

## Глава 10. Пути, ведущие к свободе

«Смогу ли я это сделать в моем классе?» Вот вопрос, который, думается мне, может задать себе учитель, у которого сложилось благоприятное впечатление от предыдущих глав. В этой главе я указываю некоторые конкретные способы, которыми учителя сумели обеспечить возможности более самостоятельного учения. Я надеюсь, что эти идеи послужат как поддержкой, так и стимулом для учителей и всех тех, кто захочет окупиться в поведенье школьных инноваций.

Если вы желаете предоставить вашим ученикам свободу учиться, то как вы можете это сделать? Мы уже рассмотрели некоторые личные, субъективные установки, основополагающие для создания такого рода климата. Учитель, находящийся в процессе усвоения этих установок, несомненно, сумеет разработать свои приемы создания свободы, соответствующие его стилю и вырастающие из свободных и непосредственных взаимоотношений с учениками. Да, вы, несомненно, создадите свою собственную методологию — наилучшую. Тем не менее, для тех, кто отважится на творчество, вполне естественно поинтересоваться, что пытались делать другие и какие приемы они нашли для реализации своих личных установок в классе, чтобы ученики смогли воспринять и использовать предоставленную им свободу. Цель этой главы — кратко обрисовать несколько подходов, методов и приемов, успешно использованных учителями, которые решились позволить ученикам и самим себе свободно учиться.

## Решение реальных проблем

Кажется вполне ясным, что в процессе такого обучения, о каком мы ведем речь, ученики должны сталкиваться с материалом, имеющим для них сам по себе значение и смысл. В нашей культуре мы стараемся оградить детей от любых проблем реальной жизни, и такая изоляция порождает трудности. Если, мы желаем, чтобы наши ученики стали свободными и ответственными людьми, то мы должны желать для них столкновения с проблемами.

Со стороны любого учителя было бы очень мудро выяснить у учащихся, какие проблемы для них значимы и одновременно соответствуют изучаемому курсу. Поскольку ученики в школах изолированы от проблем, вероятно, следовало бы сталкивать их с ситуациями, которые впоследствии могут превратиться для них в настоящие проблемы. Вполне возможно создать условия, которые захватывают учеников и заставляют каждого столкнуться с проблемой.

Молодые люди имеют высокую внутреннюю мотивацию. Многие элементы окружающей среды бросают им вызов. Они любознательны, жаждут открытий, стремятся к знанию, желают решать проблемы. Печальная сторона обучения состоит в том, что наши дети, проведя несколько лет в школе, почти утрачивают изначальную внутреннюю мотивацию. Тем не менее, мотивация остается, и наша задача как фасилитаторов учения состоит в том, чтобы нащупать эту мотивацию, выяснить, какие вопросы представляются реальными молодым людям, и обеспечить им возможность решать эти вопросы.

## Обеспечение ресурсов

Учителя, больше нацеленные на фасилитацию учения, нежели на преподавание, организуют свое время и усилия совсем иначе, чем обычные учителя. Вместо того чтобы тратить массу времени на подготовку планов уроков и лекций, учителя-фасилитаторы сосредотачиваются на обеспечении

разнообразных ресурсов, позволяющих ученикам учиться опытным путем сообразно их нуждам. Эти учителя также занимаются тем, чтобы сделать эти ресурсы доступными, обдумывая и упрощая те практические и психологические шаги, которые учащимся следует предпринять, чтобы ими воспользоваться. Например, учитель сообщает, что такая-то книга есть в библиотеке. Но учащийся может прийти в библиотеку и обнаружить, что книга на руках. Не каждому хватит заинтересованности или терпения дождаться, пока книга будет возвращена. Я убедился, что, если в классе устроить полку с книгами и печатными материалами, то одновременно с количеством прочитанного многократно возрастает и стремление удовлетворять с помощью библиотеки индивидуальные нужды.

Под ресурсами я имею в виду не только книги, статьи, рабочее помещение, лаборатории и оборудование, инструменты, карты, фильмы, звукозаписи и т. п. Я имею в виду также специалистов, которые могут принять участие в учебном процессе и заинтересовать учеников. Как правило, среди местной общественности находятся люди, которых можно пригласить для освещения определенных проблем, важных для учеников. Однако несомненно, что самый важный ресурс — это учитель. Позволяя ученикам познать самих себя как людей, делая доступными для них знания и опыт, учитель способен оказать им помощь без принуждения. Фасилитатор может подчеркнуть определенные сферы своей компетенции, и учащиеся могут рассчитывать на его помощь в этих областях.

Мы рассмотрели некоторые приемы, посредством которых учитель может стать доступным. Барбара Шил обеспечила учащимся свободный доступ для консультаций, если они испытывали затруднения при решении каких-то задач. Гэй Свенсон обеспечила свою доступность столь многими способами, что их невозможно перечислить. Билл Ромни организовал дело так, что учащиеся могли посещать занятия по любому курсу на своем отделении. Рут Сэнфорд водила учеников на экскурсии. И все эти учителя без исключения были доступны для учеников на классных занятиях.

Ричард Дин из Калифорнийского Технологического института преподавал курс высшей математики в очень свободной манере. Он записывал и суммировал для дальнейшего использования в аудитории основные проблемы — обсужденные или решенные на занятии, а также поставленные и не решенные. Приходя на занятие, студент получал запись прошлого занятия; эта информация позволяла освежить в памяти пройденное. Позднее Дин позволил каждому студенту по собственному желанию самостоятельно делать такие записи; при этом он сам и кто-то из студентов сообщал подвели итог обсуждению. Кроме того, Дин или студенты нередко дополнительно анализировали происходящее и предлагали собственные решения поднятых проблем. Если мы потратим время не на планирование утвержденных программ, лекций и контрольных работ, а на творческую подготовку учебных ресурсов, то мы откроем много новых способов создания образовательного пространства, в котором учащиеся смогут выбрать элементы, наиболее соответствующие их нуждам.

### Учебные цели

Многое из того, что, начиная с 1950-х годов, учителям внушали об учебном процессе, вращалось вокруг поведенческих целей. Поведенческие цели — продукт Второй мировой войны и индустриальной стандартизации — были разработаны для определения того, чему учащиеся научатся в плане *наблюдаемых действий*. Были определены три типа целей — поведенческие, аффективные и психомоторные. И хотя разработчики призывали использовать цели всех уровней, на практике большинство целей ограничивались поведенческим уровнем фактических реакций. Очень немногие цели высшего уровня — аффективные или психомоторные — были задействованы в работе учителя.

## Опытное обучение против поведенческих целей

То, что в 1950-е годы было экспериментом, стало обыденным делом по мере того, как издатели учебников и разработчики тестов концентрировали свое внимание на низших уровнях мышления, полагаясь на поведенческие цели в повышении качества преподавания. Как было показано в первой главе, по этому пути многие наши школы пришли к снижению требований и притязаний. И сегодня от многих учителей продолжают требовать планы и цели уроков, но существуют и другие пути. Если поведенческие цели определяют, чему ученик должен научиться, то опытное обучение рассматривает не конечный продукт, а условия учения. Внимание фасилитатором учения сосредоточено на создании учебной атмосферы и того опыта, которые обеспечивают понимание учениками целого, а не отдельных частей.

Следующие примеры демонстрируют отличие поведенческих целей от опытного обучения:

- Учащиеся должны со 100-процентной точностью перечислить пять примеров вклада Древнего Египта в становление современного общества.
- Ученики разрабатывают, запланируют и проведут экскурсию в музей изящных искусств, с посещением древнеегипетской экспозиции.

Первое утверждение, касающееся поведенческой цели, предопределяет, что ученики должны выучить. Второе утверждение, поощряющее опытное обучение, описывает процесс, но не предопределяет результат. В первом случае роль учителя состоит в том, чтобы определить, какие пять примеров должны привести ученики. Во втором случае роль учителя — содействовать учению, поощряя учеников в процессе организации и планирования экскурсии в египетский раздел музея изящных искусств. Включение всего класса в организацию учебного опыта посредством общей экскурсии обеспечивает более широкий опыт для всех учеников.

Опыт такого типа не ограничивается начальной и средней школой. В колледже города Прескотт (Аризона) опытное обу-

чение началось в 1966 году в форме трехнедельного пребывания всех новичков среди дикой природы. Двадцать восемь лет спустя эти трехнедельные опыты продолжают. Это делается для того, чтобы дать новым студентам почувствовать ту среду, которая станет их школой и домом на четыре года. В этом колледже студенты учатся посредством экскурсий, самостоятельных исследований (индивидуальных и групповых), интернатуры и практики, учебных дневников и учебных контрактов. Каждый студент вместе с сотрудниками отделения (факультета) также разрабатывает дипломный проект, прокладывающий путь к завершению одного из этапов обучения длиной в жизнь. Джим Стаки, президент этого колледжа, в 1990 году писал о той философии, которая, по его убеждению, обеспечивает атмосферу индивидуального учения:

- Свободные искусства представляют собой не только область знания, но и образ жизни. Не ограничивайтесь приобретением информации и освоением технических навыков... Думайте о процессах и результатах, об их ценности не только для конкретного потребителя, но и для общества, человечества, для всего мира. Подвергайте сомнению ваши ценностные допущения, помните, сколь относительно наше знание и понимание, но в то же время старайтесь держаться разумной и нравственной позиции (*Stuckey*, 1990. P. 12).

В Прескоттском колледже используются разные средства обучения. Студентам и преподавателям там предоставлен широкий выбор возможностей учения.

## Шкала методов обучения

Мы учимся многими разными способами — слушая, наблюдая, задавая вопросы, что-то делая и помогая учиться другим. В большинстве средних школ приемы обучения скованы очень узкими рамками — обычно они включают лекции, опросы, упражнения и практические работы. Исследования, которые в 1980-е годы провели Ларри Кубан (*Cuban*, 1993), Джон Гудлэд (*Goodlad*, 1984), а также Джери Брофи и Том Гуд (*Brophy, Good*, 1986), подтвердили тот факт, что в

большинстве школ используется ограниченный подход к преподаванию и учению. Стратегии, которых придерживаются слишком многие школы, тяготеют к подходу, центрированному на учителе, а не на ученике. Дело даже не в том, чтобы отдать предпочтение тому или другому, а в том, чтобы добиться совместного участия всех в учении.

Человекоцентрированный подход позволяет использовать самые разнообразные методы и формы обучения. Шкала (континуум) этих методов и форм (табл. 10.1) должна войти в личный репертуар как учителя, так и ученика. Ради совместного учения учителям необходимо отдавать предпочтение тем методам (стратегиям), которые центрированы на ученике. Далее рассмотрим некоторые из этих методов и обозначим ресурсы для многих других.

Таблица 10.1

Континуум методов и форм обучения  
(по: *Freiberg, Driscoll, 1922. P. 46*)

**Методы и формы обучения, сфокусированные на учителе**

- Лекция
- Опрос
- Упражнения и практика
- Демонстрация
- Дискуссия
- Групповая работа
- Руководимые исследования
- Контракты
- Ролевая игра
- Проекты
- Исследования
- Самооценка

**Методы и формы обучения, сфокусированные на ученике**

## Использование контрактов

Один из приемов, позволяющих поддерживать ответственность и надежность в атмосфере свободы, — это использование ученических контрактов. Несомненно, это также по-

зволяет преодолеть неуверенность, с которой может столкнуться фасилитатор (мы уже видели, как Барбара Шил быстро нашла применение контрактам в работе со своими учениками). Контракты позволяют ученикам ставить перед собой цели и планировать, чего они намерены добиться. Контракты представляют собой своего рода промежуточный опыт между абсолютной свободой учиться чему угодно (что интересно) и учебным процессом, который относительно свободен, но все же остается в рамках определенных формальных требований.

Артур Комбс в работе со студентами колледжа использовал контракт, обладающий рядом интересных особенностей. В начале курса он объяснил, что каждый студент может добиваться любой оценки по своему выбору. Студентам, которые хотят иметь удовлетворительную оценку, достаточно прочесть определенные разделы из учебников и сдать экзамен по этому материалу. Такое решение никоим образом не подлежит осуждению. Те, кто стремится к высшим оценкам, должны индивидуально спланировать для себя работу, соответствующую уровням А или В. По завершении этой работы студент получает оговоренную оценку. Это позволяет избежать каких бы то ни было опасений в ходе занятий и обеспечивает возможность свободной дискуссии. Студенты могут возражать профессору, не боясь, что это поставит под угрозу их оценку. Они могут выражать то, что на самом деле думают и чувствуют.

Контракты также помогают разрешить сомнения, возникающие у учителя или ученика. Если учитель не уверен, что ученик сможет ответственно учиться, а ученик не уверен, что сможет учиться без подталкивания, то тогда время, затраченное на разработку контракта, пойдет на пользу обоим. Этому процессу можно посвятить несколько часов в самом начале курса. Использование контрактов — это еще и способ оценивания, основанный на общем взгляде на количество и качество. Традиционно учителя сами выбирали критерии для высшей оценки, ученик в этом не участвует. При использовании контрактов ученик получает возможность принять участие в решении относительно оценки. Контракты обеспе-

чивают действия, мотивы и подкрепление, помогающие ученику достичь познавательных целей. Они могут быть использованы применительно к любому предмету и на любом уровне обучения. Однако, как и многие другие учебные приемы, контракты следует рассматривать как вспомогательное средство, а не исключительный метод обучения.

### Пример контракта

Поскольку контракт представляет собой прекрасное промежуточное звено между общепринятыми подходами и более свободным обучением, я опишу здесь то, как он может быть использован (Freiberg, 1973). С одной шестиклассницей был заключен контракт на самостоятельные занятия в рамках курса социальных наук. Конкретной темой курса была история Африки, и данный контракт касался изучения Африки (табл. 10.2).

Однажды Синтия (сама афроамериканка) задала в классе вопрос: «Как людям удастся выжить в Африке, где очень жарко и не хватает еды?» Мы сели и обсудили посылки, вытекающие из ее вопроса: (а) в Африке жарко и (б) там не хватает пищи. Выдвинутые ею посылки были очень просты, и они послужили основой нашего контракта. (Таких посылок должно быть немного, ибо множество может свидетельствовать о необходимости более конкретных вопросов.)

Первым шагом в использовании контракта было объяснение того, как он действует и как в целом выполняется. Пока я объяснял использование контрактов, Синтии было позволено самой принять решение о степени своего участия. (Для начала хорошо заключить контракт с одним учеником; учитель может увидеть проблемы, связанные с индивидуализированным обучением, трудности в оценивании, а также разобраться в использовании источников.)

Когда контракт был составлен, обе стороны договорились его придерживаться. В данном конкретном случае (у Синтии это был уже третий контракт) продолжительность проекта была определена в две или три недели. В иных случаях желательно начинать с контрактов меньшей продолжительнос-

Таблица 10.2

Контракт на самостоятельные занятия	
Контракт на самостоятельные занятия Синтия С. Мистер Фрайберг Вопрос: Как удастся людям выживать в Африке, •где очень жарко и недостает пищи?	
Допущения: 1. В Африке жарко 2. Нет пищи	
Время самостоятельных занятий:	Каждый вторник, если необходимо, Синтия идет в библиотеку.
Продолжительность проекта: Регулярные встречи мистера Фрейберга и Синтии С.:	Две или три недели.  Каждый вторник плюс встречи при необходимости
Виды деятельности:	Синтия находит ответы на заданные вопросы и представляет свои открытия в следующей форме: 1. Климатические карты 2. Интервью с мистером Авадом и мистером Шиконго в виде записи десяти вопросов и ответов на них 3. Список фильмов и слайдов об Африке. 4. Представление своих открытий перед классом 5. Ответы на вопросы по теме, задаваемые классом и мистером Фрейбергом.
Оценка:	Синтия получает балл А, если соблюдены все пункты (1—5)
Возможные источники:	Альманах Атлас Фильмы и слайды из библиотеки Интервью с мистером Шиконго и мистером Авадом Библиотечные книги
Подписи: _____ Синтия С. Мистер Фрайберг	

ти, а затем постепенно ее увеличивать. На протяжении оговоренного периода важно взаимодействовать с учеником, дабы быть в курсе, как идут дела. В таком случае вы можете обнаружить, что контракт слишком труден или недостаточен интересен для ученика.

Мы условились о регулярных встречах по вторникам и договорились встречаться еще по мере необходимости во время действия контракта. Мы также обозначили регулярные часы для самостоятельной работы Синтии, так что она могла пользоваться библиотечными источниками или самостоятельно работать в классе. Где именно работать — в библиотеке или в классе — Синтия решала сама.

Вопросы, сформулированные в начале контракта (допущения, сделанные самой Синтией), были раскрыты за счет тех видов деятельности, в которых принимали участие и ученица, и учитель. Карты осадков помогли ей понять, что в отдельных местах Африки бывают снегопады, там много дождей и обильная растительность. Интервью с двумя людьми из разных районов Африки позволили ей больше узнать об этом континенте. Синтия просмотрела много фильмов и слайдов и смогла описать то, что увидела.

Она представила свои открытия классу и ответила на вопросы. В это время весь класс также обсуждал Африку, и Синтия в этом участвовала — кроме вторников, когда она занималась в библиотеке. В результате, работая над своим самостоятельным проектом, она одновременно выполнила большую часть обычной классной работы (темы пересекались).

Выводы таковы: контракты могут составляться на любой отрезок времени; продолжительность первых контрактов обычно невелика; впоследствии она может увеличиваться в соответствии со способностями ученика. Важно варьировать виды деятельности, сочетая чтение, письменную работу, художественное творчество, интервью, устные выступления и доклады. Если нет киноматериалов, используйте книги. Дайте ученику дозреть до похода в библиотеку, а не задавайте библиотечную работу изначально. В начале важно сесть вместе с учеником и отобрать возможные источники. Важно также, чтобы контракт был подписан и датирован.

После завершения рассмотрения контракта полезно выделить его специфические элементы.

#### *Элементы контракта*

1. Решите, будет ли контракт коротким или продолжительным.
2. Разработайте общий формат контракта.
3. Соберите необходимые источники и информацию.
4. Организуйте несколько встреч для обратной связи с учеником, чтобы быть в курсе его продвижения вперед.
5. Укажите в контракте, как ученик будет оцениваться.
6. Начните с одним учеником; если работа с ним пройдет успешно, начните с другим.

#### *Вопросы, которые вам следует задать себе:*

1. Что нужно сделать по контракту?
2. Кто будет это делать? (Ученики могут работать группами, если их первые попытки работать по контракту окажутся успешными.)
3. Что получит ученик по завершении контракта?
4. Каков ожидаемый результат для ученика? (Что ученик приобретет из этого учебного опыта?)
5. Каковы будут ваши оценки по вопросам 3 и 4?
6. Какие потребуются ресурсы?
7. Где ученик сможет отыскать ресурсы самостоятельно?

Чтобы научиться составлять контракт наиболее эффективно, вы можете, хотя бы в рамках повышения квалификации, составить такой контракт с другим учителем. Например, вы можете сыграть роль ученика, а ваш коллега — учителя. Вы можете заключить контракт, поменяться ролями, потом составить новый. Таким образом, вы сможете понять, насколько отвечает ваш контракт конкретным критериям этой деятельности.

Поначалу учебные контракты и другие средства учения могут быть преимущественно управляемы учителем; однако по мере того, как ученик все больше осознает свою способность учиться, контракты все более становятся ориентиро-

ванными на ученика. Джим Стаки описывает процесс развития учебных контрактов в Прескоттском колледже — процесс, который протекает вот уже более тридцати лет:

- В начале своей учебы в колледже студентка могла чувствовать себя слишком неопытной, чтобы успешно справиться с выполнением учебного контракта, поэтому профессор предлагал более формализованную структуру учебного курса. По мере того, как студентка осваивалась в колледже и привыкала к миру знаний, к их приобретению, она принимала все больше участия в учебных контрактах (*Stuckey, 1990. P. 17*).

Учение человекоцентрированного типа предоставляет широкие возможности выбора, и заключение контрактов — один из многих способов обретения свободы.

### Привлечение общественности

Еще один возможный подход — использование образовательных ресурсов общественности. Например, учащиеся Свободной школы Нового Орлеана (Луизиана) обеспечили общественную поддержку бездомным. Они начали со сбора информации о бездомных. Им пришлось найти подход к людям, научиться слушать, анализировать наблюдения, чтобы выделить ключевые пункты, определяющие значение этого проекта для местного сообщества. В результате эта деятельность стала гораздо более ценным учебным опытом, нежели любой школьный курс, который только можно представить. Существует много других видов общественных проектов. Группа студентов Калифорнийского Технологического института в Пасадене решила исследовать проблему смога в Лос-Анджелесе и в конце концов разработала такой впечатляющий план, что он был профинансирован федеральным грантом.

Хочу упомянуть и еще одну возможность. Если учащийся особо заинтересован в работе с людьми, он может с помощью наставника стать помощником практикующего психо-

лога, психиатра или местного социального работника. Он (или она) может включиться в группу сверстников с общими интересами. Иными словами, учащийся может осваивать психологию опытным путем.

Эти предложения служат дополнением к главной моей идее — о том, что учащиеся, если им предоставить настоящую свободу, часто сталкиваются с потрясающим опытом учения, обретаемым ими самостоятельно и приносящим им огромную пользу. Они становятся искателями знания, а не пассивными его потребителями. Они внедряются в процесс учения и открывают, что это за приключение.

### Учение с помощью проектов

Контракты использовались учителями, центрированными на учениках, с целью привести жизнь в безжизненные программы и придать смысл бессмысленным, казалось бы, нагромождениям информации. Мы уже читали о необходимости готовить молодежь к такому будущему, где информация изменчива, где вчерашние знания становятся сегодняшней историей и устаревают за пару лет. Многие учителя сделали свои классы человекоцентрированными, поощряя учеников к освоению программы с помощью проектов. Проекты позволяют как ученикам, так и учителям, сочетать разнородные идеи, понятия и факты на том уровне осмысленности, который сохраняется на всю жизнь. Проекты вроде того, что осуществляется в Свободной школе (см. выше), позволяют учащимся выбирать в сфере собственных интересов то, что соответствует и потребностям города Новый Орлеан. Другие проекты могут отражать потребность учащихся разобраться в тех вопросах, которые важны для их возрастной группы. Работа может начинаться с мозгового штурма — идеи выписываются на доске и обсуждаются всем классом. Роль учителя в оформлении и выполнении проектов состоит в том, чтобы направлять, обеспечивать ресурсы и в целом обеспечивать возможности обучения посредством опыта.

Проекты позволяют учащимся узнать что-то интересное и важное. Некоторые проекты задумываются под руководством учителя, но реализуются как совместная учебная деятельность. Существует не так уж много возможностей для совместного учения учеников и учителей, и проекты дают такую возможность. Те из них, которые предоставляют учебные возможности, обычно оформлены таким образом, чтобы создать целостное видение проблемы, поставленной учениками. Лучшие проекты — те, что приводят к постановке новых проблем. Проекты (во многом подобные учебным контрактам) могут проистекать из вопросов или ситуаций, возникших в классе или в жизни учеников. Проекты стимулируют все познавательные процессы и заставляют ученика столкнуться с повседневными вопросами, из которых могут быть выведены и другие познавательные моменты; они могут выполняться учеником полностью самостоятельно либо в кооперации с другими.

Проекты преимущественно используются в начальных классах, а не в средней школе, отчасти из-за принятой системы распределения времени в наших средних школах. На урок отводится сорок две минуты, а обдумывание и планирование проекта может занять несколько дней. Однако и это ограничение может быть преодолено за счет совместного с учениками планирования. Как мы увидим из последующих глав, во многих средних школах время перераспределяется для обеспечения более широких возможностей учения.

Как часто учителя стремятся навести мосты между повседневной жизнью ученика и классной работой? Ниже приводится пример того, как Диана Рабинович, учитель этнически и лингвистически разнородной средней школы (на 1100 учеников) в Сан-Франциско, осуществляет проекты со своими учениками (*Rabinowitz, 1993*). Используя компьютеры, она вместе со своими учениками наводит мосты между миром школы и прочими сторонами их жизни. Ее класс выполнил проект, касающийся «стиля просмотра телевизора» более чем четырехсот учеников данной школы. Диана описывает свой опыт работы с восьмиклассниками в компьютер-

ном классе, рассказывает о начале проекта и побуждает учеников высказывать свои мнения о проекте (*Там же*. Р. 1—5):

- Обычная сцена: я словно через пропасть гляжу на зевающих учеников, хотя я веду один из своих наиболее хорошо спланированных, интересных уроков. Похоже, мне не удается привлечь внимание учеников, хотя мне известно, что никаких нарушений внимания у них нет — просто они проводят слишком много времени, сосредоточившись на телеэкране (об этом говорят недавние исследования). Вероятно, у них более утонченные представления об окружающем мире, чем у меня в их возрасте. И я полагаю, что важным фактором выступает количество часов, проводимых ими у телевизора. Молодых людей соблазняет множество образов, характеров и ситуаций, которые, возможно, и являются для них самыми авторитетными учителями в конструировании их собственной реальности; однако почти никаких усилий не предпринимается для того, чтобы помочь им критически оценить этот опыт. Эти образы влияют на самоощущение молодых людей, на их взаимоотношения с другими людьми, на формирование «универсальных законов», которые они извлекают из окружающей жизни. Как можем мы, учителя, оставить без внимания это драгоценное время? Когда-то было достаточно просто прислушаться к предостережению: «Жизнь, не заслуживающая оценки, не стоит того, чтобы ее прожить». В наши дни, когда телевидение глубоко внедрилось в нашу жизнь, следует сказать: «Жизнь в ее отношении к средствам массовой информации, не заслуживающая оценки, не стоит того, чтобы ее прожить». Каким образом телезрительский опыт может стать связующим звеном между жизнью ученика и школьными учебными занятиями?

Многие ученики проводят перед телеэкраном больше 50 часов в неделю, впитывая представления о мире — реальные и вымышленные. Однако никто до конца не понимает, какое влияние имеет на нас телевидение. В фильме «Авалон» в частности проводится идея, что по мере того как возрастает время телепросмотров, члены семьи все больше изолируются друг от друга. Большая многопоколенная семья, которая в начале фильма собирается вместе отпраздновать День Благодарения, к концу него сокращается до одинокой нуклеарной семьи перед голубым экраном. К тому же, повлияли ли телепросмотры на наше устное и письменное самовыражение? Когда по общественному телевидению шел сериал о Гражданской вой-



не, многие обратили внимание, сколь красноречивы были письма, которые солдаты той войны слали домой с фронта. Люди недоумевали, куда делось это красноречие в наши дни. Не оказалось ли оно искоренено телевидением?

Популярные средства массовой информации все глубже проникают в нашу жизнь и становятся все более общепринятым способом приобретения знаний о мире. Если я смотрю телевизор немного, то я могу не беспокоиться о его влиянии на меня, но я не могу не беспокоиться о молодежи, для которой телепросмотры превратились в основное занятие. В какой степени они готовы поверить, что эта узкая сфера жизненного опыта, представленная на экране, отражает подлинную реальность? Особенно тогда, когда продюсеры в первую очередь заинтересованы не в качестве программ, а в их рейтинге, в количестве рекламного времени, которое им удастся продать. Нельзя ли обратить юношескую любознательность на этот вопрос и заинтересовать учеников его изучением?

Интерес к этому проекту пробудился у меня под влиянием статьи учителя из Гарлема Джона Тейлора Гатто, который, заслужив титул учителя года в Нью-Йорке, призвал к «острой дискуссии о целях и методах обучения» (*Gatto*, 1990). Он привел статистические данные о том, что время молодых людей настолько расписано, что им остается всего несколько минут в день на размышления и самоанализ. Среди этих данных он указал и на тот факт, что средний ребенок проводит перед телевизором свыше 55 часов в неделю. Эта цифра поразила меня, и я решила провести несложное задание — попросила моих учеников ответить на вопрос: «Назови три свои самые любимые телепрограммы и объясни, чем тебе нравится одна из них». Мое любопытство было еще более подогрето их ответами. Почти без всякого планирования наше обсуждение превратилось в мини-опрос общественного мнения. Мы стали задавать друг другу вопросы: «Сколько часов ты проводишь перед телевизором каждый вечер?» (Многие указали, что 7 часов — с 16.00 до 23.00). Все мы приняли участие в оживленной дискуссии, в ходе которой возникло много вопросов. На следующем занятии мы выписали и обсудили пять вопросов, которые ученики хотели бы задать своим товарищам относительно их стиля просмотра телепередач.

Дети очень заинтересовались тем, что их товарищи по школе думают о телевидении. На следующем занятии мы при-

ступили к нашему исследованию. Вопросы были выписаны на доске и ответы оглашались по каждому вопросу. Мы решили адресовать эти вопросы другим семиклассникам, чтобы выяснить, совпадают ли их ответы с нашими. Вопросы были сосредоточены на привычках, касающихся телевидения, и на зрительских мотивах учеников.

Поначалу они немного стеснялись отправляться в другие классы со своими вопросами и отвечать на вопросы, которые могли возникнуть у их товарищей. Но после первых успешных попыток их энтузиазм сильно возрос. Состав наших учеников очень неоднороден этнически и культурно — очень высок процент учащихся китайского, русского и латиноамериканского происхождения, которые только учат английский; есть ученики основного потока, посещавшие специальные классы, а также те, кого обычно относят к группе риска. Такое широкое разнообразие выборки нашло полное отражение во всех аспектах составления и проведения опроса, а также обработки полученных данных.

Мы решили охватить исследованием всех восьмиклассников, которых насчитывалось около четырехсот. Тридцать учеников разработали базу данных и ввели результаты в свои компьютеры. Ученики работали парами, чтобы записывать ответы. Им пришлось научиться соотносить вопросы с базой данных, освоить методы сортировки и категоризации данных с целью их анализа. Неожиданно у них проснулся интерес к освоению компьютерных методов, поскольку это было им одновременно и нужно, и любопытно.

Ниже приводятся выдержки из интервью с учениками по завершении проекта:

• *Фан Ва*: Мне никогда раньше не приходилось делать такую работу. Это было не похоже на другие проекты. Я чувствовал свою независимость от учительских указаний, словно ребенок, который оказался в обществе без родительской поддержки. Я изменил свое мнение о том, что называется старым методом обучения, — это когда ученик всегда... пассивен.

*Мелисса*: Я никогда раньше такого не делала и очень волновалась. Когда нам пришлось брать интервью, это учило нас говорить публично. Я почувствовала себя свободной, и это подготовило меня к будущей работе. Использование компьютера заставило меня понять, что не следует учиться, лишь

запоминая. В последний день, когда мы сдавали полученные результаты, я испытывала сильнейший подъем.

*Меган:* Больше всего мне понравилось ходить в другие классы и интервьюировать незнакомых людей. Вносить данные в компьютер я не люблю — это скучно. Мне больше нравится говорить, чем печатать... Проект мне понравился. Это было здорово, потому что мы брали интервью у своих ровесников и узнали, какие передачи им нравятся.

*Селби:* У нашего класса никогда не было такого проекта. Джессика очень заинтересовалась проектом. Скотту казалось, что это дело дурацкое, но потом оно ему понравилось... Ему понравилось ходить в другие классы и задавать вопросы... Наверное, это выглядело странно, потому что мы никогда раньше ничего такого не делали. Мне понравилось ходить по классам и проводить наш опрос... Это заставляло меня задавать больше вопросов.

*Энджи:* Мне было очень страшно ходить в другие классы и разговаривать с ребятами... Я никогда не расспрашивала так много людей... Больше всего мне понравилось узнавать что-то новое о наших учениках. Думаю, проведение таких проектов позволит мне узнать много нового (например, как телевидение влияет на людей), и еще это научило меня держаться подальше от телевизора, чтобы не попадать под его влияние. Я была поражена, узнав, что многие ребята азиатского происхождения смотрят «Юного принца Бель Эра», — я-то думала, что они смотрят только китайские каналы. И мне стало намного лучше, потому что я смогла пообщаться со многими китайцами... Это был замечательный проект, и я надеюсь выполнить еще много таких же.

*Димпл:* Мы никогда раньше не выполняли такого проекта... Мне больше всего понравилось компьютерное программирование информации. Мне было не по себе от того, что надо было ходить по классам и расспрашивать людей, потому что я очень застенчивый, но этот проект позволил мне избавиться от страха перед людьми.

• Ученикам было предложено предсказать, как большинство их товарищей ответит на вопросы, а потом с помощью базы данных найти статистическое подтверждение своим версиям. Работая группами, они проверяли друг друга, уточняли, соответствуют ли исследуемые категории их вопросам и подтверждаются ли выводы статистическими выкладками. Вот некоторые полученные ими результаты.

Большинство учеников признает, что:

\* о текущих событиях они узнают преимущественно по телевизору;

\* любят читать, а телевизор смотрят в среднем 20 часов в неделю (меньше 55 часов, указанных Дж. Гатто); большинство тех, кто заявил, что не любит читать, смотрит телевизор свыше 50 часов в неделю;

\* посредством чтения они узнают больше, чем по телевизору, но многие также указывают, что телевизор помогает им учиться и решать свои проблемы.

\* телевидение развивает, но в то же время многие указывают, что в основном смотрят телевизор от нечего делать;

« не знают, в хорошей ли они физической форме, но среди тех, кто ответил на этот вопрос отрицательно, большинство смотрят телевизор больше 50 часов в неделю;

\* мнения о том, помогает ли телевидение повысить грамотность, разделились;

\* четыре самые любимые программы: «В цвете», «Юный принц Бель Эра», «Дела семейные» и «Симпсоны»; между мальчиками и девочками почти нет разницы в предпочтениях.

Одним из самых интересных открытий было следующее, сделанное одним учеником-китайцем: мальчики гораздо чаще, чем девочки, говорили, что телевидение помогает их нравственному воспитанию. Большинство девочек сомневалось в нравственной ценности TV. Поскольку на телевидении в основном преобладает мужской пол, это открытие имеет определенное значение. К тому же, женщина используется на телевидении как сексуальная приманка для продвижения разных товаров, так что неудивительно, что девочки сомневаются в нравственной ценности телепросмотров...

Наиболее впечатляющей частью проекта явилось то, что ученики оказались просто переполнены информацией, полученной в ходе опроса, --• возможно, потому, что никогда раньше им не приходилось обсуждать эти вопросы в школе. Обсуждая их, они предприняли первые шаги в самоопределении. Однако исследование только началось, и еще много остается вопросов о влиянии телевидения на восприятие, мышление, учение, на представления о действительности. Учителя совместно с учениками могут сравнить мифических героев и архетипические ситуации в литературе и истории с персонажами телевидения. Обучение, ориентированное на ученика,

способно превратить просмотр телевизора из пассивного процесса в активную деятельность. Это еще и возможность для молодых людей понять свое поколение и времена, в которые они живут, а также то, как их эпоха отражается в средствах массовой информации. И это связывает их повседневную жизнь со школой и обеспечивает осмысленное учение.

## Комментарии

Размышления о своей роли учителя-фасилитатора Диана Рабинович заканчивает следующим наблюдением: «Этот проект — начало увлекательного путешествия к достижению подлинных отношений с учениками, к становлению фасилитатора, к установлению дружбы и доверия». Ученики также были глубоко тронуты переживанием открытия новых знаний и межличностных отношений.

Комментарии Мелиссы и Фан Ва отражают сильное чувство независимости. А Энджи сумела понять, что есть другие ученики, совсем не такие, как она, но с такими же телевизионными пристрастиями, значит, у них есть общие интересы, по поводу которых можно общаться. Ученики получили много уроков, включая навыки пользования компьютерами для сбора информации. И хотя к окончательным суждениям приводили анализ и синтез результатов, в своих замечаниях ученики отмечали и значение эмоциональных переживаний.

Важно также отметить, что пользу из проекта извлекли как ученики, так и учитель. Поскольку для Дианы идея проектов была нова, она направляла этот процесс. По мере освоения проектов как учебного средства она будет все более превращаться из учителя в фасилитатора учения.

## Взаимное обучение

Взаимное обучение — еще одна форма совершенствования учения, имеющая много преимуществ как для обучающегося ученика, так и для ученика старшего или более опытного, который исполняет роль учителя. Примечательный проект такого рода был выполнен в Университете Цинцин-

нати (Hill, Tanveer, 1981). Двое преподавателей тщательно отобрали 76 шестиклассников, которым предстояло стать учителями математики для такого же количества второклассников и третьеклассников. Это были дети из разных школ — как городских, так и сельских. Шестиклассников отбирали по критериям личностных качеств, достижений, чувства ответственности и энтузиазма. Исследователи обнаружили, что эти ученики очень хорошо представляют, как фасилитировать учение. Были проведены три предварительные 30-минутные тренировки. Родителям наставников и подопечных разослали письма с разъяснением проекта. На основе данных наблюдений и советов учителей наставникам были подобраны их подопечные. На протяжении двух недель состоялось шесть получасовых занятий.

Оценка этого очень короткого эксперимента продемонстрировала, что многие подопечные повысили свои математические навыки; лишь 12 % не добились никакого или почти никакого прогресса. Еще более важным результатом явилось то, что подопечные «стали демонстрировать больше уверенности, более высокую мотивацию, а также заинтересованность в математике». Главная жалоба наставников была на недостаточное количество занятий. «Наставники утвердились в своей уверенности в себе и в готовности брать ответственность. Некоторые из них усердно работали над совершенствованием собственных знаний по математике» (Cuban, 1993. P. 431). Обобщение данных других исследований подтверждает позитивное влияние взаимного обучения на процесс учения (Berliner, Casanova, 1988). Особенно в условиях скудного бюджета и переполненных классов наставничество может выступить ценным ресурсом, пригодным для использования в самых разных целях.

## Выбор группы

Кажется неразумным предоставлять свободу тому, кто к ней не стремится. Когда ученикам предоставляется свобода учиться под собственную ответственность, учителю необхо-

димо позаботиться и о тех, кто не желает свободы и предпочитает оставаться ведомым. Б. Шил осознала эту проблему и поделила своих шестиклассников на две группы — самоуправляемую и обычную. Учитывая тот факт, что дети имели право переходить из одной группы в другую по собственному желанию, это надо признать прекрасным решением. Ричард Дин, преподаватель высшей математики, позволил студентам, не стремившимся к свободе, пройти тот же курс традиционным способом.

Такие простые решения не всегда возможны, но фасилитатор учения всегда должен стремиться учитывать эту проблему. Свободный ученик волен учиться пассивно или самостоятельно инициировать свое учение. Те, кто желает идти своим путем и самостоятельно организовывать свое учение, могут объединяться в группы или использовать любые другие из описанных приемов.

### Организация групп

Можно ли обеспечить свободу учиться в больших классах? Этот вопрос поднимается часто и оправданно. Уэлдон Шофстол, обучавший будущих школьных учителей, предложил интересное решение этой проблемы (*Shofstall, 1966*). Он создавал атмосферу в классе некоторыми общими суждениями:

- Вы — ученики, а я — фасилитатор учения. Учителя в традиционном смысле нет. Будете вы учиться или нет — полностью лежит в зоне вашей личной ответственности. Моя работа состоит в том, чтобы позволить вам взять на себя ответственность... и быть постоянно доступным для личных консультаций. Вы можете приступить к таким консультациям, начиная с первой недели...

Кроме того, личные встречи очень полезны для меня как фасилитатора, поскольку я и сам хочу учиться. Но я смогу учиться только в том случае, если вы будете задавать вопросы, возражать и выступать с персональными предложениями.

Далее он обеспечивает формирование относительно автономных групп учебного содействия:

- Вы будете приписаны к группе из семи человек. В рамках этой группы вы можете либо убивать свое и чужое время, либо использовать его как самый ценный учебный опыт, который вы когда-либо имели. Для большинства из вас не возникнет никаких подводных камней... Я буду приходить в вашу группу, только получив от группы приглашение. Пожалуйста, сообщайте мне накануне, когда вы хотите, чтобы я пришел на собрание вашей группы.

Группа должна выбрать председателя. Предполагается, что председатель выполняет эту свою роль не более недели подряд. Председатель выступает представителем группы и должен докладывать мне о каждой предстоящей встрече группы. Помимо председателя, в группе должен быть избран также секретарь. Этот человек будет давать мне отчет о каждом состоявшемся собрании группы. Предполагается, что группа планирует свою работу не более чем на две встречи вперед... Если кто-то из участников не подготовится к групповой встрече, это серьезное препятствие эффективному функционированию группы.

По завершении каждого курса Шофстол просил студентов написать письма тем студентам, которые планируют пройти этот курс в следующем году. Вот выдержка из одного такого письма:

- Если тебе, приятель, нравится сидеть на лекциях и записывать то, что тебе преподносится, читать то, что велит преподаватель, выполнять письменные работы, которые задает преподаватель, и отчитываться за то, что ты, по мнению преподавателя, должен знать к концу курса, то на данный курс не записывайся... Но если ты искренне желаешь принять на себя личную ответственность за свое обучение, тогда добро пожаловать!

Есть много других способов разделения классов на маленькие, функциональные, самомотивированные группы. Участников можно подбирать с учетом их специфических интересов, с учетом определенных тем, или иными способами. Метод Шофстола а описан просто для того, чтобы продемонстрировать: если мы готовы уделить планированию фасилитации учения столько же времени, сколько обычно уделя-

ем подготовке к лекциям, то многие казалось бы неразрешимые проблемы удается решить.

### Группы сотрудничества

Группы взаимопомощи — очень важный пример начинания, способствующего созданию атмосферы для серьезного учения. Этот подход позволяет не только учащимся, но также учителям и администраторам лучше понять новые цели образования. За последние два десятилетия о группах сотрудничества написано множество томов. Некоторые включены в списки рекомендуемой литературы в конце главы, а также в конце этой книги.

В группы взаимопомощи обычно объединяются четыре ученика, чьи способности скорее различаются, нежели схожи. Сотрудничество начинается с того, что ученики учатся работать вместе. Многие учителя начинают с простых заданий и постепенно побуждают группу переходить от задач, данных учителем, к задачам, выдвигаемым самой группой. В целом, такие группы способствуют формированию здоровых межрасовых и межличностных отношений, помогают учащимся вспомогательных классов влиться в общеобразовательные потоки, повышают успеваемость, измеряемую тестами достижений, а также позволяют ученикам освоить приемы сотрудничества в решении проблем (*Graves, Graves, 1988*).

В группах сотрудничества учитель выполняет функции консультанта-фасилитатора и источника поддержки. Многим учителям нелегко отказаться от роли подателя информации в пользу роли фасилитатора и источника ресурсов, и лучше начать с того, в чем вы чувствуете себя достаточно уверенно. Лучше предоставить ученикам меньше свободы и самостоятельности, нежели дать больше, чем вы считаете приемлемым, а потом отобрать. Исследование, выполненное Дж. М. Москович с сотрудниками, демонстрирует, как некоторые учителя используют модифицированный подход к взаимному обучению, который предусматривает ответственность каждого ученика за какой-то один элемент проекта (*Moskowitz et al., 1983*). Работа каждого ученика становится фрагментом общей мозаики. На-

пример, группа из четырех учеников выбирает предметом совместного проекта Алжир. Каждый участник группы берет на себя личную ответственность за какой-то раздел информации об этой стране (промышленность, культура, язык, география). Однако в данном исследовании учителя модифицировали совместный подход таким образом, что он стал более походить на традиционное обучение, в рамках которого они чувствовали себя более комфортно. Это подчеркивает, насколько важно для учителей и всех деятелей образования понимать человекоцентрированную философию учения и быть готовыми предоставить ученикам определенную степень свободы. Такие виды деятельности, как взаимное обучение в группах, способствуют лучшему учению, только если и учитель, и ученики оказываются способны порвать с традицией и открыть новые способы учения.

### Исследование

В последние годы все больше внимания привлекает особый тип совместного и опытного учения, разрабатываемый в сфере естественных наук. Многие люди и целые национальные объединения ставят цель — помочь ученикам стать исследователями посредством постоянной работы в поисках открытия в области естественных наук. Это движение возникло в связи с острой необходимостью в том, чтобы наука стала восприниматься как изменчивая область, каковой она и является в современном мире, а не как закрытая книга, содержащая давно открытые факты. Задача «снабдить учащегося научными знаниями» на сегодняшний день неадекватна. Современного ученика надо избавить от превратного представления о науке как о чем-то абсолютном, завершенном и застывшем.

С этой целью учитель создает условия для исследовательской направленности, ставя проблемы, формируя поощряющую среду и оказывая ученикам помощь в их исследовательских действиях. Такого рода условия дают ученикам возможность делать самостоятельные открытия и принимать участие в самоуправляемом учении. Выше уже было описано, как

ученики Дианы Рабинович превратились в ученых, отыскивавших на простом уровне ответы на реальные вопросы и открывавших для себя трудности и радости научного исследования. Может быть, они усвоили не так уж много научных фактов, но зато обрели подлинное понимание беспредельности настоящей науки и научились воспринимать ее как бесконечный поиск. Очевидно, что будущие учителя, намеренные содействовать становлению такого рода исследовательской активности у своих учеников, прежде должны сами испытать удовлетворение от самостоятельного открытия в научной сфере. Следовательно, подготовка учителей должна осуществляться тем же способом, который мы только что описали.

Такое новшество в научной сфере бросает серьезный вызов современным представлениям об обучении. Нынешняя практика образования направлена на то, чтобы сделать детей менее самостоятельными и менее опытными в поиске знания и понимания по мере прохождения программы начальных классов. Эта тенденция находится в остром противоречии с позицией тех, кто сосредоточивается на исследовательской активности. Если детям разрешается думать по-своему ради нового понимания, то представления, которые они приобретают в ходе такой практики, отличаются большей глубиной, осознанностью, прочностью, самостоятельностью и обоснованностью.

Необходимо, чтобы учителя имели разнообразные возможности организации учебного опыта. Сегодня более чем когда-либо вся система образования и учителя в особенности сталкиваются с нарастающим грузом проблем, казалось бы неразрешимых. Однако мы продолжаем снабжать учителя инструментарием пятнадцатого века для решения проблем века двадцатого. Разрыв между вербализацией проблем и их решением становится все шире. Как педагоги мы должны оснащать учеников современными инструментами. Мы же не ждем, что плотник построит дом с помощью одного молотка. Почему же мы ожидаем от учителей, что они смогут заложить основы образования с помощью единственного подхода?

Подобно другим методам, описанным в этой главе, процедуры формирования исследовательского мировоззрения сами по себе могут просто превратиться в еще один способ навязывания учащимся программ, ориентированных на учителя. Мне известно, что такое случалось. Ни один из упомянутых здесь методов не будет эффективным, если учитель не стремится совершенно искренне к тому, чтобы создать такую атмосферу, в которой есть место свободе учиться.

## Самооценка

Самооценка — важнейшее средство, с помощью которого самостоятельное учение становится еще и ответственным учением. Когда человек должен принимать на себя ответственность за решения, какие критерии для него важны, какие цели должны быть достигнуты и в какой мере ему удастся их достичь, тогда он действительно учится отвечать за себя и свои стремления. По этой причине кажется важным, чтобы некоторый элемент самооценки присутствовал в любой попытке осуществить учение экспериментального типа.

Мы уже наблюдали множество способов использования самооценки. Барбара Шил поднимала проблему отметок в дискуссии со своими учениками. Гэй Свенсон сотрудничала с учащимися с целью достижения высоко индивидуализированных оценок. В моем классе учащиеся изначально несли ответственность, как за критерии, так и за выставляемые оценки. В других классах выполнение контракта само по себе выступает выставлением самооценки. Уэлдон Шофстол раздает учащимся отчеты и данные самооценки их предшественников, так что они приобретают некоторое представление об этой задаче. На протяжении всего курса учащиеся анализируют свои сильные и слабые стороны и общаются с другими членами группы для получения обратной связи. Классные оценки выставляются по решению представителей каждой группы, высказывающих свои рекомендации на встрече с преподавателем. В главе 6 было показано, как учителя и администраторы могут сотрудничать в построении оснований наставничества с помощью самооценки.

Есть много путей поощрения личных усилий и достижений. Конкретный путь гораздо менее важен, чем само ощущение ответственности за свои интеллектуальные поиски и специфические цели учения. Какой-нибудь ученик может наметить очень четкую цель — просто усвоить определенный объем подлежащей проверке информации по данному курсу. Другой может наметить этот курс ради того, чтобы обрести больше спонтанности в учении, открытости широкому спектру воздействий или свободы самовыражения в реакциях на доступные источники. Очевидно, что критерии этих двух людей будут сильно различаться. Тем не менее, оба функционируют ответственно и компетентно.

## Другие источники

Я намеренно ограничился в этой главе освещением нескольких основных областей и методов, которые учитель может пожелать использовать. Существует еще множество других идей и талантливых приемов, описанных теми, кто непосредственно занят в школьной работе. Следующие книги (хотя таких существует гораздо больше) могут быть полезны учителям, желающим гуманизировать свои школы:

*Cohen E.* *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom.* N. Y.: Teachers College Press, 1986. В этой книге описаны стратегии развития гуманистического учебного взаимодействия в школьных группах.

*Freiberg H. J., Driscoll A.* *Universal Teaching Strategies.* Boston: Allyn and Bacon, 1992. Написанная авторами, имеющими опыт школьной работы, книга сочетает исследовательские данные с практическими примерами внедрения разнообразных учебных стратегий в начальной и средней школе. В книге приводятся рассказы учителей о внедрении стратегий в их классах.

*Pine G. /., Boy A. V.* *Learner-centered Teaching: A Humanistic View.* Denver: Love Publishing, 1977. Книга возникла на основе богатого опыта двух учителей. Она содержит полезный перечень литературы, фильмов, а также организаций, связанных с гуманистическим подходом к образованию.

*Handbook of Cooperative Learning Methods / Ed. by Shlomo Sharon.* Westport, Conn.: Greenwood, 1993. В данном учебнике представлен практичный обзор методов развития совместного учения в школе. Описаны стратегии использования совместного обучения определенным предметам и специальным темам. В книге также приводятся примеры того, как можно распространить совместное обучение на всю школу на благо как учеников, так и учителей.

## Заключительные замечания

Надеюсь, из этой главы вам стало ясно: если вы желаете создать условия для ответственного самостоятельного учения, существует множество доступных методов, которые соответствуют такому подходу. Некоторые мы обсудили, иные упомянули. Хочется надеяться, что это послужит для вас стимулом развивать и расширять репертуар учебных приемов фасилитаторского типа. Нельзя учить так, как учили нас — способом, который предполагает наличие активного учителя и пассивного ученика. Обнадёживает то, что если вы работаете над созданием атмосферы ответственной свободы, то ваши ученики, как о том свидетельствуют многие исследования и опыт многих школ, многое приобретают для своей будущей жизни в меняющемся мире.

## Литература

- Berliner D., Casanova U.* Peer Tutoring: A New Look at a Popular Practice // *Instructor.* 1988. Vol. 97. № 5. P. 14—15.
- Brophy J. E., Good T. L.* Teacher Behavior and Student Achievement // *Third Handbook of Research on Teaching / Ed. by M. L. Wittrock.* N. Y.: Macmillan, 1986. P. 328—375.
- Cuban L.* *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890—1990.* N. Y.: Teachers College Press, 1993.
- Freiberg H. J.* *Recipe of Classroom Ideas // Professional Development Modules / Ed. by W. R. Houston, S. White.* Houston:

- University of Houston, College of Education, Professional Development Center, 1973.
- Gatto J. T. Teacher of the Years Calls for Ferocious Debate on Education Aims and Methods. Reprint of keynote address. Santa Cruz, Calif.: New Society Publishers, 1990.
- Goodlad J. A Place Called School: Prospects for the Future. N. Y.: McGraw-Hill, 1984.
- Graves T., Graves N. Recent Research in Cooperative Learning // Intern. Association for the Study of Cooperation in Education. 1988. Vol. 9. P. 2—23.
- Hill I. C., Tanveer. Kids Teaching Kids: It Works // Educational Forum. 1981. Vol. 45. P. 425—532.
- Moskowitz J. M. et al. Evaluation of Cooperative Learning Strategy // Amer. Educat. Research J. 1983. Vol. 20. P. 687—696.
- Rabinowitz D. Bridging the Student Interest Gap Through Media Study. Unpublished document. San Francisco, 1993.
- Shofstall W. Training High School Facilitators of Learning. Unpublished manuscript. Arizona State University, 1966.
- Stuckey J. Prescott College: A Case Study in Intuitive Quality Management / Paper presented at Conference on Quality, sponsored by the Sacramento Area Council for Total Quality. Sacramento, August 1990. P. 12—17.

## Глава 11. Политика в области образования

Гуманистически ориентированная учительница зачастую обнаруживает, что она просто не вписывается в традиционную школу. Она может почувствовать себя существом, чуждым традиционной системе. Это не удивительно, поскольку есть два противоположных подхода к процессу учения. Я хотел бы обсудить их более подробно.

Традиционное обучение и человекоцентрированное обучение можно представить в качестве двух полюсов шкалы. Я думаю, что каждое образовательное усилие, каждый учитель, каждое учебное заведение располагается в некой соответствующей точке между этими полюсами.

### Традиционный тип обучения

Я убежден, что ниже приведены главные характеристики традиционного обучения в том виде, в котором оно знакомо нам в этой стране на протяжении длительного времени, и в том виде, в котором оно воспринимается учащимися и преподавателями.

\* *Учитель — владелец знания, учащийся — предполагаемый получатель.* Учитель — эксперт, который знает свою область. Учащийся сидит, держа наготове тетрадку и карандаш, в ожидании слов мудрости. Между статусом преподавателя и статусом учащегося — дистанция огромного масштаба.

◀ *Лекция, учебник или же другие способы интеллектуального вербального преподавания — главный метод передачи знания получателю. Экзамен измеряет степень, в которой учащийся получил это знание. Эти критерии — центральные элементы данного типа обучения.* Почему лекция считается главным способом преподавания? Сие есть тайна. Такое