



ОБЗОР КНИГИ РОНА РИТЧХАРТА «ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ»

Е.Г. ДИРЮГИНА

Представлен обзор ключевых идей книги ведущего исследователя Гарвардской высшей школы образования Рона Ритчхарта «Формирование культуры мышления». В качестве рамки для обсуждения используется предложенная автором модель восьми «рычагов» преобразования школьной культуры, названных им «культурные силы». Модель включает в себя следующие элементы: Ожидания, Язык, Время, Моделирование, Возможности, Рутинны, Взаимодействия и Пространство. Последовательно разбирается каждая из «культурных сил» на основе как собственного опыта автора по работе со школами Австралии, Европы и США, так и результатов исследований ведущих психологов, педагогов, когнитивистов, лингвистов и философов.

Введение

Книга «Формирование культуры мышления», написана ведущим исследователем проекта Project Zero Гарвардской высшей школы образования Роном Ритчхартом в 2015 году. Она посвящена вопросам создания в школах такого культурного пространства, в котором высоко ценится, делается видимым и является неотъемлемой частью повседневного опыта как коллективное мышление, так и мышление каждого отдельного человека.

За многие годы автор книги опросил тысячи людей — учителей, администраторов, родителей, бизнесменов, учёных — о том, что, на их взгляд, формирует культуру мышления в образовании. В ответах можно выделить нескольких ключевых фокусов. В первую очередь, в обучении должны быть смысл и цель. Наличие чётко сформулированной цели закладывает основу для принятия и ответственного отношения как к задачам, так и к группе, в которой проходит обучение. Такое отношение вместе с признанием вклада каждого участника в совместный процесс обучения помогают создать чувство общности, выстроить в группе неиерархическую структуру, основанную на распределённом лидерстве. Ощущения цели, приверженности, а также вызова порождают вовлечённость, и всё вместе это даёт динамично развивающуюся группу людей, которые чувствуют, что, участь вместе, они создают нечто большее, чем может каждый по отдельности. Лейтмотивом культуры мышления является связность: связь каждого с задачей, темой обучения и размышлений, связь друг с другом и с процессом обучения в целом.

Такая культура мышления является невидимым инструментом трансформации школ для предоставления учащимся наилучших образовательных возможностей. Как она устанавливается и поддерживается? В качестве рамки для обсуждения и понимания этого процесса Рон Ритчхарт предложил модель восьми рычагов преобразования школьной культуры, названных им «культурные силы» и включающих в себя Ожидания, Язык, Время, Моделирование, Возможности, Рутинны, Взаимодействия и Окружающую среду.

В книге последовательно разбирается каждая из «культурных сил» на основе как собственного опыта автора по работе со школами Австралии, Европы и США, так и результатов исследований ведущих психологов, педагогов, когнитивистов, лингвистов и философов.





Цели и ожидаемые результаты школьного образования

Рон Ритчхарт опрашивал родителей, учителей и директоров школ по всему миру, каким они видят идеального выпускника, и получил удивительно схожие между собой ответы. Выпускник должен быть любознательным, креативным, готовым к риску, уметь учиться, решать проблемы, работать с другими, проявляя эмпатию, умение слушать и готовность помочь, владеть системным и критическим мышлением. Все упомянутые характеристики отличаются тем, что, даже если они проявляются в конкретных навыках и действиях, им нельзя непосредственно научить, а затем с помощью теста проверить результат. Эти черты характера, ценности и установки должны развиваться постепенно, их необходимо воспитывать во множестве разнообразных ситуаций и через погружение в культуру.

Хотя при формировании установок и ценностей у детей ключевыми ролевыми моделями являются родители, но, когда речь заходит об установках, связанных с мышлением и обучением, особая миссия у школы. К сожалению, в современных школах дети часто узнают, что обучение скучно, в основном требует запоминания и повторения фактов, и редко — размышления и применения на практике, подразумевает конкуренцию, а не сотрудничество. Учащиеся чувствуют, что целью посещения школы являются оценки, а не обучение. Такое представление о процессе обучения и его связи с мышлением совсем не способствует достижению результатов, на которые все рассчитывают. Чтобы изменить ситуацию, в школах нужно убедительнее транслировать установку о ценности мышления, чётко формулировать, какие виды мышления нужны и почему, показывать, что обучение является следствием мышления, а не чем-то дополнительным к нему, стремиться сделать мышление видимым, чтобы оно могло стать предметом освоения в той же мере, что знания и навыки. На решение этих задач и работают 8 «культурных сил», выделенных Р. Ритчхартом.

Ожидания

В качестве первой «культурной силы» автор рассматривает ожидания как убеждения, представления о природе вещей, в частности, о природе преподавания, обучения и мышления. Такие ожидания оказывают постоянное влияние на действия учителя, обеспечивая основу для более явных, артикулируемых ожиданий-требований. Выделено пять таких ожиданий-убеждений, важных для формирования культуры мышления.

Обучение vs. Работа. Метафоры «учёба как работа», «ученики как работники», «классные комнаты как рабочие места» прочно укоренились в представлениях о школе. Это ярко проявляется в языке: оценивается «время на выполнение задания», учителя обучаются «управлению классами» и несут «ответственность за результаты», учащимся выдаются «рабочие» тетради. В 2011 году в одной из лондонских школ группа учителей провела исследование: они подсчитали, насколько часто учителя используют слова «работа» и «обучение» во время занятий. К их удивлению, слово «работа» использовалось в 49 раз чаще, чем «обучение».

Почему это имеет значение? В своей книге «Метафоры, которыми мы живём» Джордж Лакофф и Марк Джонсон доказывают, что метафоры, которые мы используем, определяют то, как мы воспринимаем мир, структурируют наши действия и мысли. Когда преподаватели используют метафору работы, они формируют в классе опыт именно работы. Конечно, предполагается, что результатом работы будет обучение. Однако то, как человек формулирует задачу, часто определяет, как он будет её выполнять и что из неё получит. Если это работа, то она делается для кого-то другого, а не для себя, у учащихся меньше выбора, а у учителя больше контроля. При ориентации на работу



ошибок следует избегать, поскольку они указывают на некомпетентность, а учителя, как правило, дают лишь оценочные суждения. При ориентации на обучение ошибки рассматриваются как возможность учиться, а учителя предоставляют более конструктивную обратную связь.

Для формирования культуры мышления Рон Ритчхарт рекомендует опираться на представление, что в классе в первую очередь должно происходить обучение, а не работа.

Понимание vs. Знания. Понимание требует знания, но выходит за его пределы, основывается на интеграции и связности знаний. Эта паутина связей позволяет претворять идеи в жизнь и видеть возможности применения навыков в новых обстоятельствах, в то время как сами по себе знания и навыки могут быть приобретены изолированно и без сопутствующего понимания. Простое сообщение информации мало влияет на её понимание. Учащиеся могут успешно сдавать тесты, в которых их просят вспомнить факты, но затем не могут применить эти знания для решения проблем или объяснения каких-либо явлений.

В 1990-х годах Гарвардской высшей школой образования была создана модель Педагогики Понимания. В этой модели выделяются четыре основных элемента:

- обобщающие темы: фокусировка учебной программы на больших идеях;
- понимание целей: определение небольшого набора конкретных целей для понимания (в отличие от списка фактов, которые учащиеся должны просто знать);
- демонстрация понимания: разработка последовательности усложняющихся заданий, требующих от учащихся использования своих навыков и знаний в новых контекстах;
- постоянная обратная связь, которую учащиеся могут использовать для дальнейшего развития.

Рон Ритчхарт настаивает, что для формирования культуры мышления важно ориентироваться на формирование у детей понимания, а не на передачу знаний.

Глубокое обучение vs. Поверхностное обучение. Автор предлагает следующее интуитивно понятное различие «поверхностного» и «глубокого» подходов к обучению: стратегии поверхностного обучения сосредоточены на запоминании и накоплении знаний, тогда как стратегии глубокого обучения помогают понять материал.

Эффективные преподаватели при разработке заданий, как правило, подталкивают своих учеников к использованию определённых стратегий работы с материалом либо явно внутри задания, либо неявно, если в группе уже есть принятые способы обработки информации при выполнении такого рода задач. Если преподаватели не дают никаких указаний на способы работы с содержанием, то учащиеся просто используют любые известные им стратегии. Это объясняет, почему «сильные» ученики часто добиваются успеха даже с «плохими» учителями, в отличие от «слабых» учеников.

Ожидание от учеников использования стратегий глубокого обучения не является само собой разумеющимся и в культуре мышления должно быть артикулировано явно.

Независимость vs. Зависимость. Не менее важно ожидать от учащихся независимости в обучении. Независимые учащиеся внутренне мотивированы быть рефлексивными, находчивыми и эффективными, даже когда возникают проблемы, они упорствуют. Развитие самостоятельности и независимости учащихся является важным результатом само по себе, при этом у него есть и ряд дополнительных преимуществ: повышение у учащихся резильентности, открытости и готовности принимать вызовы; вовлечённости, ответственности, внутренней мотивации, самооценки, самоэффективности, готовности учиться на протяжении всей жизни. И, напротив, учебная зависимость сопряжена с такими негативными последствиями как использование неэффективных стратегий решения проблем, ориентация на внешнюю мотивацию, снижение удовольствия от обучения, жизнестойкости и креативности.





Установка на рост vs. Установка на данность. Последний набор убеждений касается представлений об интеллекте, способностях и талантах, — то, что психолог Кэрол Двек назвала «имплицитные теории интеллекта». К. Двек показала их влияние на процесс обучения. Согласно её исследованиям, люди, считающие талант, способности и интеллект неизменными (установка на данность), чаще сдаются, когда сталкиваются с трудностями, избегают возможности узнать что-то новое и развить свои способности из страха, что неудача разоблачит их как не таких умных или талантливых, как другие могли подумать. Они чаще испытывают стресс и трудности при переходе в среду с более высокими требованиями, например, из начальной школы в среднюю. При установке на рост учащиеся, напротив, понимают, что их способности могут быть развиты с помощью усилий и настойчивости. В случае получения плохих оценок они не сдаются, а просят разъяснений и обратной связи, чтобы в следующий раз справиться лучше.

Имплицитные теории интеллекта не врождённые, они формируются через взаимодействие с другими людьми, в процессе обучения, через обратную связь и скрытые послания от учителей и родителей.

Культуре мышления, несомненно, соответствует установка на рост.

Язык

Вторая «культурная сила» — это язык как система коммуникации, используемая в сообществе для обсуждения общего видения и понимания смыслов, идей и действий. Слова и структуры, составляющие язык, передают не только своё непосредственное значение, но и более глубокие ассоциации и связи, которые, в свою очередь, имплицитно влияют на мышление и поведение. Эта способность языка передавать скрытые сообщения, формирующие убеждения, чувство собственного «я» и чувство общности с группой, может помочь учителям взаимодействовать с учениками.

В книге предлагается ряд ключевых языков, использование которых способствует созданию культуры мышления в школах. Основной способ освоения всех этих языков — это нахождение в среде, где его используют другие.

Язык мышления. Язык мышления включает в себя слова, описывающие процессы мышления (например, обоснование, исследование, рассуждение), результаты мышления (например, гипотеза, вопрос, суждение), отношение человека к тому или иному факту или идее (например, согласие, сомнение, подтверждение), и психические состояния в процессе мышления (например, замешательство, благоговение, удивление).

С помощью языка мышления можно подсказать учащимся мыслительную операцию, необходимую для решения задачи, помочь в процессах метапознания, как рефлексии, так и планировании. Язык мышления делает мышление видимым как для самого ребёнка, демонстрирующего мышление, так и для окружающих.

Язык сообщества. Язык сообщества предназначен демонстрировать связность и общность людей в учебной группе. Основную роль в этом языке выполняют местоимения.

Мы склонны думать, что в нашем общении преобладают самостоятельные части речи (существительные, глаголы, прилагательные и наречия), которые помогают нам выражать идеи. Но, как указывает Дуглас Пеннебейкер, служебные части речи на самом деле используются гораздо чаще (около 30% нашей устной и письменной речи). При этом именно использование местоимений и других служебных слов раскрывает мотивы, намерения человека и даже его психическое состояние, его отношения с другими. Чтобы сделать язык более «тёплым», рекомендуется использовать больше местоимений. Когда мы говорим «это» или «то», «он» или «она», то показываем, что находимся с собеседником в единой системе отсчёта, в некотором общем пространстве.



Язык идентичности. Язык идентичности использует обозначения ролевых позиций и призван помочь учащимся осваивать не только предметные знания, но и сопутствующий набор моделей поведения и способов действия: не просто изучать историю, литературу, естественные науки, а чувствовать себя историками, литературными критиками или учёными. Ученики могут почувствовать себя не только в роли, соответствующей некоторой дисциплине, но и в роли, связанной с тем или иным процессом мышления — мыслители, исследователи, критики, аналитики, комментаторы, изобретатели и т. п. Таким образом, при формировании культуры мышления язык идентичности помогает снизить роль учителя как носителя информации, а ученика как пассивного получателя.

Язык инициативы. Язык инициативы характеризуется использованием гипотетических вопросов, позволяющих позиционировать себя как активных участников, рассматривающих вероятные последствия собственных действий, более широким использованием таких глаголов, как «хотел бы» и «мог бы», связанным с выявлением и обсуждением возможных вариантов действия, и более частым обращением вопросов к другим участникам группы.

Язык осознанности. Способность «условных» слов (вводных конструкций, выражающих неуверенность говорящего в достоверности сообщаемого, таких как «может быть», «возможно», «вероятно», «наверное») поддерживать осознанность, то есть открытое, гибкое состояние, была показана в новаторском исследовании Эллен Лангер ещё в 1989 году. Согласно результатам этого исследования, участники, получающие задания на «абсолютном» языке (постулирующем тот или иной факт или правило), с большей вероятностью не опираются на ранее полученные знания и понимают свою задачу как пассивное получение и запоминание новой информации. В отличие от этого, задания на «условном» языке стимулируют использовать все имеющиеся знания.

Использование «условного» языка приглашает собеседника к высказыванию своего мнения, к обмену информацией и совместному её осмыслению. Если учителя начинают использовать «условный» язык, то учащиеся понимают, что от них не ждут угадывания правильных ответов, а хотят, чтобы они коллективно обсуждали сложные вопросы и опирались на идеи других.

Условный язык — это не отказ от ответов; это отказ от преждевременного завершения поиска ответов. Использование условного языка побуждает мыслить критически и тем самым является важным инструментом построения культуры мышления.

Язык похвалы и обратной связи. Язык похвалы и обратной связи играет ключевую роль в формировании установки на рост, так как посредством него учителя и родители неявно сообщают учащимся о природе способностей. Такие комментарии, как «ты такой умный» и «ты очень талантливый», хотя и предназначены для похвалы и мотивации, но посылают сообщение о том, что имеющиеся способности фиксированы, и формируют установку на данность. Напротив, обратная связь с фокусом на соотношении результата действий и приложенных усилий помогает в развитии мышления роста, поощряет постоянное обучение, принятие риска и вызова. Чтобы быть эффективной, обратная связь должна быть конкретной, необходимо сообщать, что было сделано хорошо, что нуждается в улучшении, что и как можно сделать по-другому.

Язык слушания. Язык слушания проявляется в вопросах на уточнение и попытках перефразировать услышанное, в соотношении с высказываниями других участников дискуссии, а также в оспаривании идей не с точки зрения их правильности или неправильности, а в исследовательском смысле, как в сократическом диалоге. Такие вопросы невозможно заранее подготовить; они возникают из внимательного слушания. Язык слушания позволяет показать искренний интерес к другому и тем самым вовлечь его в процесс совместного мышления.





Время

Через то, как распределено время на занятиях, выражаются ценности, принятые отдельными педагогами или в школе в целом. Если мы считаем, что обучение состоит в трансляции информации, что в приоритете прохождение учебной программы или поддержание дисциплины, то этому и будем уделять больше времени и энергии.

Для формирования культуры мышления нужно выделять время на мышление. Оригинальные идеи не лежат на поверхности. Сложная когнитивная обработка информации и вдумчивые или творческие реакции требуют времени для их построения.

Классическое исследование влияния времени на мышление представлено в работах Мэри Бадд Роу, которые начались в конце 1960-х годов. Роу выявила, что, когда учителя спрашивают учеников, они обычно ждут менее одной секунды, прежде чем обратиться к кому-то за ответом. После того, как ученик перестаёт говорить, учитель обычно реагирует, комментирует или задаёт другой вопрос менее чем за одну секунду. Такое короткое время ожидания не даёт учащимся возможности подготовить продуманный ответ или дать подробное объяснение. Вместо этого ученики учатся играть в игру «угадай, что у учителя в голове», соревнуются за время и внимание учителя и рассматривают обучение как запоминание.

В течение двадцатилетнего периода исследований Роу изучала влияние увеличения времени ожидания. Она обнаружила, что при увеличении времени ожидания свыше трёх секунд длина ответов учеников увеличивалась на 300–700%! Росли также количество вопросов и их разнообразие, внимание к тому, что говорят другие учащиеся, готовность опираться и развивать их ответы, участие и уверенность, качество выполнения сложных, требующих мышления письменных заданий.

Опираясь на исследования Роу, Роберт Дж. Шталь предложил идею «времени размышления», которое включает в себя любой «отчётливый период молчания преподавателя и всех учеников, за который они могут выполнить необходимые задачи обработки информации». Время размышления включает в себя время ожидания ответа, паузы, позволяющее педагогам и ученикам воспринять информацию или обдумать то, что только что произошло, время для выполнения заданий и время ожидания после ответа, позволяющее другим подключиться к разговору.

Представление о времени как культурной силе и манифестации ценностей помогает распределять временные ресурсы таким образом, чтобы поддерживать мышление и преподавателей, и их учеников. Это подразумевает прояснение приоритетов, выход за рамки расписания и программы, более уверенные и эффективные усилия по предоставлению времени для размышлений; увеличение доли времени на интерактивные занятия, инвестиции времени в формирование культурных практик и практик восстановления энергии. Этот сдвиг в представлении о времени лежит в основе многих формирующихся сегодня образовательных практик — например, перевёрнутый класс, смешанное обучение; блочное расписание; массовые открытые онлайн-курсы; медленное обучение, и др.

Такое отношение ко времени позволит реализовать наши мечты по воспитанию учеников вовлечёнными, вдумчивыми и творческими.

Моделирование

За счёт использования четвёртой «культурной силы» — моделирования — учителя могут обучать не только навыкам, но и привычкам, чертам характера, качествам и установкам. Моделирование может быть как явным, так и неявным. В явном виде учителя могут демонстрировать применение методов, процедур, когнитивных и метакогнитивных стратегий. Но и неявно их действия постоянно отражают их интересы, убеждения, отношения в роли мыслителей, членов сообщества и лидеров.



Иногда и ученики, и учителя полностью не осознают, что транслируют. Чтобы взять ситуацию под контроль, педагоги должны осознанно принять решение о том, ролевой моделью каких отношений и установок они хотят выступать, какие ценности и поведение хотят видеть в своих учениках. Помимо установок, учителя могут моделировать мышление, демонстрируя, как думают они сами: как работают с трудностями, как выносят суждения, как идентифицируют проблемы, как принимают решения, и так далее. В основе такого обучения лежит способность сделать мышление видимым. Более опытный мыслитель — учитель — должен продемонстрировать мыслительный процесс менее опытному — ученику. Ученик, в свою очередь, также должен сделать своё мышление видимым, чтобы учитель мог корректировать, давать обратную связь и оказывать поддержку в этом процессе.

Учителя могут выступать ролевыми моделями социальных взаимодействий — показывать пример, как эффективно слушать, как уважительно не соглашаться с чьей-то точкой зрения, как руководить командой, не доминируя в ней.

Социально-когнитивная теория А.Бандуры гласит, что люди с большей вероятностью перенимают поведение, которое удовлетворяет их потребностям, или поведение тех, кого они уважают или считают похожими на себя. Если мы считаем, что основная потребность учащихся — видеть результат и ощущать контроль над ситуацией, то, вероятно, для них станет привлекательной учительская модель управления и контроля над обучением и мышлением. Если педагог сам становится примером уважительного отношения и интереса к ученикам, то они захотят ему подражать. Кроме того, учащиеся с большей вероятностью будут перенимать такое поведение, которое обеспечивает признание и уважение в их школах.

Было бы ошибкой приравнивать «ролевую модель» к «образцу для подражания». Никто не совершенен. Мышление и обучение требуют не столько совершенства, сколько постоянного контроля, оценки, пересмотра и осмысления моделируемых практик.

Возможности

Следующая «культурная сила», выделенная Роном Ритчхартом, — это возможности. Которые определяются как совокупность условий или обстоятельств, которые позволяют что-то сделать или чего-то достичь. Хорошие учителя отличаются тем, что создают возможности: для активного участия, бросить вызов ошибочным представлениям, исследовать, находить и создавать новые смыслы, думать — иными словами, возможности учиться.

Возможности, создаваемые учителями, могут быть классифицированы по трём параметрам: продолжительность, формат и сложность.

Продолжительность может варьироваться от кратких моментов, представляющих собой отдельные акты учебного взаимодействия, до длительных событий, которые могут продолжаться в течение четверти или даже года. Промежуточный вариант — задачи, отдельные задания для выполнения в классе или дома, и проекты, которые реализуются на протяжении нескольких занятий. В силу своей масштабности события происходят довольно редко, их организация требует времени и энергии, однако они уникальны по своей способности вовлекать, мотивировать и стимулировать образовательный процесс. События задают цели для обучения и часто помогают выстроить связь учащихся с более широким сообществом.

Возможности также различаются с точки зрения их формата: общее обсуждение, работа в малых группах, парная работа, лекции, просмотр видео, чтение вслух, самостоятельная работа и т.д. Хотя некоторые форматы, такие как лекции, просмотр видео или выполнение упражнений в рабочей тетради, как правило, не вовлекают учащихся в активное обучение. Но, в конечном счёте, сам формат не является определяющим фактором, станет ли что-то реальной возможностью для обучения. Важнее то, как этот формат используется и реализуется.





Ключевым аспектом, определяющим качество возможностей, является их сложность. Возможности могут варьироваться от заданий на воспроизведение и запоминание до заданий, требующих оригинального ответа. Для проектирования сложных, развивающих возможностей педагогам рекомендуется придерживаться четырёх принципов: применение в новой ситуации, осмысленная тема исследования или изучения, эффективная коммуникация и понимание значимости.

Проектируя возможности, важно сократить время на трансляцию информации педагогом и дать больше времени учащимся самим погружаться в содержание, а не готовиться к тестам. Философия «учить меньше» может быть полезной, так как она помогает учителям сосредоточиться на создании реальных возможностей для обучения, отступить назад, чтобы позволить ученикам сделать шаг вперёд.

Рутины

Шестая «культурная сила» — это рутины, определяемые как последовательности действий, направленных на достижение конкретного результата эффективным способом; принятый или установленный внутри группы кодекс действий для управления процессом и решения регулярно повторяющихся задач.

Рон Ритчхарт предлагает выделять четыре категории рутин: организационные, методические, рутины взаимодействия и рутины мышления. Каждый тип важен и все они вносят существенный вклад в создание невидимой инфраструктуры, поддерживающей работу класса.

Организационные рутины помогают в поддержании порядка и дисциплины, но важно следить, чтобы они не препятствовали установлению позитивных отношений и процессу обучения. Методические отражают стиль, подход, инструменты, методы и процедуры, которые учителя используют для проведения занятий. Рутины взаимодействия структурируют контакты между преподавателями и учащимися, а также учащимися друг с другом, предоставляя им алгоритмы для конструктивных взаимодействий.

Рутины мышления являются инструментами, помогающими думать и формировать понимание, активизировать определённые типы мышления, устанавливать последовательность мыслительных действий, и тем самым демистифицировать процесс мышления. Как и для любой рутины, конечная цель использования рутин мышления состоит в том, чтобы они стали паттернами поведения. Это происходит по мере того, как учащиеся знакомятся с ними и используют в различных контекстах.

Взаимодействия

Седьмая «культурная сила» — взаимодействия — задаёт основу для взаимоотношений между учителями и учениками, учениками между собой и учителями между собой. Взаимодействия связывают отдельных людей в сообщество. Отношения служат для развития мотивации, вовлечения, принятия риска. Через взаимодействие мы узнаём, что представляет собой группа, в которой мы находимся, как она функционирует, её нормы и ценности.

Дж. Дьюи, Л. Выготский, Дж. Брунер, Дж. Генри, У. Глассер и К. Роджерс подчёркивали, что обучение — это в значительной степени социальная деятельность; взаимодействие с другими людьми не только поддерживает процесс обучения, но и неотделимо от него. Обучение, которое нацелено на развитие личности, а не только передачу информации, с большей вероятностью произойдёт в сообществе, чем в изоляции. В известной книге Джона Хэтти «Видимое обучение» о том, как различные аспекты образования влияют на успеваемость учащихся, отношения между учителем и учеником также были определены как один из главных факторов.



В налаживании взаимодействия учитель может использовать такие инструменты как зрительный контакт, улыбку, обращение к ученикам по имени, признание своих ошибок, проявление интереса к жизни учеников, активное слушание и так далее. Предлагаются также три принципа действия для учителей, заинтересованных в развитии культуры мышления при одновременном содействии высоким академическим достижениям, независимости и просоциальному поведению: быть недирективным, настаивать на мышлении, поддерживать автономию учащихся.

Существует много практик по установлению норм работы в группе. Один из методов состоит в том, чтобы попросить участников подумать о том, какие условия им нужны для того, чтобы сделать своё обучение лучше. Можно рекомендовать ориентироваться на следующие важные нормы: способствовать групповой работе и помогать другим вносить свой вклад, поддерживать идеи друг друга, стараться понять идеи других и в своих идеях опираться на них. Такая приверженность группе является ключевым фактором для развития всех участников.

Вопросы — это ещё один из основных способов взаимодействия учителей с учениками. В традиционных классах часто преобладают вопросы по процедурам, используемые учителями для организации работы, наряду с вопросами на проверку усвоенных знаний. По мере того, как в классе формируется культура мышления, всё чаще учителя задают содержательные вопросы, на которые сам учитель ещё не знает ответа; вопросы о связи идей, концепций и о их возможных интерпретациях; вопросы, нацеленные на то, чтобы сделать мышление видимым.

Разговор — это возможность прикоснуться к мышлению и представлениям другого и таким образом получить новое понимание. Создавая новые модели дискурса, задавая хорошие вопросы, можно многое сделать для выстраивания взаимодействия в классе. Наибольшего эффекта можно достичь в атмосфере свободы и активности, в которой учащиеся искренне любимы и уважаемы. Только увидев неподдельный интерес к их мыслям, дети сделают своё мышление видимым для учителей. В такой атмосфере взаимного уважения и заинтересованности строятся прочные взаимоотношения и формируется культура мышления.

Пространство

Последняя описанная в книге «культурная сила» — это пространство, «язык тела» организации, передающий её ценности и ключевые послания о том, как будет происходить обучение, даже в отсутствие обитателей. Пространственно-предметная среда школы или класса влияет на то, как люди взаимодействуют, на их поведение и производительность; она может тормозить или вдохновлять работу группы и индивида.

К сожалению, сейчас большинство педагогов наследуют физическую среду, созданную для прежней парадигмы образования. Школы выросли из представления о том, что учёба — это работа для детей. Большинство школьных зданий и классов внутри них сохранили форму «клеток со звонками», предназначенными исключительно для фронтального обучения. Такая конструктивная особенность школ приравнивает классные комнаты не только к фабрикам, но и к тюрьмам.

Совсем другое пространство необходимо, если обучение рассматривается как активное, совместное, нацеленное на развитие гибкости интеллекта, способности решать проблемы, рассуждать и исследовать новые идеи с другими.

Что же можно сделать в проектировании пространства, чтобы продвинуть культуру мышления?

Захватывающая тема — полная перестройка школ и учебных помещений. Множество идей возникает у современных архитекторов и дизайнеров: внутренние и наружные





пространства, зелёные здания, учебные кластеры, студийные пространства, учебные улицы, кафе, зоны отдыха, мастерские и так далее. Открытость и прозрачность, вероятно, являются одной из ключевых тенденций в школьной архитектуре. Однако важно признать, что большинство учителей во всём мире всё ещё преподают в менее идеальных пространствах и что школьные здания, как правило, строятся при строгом контроле бюджета, оставляющем мало места для смелых идей. Тем не менее, у педагогов есть возможность поменять пространство классов, не перестраивая здания и помещения, если они возьмут на вооружение четыре принципа: наглядность, гибкость, комфорт и гостеприимство.

Наглядность может быть обеспечена, во-первых, посредством документирования событий в классе и размещения в кабинете его результатов — записей наблюдений, стенограмм бесед, фотографий или видеозаписей обучения, итогов мозговых штурмов, снимков интерактивной доски. Во-вторых, за счёт такой организации пространства и расстановки парт, при которых учащиеся лучше видят друг друга.

Гибкость, динамичность пространства обеспечивается за счёт наличия легко перемещаемой и удобной мебели, а также правил и условий, позволяющих самим учащимся свободно перемещаться в пространстве.

Комфорт подразумевает, что необходимо учитывать такие факторы как освещённость, цвета, температура и шум.

Принцип гостеприимства означает, что, поскольку ученики и учителя проводят в школе несколько часов в день, то классные комнаты должны быть не только функциональными, но и привлекательными. Это не означает, что класс должен быть по-домашнему уютным, но, по крайней мере, оформление не должно быть формальным, однотипным, оно должно включать в себя элементы, сделанные с чувством юмора, вызывающие удивление и другие приятные чувства.

Если педагоги, организуя пространство в своих классах, смогут придерживаться этих четырёх принципов, то даже в старых школьных зданиях они смогут сформировать культуру мышления.

Заключение

В своей книге Рон Ритчарт показывает, что формирование культуры мышления — это сложный, системный процесс, который невозможно осуществить за один шаг. Не существует единого плана, как начать процесс такого преобразования. Каждая школа отличается от других и должна учитывать свою стартовую ситуацию. Но, хотя конкретные шаги и процессы будут уникальными для каждой школы, неизменными будут четыре ключевые направления.

1. Цель. Понимание цели или видения, которые школа стремится воплотить в реальность.
2. Инструменты. Определение инструментов и методов, которые помогут достичь этих целей.
3. Фасилитация. Организация непрерывного обучения и развития, необходимых для реализации видения и внедрения инструментов наиболее эффективным образом.
4. Прогресс. Наблюдение за ростом и изменениями как в учителях, так и в учениках, которое поможет оценить результат и определить следующие совместные шаги.

Фокусируясь на этих направлениях и опираясь на представленные в книге рекомендации, любая школа способна сформировать культуру мышления.

Литература

1. *Ron Ritchhart. Creating Cultures of Thinking: The 8 Forces We Must Master to Truly Transform Our Schools.* — San Francisco, CA, USA: Jossey Bass, 2015. — 304 pages.