенности), быстро напомните об этом. *Пример:* «Это слово читается не по правилам, и мы об этом говорили вчера».
- Если слово — исключение из конкретного правила, напомните его классу, прояснив тем самым логику своих исправлений. *Пример:* «По правилу в этом слове эта буква должна читаться... Однако тут мы имеем дело с исключением».

Кроме того, если ученик читает хорошо и правильно, обязательно используйте (максимально быстро) прием позитивного подкрепления, — не только потому, что это поощряет и стимулирует детей, но и потому, что тогда они лучше запомнят верный вариант. Помните, что ошибки произношения и чтения у детей исправляются в лучшем случае не слишком последовательно (например, родители далеко не всегда обращают на это внимание), и они могут не знать, когда сказали или прочли слово верно, а когда нет. Иными словами, если ученик читает без ошибок, постоянно вставляйте по ходу короткие комментарии: «да», «отлично», «молодец» и тому подобные. Этим вы также повысите эффективность урока — за счет сокращения периодов, во время которых учащиеся делают паузы, раздумывая, правильно ли они прочли особенно трудное слово. А каждый учитель, конечно же, стремится ускорить, а не замедлить процесс чтения. Кроме того, свести операционные издержки к минимуму позволяет постоянное использование одних и тех же коротких фраз (чрезмерное количество вариаций привлечет к вашим словам слишком много внимания и отвлечет от чтения).

Системы подсказок

Опытный читатель нередко начинает читать слово неправильно, но благодаря хорошему знанию букв и звуков, грамматики и синтаксиса, а также контексту быстро находит верный вариант. Специалисты называют это *системами подсказок*. Это три разных способа, с помощью которых люди приходят к логическим выводам относительно смысла читаемых ими слов.

Опытные учителя и специалисты в области чтения должны помогать учащимся развивать эти системы и использовать их для исправления ошибок декодирования. Опишу эти системы подсказок.

Буквенные и звуковые подсказки

Текст гласит: «Собака рычит».

Ученик читает: «Собака лает».

Учитель говорит: «Если бы там присутствовало слово “лает”, первая буква была бы л [указывает на букву р]. Разве это л?»

Грамматические и синтаксические подсказки

Текст гласит: «Мальчики были в пиджачках».

Ученик читает: «Мальчики были в пиджачке».

Учитель говорит: «Все в одном пиджачке? Разве это правильно?»

В данной ситуации знания учеников из области грамматики и синтаксиса, без сомнения, могут пригодиться, однако учителю не следует советовать детям использовать вариант, который «правильно звучит», так как то, что правильно звучит с точки зрения читателя, пока не усвоившего стандартные правила грамматики, в лучшем случае не слишком надежно.

Смысловые и контекстные подсказки

Текст гласит: «Клоун нанес грим и прикрепил фальшивый нос».

Ученик читает: «Клоун нанес грим и прикрепил фаршированный нос».

Учитель говорит: «Фаршированный нос — разве тут есть смысл?»

Надо сказать, неопытные читатели вообще склонны чрезмерно полагаться на системы смысловых и контекстных подсказок. Будьте осторожны и не поощряйте детей использовать исключительно методы, зачастую не подкрепляющие фактическое буквенно-звуковое декодирование.

СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС

Чтобы правильно понимать то, что они читают, ученикам нужен богатый словарный запас. Значимость этих знаний повышает тот факт, что, как указывает Э. Хирш, чьи книги на тему культурной грамотности легли в основу программы Core Knowledge, расширение лексического запаса носит кумулятивный характер. Например, поймет и запомнит ли ученик новое слово *тайга*, читая статью о субарктическом климате, в определенной мере зависит от того, известно ли ему значение слова *тундра*. В своей книге *The Knowledge Deficit* («Дефицит знаний») Хирш назвал это «эффектом Матфея». В простейшей формулировке суть данного явления в том, что богатый богатеет, а изначально обделенный оказывается обделен еще больше. Этот термин предложил в 1968 году социолог Роберт Мертон, назвав его в честь библейского Матфея, который говорит в своем Евангелии:

Кто имеет, тому дано будет и приумножится; а кто не имеет, у того отнимется и то, что имеет.

Это значит, что ученики, которые изначально знают больше слов, запоминают новых больше, чем те, чей словарный запас ограничен. По сути, исследования в этой области показали, что к десятому классу разрыв между лексическим запасом учащихся привилегированных и обычных государственных школ достигает 10 тысяч слов. Скорее всего, именно на это неравенство приходится львиная доля неравномерности уровня образования детей из разных социальных слоев.

Расширение словарного запаса — задача критически важная, но учителя подходят к ее решению по-разному. Правильное обучение в данном случае всегда начинается с доступного ученику, простого и понятного определения нового слова. Некоторые педагоги полагают, что этим можно и ограничиться, но успешные учителя считают это

лишь отправной точкой и затрачивают немало времени, предоставляя детям возможность попрактиковаться в использовании слов *уже после* того, как те поняли их основной смысл. Учителя-мастера признают, что между знанием определения и правильным и эффективным использованием слова в письменной форме или в мыслях лежит огромная дистанция. Они понимают, что намного правильнее после первоначального знакомства с новым термином спросить класс: «Как бы вы использовали это слово?», «В каких случаях используется это слово?» или «Чем это слово отличается от [похожее слово]?», а не загадывать детям загадки вроде «Как вы думаете, дети, что это означает?» В последнем случае правильный ответ вполне может оказаться опасной ложноположительной догадкой: на первый взгляд, ребенок знает значение слова, на самом деле ему понятен только его основной, базовый смысл. И этого, конечно же, недостаточно.

Многие учителя используют для обучения лексике так называемые синонимические модели, определяя новое слово через простой и яркий синоним. Однако этот метод имеет весьма существенные недостатки (см. книгу И. Бек, М. Маккаун и Л. Кучан *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* [«Как вдохнуть в слово жизнь: надежное обучение лексике»]). Даже если смысл двух слов во многом совпадает, они не одинаковы, и для учеников важна именно разница между ними, а не их сходство. Рассмотрим, например, *передразнивать* и *имитировать* — два слова, с которыми неопытный учитель может познакомить класс, представив их как синонимы. Первое предполагает насмешливый, часто юмористический подтекст, в то время как второе, как правило, имеет нейтральный, а порой и негативный смысл. Однако даже с негативным оттенком это слово, по сути, нейтрально; в нем нет ни иронии, ни насмешки, характерных для слова *передразнивать*. И на эту разницу приходится непропорционально большая доля смысла, который каждое из этих слов привносит в письменный текст. Когда читаешь, что Билли *передразнивает* учительницу, в сознании возникает картина совершенно иная, нежели при чтении слов: «мальчик *имитирует* ее действия». И ученик, уверенный в том, что эти слова взаимозаменяемы, упускает эту существенную разницу из виду не только в устной речи, но и в письменной. Чтобы обучить детей глубокому пониманию смысла нового слова, необходимо помочь им

разобраться, в чем его сходство и отличие от похожих слов, и наглядно продемонстрировать им различные смысловые оттенки того или иного слова, выбранного автором. Такой метод значительно лучше готовит учеников к дальнейшему функциональному использованию устного словарного запаса и повышает уровень их понимания самых разных текстов.

Навык контекстного распознавания смысла слов оценивается на выпускных экзаменах многих штатов, однако в долгосрочной перспективе расширение лексического запаса преимущественно за счет контекстных подсказок эффективным не назовешь. Контекст может быть неопределенным. Зачастую он не дает читателю достаточной подсказки или даже дает неправильную. И пусть в большинстве случаев детям удастся правильно определить смысл слова по контексту, все равно они гадают на кофейной гуще, и нередко их догадки ошибочны. Более осмысленное, глубокое знание слов больше позволяет рассчитывать на успех ученика в дальнейшем, чем знание множества слов, но только в их базовом значении; а знания первого типа крайне трудно приобрести в результате обучения лексике, основанного на контексте. Обширный лексический запас создается путем систематического обучения, предполагающего постоянный контакт учителя с учеником.

И наконец, поскольку эффективное преподавание лексики требует значительных затрат времени, очень важно правильно выбирать слова, в которые стоит инвестировать этот ценный ресурс. Некоторые из них, конечно же, больше достойны инвестиций, чем другие. В целом учителю следует уделять время изучению новых слов так называемого второго уровня, то есть имеющих отношение к повседневной жизни, с которыми ученики с большей вероятностью многократно встретятся и которые надежно усваиваются. К лексике первого уровня относятся базовые слова, такие как *магазин* или *удивительный*, — дети школьного возраста уже должны их знать. Эти слова чаще встречаются в устном, чем в письменном виде, и слишком распространенные или простые для того, чтобы учитель тратил на них драгоценное учебное время. А слова третьего уровня, например *пикколо*, используются в речи относительно редко, обычно в специфических сферах деятельности. Они тоже менее достойны инвестиций, поскольку

вероятность, что ученик встретит их в других областях своей жизни, крайне невелика.

Если же вам необходимо обучить детей слишком большому количеству слов второго уровня (что, признаться, случается нередко), уделяйте время тем из них, что теснее всего связаны с текущей темой, изучаемой в классе (либо с литературным произведением, которое читают дети, либо с другими новыми словами). Например, при чтении отрывка о Гражданской войне особенно полезно познакомить детей со словом *вражда* (которое благодаря контексту лучше запомнится). А читая роман о высшем обществе, представьте им слово *сановный*. К нему можно «подтянуть» и такие слова, как *надменный* и *возвышенный*, потому что их можно сравнить, противопоставить и объединить в группу, что позволит учителю воспользоваться полезнейшим эффектом синергии.

Описанный выше подход предполагает интенциональное обучение лексике, то есть обучение регулярное и последовательное, причем зачастую до того, как дети встретят новое слово в тексте (а возможно, в ближайшее время даже и не встретят). Поэтому в процессе расширения словарного запаса учащихся настоятельно рекомендую сверяться с составленной заранее «дорожной картой».

Шесть методов укрепления лексического запаса

Наблюдение за работой талантливых учителей позволило мне составить, я надеюсь, четкий и полезный перечень конкретных методов, используемых ими для пополнения словарного запаса, особенно, как говорится, в глубину. Эти методы позволяют достичь этой важной цели в самых разных условиях. Все они относительно просты, и, совсем немного попрактиковавшись, вы сможете научиться использовать их последовательно и результативно.

1. Многочисленные дубли. Чтобы закрепить новое слово в функциональной памяти учащихся, надо дать им услышать его несколько раз. Познакомив детей с новым словом, старайтесь как можно скорее и чаще использовать его в самых разных контекстах.

- Позвольте ученикам попрактиковаться в использовании слова в различных условиях и ситуациях и приведите примеры, когда

это можно сделать.

- Какое животное тебе больше всего хотелось бы иметь в качестве домашнего любимца?
- Что из того, что ты сегодня съел, было наиболее питательно?
- Можете ли вы вспомнить персонаж кинофильма, который маскировался?
- Когда особенно важно быть скрупулезным?
- Постоянно возвращайтесь к словам, которые дети выучили ранее — вчера, на прошлой неделе, в прошлом месяце.
 - Кто может вспомнить новое слово, которое мы выучили в этом месяце, и которое означает не *иметь чего-то в достатке*?
- Начните говорить предложение с новым словом и попросите учеников закончить его.
 - Мама смотрела на меня с изумлением, она никогда не думала, что...
- Предложите ученикам поупражняться в употреблении нового слова.
 - Это слово произносится как *текучий*. Повторяем хором.
 - Каким новым для нас словом можно описать жидкообразное вещество?

2. Сравниваем, комбинируем, противопоставляем.

Остерегайтесь синонимичных моделей. Помните, что смысл того или иного контекста создается разницей между похожими словами, а не их сходством.

- Попросите учащихся определить, чем отличаются два сходных слова, или предложите им сравнить два разных слова. Сосредоточьте их внимание на смысловых нюансах.

- Может ли кто-нибудь сказать, чем слово *равнодушный* отличается от слова *апатичный*?
- Попросите учеников подумать над комбинированием новых слов в разных вариантах.
 - Может ли тиран быть смиренным?
 - Какая маскировка позволяет мимикрировать под окружающую среду?
- Попросите учеников заменить слово в предложении и обсудить полученный результат (лучше использовать сходные слова).
 - Как изменился бы смысл сказанного господином Бисли, если бы он использовал слово *ярость*?
 - Что бы Джеймс сделал иначе, если бы он передразнивал Сью, а не имитировал ее действия?
 - Что общего у слов *передразнивать* и *злой*?

3. Больше и лучше. При любой возможности старайтесь использовать более выразительные и точные слова.

- Попросите учеников использовать недавно выученное слово в дискуссиях в классе.
 - Мы с вами недавно выучили новое слово, обозначающее холодную и сырую погоду. Может, стоит использовать его в этом контексте?
 - Кто может подытожить идею первой главы с использованием слова *пустынный*?
- Просите учеников подбирать более яркие и точные слова.
 - А можешь подобрать более выразительное слово, чем *большой*?
 - Джеймс, говоривший что-то, был очень напуган. Предложите мне слово, которое передаст его состояние точнее, чем глагол *сказал*.

4. Не забывайте о синтаксисе. Ученикам часто трудно использовать новые слова в разных формах. Например, они знают, в каком контексте использовать слово *неосмотрительный*, но употребление слова *неосмотрительность* может вызывать у них трудности.

- Просите учащихся определить часть речи, к которой относится новое слово, и использовать его в другой форме.
 - К какой части речи относится слово *шагать*, Сьюзен?
 - Можешь ли ты использовать слово *шагать* в форме существительного?
 - Как мне превратить слово *неосмотрительный* в существительное?
- Просите учащихся определять или изменять временную форму слова.
 - Придумай предложение со словом *приседать* в прошедшем времени.

5. Назад к основам. Постоянно напоминайте детям об основах грамматики, чтобы они могли применять эти знания при изучении новых слов.

- Попросите учащихся назвать корень или суффикс слова и рассказать, как они меняют его смысл.
 - Сколько корней в слове *пешеход*?
 - Какое отношение слова *монолит* и *литография* имеют к камню? (*Lithos* по-гречески *камень*.)
- Попросите учащихся назвать другие слова с тем же корнем.
 - Телепатия — это передача или чтение мыслей на расстоянии. Какие другие слова с *теле-* несут в себе такой же смысл?

6. Помогите детям визуализировать новое слово. С помощью фотографий и действий создайте многомерный образ каждого нового

слова.

- Помогите детям зрительно представить себе новое слово, предложив им иллюстрирующую его картинку. Можно также предложить классу изобразить слово собственноручно.
- Попросите учащихся «сыграть», или «олицетворить», новое слово.
 - Покажи, как выглядит человек в ярости.
 - Кто может пройти по классу с самодовольным видом?
- Учите детей запоминать слова с помощью жестов. Вы называете слово, а они должны отреагировать жестом. Сделайте жест, и они пусть назовут слово. *Пример:* при слове *беззаботный* ученики подпрыгивают на стульях, чтобы показать, будто они бегут по лесу — один из вариантов проведения приятного, беззаботного дня.

Методы расширения словарного запаса, предназначенные для учителей словесности

Как я уже говорил, на учителей языковых дисциплин возложена дополнительная задача — они занимаются расширением и углублением словарного запаса детей более систематически и целенаправленно, чем остальные предметники. В одной известной мне весьма успешной школе педагоги используют для этого описанный далее цикл. В нем задействованы многие из представленных выше методик, а первые 10–15 минут каждого урока отводятся изучению одного-двух новых слов. Делается это следующим образом.

1. Дать определение нового слова и сказать, к какой части речи оно относится.
2. Назвать похожее слово, лучше — уже знакомое детям, и объяснить, чем они похожи и чем отличаются. Попросить учащихся предложить ситуации, когда можно использовать каждое слово, и объяснить почему.
3. Показать детям картинку с изображением нового слова. Объяснить, почему ее можно считать его визуальным отображением.

4. Придумать предложение (это делает класс под руководством учителя), отображающее смысл слова в виде законченной мысли.
5. Перечислить и обсудить вариации слова, называя при этом часть речи, к которой оно относится: «*Апатичный* — это прилагательное; в форме существительного — *апатия*. Можно сделать и наречие. Как надо изменить слово *апатия*, чтобы превратить его в наречие?»
6. Поиграть в игры и выполнить практические упражнения на закрепление нового слова, воспользовавшись методиками «Многочисленные дубли» и «**Сравниваем, комбинируем, противопоставляем**».
7. Дать детям задание (как правило, на дом) самостоятельно составить предложение с новым словом в соответствии с уже известными им общими стандартами качества.

БЕГЛОСТЬ

Согласно стандартному определению, беглость предполагает автоматизм (умение читать с быстрым темпом и без ошибок) и экспрессию (способность группировать слова во фразы, передавая их смысл; акцентировать наиболее важные слова, использовать тон и интонацию). Тут можно, однако, возразить, что беглость включает в себя не только автоматизм и экспрессию, но и понимание читаемого. То есть, чтобы прочесть текст с выражением, человек должен понимать, что читает. Каковы стиль текста, тон, настроение? Какие слова заслуживают особой эмфазы? Какие знаки пунктуации больше всего подчеркивают его смысл? Короче говоря, беглое чтение — это не просто нечто большее, нежели быстрое чтение, — это чтение, интонационно передающее смысл текста.

По-настоящему экспрессивное и беглое чтение наглядно свидетельствует о понимании — в некоторых случаях оно эффективнее, чем пересказ сути прочитанного. Такое чтение интегрирует понимание в саму процедуру чтения. И хотя многие учителя видят в беглости чтения навык, заслуживающий внимания только в начальных классах, истина, по всей вероятности, прямо

противоположна. Способность учащихся в полной мере понимать и впитывать информацию, которую несет в себе текст, существенно зависит от «экспрессивности уха», то есть умения читателя извлекать смысл из подтекста, тона, стиля, интонации и аналогий. Зрелые, мудрые авторы часто используют для донесения смысла своих произведений именно подтекстные элементы. И каждый человек должен постоянно практиковаться в умении распознавать скрытые формы передачи смысла и даже в их моделировании, причем не только на школьной скамье, но и, прежде всего, в более зрелом возрасте. Любой эксперт скажет вам, что наилучший способ по-настоящему понять Шекспира — прочесть его произведения вслух. Есть, несомненно, и еще один ключ к пониманию шекспировского, а равно и любого другого текста. Для этого надо научиться читать быстро и без напряжения, чтобы достаточное количество извилин головного мозга оставались свободными, и их можно было занять работой более сложной, нежели распознавание смысла того или иного слова.

Четыре методики повышения беглости чтения

Наблюдение за работой учителей-мастеров позволило мне составить, как я надеюсь, четкий и полезный перечень конкретных методов, наиболее часто используемых ими для повышения беглости и экспрессивности чтения. Эти методы позволят вам развить навык чтения учащихся до автоматизма и повысить уровень понимания текста, причем способами, которые придутся по душе большинству детей. Поскольку все эти подходы относительно просты, вы научитесь использовать их надежно и последовательно благодаря небольшой практике.

- **Проявите мужество.** Регулярно читайте детям вслух — так вы на собственном примере покажете им, что значит читать правильно, выразительно, с пониманием. Если у вас нет ни малейшей склонности к актерскому мастерству, возможно, придется пойти при этом на некоторый риск. Зато в результате вы не только продемонстрируете ученикам, как разблокировать экспрессивные компоненты языка, но и подадите им отличный пример, показав, что и они тоже могут рискнуть и попробовать читать с большим чувством и энтузиазмом. Это в равной степени важно, что бы вы ни читали: «Войну и мир»,

детскую сказку, статью о кислородном цикле или условия задачи. В сущности, вполне вероятно, что ваши ученики хуже всего знают, как извлекать смысл именно из последних типов текстов, и, следовательно, им полезнее всего будет послушать, как вы с выражением читаете вслух именно их.

- Особенно подходящий момент, для того чтобы проявить мужество данного рода, — начало относительно длительного периода, в течение которого класс будет заниматься чтением вслух, а также когда класс возвращается к чтению после перерыва на обсуждение прочитанного ранее. Прочтите нескольких первых предложений сами. Впечатляющее начало послужит для детей моделью экспрессивного чтения, введет его в норму и поможет долгое время поддерживать их интерес к тексту. Класс наверняка смоделирует воодушевление и энергию, привнесенные вами в чтение, в своем чтении (как вслух, так и про себя).

- Однако, раз уж речь зашла о моделировании эффективного чтения, возникает вопрос, что и как следует предлагать в качестве модели в первую очередь. Поделюсь мыслями по этому поводу. Во-первых, надо группировать слова. Чтение напоминает музицирование: ноты и паузы имеют разную длину, что проявляется как в их написании, так и в тонкостях при их проигрывании. Например, во фразе «Чтение напоминает музицирование» слова «напоминает музицирование» для большинства читателей связаны друг с другом чуть теснее, чем первое слово. Читатели имеют тенденцию группировать эти слова в целях выразительности и ритма, и смысл предложения в результате несколько смещается. Как и в музыке, определенная часть смысла текста «визуализируется» благодаря знакам пунктуации, другие аспекты менее очевидны. Читая детям вслух, помогайте им распознавать музыку слов, намеренно объединяя их в группы. Старайтесь моделировать нанизывание слов в мобильные группы — чем больше группа, тем лучше. Например, объединяйте слова из предложно-именных сочетаний и немного понижайте на них голос, а читая слова в скобках, чуть-чуть ускоряйте темп.

- Второй полезный подход к моделированию устного чтения заключается в выявлении особенно важных слов в отрывке и акценте на них. Эта методика имеет одно существенное преимущество — при использовании данного приема детям приходится направлять весь интеллектуальный потенциал на декодирование самых важных, с их точки зрения, слов. Их выбор становится плодотворной темой для обсуждения и ценнейшим источником данных относительно уровня чтения в вашем классе. Один мой знакомый шекспировед высказал идею, что наилучший способ читать произведения этого гениального автора — по ходу чтения находить в них контрастирующие друг с другом слова и акцентировать внимание на этом контрасте. А вы можете начать с того, чтобы дети искали и выделяли при чтении вводные и союзные слова (*далее, наоборот*) или прилагательные в сравнительной и превосходной степени (*темнее, быстрее, печальнее, полнее*).

- **Предложите ученикам проявить актерский талант.** Детям очень полезно слушать выразительное чтение учителя. Не менее полезно просить учащихся тоже читать с экспрессией. Это заставляет их практиковаться в поиске и нахождении более глубокого смысла в читаемом тексте. С этой целью предлагаю использовать приемы, описанные ниже.

- Четко определите, какую именно экспрессию читающий должен привнести в чтение конкретного отрывка, и попросите одного из учеников сделать это на практике: «Уилбур расстроен, Даймонд. Можешь прочитать это предложение так, чтобы передать эту эмоцию?» Можно также попросить учащихся самостоятельно описать настроение Уилбура, а затем предложить им смоделировать его при помощи правильной экспрессии: «Как Уилбур чувствует себя в этот момент? Какие эмоции он испытывает? Правильно. Можете передать это, прочитав предложение с нужным выражением?»
- Обратите внимание класса на ремарки в диалогах и на их важную роль в качестве режиссерских указаний. «Тут написано: “«Я ничего не хочу», — резко ответил мистер Мэлоун”. Прочти

эту фразу еще раз, чтобы показать, что он ответил резко». Эффективность данной методики можно повысить, смоделировав нужный тон при чтении ремарок диалога и попросив учеников использовать его при чтении предложений. То есть, если воспользоваться приведенным выше примером, резко произнести слово *резко*, чтобы дети могли сымитировать ваш тон при чтении.

- Попросите учащихся найти два-три важнейших слова в предложении (или две-три важнейшие идеи в отрывке) и сделать на них особый акцент.
- Попросите учащихся добавить в текст или выделить в нем существенную деталь, выбрав в отрывке какое-то ключевое дескриптивное или просто новое слово и предложив прочесть отрывок так, чтобы сделать на этом слове акцент. Например, на уроке в чартерной школе Excellence учителю третьего класса Роберто де Леону не понравилось, как ученик прочитал отрывок из «Призрака Оперы». Он отреагировал на это, сказав мальчику: «Стоп. Повтори-ка эту строчку. Прочитай ее так, чтобы было понятно, что он хотел заставить ее ему повиноваться». *Повиноваться* было одним из слов, которыми класс недавно пополнил свой лексический запас, и, отдавая распоряжение, де Леон показал детям карточку с написанным на ней словом *повиноваться*. Ученик перечитал отрывок, на этот раз сделав акцент, предложенный учителем. Или приведу еще один пример. Учительница попросила учеников прочесть вслух отрывок из сказки Клайва Льюиса «Принц Каспиан». После этого она сказала: «Вернитесь на несколько предложений назад. Тут говорится, что дети в ожидании поезда чувствовали себя подавленно. Можете прочитать фрагмент еще раз, чтобы отобразить их чувства?» Очевидно, данный подход принесет особенно хорошие плоды, если дети в ходе опроса будут сами по косвенным подсказкам определять, какой тон или настроение передает текст, который они читают. «Ребята, кто может подсказать Даниэль, каким тоном следует читать эти строки? Почему ты так считаешь?» Можно даже спросить: «Все

ли прочитали их именно так?» И только потом попросить Даниэль правильно смоделировать тон.

- Попросите детей предложить другие возможные интерпретации читаемого отрывка. Непревзойденный мастер применения этого подхода — все тот же де Леон. «Вот это мне понравилось! — реагирует он на особенно выразительное чтение ученика. — Кто еще хочет прочесть эту строку не менее выразительно и, возможно, немного иначе?»

• **Проверяйте механику.** Ученик может видеть знак препинания, но не понимать, что именно он указывает делать для точной передачи смысла. Обращайте особое внимание на пунктуацию и просите класс демонстрировать ее понимание при устном чтении. «Тут у нас точка. А ты разве остановился?» «Я хочу, чтобы вы делали паузу и вздох каждый раз, когда в тексте встречается запятая». «Это ведь чьи-то слова, верно?» Всегда акцентируйте внимание детей на важности синтаксиса — то есть на взаимосвязях между частями предложения и их влиянии на смысл, часто незаметном для неумелого читателя, — и на идее, что, например, слово *хотя* противопоставляет вторую часть предложения первой и представляет собой важный компонент эффективного чтения. Просите учеников определять, какие слова указывают на то, что предложение вопросительное, а какие — на то, что два человека, о которых идет речь в отрывке, не похожи друг на друга.

• **Намылить, смыть, повторить.** Надо, чтобы ваши ученики не просто много читали, но и часто перечитывали уже прочитанное. После того как дети поймут основной смысл слов предложения, попросите их вернуться и перечитать то же предложение, доводя беглость до совершенства. Назову три конкретные цели, для достижения которых следует заставлять учеников перечитывать текст по несколько раз.

- *Чтобы улучшить первоначальное чтение, которое было невыразительным или постоянно нуждалось в механической коррекции.* «Хорошо, теперь мы уже знаем все слова, так что

давайте вернемся и прочтем отрывок с нужным выражением. Это же самый интересный момент книги!»

- *Чтобы привлечь особое внимание класса к некоторым аспектам смысла либо инициировать обратную связь.* «Хорошо, молодцы. А теперь прочтите это предложение [или отрывок] еще раз и постарайтесь показать мне, насколько дети напуганы». «Можете вернуться и правильно прочесть слова, показывающие, что мальчики сильно испугались?»
- *Чтобы оживить процесс чтения либо отметить особенно удачные усилия ученика.* «Это было просто здорово! А можешь прочитать еще раз, чтобы мы могли еще раз услышать, как отлично ты передаешь голосом неприветливость?»

ГЛАВА 12

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

Как научить учащихся понимать смысл прочитанного

Понимание текста — то есть его смысла, значимости и релевантности — есть конечная цель любого чтения. Обучить этому крайне трудно, ибо данная способность включает в себя очень много разных аспектов и опирается на огромное множество всевозможных навыков. И все же я решил протестировать истинность одной весьма распространенной предпосылки, о чем расскажу в этой главе. Заключается эта предпосылка в следующем: если учащиеся не в состоянии ответить на вопросы на понимание смысла и релевантности прочитанного ими текста, то они, увы, не понимают более широких концепций, которых эти вопросы непосредственно касаются. На самом же деле многие ученики зачастую не могут ответить на более глубокие вопросы вовсе не потому, что не знают, как мыслить шире или абстрактно, а потому, что они не полностью поняли прочитанное и пытаются совершить своего рода когнитивный скачок с ошибочной базы основополагающих знаний.

Учителя-мастера, за работой которых я наблюдал, очень часто задают детям четкие и трудные вопросы, оценивая, насколько полно и верно те поняли смысл прочитанного, но эти педагоги неизменно обращают особое внимание на преграды, мешающие правильному пониманию, о которых их менее опытные коллеги часто даже не подозревают. Яркий пример — вопросы уровня слов и фраз. Дети, пришедшие в школу без достаточно развитых языковых навыков, часто не понимают разговорных выражений и фраз, а также синтаксиса сложных предложений (например, к какому существительному относится то или иное местоимение). Поэтому вопросы вроде «Кто он в этом предложении?» или «Что имел в виду писатель, написав фразу *«Гарри сверкнул зубами»*? И что эти слова говорят нам о Гарри?»

эффективны не только с точки зрения обеспечения верного и полного понимания основных фактов отрывка, но и потому, что без них не достичь понимания более высокого уровня. Например, в ключевой сцене сказки Клайва Льюиса «Лев, Колдунья и платяной шкаф» сказочный лев Аслан «нападает» (turn on) на колдунью. Юный читатель, не понимающий, что это означает нечто большее, чем просто развернуться (turn around), не способен ощутить, как нарастает напряжение в сцене. Я тут ратую вовсе не за исключительный фокус на вопросах уровня слов и фраз, а за признание того, что такие вопросы не менее важны для выявления пробелов в правильном понимании текста, чем более широкие и глубокие вопросы, которые, как кажется многим, позволяют лучше оценить, насколько учащиеся постигли смысл прочитанного.

Наблюдение за работой учителей-мастеров опровергает предпосылку, что обучение правильному пониманию текста непременно должно опираться на навыки литературного анализа.

Данная проблема усугубляется тем, что многих из нас приучают к такому обучению еще в колледже (а зачастую и в средней школе). Оно становится для нас нормой, и уроки литературы заменяют в нашем представлении уроки чтения. В результате многие учителя пропускают такие шаги, как подтверждение понимания ключевых фраз и событий в тексте, стараясь быстрее добраться до более «глубоких» разговоров о месте читаемой книги в мировой литературе и мире вообще. Они основываются на предположении, что такие обсуждения и дискуссии более сложны, а значит, более полезны. Но это не всегда верно, хотя бы, например, потому, что если дети развивают более прочные навыки понимания текста, а не используют для интерпретации прочитанного уже имеющиеся навыки, в классе формируются более высокие стандарты относительно использования доказательств, подкрепляющих точку зрения ученика.

МЕТОДИКИ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО

Далее описаны некоторые основные методики, с применением которых учителя-мастера учат детей в полной мере понимать прочитанное. Я поделил их на три категории, в зависимости от того, на каком этапе учебного процесса они используются: до, во время или после чтения.

Методы, используемые перед чтением

Лучшие учителя словесности обычно начинают процесс с предварительного знакомства класса с важнейшими фактами и контекстом, которые надо знать и понимать, чтобы правильно понять текст, который предстоит читать. Если учащиеся, приступая к чтению «Дневника Анны Франк», не знают, кто такие нацисты, они вряд ли почерпнут из этого произведения то, ради чего оно изучается. Предварительно ознакомить детей со справочным материалом обычно намного эффективнее, чем прерывать процесс чтения и пускаться в подробные объяснения, так как при первом подходе большинство недопониманий предотвращается, так и не возникнув, и педагогу не приходится впоследствии ликвидировать их порой весьма негативные последствия. Мои аргументы в пользу предварительного ознакомления с материалом многим из вас покажутся излишними, но все дело в том, что учителя-мастера подходят к этой задаче способом, несколько отличным от того, который принято считать «типичным». Их способ характеризуется значительно большим акцентом на результате и интенциональности.

Так, когда я начинал свою учительскую карьеру, нас, как и многих нынешних молодых педагогов, учили «вытягивать» контекстную информацию из учеников с помощью так называемых таблиц KWL ^[25]. В частности, от нас требовали записывать в две колонки, что, по словам учеников, они уже знают и чему, по их словам, им хотелось бы научиться. Но я довольно быстро понял, что в первой колонке детям приходилось описывать свои не слишком обоснованные догадки о том, в чем они практически не разбирались, либо в результате у учителя получался огромный перечень «фактов» с невероятным разбросом по степени важности и точности. Колонка «Хотел бы знать» тоже заполнялась в основном отсутствующими знаниями и навыками, часто

весьма специфическими или отвлекающими внимание от того, чему ученикам действительно следовало бы научиться прежде всего, но о чем они зачастую даже не вспоминали. Вследствие чего мне приходилось жульничать. Когда это было нелогично и вообще невозможно, я просто притворялся, будто готов обсуждать любые темы, интересующие моих учеников, а сам говорил, о чем надо. Впоследствии, наблюдая за учителями-мастерами, я с немалым облегчением обнаружил, что первым делом педагог может (и даже должен) предоставить детям всю необходимую предварительную информацию — прямо, четко и организовано. А составление более продуманного списка всего, что они хотели бы знать, следует оставить на время чтения или после него. Десять минут продуманных и предоставленных учителем четких фактов, после чего класс приступает к чтению, как правило, стоят целого часа расспросов типа: «Кто из вас может сказать, кто такие нацисты?» Об эффективности учебного процесса нельзя забывать ни на минуту.

Каверзность ситуации — прежде всего в том, что вам известно: у ваших учеников изначально не может быть всех необходимых для полного понимания текста знаний, но точно определить, чего именно они не знают, нереально. В разных вариациях с такой ситуацией сталкивался, наверное, каждый педагог. Скажем, прежде чем читать с детьми новый текст, вы тщательно просматриваете его, выискивая сложные новые слова, а приступив к чтению, обнаруживаете, что при планировании урока пропустили слово (причем, возможно, не один раз), которое стало непреодолимым барьером на пути к верному восприятию учениками прочитанного. Потом, оглядываясь назад, вы с недоумением вопрошаете: «Как же я мог это упустить?» Конечно же, похожая ситуация возможна с самыми разными формами важных предварительных знаний. Учитель далеко не всегда может точно распознать, где в знаниях его учеников зияет невосполнимый пробел. Вам известно, что они, скорее всего, не знают, кто такие нацисты, но вам невдомек, что современным детям почти ничего неизвестно о Второй мировой войне, географической близости и относительных размерах Дании и Германии или, например, о том, что датчане и немцы говорят на разных языках.

Далее описаны несколько способов, которые позволят вам гарантировать создание максимально надежной основы для верного понимания детьми прочитанного посредством их ознакомления с необходимым материалом до начала чтения.

Предоставление контекста

Основной способ помочь учащимся понимать текст, который они читают, заключается в предоставлении им соответствующего контекста — методическом ознакомлении детей с ключевой информацией, способной им помочь приступить к чтению как информированным, подготовленным читателям. Можно рассказать им, например, о бейсболе, конкретном историческом периоде, Японии или научном факте, облегчив тем самым задачу продвижения по тексту. Сделать это можно перед началом чтения всего текста или непосредственно перед особенно трудным отрывком или главой. Лиза Делфаверо из Рочестерской приготовительной школы на одном из уроков в пятом классе специально подготовила детей к чтению ключевой сцены из романа Гари Полсена «Топор». Учительница показала ученикам три-четыре слайда с изображением лося с огромными рогами. «Я не хочу слишком сильно отвлекать вас, но вам важно понять, каким страшным бывает лось», — сказала Лиза. Она весьма мудро рассудила, что поскольку ее ученики, многие из которых никогда в жизни не покидали пределов Рочестера, правильно поняли главную идею произведения (мужество подростка в противостоянии с дикой природой), им потребуется контекст, и решила эту задачу менее чем за полминуты.

Лучшие учителя всегда стремятся к максимальной эффективности процесса ознакомления с контекстом, предоставляя нужную информацию четко и лаконично, в результате чего книга оказывает на детей более глубокое влияние. В то же время они весьма решительно подходят к поиску областей, в которых знакомство с контекстом может дать нужные результаты. Как отмечает Э. Хирш, отсутствие предварительных знаний — один из основных барьеров на пути к пониманию текста имеющими сложности в обучении учащимися, который негативно сказывается на всех аспектах чтения, даже на

беглости и декодировании, так как на попытки постичь смысл непонятого слова у ребенка уходит слишком много умственных сил и энергии. «Предварительные знания по конкретной теме ускоряют базовое восприятие и высвобождают рабочую память для выявления связей между новым материалом и ранее усвоенной информацией, для осмысления выводов и анализа последствий. Самая большая разница между опытным читателем и читателем-новичком — да и, по сути, между экспертом и новичком в любой области, — заключается в способности первых очень быстро воспринимать и впитывать всю базовую информацию, тем самым высвобождая мозг и концентрируя все его ресурсы на наиболее важных деталях (см. статью «Чтение требует знания слов и мира» [Reading Comprehension Requires Knowledge of Words and the World], опубликованную в *America Educator*).

Обозначение фокусных точек

Читать содержательный текст — все равно что бродить по огромной ярмарке или, скажем, прийти в цирк, где на наши органы чувств одновременно воздействует множество сенсорных ощущений, голосов, событий и образов, возможно, даже слишком много, чтобы можно было все это постичь и впитать. К моменту поступления в колледж или уже в последних классах средней школы многие из нас относятся к этому частично как к захватывающему процессу интерпретации. Каждый читатель вырабатывает свою уникальную версию событий или фокусируется на разных событиях, находя в произведении особый смысл.

Вот почему многие учителя стараются нацелить детей на подходы к поиску смысла, максимально похожие на те, которые так нравились в колледже им самим. И это зачастую становится для неопытных читателей серьезной проблемой. Человек учится определять, что достойно его внимания, только со временем, благодаря опыту и практике. А без многолетней практики читатели часто принимают сомнительные или просто нестратегические решения о том, на что им стоит обратить внимание. Они нередко замечают несущественное и упускают поистине ключевые, решающие моменты. Воздушный

гимнаст под куполом цирка делает сложнейший трюк, а они не могут оторвать глаз от продавца сахарной ваты. Они видят три детали, но не в состоянии объединить их в общую картину.

Чтобы помочь учащимся справиться с трудностями текста, учителя-мастера заранее подталкивают их к ключевым идеям, концепциям и темам, подсказывая, где все это искать. Какие персонажи самые важные? Какая идея наиболее актуальна для дальнейшего обсуждения прочитанного? А еще они всегда рассказывают ученикам, что вторично, не слишком важно и на что пока можно не обращать особого внимания: «Ребята, тут очень подробно описано, во что люди одеты. Это многое говорит нам о быте XVIII века, но мы с вами сейчас не будем это обсуждать».

Однажды на уроке я наблюдал, как учительница читала с пятиклассниками рассказ Дэвида Любара «Учитель на замену». У этой истории неожиданный конец, и, чтобы сделать нужные выводы, читателю необходимо в полной мере понять идею автора. Учительница и перед началом, и уже в процессе чтения обращала внимание детей на основные сюжетные линии и детали, способные помочь им правильно понять наиболее трудную заключительную часть рассказа: «Для понимания происходящего в этом рассказе очень важно знать смысл слова *проводимость*, так что давайте сначала попробуем дать ему определение... Эта сюжетная линия невероятно важна. Обратите на нее внимание. И тот факт, что ученики сами задирали учителя, в конце приобретает особое значение». В результате к тому времени, когда класс подошел к финалу, дети, конечно, не знали, чем закончится рассказ, но они обратили особое внимание на ключевые моменты и были полностью готовы к тому, чтобы сделать выводы, необходимые для правильного восприятия прочитанной истории.

А на уроке в третьем классе чартерной школы Excellence Роб де Леон настроил детей на изучение книги «Акимбо и слоны»^[26] элегантным вступлением, в котором использовались фокусные точки сразу нескольких уровней. Для начала Роб с заговорщицким видом посоветовал мальчикам подготовиться к сюрпризам. «Со временем вы поймете, что все поистине великие книги имеют одно общее свойство: они изменяют образ мышления читателя, — сказал он им. — Так вот,

эта книга наверняка изменит ваше отношение к слонам, браконьерам и храбрости». Затем, чтобы особо подчеркнуть не только тему храбрости, но то, как изменится их образ мышления после прочтения книги, Роб попросил учеников письменно ответить на несколько простых вопросов и еще до чтения книги сформулировать свою точку зрения на проблемы, о которых идет речь в произведении (например, «Верно или неверно данное утверждение: чтобы прокормить семью, человек может согласиться на любую высокооплачиваемую работу, даже если ему придется причинять боль животным»). Благодаря этому приему дети могли проследить, как меняется их восприятие по ходу чтения.

Использование «фронтальной загрузки»

Лучшие учителя не только заранее знакомят учеников с основными идеями и концепциями нового текста, но и описывают им ключевые сцены, прежде чем дети их прочтут. Точно так же киностудии, чтобы гарантировать окупаемость своих многомиллионных затрат, снимают рекламные ролики, включающие наиболее захватывающие, увлекательные, загадочные или интригующие сцены нового фильма. Сцены выбираются ими не в том порядке, в котором они идут в картине, — как правило, они быстро сменяют друг друга и не связаны между собой. Задача ролика — пробудить интерес зрителя, посеять в его душе зерно ожидания чего-то нового и интересного, а вовсе не предложить логически стройное, краткое изложение истории. Иными словами, киностудии «фронтально загружают» в наше восприятие важные сцены, чтобы мы почувствовали внутреннюю связь с историей еще до того, как начнем ее смотреть, и, увидев эти сцены в фильме, обязательно обращали на них внимание. Нас, по сути, предупреждают, что в новом фильме особенно драматично и важно. Учителю чтения такая «фронтальная загрузка» сцен тоже позволяет пробудить интерес детей к произведению и облегчить его понимание. Учителя добиваются этого, заранее знакомя учеников с ключевыми моментами текста. Встретив в процессе просмотра кинофильма сцену из рекламного ролика, зритель вспоминает, что уже видел ее раньше, и сразу понимает, что эта сцена имеет особое значение. И тогда дальнейший смысл разблокируется приблизительно так же, как если бы он смотрел фильм во второй, а то и в третий раз. То же относится и к новой книге.

Как и в случае с рекламным роликом, при использовании метода «фронтальной загрузки» учителю вовсе необязательно представлять детям сцены в том же порядке, в котором они идут в книге, или предлагать классу подробные объяснения — немного интриги всегда полезно. Ваша задача сделать так, чтобы ученик, впервые читающий «Макбета», подойдя к сцене, где Макбет пытается смыть воображаемую кровь с рук, сказал себе: «Ага, вот она! Учитель рассказывал нам об этой сцене!» — и продолжил чтение с особым вниманием.

Приведу несколько примеров применения метода «фронтальной загрузки» и фокусных точек.

- Ребята, сейчас вы познакомитесь с самым умным и коварным крокодилом из всех, о каких когда-либо слышали. Он не только неприветливый и злой, он еще и умеет маскироваться под пальмовое дерево!
- В дальнейшей жизни вам наверняка придется слышать образное выражение «руки в крови», но оно вовсе не означает, что у человека действительно кровь на руках. Это значит, что на него возлагается вина за чью-то гибель. Так вот, эту метафору Шекспир придумал четыреста лет назад, когда писал эту пьесу. Теперь, когда, читая ее, вы подойдете к сцене, в которой Макбет пытается смыть кровь с рук, знайте, что это слова, которые вот уже несколько столетий считаются великими и незабываемыми.
- В этой главе описывается страшная буря. Всем детям будет страшно. Но вы обратите особое внимание на то, как ведет себя Сара. Это один из моментов, в котором ярко показан характер девочки, и это очень важно для понимания идеи этого произведения.

Резюмирование перед чтением

Кратко обсудить прочитанное можно до, после и по ходу чтения. Я решил поговорить об этом в данном разделе потому, что этот подход особенно эффективен именно в качестве отправной точки, когда учитель, прежде чем приступить к чтению в классе, обобщает прочитанное детьми накануне. Если вы решили использовать резюме, чтобы быстро подготовить учащихся к чтению очередного отрывка текста, постарайтесь объединить в нем опрос и описание. Начните резюмировать сами, быстро пройдясь по важнейшим моментам предыдущего фрагмента. Остановитесь на критических точках, задав ученикам четко сфокусированные вопросы, чтобы заполнить возможные пробелы в понимании: «Итак, два героя вступают в кровавую битву. Где она состоялась, Дженис? А кто в ней победил, Пол? А что случилось с проигравшим, Стивен?» Очевидно, эти вопросы не настолько сложны и глубоки, как те, которые вы сможете задать, подводя итоги уже прочитанного, но у них и иная цель: вам нужно активировать память детей, подготовить ее к восприятию нового текста.

Описательная часть предварительных резюме зачастую особенно эффективна в квазитеатрализованном варианте, то есть в виде краткого энергичного представления, передающего увлекательность и энергию текста, когда учитель описывает содержание стилем и тоном, отражающим настроение описанных в отрывке событий. Точнее говоря, моделируйте волнение, резюмируя фрагменты, в которых персонажи возбуждены и взволнованы, и изображайте гнев, если герои ссорятся или сердятся.

Подготовка к чтению на практике

Учительница литературы Дина Шепард из Роксберской приготовительной школы в Бостоне подготовила учеников к чтению романа Оруэлла «Скотный двор», прочитав им статью о революции в России. Она познакомила детей с базовыми концепциями индустриализации и коммунизма (*предоставление контекста*). Затем класс кратко поговорил о том, что первоначальный идеализм коммунистической революции быстро переродился в нечто совершенно иное. Затем Шепард посоветовала ученикам обратить особое внимание на характеристики Троцкого, Ленина и Сталина, ибо эти исторические деятели в аллегорическом виде изображены в «Скотном дворе» (*фокусные точки*). А по ходу обсуждения учительница раз за разом подбрасывала детям интригующие детали: «Когда читаешь, что свиньи разговаривают, а лошадь трясет гривой с вплетенными в нее голубыми лентами, понимаешь, что это необычная ферма. И что эта история — аллегория» (*рекламный ролик*). В результате класс Дины приступил к чтению романа максимально целенаправленно и с огромным интересом.

Методы, используемые при чтении

Целенаправленная подготовка детей перед началом чтения имеет для успеха этого процесса решающее значение, но и вопросы, которые задаются классу по ходу дела, тоже чрезвычайно важны. Вы можете подумать, что, исходя из этой важности, на данном этапе надо задавать исключительно общие вопросы абстрактного типа. Хотя такие вопросы, несомненно, тоже нужны, учителя-мастера предпочитают использовать при данном опросе сбалансированный подход.

Не затягивайте

Практически всех лучших учителей отличает то, что они постоянно проводят проверку на понимание, часто задавая детям вопросы по ходу чтения, чтобы убедиться, что те поняли прочитанное. Прочитав в классе несколько предложений или, возможно, абзацев, опытный учитель делает паузу и быстро задает один-два вопроса, оценивая, следили ли ученики за повествованием, и предотвращая возникновение неожиданных препятствий на пути к пониманию текста. Вопросы эти обычно относительно просты. Обратил ли класс внимание на существенную деталь? Сделал ли важный вывод? Все ли слова понял? Задавая такие вопросы, учителя-мастера стараются не углубляться в дискуссию. Их цель — не обсуждение того или иного факта, а подтверждение понимания прочитанного, и если дети пытаются поделиться идеями, не имеющими прямого отношения к делу, их зачастую просят придержать свои мысли до более подходящего момента.

Все это, возможно, кажется вам простым и очевидным, однако понаблюдайте за работой своих коллег, и наверняка увидите, что многие из них упорно ждут, пока класс с огромным трудом продерется через несколько страниц сложного текста, и только потом задают вопросы, так ни разу и не прервав чтения, чтобы убедиться, что дети еще с ними. Кстати, обсуждаемый подход имеет одно весьма существенное дополнительное преимущество: он помогает учителю максимально быстро распознавать пробелы в понимании и позволяет собирать более точные сведения о глубинных причинах проблем данного типа. А если бы вы ждали до конца отрывка, то вполне могли бы так и не определить основной источник трудностей. Больше того, понятно, что всегда намного лучше распознавать недопонимание, как только оно возникло — в нашем случае как только дети не поняли то или иное предложение, — а не через несколько минут или даже в самом конце отрывка, когда класс не поймет и следующих трех предложений. Для этого надо задавать вопросы после каждых нескольких предложений, а не ждать конца чтения. Но всегда помните об одном чрезвычайно важном моменте: слишком частые и длинные перерывы на вопросы могут нарушить непрерывность повествования,

сделать чтение фрагментарным и помешать правильному восприятию текста. Иными словами, ваши вопросы должны быть предельно краткими. Критически важно, прервав чтение, максимально быстро к нему вернуться.

Чтобы этот прием принес нужные плоды, задавайте вопросы часто и следите, чтобы они были предельно лаконичными. Задавайте их быстро, чтобы убедиться, что детям понятно прочитанное и что они следят за повествованием, и тут же возвращайтесь к чтению. Помните, что полному пониманию текста способствуют многочисленные краткие и целенаправленные обсуждения по ходу чтения. Это отнюдь не означает, что на этом этапе не может быть места для более широких и глубоких дискуссий. Просто этот процесс отличается от того, с помощью которого вы проверяете, поняли ли ученики все детали и глубину прочитанного.

Расскажу о применении метода «Не затягивайте» в действии на примере чтения короткого отрывка из первой главы книги Мадлен Л'Энгл «Трещина во времени». Пример базируется на наблюдении за работой сразу нескольких учителей-мастеров. Их вопросы (см. далее) я вставил прямо в текст книги, выделив их другим начертанием. Предполагается, что дети читают данный отрывок вслух. Несколько слов о содержании этого произведения на случай, если вы с ним не знакомы. Дело происходит сразу после того, как главная героиня, девочка по имени Мэг Мурри, испуганная и встревоженная, спускается из своей спальни посреди темной ненастной ночи и находит своего младшего брата, Чарльза Уоллеса.

В кухне горел свет; Чарльз Уоллес сидел за столом, пил молоко и ел хлеб с джемом. В одиночестве огромной старомодной кухни он выглядел ужасно маленьким и уязвимым — худенький светловолосый мальчик в выцветших синих тапках, болтающихся на его ногах в добрых десяти сантиметрах от пола.

— Привет, — бодро сказал он. — А я тебя ждал.

Учитель: Брат младше или старше Мэг? О чем нам говорит то, что он ее ждал?

Из-под стола поднял узкую темную голову Фортинбрас — он, рассчитывая на кусочек-другой, лежал у самых ног Чарльза Уоллеса. Фортинбрас поприветствовал Мэг несколькими ударами хвоста об пол. Одной зимней ночью Фортинбрас появился на пороге их дома щенком-подростком, тощим и никому не нужным. Отец Мэг заявил, что это помесь левеллинского сеттера с борзой и что он обладает стройной, темной, присущей одному ему красотой.

— А почему ты не поднялся? — спросила Мэг брата, разговаривая так, будто он был как минимум ее ровесником. — Я страшно перепугалась.

— Там у тебя слишком ветрено, — ответил мальчик. — И я знал, что ты спустишься. Я даже поставил на плиту молоко для тебя. Оно уже, должно быть, подогрелось.

Учитель: Кто ведет себя спокойнее, Мэг или ее маленький брат?

Почему Чарльз Уоллес всегда все о ней знает? Почему он всегда может сказать, что она сделает в следующую минуту? Он никогда не знал — или это его просто ничуть не интересовало, — что думают Сэнди или Денни. А вот мысли мамы и Мэг он угадывал с пугающей точностью.

Учитель: Кого называют «он» в этом предложении? [И потом, получив правильный ответ, что «он» — это Чарльз Уоллес.] Что значит, что Чарльз Уоллес угадывает мысли Мэг и мамы с пугающей точностью?

Может, потому, что другие люди немного боялись его, шепотом передавая друг другу, что младший ребенок Мурри, кажется, не слишком умен? «Я слышал, что у умных людей часто рождаются не совсем нормальные дети, — однажды подслушала Мэг. — Двое первых мальчиков, кажется, милые, обыкновенные дети, но их непривлекательная девочка и малыши явно не в своем уме».

Учитель: Что люди имеют в виду, говоря, что Мэг и Чарльз «не в своем уме»? Действительно ли они не совсем нормальные дети?

Вполне вероятно, что после прочтения этого отрывка (с вопросами учителей-мастеров) вас заинтересовало, можно ли комбинировать прием «Не затягивайте» с другими методиками для развития навыков чтения, описанными в предыдущих главах, скажем [«Беглость»](#) или [«Контролируй игру»](#). Его действительно можно объединить с этими подходами, а можно и скоординировать, разделив на два отдельных сеанса чтения. Иными словами, сначала дети читают текст в целях беглости, а потом перечитывают, по ходу отвечая на вопросы учителя.

Задавайте вопросы с понижением смыслового уровня

Вопросы о смысле читаемого текста могут относиться к одному (как минимум) из четырех уровней смысла.

- Смысл слова или фразы: «Что тут означает слово *покинутый*? Почему автор выбрал именно это слово?» «Тут автор пишет: “Это было худшее, что можно себе представить”. Что он имеет в виду под словом “это”?»
- Смысл предложения: «Можете ли вы переформулировать это предложение более простым языком?», «Как бы мы выразили

эту идею сегодня?»

- Смысл отрывка: «Из какой части этой главы становится ясно, что Мохи — злой и подлый человек?»
- Смысл всего произведения: «Какова цель этой повести?»

Тут очень легко ошибиться, предположив, что главная задача любого учителя — как можно быстрее добраться до уровня всего произведения и задать ученикам как можно больше таких вопросов. На самом же деле для обеспечения понимания смысла на уровне произведения решающее значение имеют как раз вопросы более низкого уровня (слов и предложений). Непонимание более общих и важных моментов зачастую начинается с непонимания менее значимых деталей, например кого называют «они» в том или иной конкретном предложении. Ученики добиваются значительно большего успеха в обсуждениях смысла всего произведения, если четко понимают смысл предложения и слова, так что обязательно задавайте вопросы более низкого уровня и следите, чтобы понимание смысла накапливалось постепенно, от более низкого уровня к более высокому.

Далее перечислены вопросы по тому же отрывку из «Трещины во времени», которые я включил в методику «Не затягивайте», с указанием по каждому уровню смысла, на котором он сфокусирован. В дополнение скажу, что, как мне кажется, после прочтения отрывка опытный учитель задаст больше вопросов уровня смысла произведения и отрывка, однако непременно уравновесит их большим количеством вопросов о смысле слов, фраз и предложений, которые будут задаваться по ходу чтения (и даже после него).

Брат Мэг старше или младше ее? [Уровень отрывка.]

О чем нам говорят слова мальчика, что он «ждал ее»? [Уровень фразы.]

Кто в настоящий момент спокойнее, Мэг или ее маленький брат? [Уровень отрывка.]

Кого называют «он» в этом предложении? [Уровень слова.]

Что значит, что Чарльз Уоллес угадывает мысли Мэг и мамы с пугающей точностью? [Уровень фразы.]

Что имеют в виду люди, говоря, что Мэг и Чарльз «не в своем уме»? [Уровень фразы.]

Действительно ли Мэг и Чарльз Уоллес «не совсем нормальные»? [Уровень отрывка.]

Опрос, основанный на доказательствах

Лучшие учителя чтения и словесности постоянно требуют от учеников подтверждать ответы фактами из текста, даже если речь идет о субъективных мнениях. Для этого они задают вопросы, основанные на доказательствах, то есть такие, которые вынуждают ученика сделать ссылку на факт или событие из прочитанного. Одно из основных преимуществ такого опроса — то, что задаваемые в его рамках вопросы позволяют педагогу намного точнее определить, насколько хорошо учащиеся поняли прочитанное (и прочли ли текст вообще). Это значительно проще понять и оценить, если ваш вопрос связан с конкретным местом в тексте. При желании и везении можно «состряпать» ответ на вопрос о теме произведения слушая обсуждение одноклассников и предложив в качестве ответа несколько расплывчатое резюме вышесказанного. Можно высказать субъективную точку зрения, не слишком тесно связанную с прочитанным (например, в ответ на вопрос «Сара, какая, по-твоему, сцена этой главы была самой захватывающей?»). Но как подделать ответ на вопросы: «Что произошло на странице сто пятьдесят семь?», «Какие слова в этом предложении говорят вам о том, что у героев назревают проблемы?», «Найдите мне предложение, где говорится о том, кто взял часы Карлтона».

Важно отметить, что основанные на доказательствах вопросы не должны быть узкими и конкретными. Например, попросите класс найти предложение или отрывок, подтверждающий, что та или иная идея — главная в рассказе. Кроме того, не забывайте, что доказательства можно использовать двумя способами: для индуктивных и дедуктивных умозаключений. Скажем, учитель может попросить учеников найти в тексте три доказательства того, что персонажей мифов Древней Греции наказывают за неводержанность,

а может сам привести три примера наказаний за этот грех и предложить одному из учеников сделать из вышесказанного вывод.

В качестве примера я взял некоторые вопросы все из того же цикла к «Трещине во времени» и несколько видоизменил их, сделав больше основанными на доказательствах.

Исходный вопрос: Брат Мэг младше или старше ее?

Измененные вопросы: Кто может прочесть предложение в тексте, из которого ясно, что брат Мэг младше ее? Кто может найти другие доказательства, позволяющие нам предположить, каков возраст мальчика?

Исходный вопрос: О чем нам говорят слова мальчика, что он «ждал ее»?

Измененный вопрос: Кто может найти в тексте другие примеры, подтверждающие, что Чарльз Уоллес, судя по всему, действительно знает, о чем думает его сестра Мэг?

Исходный вопрос: Кто в данный момент спокойнее, Мэг или ее маленький брат?

Измененный вопрос: Какие детали в этой сцене позволяют нам понять, что Чарльз Уоллес чувствует себя спокойнее и напуган меньше, чем его сестра? Я хочу, чтобы вы нашли точные слова.

Исходный вопрос: Что значит, что Чарльз Уоллес угадывает мысли Мэг и мамы с пугающей точностью?

Измененный вопрос: На следующей странице мы увидим, как миссис Уотсит читает мысли Мэг. Какие выводы можно сделать об их взаимоотношениях, исходя из этих двух странных случаев?

Методы, используемые после чтения

Работа с текстом не должна заканчиваться после его прочтения. Далее я кратко расскажу о типах вопросов, которые учителя-мастера задают ученикам, вовлекая их в обсуждение более широких и аналитических тем уже после того, как текст прочитан (или с чтением покончено на текущий учебный день).

Резюмирование после чтения

Как уже говорилось, данный подход чрезвычайно важен на этапе после чтения, и он наиболее эффективен, если ученики расставляют информационные приоритеты, отделяя важное от периферийного и сжато перефразируя ключевые идеи. Это позволяет учителю убедиться, что дети в полной мере поняли прочитанный материал. То, что данный метод не дает нужного результата, зачастую объясняется тем, что учитель не сумел донести до класса разницу между простым пересказом (изложением или перечислением деталей) и подведением итогов (пересказом, предполагающим краткое изложение наиболее важных идей и моментов). Обучая детей резюмировать прочитанное, задавайте вопросы вроде: «Кто может пересказать эту главу, кратко сформулировав три наиболее важных события?» или «Кто может назвать два основных аргумента автора в пользу данного тезиса?» Подобные вопросы весьма эффективны, так как они заставляют учащихся устанавливать приоритетность информации. Как можно чаще задавайте вопросы с элементами резюме, например требующие четкой расстановки приоритетов, до тех пор пока ваши ученики не разберутся во всех нюансах эффективного резюмирования. Помните: зачастую это лучший инструмент обучения пониманию прочитанного из всех доступных учителю.

Есть и еще одна весьма эффективная стратегия — постепенно ограничивать количество слов, которое ученикам позволено использовать в резюме (например, «Резюмируйте эту главу не более чем пятьюдесятью словами» или «А теперь подведем итог главы одним предложением, включающим не более пятнадцати слов»). Это всегда сложнее, чем просто резюмировать. Формулировать мысли максимально сжато и лаконично намного труднее, чем просто кратко пересказывать смысл, потому что это требует истинного понимания прочитанного и умения правильно распределять информацию по приоритетности. Насколько я могу судить, сократить объем резюме можно двумя способами: уменьшить количество тем, которые ты стараешься в него включить, и сократить количество слов, используемых для описания тем, включенных тобой в резюме. Далее

описаны советы, которые непременно помогут вам научить детей резюмировать прочитанное кратко, точно и полно.

- Попросите учащихся вернуться к первоначальным резюме и убрать из них все слова, без которых можно обойтись. После того как они усовершенствуют этот навык, предложите им убрать прилагательные и наречия и заменить их более эмоциональными частями речи, то есть глаголами. Например, вместо «она бежала так быстро, как только могла» сказать «она мчалась». Можно пойти еще на шаг дальше, конкретно указав ученикам, какие именно слова им стоит убрать, или предложить им сделать это самостоятельно, отыскав необязательные слова в резюме своих одноклассников.
- Попросите учащихся расположить события резюмируемого отрывка по степени приоритетности. Впоследствии они будут постепенно сокращать описания событий в отрывке, и в итоге им придется выбросить некоторые окончательно, а распределение событий или материала, который нужно резюмировать, по уровню приоритетности серьезно ускорит этот процесс. (Кстати, весьма полезным бывает и обсуждение этого порядка.) Знаменитый американский бейсболист Джеки Робинсон однажды сказал, что жизнь человека имеет смысл, только если она оказывает влияние на жизни других людей. Вы можете предложить детям использовать такой же критерий, когда они станут решать, какие события стоит включить в резюме: «Событие действительно важно, если оно оказывает [или может оказывать] влияние на другие эпизоды произведения. Если вы знаете или просто думаете, что финал произведения зависит от данного события, включите его в резюме. Если нет, решительно выкиньте его».

ЛУЧШИЕ СВЯЗИ

Предлагая учащимся установить связь читаемого ими текста с другими элементами окружающего их мира, учителя-мастера всегда помнят, что одни типы вопросов в данном случае более эффективны (и, следовательно, больше способствуют пониманию прочитанного), а другие менее. Эти вопросы я перечислю далее в порядке их относительной эффективности — от более действенных к менее полезным (предупреждаю, что этот порядок может совершенно не совпадать с вашими ожиданиями и предположениями).

- **Текст — текст.** Вопросы данного вида предпочтительнее двух остальных разновидностей, потому что они закрепляют в памяти детей достоверные, объективные идеи и выводы, а не субъективные суждения, мнения и истории, к которым сами ученики, возможно, вовсе не имеют отношения («Это однажды случилось с моей мамой!»). К этой группе относятся вопросы типа «в этом тексте» («В каком еще месте книги герои поступали так же?») и «в другом тексте» («Может ли кто-нибудь назвать персонажа из другой прочитанной нами книги, похожего на этого героя?» или «Чем интрига этого рассказа отличается от интриги “Фантастического мистера Фокса”?»).

- **Текст — мир.** Хорошее упражнение — попросить учеников найти связь между вопросом, затронутым в произведении, и каким-то реальным событием или человеком. Это особенно полезно, если детям предлагают увязать конкретные аспекты текста с конкретными аспектами более широкого мира, а не обсуждать любую замеченную ими связь с любым событием из жизни.

Надо сказать, самыми распространенными связями этой группы являются связи «текст — медиа» — учащиеся увязывают элемент прочитанного текста с тем или иным телевизионным шоу или кинофильмом. Однако следует помнить, что такие связи нередко уводят дискуссию из нужного русла. Я думаю, правильнее сразу предупредить класс, что связи типа «текст — медиа» вас не интересуют. Впрочем, если подобная связь действительно имеет место, и обоснованно, задайте ребенку вопрос: «А как выявленная тобой связь между нашим героем и Человеком-пауком помогла тебе понять

это произведение?» или «Что именно в мистере Фоксе напоминает тебе Человека-паука?»

• **Текст — я.** Эти вопросы также неизбежны и имеют право на существование, но они тоже излишне субъективны и не слишком способствуют пониманию прочитанного другими учениками. Они часто уводят класс в сторону, отвлекая от нити дискуссии. Старайтесь, чтобы вопросы касались конкретного фрагмента читаемого текста («Как бы ты себя чувствовал, Чарльз, окажись ты в такой ситуации, как Донован?») и не были излишне всеобъемлющими («Кто-нибудь из вас испытывал когда-нибудь такой сильный страх?»).

Задавая все эти вопросы, помните, что связи в данном случае не самоцель. Например, класс читает рассказ, в котором описывается празднование дня рождения, и один из учеников заявляет: «А я на прошлой неделе ходил на день рождения двоюродного брата». В данной ситуации очень важно не оставить его слова без внимания, приняв выявленную им связь как таковую. Спросите его: «И что такого произошло на том дне рождения, что напоминает тебе описанное в нашем рассказе?» или «И что из того, что было на дне рождения твоего двоюродного брата, могло бы произойти и в нашем рассказе?» Учеников надо всегда поощрять искать связи с читаемым текстом и использовать их для лучшего его понимания, а для этого учителю необходимо «внедрить» эту связь в текст, например, спросив: «Как же произошедшее с тобой помогает нам понять происходящее в этом рассказе?»

Чтобы помочь ученикам устанавливать полезные связи, познакомьте их с концепциями литературных структур и условностей. Базовая идея в данном случае состоит в том, что условности описывают способы, которыми обычно или часто «работают» литературные произведения: степень, в какой история соответствует условностям либо расходится с ними (что характерно для большинства литературных произведений), представляет собой чрезвычайно продуктивный сюжет для установления связи. Однако для этого учащимся нужно изучить огромное количество других текстов, а также разобраться в концепциях литературных структур и условностей. Специально скажите им, что они могут и должны искать связи с

читаемым текстом, особенно связи типа «текст — текст», а также те, что основаны на структурах, условностях и методах. А чтобы это было возможно, сделайте так, чтобы весь класс или даже вся школа прочла один и тот же большой набор хороших книг.

ВОПРОСЫ, СООТВЕТСТВУЮЩИЕ СТАНДАРТАМ

В большинстве штатов действуют образовательные стандарты, включающие с десяток основных типов вопросов, на которые должны уметь отвечать учащиеся средних школ. Но даже если это напрямую не записано в стандартах, то наверняка косвенно подразумевается в оценочных инструментах, используемых в вашей школе (экзамены, стандартные оценочные тесты, прочие дополнительные тесты и оценки). Например, в штате Нью-Йорк обычно требуют задавать школьникам четыре типа вопросов, касающихся литературных персонажей: как меняется герой («Как меняется X в ходе повествования?»), его точка зрения («С какими из следующих утверждений, скорее всего, согласился бы X?»), мотивация его поступков («Почему X решил уйти из школы домой?») и отличительные характеристики («X лучше всего охарактеризовать как человека...»).

К чему я веду. Учитель легко может привыкнуть постоянно задавать детям все те же три-четыре типа вопросов, однако ученикам нужно практиковаться отвечать на весь набор типовых вопросов, — и для того чтобы успешно пройти все тесты и экзамены на пути из школы в колледж (и подготовиться к учебе в нем), а также для того чтобы быть уверенным, что он способен продемонстрировать весь спектр необходимых навыков. Поэтому приучите себя задавать в классе вопросы на понимание прочитанного любых видов и разновидностей, чтобы учащиеся могли практиковаться в применении и развитии всех необходимых им навыков. Лучшие учителя подходят к решению этой задачи целенаправленно и сразу несколькими способами. Зачастую они составляют полный перечень вопросов и включают их в планы своих уроков, что позволяет им постоянно фокусироваться на вопросах разных типов. Они также изучают и анализируют различные форматы вопросов, используемых в

оценочных тестах и на экзаменах, чтобы лучше понять, как именно эти вопросы задаются, и стараются, чтобы их собственные вопросы были как минимум не менее трудными, нежели те, на которые придется ответить их ученикам при поступлении в колледж.

СТРАТЕГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ИЗ АРСЕНАЛА УЧИТЕЛЕЙ-МАСТЕРОВ

Во введении к этой книге я уже говорил о существенных различиях между методиками и стратегиями. Проводя эту грань, я признаю, что многие учителя чтения и словесности используют для управления процессом обучения чтению то, что, с их точки зрения, и есть «стратегия». И, как правило, это стратегии, описанные в работах ряда авторов, которые предлагают, по сути, аналогичные способы обеспечения полного понимания учащимися читаемых ими текстов. Обычно эти стратегии включают в себя одну и ту же группу конкретных навыков: обратить внимание, установить связь, использовать воображение, задаться вопросом, сделать прогноз и логический вывод и резюмировать.

Учитывая огромное значение преподавания, основанного на стратегиях, для профессиональной философии большинства учителей словесности, я счел нужным рассказать, как описанные в этом разделе методики согласуются с общепринятыми подходами к «стратегиям обучения чтению» и пересекаются с ними. О стратегиях обучения чтению пишут многие авторы, но я в дальнейшем обсуждении ссылаюсь в основном на книгу Нэнси Бойлз *Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction* («Построение смысла путем ориентированного на детей стратегического обучения пониманию читаемого»), потому что, с моей точки зрения, это сделает нашу дискуссию наиболее полной и конкретной.

В представленном далее анализе я откровенно критикую некоторые аспекты обучения чтению, основанного на стратегиях, и то, как его иногда используют педагоги. В связи с этим мне хотелось бы прояснить один момент. По моему убеждению, при правильном подходе такое преподавание может быть весьма эффективным, и работы таких авторов, как Бойлз, стали настоящим прорывом в деле

повышения качества обучения детей чтению. Однако целый ряд серьезных проблем и ошибок нередко нивелируют его эффективность. Кроме того, если одни стратегии применяются правильно и с нужными результатами, о других этого явно не скажешь. В связи с этим хочу сделать несколько общих замечаний о стратегиях обучения чтению, а затем мы с вами подробно обсудим некоторые из наиболее распространенных.

Риски и проблемы преподавания, основанного на стратегиях

Излишне полагаясь на стратегии обучения чтению, учитель серьезно рискует, и главная проблема в том, что эти «стратегии» зачастую имеют слишком широкое определение. Хороший пример — стратегия «Обратить внимание». Бойлз определяет ее как «ввод в систему важных вербальных подсказок: слов, предложений и абзацев, которые однозначно указывают на смысл текста»^[27]. Если исходить из этого определения, то такой комментарий по поводу текста, пусть даже имеющий к нему только косвенное отношение, нельзя считать примером данной стратегии. А поскольку практически любая реакция при обсуждении любой книги требует обратить внимание на *тот или иной момент*, учителя рискуют окончательно утвердиться в том, что любое замечание по тексту имеет смысл или что все высказывания по этому поводу одинаково продуктивны. А между тем каждому ясно, что не все комментарии одинаково полезны, в связи с чем очень скоро встают важные и часто остающиеся без ответа вопросы: как учителю найти в тексте то, что заслуживает наибольшего внимания учащихся, как помочь им понять найденный материал и как подойти к решению этой задачи системно, чтобы смоделировать данный процесс?

Вторая проблема основанного на стратегиях обучения чтению — тенденция путать корреляцию с причиной. Она нашла яркое отражение в базовом аргументе преподавания, основанного на стратегиях, и заключается в том, что если хорошие читатели делают что-то, то ученик, который делает то же самое, непременно станет хорошим читателем. Но, например, известно, что хороший читатель четко и живо рисует в воображении то, что читает, однако это, скорее всего, следствие, а вовсе не причина умелого подхода к чтению. Важно ли это? Очень вероятно, что исследование читателей, способных брать от

чтения максимум, покажет, что все они любят читать, комфортно устроившись в уютных креслах, и данное открытие будет свидетельствовать о четкой корреляции между комфортом и эффективностью чтения. Однако, сделав в связи с этим вывод о наличии тут причинно-следственной связи (как нам иногда рекомендует теория стратегий), мы, скорее всего, решили бы, что рассаживание учеников на более удобные стулья в процессе обучения их чтению — наша приоритетная задача. И это, безусловно, было бы большой (и весьма дорогостоящей!) ошибкой. Впрочем, предпосылка, что, активно развивая в себе способность рисовать прочитанное в воображении, становишься более эффективным читателем, тоже представляет собой гораздо больший логический скачок, чем может показаться на первый взгляд. По сути, Бойлз сама приводит два примера, наглядно демонстрирующих, насколько малоубедительна эта идея. В первом примере автор пишет:

Чтобы помочь ученикам понять ценность использования стратегии воображения в процессе чтения, я прошу их вспомнить случай, когда они услышали какую-либо важную новость — не важно, хорошую или плохую. И спрашиваю их: «Где вы находились, когда получили это известие? Какая в этот момент была погода? Кто был рядом с вами?» И человек зачастую отвечает на все эти вопросы. Содержание полученного сообщения — важная для вас новость — накрепко встраивается в контекст, в котором вы его услышали. В контекст, складывающийся из множества различных сенсорных впечатлений^[28].

Однако, увы, данный пример Бойлз доказывает лишь то, что ее ученики уже обладают ярким воображением. Автор изначально исходит из того, что если она просит учеников воскресить в памяти некое яркое воспоминание, их визуальные воспоминания окажутся не менее сильными. Иными словами, проблема может заключаться вовсе не в том, что ученик не знает, как нарисовать читаемое в воображении. Вполне возможно, что если он понимает читаемое и если после выяснения смысла слов и базового факта описания у него остается незадействованным достаточно большой потенциал обработки данных, его воображение начинает работать естественно, само по себе. Судя по всему, Бойлз исходит именно из этой предпосылки. Но тогда намного эффективнее и правильнее обучить ребенка беглому чтению и умению обращать внимание на бытовые детали, чем вкладывать

драгоценное время в целенаправленное «обучение» использованию им воображения, то есть в то, что он, очевидно, и так отлично умеет. Ему лишь нужно более четко понять, что именно надо нарисовать в своем воображении.

В другом примере Бойлз пишет:

Читая текст, мы многое в нем выясняем и разгадываем сами, — говорю я классу, поднимая при этом мини-плакат «Разгадываем»... — Например, автор пишет, что персонаж рассказа вечно обзывается, дразнит младших детей, да и подраться не прочь. Автор хочет, чтобы мы поняли, что этот мальчик... Каким словом мы заполним этот пробел?

— Задира! — хором кричат дети. — Этот мальчик — задира!^[29]

Бойлз изначально исходит из того, что ее ученики способны разгадать замысел автора прежде, чем она обучит их соответствующим стратегиям (при условии, что базовые сведения излагаются в простой, четкой формулировке). Данный факт позволяет предположить, что проблема, возможно, не в их способности это делать, а в их способности понимать достаточно много деталей истории, чтобы в полном объеме задействовать нужные навыки. Короче говоря, хороший читатель может «вычислить», что хотел сказать автор, но в случае с плохим читателем проблема, вероятно, не в том, что он не знает, как это сделать, а в том, что он не понимает прочитанного достаточно хорошо, чтобы использовать нужные навыки.

Еще одна проблема, связанная с обучением чтению, основанном на стратегиях, — от которой не застрахованы и методики, описанные в этой книге, — состоит в том, что чем проще понять и использовать стратегию, тем выше вероятность, что она будет применяться. А между тем то, что проще в применении, не всегда дает наилучшие результаты. Установление связей, использование воображения и прогнозирование — методики особенно понятные и конкретные, и их четкость и ясность нередко подспудно поощряют учителей использовать эти подходы чаще других. Однако это, без сомнения, не слишком правильно, так как все они имеют существенные недостатки, которые мы рассмотрим далее. Особенно это касается методики «Использовать воображение», которой часто злоупотребляют

неопытные учителя, сильно отвлекая детей и сбивая их с нужного курса.

Кроме того, стратегии обучения чтению можно использовать для стимулирования как участия, так и понимания, что, безусловно, совершенно разные цели, чего учителя иногда не осознают, не видя между ними особой разницы. Бойлз пишет: «Если мы действительно изо всех сил стараемся определить, как читаемая история связана с нами и нашей жизнью... то, скорее всего, намного внимательнее следим за развитием в ней событий. Это одна из причин, почему так важно всегда искать связи с текстом. Это помогает нам продолжать читать его, вовлекает в этот процесс»^[30]. Безусловно, учителю следует стараться увлечь учащихся текстами, чтобы они захотели их прочесть, но не менее важно помнить, что мотивировать учеников прочитать книгу и обеспечить правильное понимание прочитанного — вовсе не одно и то же. Когда дети рисуют читаемое в своем воображении, их действительно проще увлечь и заинтересовать чтением, но вот понимают ли они, что читают, — это уже другой вопрос. Несмотря на все знания и опыт учителя, картинка в их голове может быть ошибочной! Однако при обучении, основанном на стратегиях, этот факт зачастую не учитывается.

И наконец, я непременно должен предостеречь вас по поводу беглости чтения, о которой, говоря об обучении данного типа, нередко незаслуженно забывают. Бойлз пишет: «Обучение стратегиям понимания прочитанного полезно практически для любого ученика, достигшего определенного уровня беглости чтения (второй класс и выше)»^[31]. Тут следует отметить, что многие учащиеся школ из районов для малоимущих семей этого уровня не достигли, и утверждение Бойлз, что второй класс можно считать точкой отсчета для определения эффективности обучения на базе стратегий, кажется мне по меньшей мере необоснованным. А что, если это должен быть пятый класс? А как быть, если уровень беглости якобы «достаточен для книги, которую старается прочесть ученик», но книга оказалась слишком трудной? При использовании любой обучающей методики нам следует задаваться вопросом не о том, поможет ли это учащимся научиться читать, а о том, поможет ли она им научиться читать лучше

и эффективнее. И на вопрос, можно ли сказать это о базирующемся на стратегиях обучении чтению, однозначного ответа пока нет. В некоторых случаях наверняка да, в других явно нет.

Побочный эффект любого обучающего подхода — тенденция превращать его в самоцель (замещая ею истинную цель — обеспечение верного понимания материала). Например, ученик дает какой-то интересный комментарий, а учитель в ответ говорит: «Ты не нарисовал это в своем воображении, как я просил сделать!» Это особенно рискованно, если обучение чтению ведется на базе стратегий, так как эти стратегии подразумевают действия, которые ученики выполняют в классе. Данный аспект публичности становится для учителей стимулом злоупотреблять данным подходом все чаще и агрессивнее.

Все это в полной мере относится и к методикам, описанным в этой книге. Бен Марковиц, директор весьма преуспевающей чартерной школы академии Sci из Нового Орлеана, описал свои мысли о данном парадоксе следующим образом: «Мои учителя несут ответственность за результаты. И методики могут помочь им, как и другим педагогам, достичь поставленной цели. Но главное для них — добиться успеха в своем деле, а не во что бы то ни стало использовать эти методики. И если они находят какой-то другой способ получить нужные результаты, я лично не вижу в этом ни малейшей проблемы».

НЕКОТОРЫЕ СТРАТЕГИИ И ИХ СВЯЗЬ С МЕТОДИКАМИ ИЗ ЭТОЙ КНИГИ

В этом разделе я расскажу о нескольких наиболее распространенных стратегиях обучения чтению и проанализирую как их проблемные зоны, так и связь с методиками, описанными в этой книге.

«Обратить внимание»

Описывая эту стратегию, Бойлз говорит: «Находя в тексте подсказки, мы должны старательно и аккуратно укладывать их в своем сознании, чтобы позже можно было их оттуда вытащить и посмотреть, как они согласуются друг с другом — как основные идеи и темы»^[32].

Чтобы стать эффективным читателем, чрезвычайно важно обращать внимание на разные детали, однако эта стратегия слишком

широка и неопределенна, чтобы ее можно было считать полезным обучающим инструментом. Какой комментарий, замечание или указание на что-то любопытное нельзя считать примером привлечения внимания к тому или иному месту текста? Любая реакция на книгу требует привлечения внимания к конкретной детали или факту, поэтому учителя нередко укрепляются в ошибочной вере, что все комментарии в равной степени продуктивны. Или начинают настоятельно рекомендовать учащимся просто читать внимательно, не указывая, на что именно следует обращать внимание. А главные вопросы между тем таковы: на что учащимся надо обращать внимание в первую очередь и как педагогу научиться выявлять эти моменты систематически и моделировать их?

Один из аспектов особой полезности методик, описанных в этом разделе, состоит в том, что они помогают ученикам обращать внимание на нужные вещи. Итак, какие же наблюдения позволяют им делать это наиболее продуктивным способом?

- Наблюдения, связанные с пониманием наиболее важных идей читаемого текста и предваряющие его понимание. Это кажется очевидным, однако благодаря чуть более дисциплинированному подходу и перспективному планированию вы можете существенно повысить результативность преподавания. Например, используйте для привлечения внимания учеников к важнейшим темам или идеям читаемого текста фокусные точки. Попросите их, читая, специально отметить поступки и амбиции Макбета, которые привели к трагедии. Пусть они заметят, что именно заставило Уилбура стать более зрелой личностью. Короче говоря, вам надо не просто убедить учащихся что-то прочесть — необходимо, чтобы они читали с определенной целью. А если вы предпочитаете менее назидательный стиль, то, определив наиболее важные темы текста, воспользуйтесь для привлечения внимания детей к сценам, имеющим, по-вашему, особое значение, методикой фронтальной загрузки. Это позволит вам подробно и тщательно обсудить в классе все ключевые моменты произведения.

- Наблюдения, связанные с пониманием и более быстрым освоением навыков (речь идет об образовательных стандартах), которым вы обучаете. Использование опросов, согласованных с установленными стандартами, — особенно эффективный подход к развитию навыков, помогающих детям при чтении текста обращать внимание на широкий спектр важных моментов. Так, если вы изучаете с классом искусство создания образов в литературном произведении, попросите учеников обратить внимание на то, как меняются персонажи, их описания и речь. Многие учащиеся по природе склонны замечать прежде всего то, что для них наиболее привычно и естественно, что им понятно на интуитивном уровне. Убеждая задействовать более специфические навыки, вы заставляете детей выходить из зоны комфорта и развиваете у них способность обращать внимание на детали более разнообразными способами.
- Наблюдения, основанные на доказательствах. Найти в тексте доказательство, подтверждающее твое мнение, не менее важно, чем само мнение, а порой даже важнее. Как правило, лучше спросить ученика: «Что заставило тебя не доверять главному герою?» — нежели: «Доверяешь ли ты главному герою?» Используйте основанный на доказательствах опрос, чтобы акцентировать важность такого фокуса при чтении любого текста.
- Наблюдения, опирающиеся на разные уровни внимания. Если ученик упускает при чтении какую-то важную деталь, проблема, возможно, коренится в его так называемом вторичном невежестве. Суть этого явления состоит в том, что человек вообще обычно не знает, что он что-то упустил. На счастье, существуют обучающие методики низшего уровня, благодаря которым учитель может заставить учеников обращать внимание на нужные вещи более системно, подчеркивая разные типы деталей в тексте и их важность. Отметить, что означает та или иная сложная фраза или как автор ловко сформулировал свою мысль через неявное описание объекта действия, зачастую не менее важно, чем обратить внимание класса на то,

что главному герою, по всей видимости, не стоит доверять. Помните, что ученикам необходимо практиковаться в умении замечать детали всех уровней. Старайтесь обращать внимание класса на особенности разговорной речи, используемые автором, на его специфический выбор эпитетов, на то, как он начинает или заканчивает главы, или, в идеале, на то, как его выбор слов и использование фраз показывают, что в начале главы он хочет донести до читателя некую конкретную идею.

«Установить связь»

Данный подход приучает учеников задумываться над тем, что в читаемом тексте напоминает им ранее пережитый или знакомый опыт. Читатели могут установить связь с другим текстом (связь «текст — текст»), с окружающим миром (связь «текст — мир») либо с самими собой (связь «текст — я»). Одно из описанных Бойлз преимуществ этого подхода заключается в том, что она заинтересовывает учеников текстом. «Если мы действительно изо всех сил стараемся определить, как читаемая история связана с нами и нашей жизнью... то, скорее всего, намного внимательнее следим за развитием событий в ней»^[33]. Безусловно, это верно и очень важно, но следует также отметить, что, хотя заинтересовать учащихся текстом — цель важная и достойная, она не имеет ничего общего с другой, не менее важной целью обучения — сделать так, чтобы они правильно поняли прочитанное.

Тщательно продуманные связи зачастую служат отличным трамплином для выводов и умозаключений по поводу текста и помогают ученикам начать понимать текст, подключая их к тому, что им уже известно по данной теме. Кроме того, благодаря доступу к аналогичному опыту учащихся эффективные связи помогают увидеть события с точки зрения персонажа произведения. Однако же так бывает далеко не всегда, и во многих случаях связи, которые ученики наиболее склонны устанавливать («Ого, да ведь то же самое случилось с моей семьей!»), наименее точны и в долгосрочной перспективе отнюдь не способствуют пониманию прочитанного. (По всей вероятности, с точки зрения долгосрочной перспективы намного полезнее такой связи «текст — я» была бы связь вроде «Эге, а ведь это очень похоже на начало другой книги, которую мы читали в классе».)

Кроме того, учащиеся (да и их учитель) могут решить, что их задача в данном случае — просто установить связь с текстом, любую связь. Но это не должно быть самоцелью. Ценны не сами по себе связи — ценны и полезны только хорошие, эффективные, правильные связи. Такие связи помогают читателю понять что-то о читаемом тексте, а не о том, с чем он эту деталь увязывает. И это правильно, так как в подавляющем большинстве случаев надо стараться использовать мир для понимания текста, а не текст для понимания мира. Еще хуже то, что в потенциале учащиеся могут позволить проецировать выявленные ими связи на текст. Иными словами, порой они подменяют фактические детали воображаемыми, противоречивыми или непонятными. Скажем, ребенок, однажды потерявший какой-то предмет одежды и сильно расстроившийся из-за этого, делает вывод, что персонаж, который потерял свитер, тоже невероятно огорчен, даже если в тексте содержатся явные подсказки, что герой этому факту очень даже рад. И наконец, связи нередко отвлекают детей и заставляют впустую тратить драгоценное учебное время, а особо сообразительные ученики отлично умеют использовать их, для того чтобы увести обсуждение на уроке в более простое и комфортное для них русло.

Люди нередко устанавливают связи практически инстинктивно, и в такой ситуации этому навыку нужно не столько обучать, сколько управлять им. Читатель должен научиться устанавливать связи эффективно и целенаправленно. Иными словами, чтобы понять, что именно та или иная связь проясняет в читаемом тексте, нам необходимо иметь четкое представление о том, как соединить ее с ним обратно.

Эти и другие аспекты эффективных связей обсуждались в этой главе в разделе [«Лучшие связи»](#).

«Использовать воображение»

Бойлз пишет, что с помощью данного подхода учеников учат использовать подсказки в тексте для создания зрительных образов того, что в нем описывается. В результате дети лучше запоминают прочитанное и заинтересовываются им. «Образы, возникающие в нашей голове, помогают нам реагировать на текст эмоционально»^[34], — отмечает Бойлз, и это почти всегда действительно так.

Однако в целом следует отметить, что данной стратегией учителя злоупотребляют чаще, чем другими (или используют ее неправильно), и это чрезвычайно важно, потому что в случае неправильного применения она приводит к поистине разрушительным последствиям. Некоторые педагоги, например, слишком часто используют визуальные образы, чтобы помочь детям понять читаемое. На первый взгляд в этом нет ничего плохого, однако на самом деле получается, что они задействуют стратегию, компенсирующую эффективное чтение. Обучая детей применять при чтении воображение, некоторые учителя считают своим долгом использовать для выводов о прочитанном реальные картинки, что отнюдь не способствует эффективности чтения. Говоря классу: «Как вы думаете, что сейчас произойдет? Если вам нужна помощь, посмотрите на эту картинку!» — учитель позволяет детям «читать» историю, извлекая всю необходимую информацию из картинки, вместо того чтобы читать слова и делать верные выводы из них. И в итоге учит их только одному — как можно обойтись без пока еще слабых навыков чтения.

Кроме того, учителя иногда злоупотребляют этой стратегией просто потому, что она доступна. Они тратят драгоценное время на визуализацию событий и образов, а не на чтение как таковое и не на гораздо более продуктивные и полезные опросы по поводу прочитанного. Нередко они выбирают из книги какой-то простой отрывок и просят детей нарисовать его в своем воображении, чтобы лучше понять происходящее. «Вот тут написано: “Он подошел к столу, открыл ящик и достал маркер”. Класс, давайте-ка попробуем представить себе, как это было. Что было в ящике? Как он шел по комнате?» Конечно, такой прием может быть полезным. Но стоит также отметить, что выбранная сцена, по замыслу автора, вовсе не

предназначалась для создания того или иного сенсорного образа. И самое важное, дети могут представить ее себе совершенно не так, как описывал автор. Ученики, которых просят нарисовать в уме некий образ, часто делают это с ошибками. Например, в нашем простом примере ребенок вполне может создать в воображении ложную картину того, в какой момент и зачем персонаж подошел к ящику и что он в нем увидел.

И наконец, вполне вероятно, что целенаправленная визуализация вообще не слишком помогает детям учиться понимать прочитанное. Как пишет сама Бойлз, люди, судя по всему, автоматически рисуют в своем воображении то, что им изначально понятно. Тут встает логичный вопрос: способствует ли визуализация правильному восприятию прочитанного или мы имеем дело с обратной причинно-следственной связью: чем лучше понимание текста, тем вернее и ярче нарисованные в воображении образы?

Самое эффективное использование данной стратегии из всех рассмотренных мной у разных учителей — попросить учеников нарисовать в воображении или даже на бумаге сцену, чтобы прояснить то, что им в ней непонятно. Например, один учитель-мастер, изучая с детьми «Макбета», нарисовал картинки Бирнамского леса и Дунсинанского замка и в общих чертах набросал, как каждый солдат отрубает по ветке от лесных деревьев и армия идет на Дунсинан. Так он наглядно показал детям, что, казалось бы, несбыточное пророчество о том, что Макбет не будет побежден, пока Бирнамский лес не пойдет на Дунсинан, вполне может сбыться. Согласитесь, этот подход отличается от того, чтобы предложить учащимся нарисовать эту сцену в своем воображении. Еще одно эффективное использование визуализации — попросить учеников нарисовать картинку с применением деталей, о которых они только что прочли. В сущности, это разновидность опроса, основанного на доказательствах. Учитель, правильно его использующий, обязательно предложит детям указать конкретные места текста, где они нашли информацию, побудившую их нарисовать именно такие картинки.

«Задаться вопросом»

Данная стратегия предполагает, что ученики, читая текст, задаются разными вопросами. Бойлз приводит следующие примеры: ребенка может заинтересовать, «что произойдет дальше или каким будет финал данного произведения»^[35]. Однако, как и в случае с подходом «Обратить внимание», эта стратегия порой определяется излишне неопределенно, и ее суть не совсем понятна. Задаваться вопросами о чем? О чем угодно? Обо всем в равной степени? Конечно, если у учеников возникают вопросы о прочитанном, это делает их более активными читателями и нередко мотивирует узнать о тексте больше. Кроме того, удивление и любопытство вообще очень полезны для обучения. Проблема в том, что форм любопытства существует огромное множество, и отнюдь не все они равноценны по своей сути. Личный опыт учеников, позволяющий им самим решать, что их интересует, и публичный опыт, когда вопросы для обсуждения выбираются группой людей, — совсем не одно и то же. Обе эти ситуации правомерны в своих специфических обстоятельствах, и во втором случае ученики заслуживают четких критериев относительно того, какие именно вопросы должны их интересовать. Учитель может, например, сказать: «Вот то, о чем мы сегодня будем говорить и что должно вызвать наш интерес, чтобы вы лучше поняли данное произведение [или чтобы развить навык, необходимый для понимания]». Я допускаю, что некоторым коллегам данная формулировка покажется излишне общей или директивной («А не советуют ли нам тем самым перекрывать поток воображения наших учеников?» — может подумать кто-то из вас). Однако же поощрять детей интересоваться чем-то просто потому, что это изначально, по природе чрезвычайно ценно и полезно независимо от того, как они это делают и чем именно интересуются, — большая педагогическая ошибка.

Прием «Задаться вопросом», как правило, особенно эффективен, если учитель четко смоделировал этот процесс, особенно в форме монолога. «А вот мне интересно, что могло бы заставить Дональда отдать своего пса. Из предыдущих глав понятно, что он очень любит собаку. Автор же прямо пишет: “Мальчик никогда не делает ничего, что причинило бы боль его псу”. И вот мне любопытно, что может

заставить его отдать собаку, которую он так сильно любит?» Но надо помнить, что, хотя эта стратегия, делающая мысли видимыми, может послужить для детей полезной моделью, подсказывающей, как следует обдумывать прочитанное, иногда получается, что львиную долю работы учитель проделывает сам. Вместо того чтобы привлечь к процессу детей и передать им навыки мышления, он просто на глазах всего класса выполняет анализ литературного произведения.

«Сделать прогноз»

Бойлз пишет, что «прогноз готовит для учеников плацдарм, с которого они могут отслеживать свое понимание читаемого текста»^[36]. В базовой и наиболее распространенной форме данный подход заключается в том, что учитель предлагает учащимся заранее представить себе, что будет дальше. Главное преимущество данной стратегии в том, что она позволяет заинтересовать детей, заставляет их сосредоточиться на дальнейшем чтении, чтобы узнать, подтвердится ли их прогноз. Если все сделано правильно, благодаря ей дети также могут контролировать свое понимание текста исходя из того, сбываются ли их предсказания. Это наилучший результат прогнозирования из всех возможных, но, чтобы его добиться, учителю нужно выработать привычку постоянно и целенаправленно возвращаться к обсуждению того, сбылся ли прогноз учеников и почему. Именно этот последний этап делает прогнозы довольно продуктивным видом деятельности в классе, но, к сожалению, именно о нем чаще всего забывают. Возможно, это происходит потому, что многие учителя просто не видят особой ценности в этом аспекте прогнозирования. Кстати, существенно повысить эффективность прогнозов учеников позволяют опросы, основанные на доказательствах. Это заставит вас постоянно задавать продуктивные вопросы. Каждый раз, занявшись с классом прогнозированием будущих событий произведения, вы спрашиваете: «Что, по-вашему, будет дальше?» и «Что в тексте позволяет нам предположить, что, скорее всего, произойдет именно это?» А после того как дети сформулируют свои прогнозы, стоит спросить: «Почему ты так решил? Что заставило тебя поверить, что произойдет именно это?»

Но помните о двух проблемах, которые мешают эффективному прогнозированию и нередко превращают эту деятельность в пустую трату драгоценного учебного времени. Во-первых, дети нередко делают совершенно невероятные прогнозы, никак не связанные с текстом или базирующиеся исключительно на их личном опыте. А еще они предлагают в качестве прогноза наиболее очевидное развитие событий, максимально облегчая себе задачу. Лучшая защита от этого — сосредоточиться на опросе, основанном на доказательствах. Это заставит учеников обосновать свои прогнозы, подтвердив их конкретными местами из текста.

«Сделать логический вывод»

Последняя стратегия, используемая большинством учителей словесности, называется «Сделать логический вывод». Бойлз описывает ее как стимулирование учеников к тому, чтобы они «выходили за рамки понимания базового смысла и переходили к более глубокому пониманию текста»^[37]. Данная стратегия — попытка сосредоточиться на том, что по праву считается «тяжелой артиллерией» верного понимания прочитанного: на умении читать между строк, понимать недосказанное, неуловимые намеки и тончайшие подсказки автора. Короче говоря, эта стратегия заставляет учеников, применив мышление высшего порядка, выйти за рамки базового, буквального понимания текста. Она трудна в применении, но при этом невероятно важна. Очевидно, просто попросить детей сделать вывод из прочитанного недостаточно. Вы не можете приказать ученику: «Прочти эту страницу и найди в ней что-то важное, чем стоит поделиться со всем классом». Одной лишь командой тут не обойдешься.

Чтобы ученик пришел к верному логическому заключению, учителю нужно подготовить почву, зачастую серьезно поработав с ним с применением такой методики, как, например, «Не затягивайте», или задать ему вопросы с понижением смыслового уровня. А пока ваши ученики учатся делать выводы, вы можете незаметно для них собирать сведения о том, что им необходимо для мощного скачка вперед. **Остановите ученика и попросите его перечитать строки, объяснить ключевую фразу, дать определение слова, найти в**

отрывке важное доказательство его выводов. Сосредоточьтесь на словах и фразах; помните, что строительные блоки, от которых в огромной мере зависит, насколько верным будет вывод, часто встречаются на самом низовом уровне. Возможно, это покажется вам странным, но серьезный разбор буквального смысла текста, включающий обсуждение лексики и внимание к ключевым деталям, вовсе не отвлекает детей от мышления высшего порядка. Напротив, все это стимулирует такое мышление.

«Резюмирование»

Сторонники обучения на основе стратегий иногда относят к ключевым стратегиям и резюмирование. С моей точки зрения, данный подход практически полностью совпадает с некоторыми методиками из этой книги, например, «100 процентов» (см. [методику 36 из главы 6](#)), поэтому не стану сейчас на нем останавливаться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

КОНЕЦ — ЭТО ТОЛЬКО НАЧАЛО

Я уже говорил о разнице между методиками и стратегиями во введении к этой книге. Стратегия, как вы помните, представляет собой общее решение, а методика — то, что вы используете на практике, оттачиваете и адаптируете на протяжении всей жизни. Художники, спортсмены, музыканты, хирурги и представители еще тысяч профессий достигают истинного величия прежде всего благодаря вниманию к мельчайшим деталям используемых ими методик. Они постоянно уточняют и дорабатывают свои методики, и это питает их страсть к делу и помогает в поиске «Святого Грааля» более высокой эффективности, в самовыражении, в способности делать что-то на пределе человеческих возможностей, лучше, чем кто-либо другой. Такой акцент на методике и ее постоянная доработка есть путь к совершенству и для нас, педагогов.

Подходите к преподаванию как к искусству. В данном случае я имею в виду, что это трудное дело, для овладения которым требуются огромная аккуратность и внимательность, истинное мастерство и постоянная доработка применяемых методик. Только это приведет вас к успеху. При этом каждый учитель должен идти своим уникальным путем. Лично я в свое время начинал совсем не с тех методов, которые разработаны учителями-мастерами и описаны в этой книге, но ими может воспользоваться любой педагог, понявший и принявший концепцию постоянной и внимательной доработки учебных методик. Только такой подход в сочетании с накопленной веками мудростью, собранной в этой книге, позволит нам воплотить в жизнь принцип равных возможностей в наших школах и уничтожить серьезный разрыв в успеваемости между детьми из разных слоев населения. Адаптируйте, дорабатывайте, улучшайте методики, описанные здесь, а в некоторых случаях и смело игнорируйте их, потому что не все они подходят именно вам, — и, скорее всего, нужные результаты не заставят себя ждать.

Не так давно мой коллега Бен Марковиц основал новую школу в Нью-Орлеане. Его академия Sci очень быстро достигла поистине потрясающих итогов первого года обучения, а ведь в ней учатся дети, раньше отнюдь не отличавшиеся успехами. В школе Бена широко и целенаправленно используются методики, описанные в этой книге. В ней постоянно проводятся совещания и профессиональные тренинги персонала. И все же, когда я спросил Марковица, как он добивается, чтобы его учителя использовали этот материал в работе, он ответил, что не делает этого — он просто управляет своими педагогами, нацеливая их на результаты, и предоставляет методики, позволяющие этих результатов достичь. А решать, использовать ли их, предоставляет самим учителям. И все они применяют их с поразившим меня энтузиазмом. Но, по словам Бена, все эти инструменты служат средством, а не самоцелью, и я полностью с ним согласен. По сути, мне бы хотелось, чтобы именно этот факт отличал книгу, что вы держите в руках, от множества других книг на эту тему — что она появилась на свет благодаря реальным результатам, которых она помогает достигать учителям (что подтверждено практикой), а вовсе не потому, что соответствует тому или иному идеологическому принципу. Ее цель не в том, чтобы убедить вас применять описанные в ней методики ради них самих, а в том, чтобы благодаря их использованию вы реально повышали успеваемость своих классов. К сожалению, очень многие идеи, даже на редкость удачные, становились плохими, если к ним начинали относиться как цели, а не как к средству.

Методики, о которых я вам рассказал, были подсмотрены мной в ходе наблюдения за работой выдающихся учителей. Но стоит отметить и еще один весьма интересный факт — то, как эта книга изменилась за годы, пока писалась. За это время она превратилась из неофициального документа для служебного пользования в рамках нашей Uncommon Schools в четкое руководство для преподавателей. Сначала я поделился своими идеями с коллегами и предложил соответствующие тренинги, а потом и написал книгу, которую вы сейчас читаете. Со временем она эволюционировала и приобрела глубину, надеюсь, достойную вашего драгоценного времени. Надо признать, столь глубокой и целенаправленной ее сделало то, что я довольно нахально использовал

идеи лучших учителей. Первоначальный вариант послужил лишь скелетом книги, которую вы читаете теперь. Методы, описанные тут, были представлены недостаточно полно, краткими, хоть и вдохновенными абзацами. Только благодаря тому, что другие учителя испробовали их, применили на практике, адаптировали и улучшили, на свет появились наиболее полезные части этой книги. Иными словами, всем, что в ней есть хорошего, моя книга обязана постоянному усовершенствованию и оттачиванию методик в неустанном и вечном стремлении моих коллег к истинному профессионализму. И, по-моему, лучшей фразы для финала моей книги мне не найти.

ОТ АВТОРА

Мой друг и коллега Норман Аткинс обожает запускать смелые проекты. Он основал академию North Star в Ньюарке, которая сегодня считается самой успешной чартерной школой в Нью-Джерси и, возможно, одной из лучших бесплатных школ в США. Он основал Uncommon Schools, сеть из шестнадцати (пока!) чартерных школ, которые готовят учеников к колледжам в проблемных школьных округах штатов Нью-Йорк и Нью-Джерси. Он основал в Нью-Йорке Teacher U — тренинговую программу для учителей и одноименный учебно-методический центр для подготовки научно-педагогического персонала наивысшей квалификации, который полностью видоизменил процесс профессионального образования в этой области, сфокусировав его на реальных результатах в реальных классах. Согласитесь, очень неплохой итог работы всего за одно десятилетие.

Надо сказать, Норман реализует проект, только если верит, что это поможет устранить существующий ныне разрыв в успеваемости детей из малоимущих семей и учеников привилегированных школ. И вот он вбил себе в голову, что один из таких проектов — систематика, то есть составленный мной импровизированный список методик, используемых на уроках всеми самыми эффективными учителями. По мнению Нормана, я просто обязан был написать на этом материале книгу. Я не раз отвечал на его увещевания четким и однозначным отказом, однако Нормана не так-то просто отговорить от его идеи. На каждую мою отговорку у него находилось множество доводов и аргументов, которые он излагал горячо, с весьма активной жестикуляцией. В конце концов я понял, что проще написать эту книгу, чем и дальше выдерживать натиск Нормана. Теперь вы держите в руках итог моих трудов, а я вполне логично завершаю свое повествование благодарностью Норману за его упорство и веру в меня.

Далее, учитывая, что в основу этой книги легли методики наиболее эффективных и результативных учителей (я называю их учителями-мастерами), первым делом мне следовало бы выразить благодарность этим вдохновленным профессионалам, непревзойденным мастерам своего дела. Сначала я решил назвать их всех поименно и даже начал

составлять полный список, однако задача эта оказалась слишком сложной. Записав первые пятьдесят фамилий, я понял, что, если попытаться назвать всех учителей, благодаря которым написана эта книга, получится непозволительно громоздкий перечень, а я наверняка кого-нибудь незаслуженно упущу — либо потому, что просто забуду, либо потому, что непривычно благодарить человека, с которым ты, по сути, практически не разговаривал. Дело в том, что, как это ни странно, за некоторыми из учителей, оказавшими наибольшее влияние на меня и данный труд, я наблюдал, так сказать, анонимно, сидя в классе на задней парте или вообще просматривая записи на видеокассетах. Так что с тысячами извинений я принял крайне трудное для меня решение: поблагодарить сразу всех учителей, внесших вклад в эту книгу... хоть и чувствую я себя при этом черствым и на редкость неблагодарным. Итак, огромное количество людей, особенно из Uncommon Schools, научили меня всему, что я сегодня знаю и о чем написал в этой книге. Но, что намного важнее, они класс за классом с успехом учили своих учеников стремиться к большим высотам и достигать их. Моя сердечная благодарность всем этим учителям-мастерам. Благодарность, к которой, я убежден, присоединятся все ученики и их родители.

Один из источников достижений этих учителей на ниве преподавания, без сомнения, умелое руководство директоров их школ, которые создают им все необходимые условия. Тут я просто обязан выразить особую благодарность Стейси Шеллз, основателю и директору Рочестерской подготовительной школы — первой школы, созданной в Нью-Йорке организацией Uncommon Schools, а также Полю Пауэллу и Дэвиду Макбрайду, великим лидерам, с которыми мне посчастливилось работать и у которых я очень многому научился.

Я также глубоко признателен «команде по составлению систематики» из Uncommon Schools — людям, которые часами снимали на видео работу учителей и превращали эти материалы в эффективную программу для подготовки педагогического персонала. Эта программа стала отличным подспорьем для начинающих учителей и помогает развиваться дальше более опытным педагогам. В упомянутую выше команду входят Трейси Корен, Макс Тюфферд, Эрика Вулвей, Джон Костелло, Мелинда Фелпс, Кэти Йецци и,

конечно же, мой друг и коллега Роб Ричард. Роб руководит проектом по составлению видеосистематики. Он мой незаменимый партнер в подготовке материалов к этой книге и бесценный советчик, если мне надо выбрать музыку, когда приходится работать над рукописью по ночам.

Кроме того, не могу не упомянуть моих коллег, тоже управляющих директоров из Uncommon Schools: Поля Бамбрика, Джона Кинга, Бретта Пейзера, а также СОО Джоша Филлипса и СЕО Эвана Радолла, которые щедро делились со мной советами, касающимися всех аспектов нашей профессиональной деятельности, в том числе и содержания этой книги. Например, главы части II, посвященные обучению детей чтению, во многом появились на свет благодаря ценным идеям и рекомендациям Джона Кинга.

Данная книга, равно как и более масштабный проект подготовки учителей, часть которого она собой представляет, были бы невозможны без щедрой поддержки нью-йоркской Carnegie Corporation и фонда Kern Family. Обе эти организации глубоко верили в меня, в Uncommon Schools и наши программы. Я чрезвычайно благодарен им, в частности Райану Олсону, Джиму Рану и Талии Милгром-Элкотт.

Все пять с лишним лет, на протяжении которых писалась эта книга, бесценную помощь в ее редактировании мне оказывали Софи Брикмен, Карен Литл, Джессика Петренчик и Дженнифер Дель Греко. Кейт Ганьон из издательства Jossey-Bass умудрилась придать моему проекту, изначально больше напоминающему разворошенное пчелиное гнездо, четкую форму и приличный вид и превратить его в единое целое. А из огромного числа коллег, которые за много лет поделились со мной своими соображениями о том, как улучшить эту книгу и работу над ней, ни один не делал этого прилежнее и откровеннее, чем Дуг Маккарри, соисполнительный директор Achievement First.

И наконец, больше всего я благодарен своей жене Лизе, с которой разделяю ответственность и радость за самое важное дело моей жизни — воспитание наших троих детей. Чтобы я мог писать, Лиза взяла на себя львиную долю этой трудной работы. В общем, благодарить Лизу за помощь в написании этой книги — все равно что благодарить солнце за то, что оно светит. Понятно, что без солнечного

света в мире не было бы ни одной книги, и крайне трудно представить, что какой-либо благодарности на свете будет достаточно, чтобы оценить дар такого масштаба. Тем не менее попробовать стоит. Так что, Лиза, спасибо тебе за те часы воскресными утрами и будничными вечерами, которые я должен был отдать тебе, но отдавал дополнительной работе над этой книгой. Спасибо за то, что ты обсуждала со мной разные идеи, готовя мне бесчисленные бутерброды и напитки. А самое большое спасибо за излучаемый тобой солнечный свет.

ОБ АВТОРЕ

Дуг Лемов — управляющий директор Uncommon Schools; он контролирует подразделение True North этой организации, которое работает со школами в Рочестере и Трое. Дуг также обучает эффективным методикам директоров и учителей не только шестнадцати школ, входящих в Uncommon Schools, но и всей страны в целом. В прошлом Лемов был президентом организации School Performance, которая помогает школам использовать фактические данные при принятии важных решений, а также вице-президентом по контролю и отчетности Института чартерных школ при Государственном университете штата Нью-Йорк и одним из основателей и директором Академии чартерной школы «Тихоокеанский рубеж» в Бостоне. Он преподавал английский язык и историю в университете и на разных уровнях средней школы, имеет степень бакалавра колледжа Гамильтона, степень магистра Университета штата Индиана и степень магистра делового администрирования Гарвардской бизнес-школы. Посетите сайт Дуга Лемова: www.douglemov.com.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Knowledge Is Power Program — программа «Знание — сила», общенациональная сеть общедоступных школ, осуществляющих подготовку учащихся к колледжу. *Прим. пер.*

[2] Организация, управляющая чартерными школами в ряде штатов США. *Прим. пер.*

[3] Коллинз Дж., Поррас Дж. [Построенные навечно. Успех компаний, обладающих видением.](#) М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. *Прим. ред.*

[4] Коллинз Дж. [От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет...](#) М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. *Прим. ред.*

[5] NCAA (National Collegiate Athletic Association) — Национальная ассоциация студенческого спорта, в которую включена 1281 организация, занимающаяся проведением спортивных соревнований в колледжах и университетах США и Канады. Американские студенческие баскетбольные команды чаще всего входят в данную ассоциацию. *Прим. ред.*

[6] В США нет единой системы школьных экзаменов. Эта деятельность регламентируется на уровне штатов. *Прим. пер.*

[7] Данное оригинальное исследование провели в 60-х годах XX века американские ученые-психологи Роберт Розенталь и Ленора Якобсон на базе начальной школы, расположенной в одном из рабочих районов Сан-Франциско. Результатом их работы стала книга «Пигмалион в школьном классе», которая увидела свет 2 апреля 1968 года и заставила критически переосмыслить многие представления в области педагогики и психологии. *Прим. ред.*

[8] От *англ.* sequence — последовательность, ряд, черед, цикл. *Прим. пер.*

[9] Имеется в виду детская повесть Роальда Даля, которая выходила на русском языке под разными названиями: «Потрясающий мистер Лис», «Потрясающий мистер Фокс», «Изумительный мистер Лис». *Прим. ред.*

[10] Имеется в виду роман Харпер Ли. *Прим. ред.*

[11] Название стихотворения и автобиографической книги Майи Анжелу. *Прим. ред.*

[12] В английском языке такая черточка — знак долгого гласного звука. *Прим. пер.*

[13] Методика, очевидно, названа по аналогии с маркетинговым методом «холодного обзвона», или «холодных звонков», согласно которой продавец в произвольном порядке обзванивает незнакомых людей, потенциальных клиентов, чтобы предложить им свой продукт. *Прим. ред.*

[14] Конечно, в США эта игра называется иначе. *Прим. ред.*

[15] Речь идет о комедии Герберта Росса. *Прим. ред.*

[16] Фастболл (Fastball) — прямая подача мяча в бейсболе, при которой упор делается на скорость полета мяча, наиболее распространенный тип подачи. *Прим. ред.*

[17] Речь идет о повести Джона Стейнбека. *Прим. ред.*

[18] Мо — от *англ.* momentum, то есть импульс. *Прим. пер.*

[19] Дуэк К. [Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей.](#) М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.

[20] Коллинз Дж., Поррас Дж. [Построенные навечно. Успех компаний, обладающих видением.](#) М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013.

[21] Имеется в виду книга Роберта О'Брайена. *Прим. ред.*

[22] Известный английский актер и режиссер. Выступал почти во всех крупных ролях шекспировского репертуара. *Прим. ред.*

- [23] Имеется в виду готический роман Гастона Леру. *Прим. ред.*
- [24] Имеется в виду роман Пэм Муньюс Райан «Эсперанса». *Прим. ред*
- [25] Аббревиатура от английских слов know, want, learned, то есть «знаю, хочу выучить, выучил». *Прим. пер.*
- [26] Имеется в виду книга шотландского писателя Александра Макколла Смита. *Прим. ред.*
- [27] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 10.*
- [28] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 8.*
- [29] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 12.*
- [30] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 17.*
- [31] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. XIV.*
- [32] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 11.*
- [33] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 7.*
- [34] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 8.*
- [35] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 9.*
- [36] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 10.*
- [37] *Boyles N. Constructing Meaning Through Kid-Friendly Comprehension Strategy Instruction. P. 12.*

ОГЛАВЛЕНИЕ

[Предисловие](#)

[Введение. Искусство и инструменты эффективного преподавания](#)

Часть I

Становление мастерства учителя: основные методики

[Глава 1. Влияние больших ожиданий на успеваемость](#)

[Методика 1. «Отказ не принимается»](#)

[Методика 2. «Правильно есть правильно»](#)

[Методика 3. «Не останавливаемся на достигнутом»](#)

[Методика 4. «Форма имеет значение»](#)

[Методика 5. «Не оправдываться»](#)

[Глава 2. Планирование — гарантия высокой успеваемости](#)

[Методика 6. «Начинать с конца»](#)

[Методика 7. «4 М»](#)

[Методика 8. «Разместить на видном месте»](#)

[Методика 9. «Кратчайший путь»](#)

[Методика 10. «Двойной план»](#)

[Методика 11. «Нарисовать карту»](#)

[Глава 3. Структурирование урока и сам урок](#)

[Методика 12. «Зацепка»](#)

[Методика 13. «Назвать этапы»](#)

[Методика 14. «Доска = бумага»](#)

[Методика 15. «Перемещаться»](#)

[Методика 16. «Разбить информацию на части»](#)

[Методика 17. «Коэффициент»](#)

[Методика 18. «Проверка на понимание»](#)

[Методика 19. «Практика, практика и практика»](#)

[Методика 20. «Выходной билет»](#)

[Методика 21. «Высказать мнение»](#)

[Глава 4. Как увлечь учеников уроком](#)

[Методика 22. «Холодный обзвон»](#)

[Методика 23. «Вопрос — ответ»](#)

[Методика 24. «Лопта»](#)

[Методика 25. «Время ожидания»](#)

Методика 26. «Все пишут»

Методика 27. «Вегас»

Глава 5. Создание сильной культуры в классе

Методика 28. «Вводная процедура»

Методика 29. «Делаем сейчас»

Методика 30. «Экономичное перемещение»

Методика 31. «Скоросшиватель»

Методика 32. SLANT

Методика 33. «По моему сигналу»

Методика 34. «Сигналы “Можно встать?”»

Методика 35. «Знаки поощрения»

Глава 6. Формирование и поддержка высоких ожиданий в отношении поведения

Методика 36. «100 процентов»

Методика 37. «Что делать»

Методика 38. «Сильный голос»

Методика 39. «Делаем еще раз»

Методика 40. «Внимание к деталям»

Методика 41. «Порог»

Методика 42. «Без предупреждений»

Глава 7. Воспитание характера и укрепление доверия

Методика 43. «Позитивное обрамление»

Методика 44. «Точная похвала»

Методика 45. «Мягкость/строгость»

Методика 46. «J-фактор»

Методика 47. «Эмоциональное постоянство»

Методика 48. «Объясняй все»

Методика 49. «Ошибка — это норма»

Глава 8. Как повысить темп урока

Смена темпа

Четкие линии

Все руки

Дорога каждая минута

Предвкушение

Часы на службе у учителя

Глава 9. Как побудить учеников мыслить критически

[«Спрашивать поочередно»](#)
[«От простого к сложному»](#)
[«Слово в слово \(никаких “Заменить и подменить!”\)](#)»
[«Четко и кратко»](#)
[«Имейте вопросы про запас»](#)
[«Число попаданий»](#)

Часть II

Как научить учащихся читать с максимальной пользой: важнейшие навыки и методики

[Глава 10. Как каждому учителю стать учителем чтения](#)

[Глава 11. Базовые принципы](#)

[Глава 12. Понимание текста](#)

[Заключение. Конец — это только начало](#)

[От автора](#)

[Об авторе](#)

МАКСИМАЛЬНО ПОЛЕЗНЫЕ КНИГИ ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА «МАНН, ИВАНОВ И ФЕРБЕР»

Если у вас есть замечания и комментарии к содержанию, переводу, редактуре и корректуре, то просим написать на be_better@m-i-f.ru, так мы быстрее сможем исправить недочеты.

Наши электронные книги:

<http://www.mann-ivanov-ferber.ru/ebooks/>

Заходите в гости:

<http://www.mann-ivanov-ferber.ru/>

<http://blog.mann-ivanov-ferber.ru/>

<http://www.facebook.com/mifbooks>

<http://vk.com/mifbooks>

<https://twitter.com/mifbooks>

[Дерево знаний](#)

[Предложите нам книгу](#)

[Ищем правильных коллег](#)

Для корпоративных клиентов:

[Полезные книги в подарок](#)

[Корпоративная библиотека](#)

[Книги ищут поддержку](#)

НАД КНИГОЙ РАБОТАЛИ

Главный редактор *Артем Степанов*
Ответственный редактор *Наталья Шульпина*
Арт-директор *Алексей Богомолов*
Литературный редактор *Юлия Слуцкина*
Дизайн переплета *Сергей Хозин*
Верстка *Вадим Мартыновский*
Корректоры *Наталья Витько, Юлия Жандарова*

ООО «Мани, Иванов и Фербер»

mann-ivanov-ferber.ru

Электронная версия книги
подготовлена компанией Webkniga, 2014

webkniga.ru