

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

ГЛАВНЫЕ РЕДАКТОРЫ

Инна Валькова
Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Анна Гладкова
Россия
Гульсанам Каримова
Центральная Азия
Катерина Кубешова
Центральная Европа, председатель
Бардыл Мусай
Балканы
Паата Папава
ЗАКАВКАЗЬЕ
Айя Туна
Балтия, Украина

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

РЕДАКТОР

Людмила Рыловникова

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский
Наталья Калошина

Адрес редакции:

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

© Международная ассоциация
чтения, 2002

ISSN 1392-9496 Издательство
GARNELLIS, Klaipėdos g. 6, LT-2600
Vilnius, Lithuania

Отпечатано в VILSPA AB,
Viršuliškių sgt. 80, LT-2056
Vilnius, Lithuania

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо
Том 3 (3), 2002

Содержание

Письмо редактора 3

Ольга Варшавер

Что нового 5

Совместные мероприятия, встречи, проекты

Ракурсы 8

Как удержать дискуссию в заданных рамках?
Ответы из Латвии, России и Румынии

Советы учителю 45

Помощь учащимся при анализе
письменных работ

Раймонда Ярене

Слова в копилку

Венди Сол

Игра в наблюдения

Джордж Хант

За и против 47

«Знание»: на какое значение этого слова
ориентирована подготовка учителей?

Ондрей Хаузенблас

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал «Перемена» – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлению и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

Журнал «Перемена» основан в 2000 году как издание проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Института «Открытое общество»

С 2002 года журнал «Перемена» издается Международной ассоциацией чтения (IRA)

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA
Джоан Ирвин
директор по издательской деятельности
Кейт Тайлер Уолл
главный редактор, журналы
Синтия Соуэйя
ответственный редактор, журналы
Беверли Майлс
старший редактор, журналы
Джанет Паррак
редактор по правам

Хайди Б. Барнет
директор Отдела маркетинга
Скотт Уолтер
директор Отдела международного
развития



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

Дизайн обложки
West & Assoc., McLean, VA USA
Foto: PhotoDisc, Inc.

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

Статьи

Размышления учителей

- Воспитание граждан общества будущего: формирование социально-критической ответственности 10
Ховард Л. Моулд
- Как работать с одаренными детьми 14
Лайма Стуогинис
- Шум в классе: помеха или новая возможность? 18
Игорь Загашев

Уроки

- Об искусстве при помощи критического мышления 21
Сергей Лысенко
- Рефлексивное чтение: инструмент для понимания 25
*Илдико Бардоши, Маргит Дудаи,
Чилла Петони Надь, Эрика Пришкинни Ризнер*

Образовательная политика

- Новые роли, новые цели: пересматривая образовательную парадигму 32
Джереми Парротт
- Билингвальное образование: репортаж с места событий 39
Роман Алиев, Наталия Каже

Письмо редактора



Муки и радости редактора двуязычного журнала

И так, Вы открыли журнал – либо «Перемену», либо «Thinking Classroom». По-русски или по-английски. Вряд ли Вы помните, что у журнала, который Вы держите в руках, есть брат-близнец. И уж тем более не задумываетесь, как выглядит на другом языке то или иное слово или фраза, и не теряется ли что-то важное при переводе. Читая статьи, присланные из Азербайджана, Латвии или Хорватии, Вы, возможно, даже не осознаете, что изначально эти тексты были созданы на каком-то третьем языке – не русском и не английском. И слава Богу, что Вам не приходится об этом думать. Пусть голова болит у редактора.

Делать международный журнал непросто. А делать его на двух языках – вдвое сложнее. Зная, что многие из Вас планируют издавать, в том числе, и переводную литературу, а также – надеюсь – уже пишут для нас статьи, я хотела бы поделиться некоторым опытом, поскольку я в этом журнале отвечаю, в основном, за подготовку текста.

Все начинается с того, что автор пишет текст на родном языке. Затем, если язык этот не русский и не английский, наши авторы – либо сами, либо с чьей-то помощью – переводят его на один из вышенан-

званных языков. И уже на этой стадии могут возникнуть первые разночтения, поскольку все языки отличаются по своей семантике и структуре, и лишь опытным переводчикам под силу сохранить оттенки смысла и расставить логические ударения так, как задумал автор. Совет мой прост: старайтесь передать смысл, идею, не стоит преданно цепляться за буквальные значения отдельных слов, которые предлагает словарь. Помните, важен дух, а не буква. А выбор слов – это как выбор методов и приемов обучения: они ценные только как средство, благодаря которому достигаются цели урока.

Теперь предположим, что Ваша статья получила одобрение рецензентов и принята к публикации. На этом этапе мы ее редактируем – на том языке, на котором Вы представили ее в редакцию. Для русско- и англоязычных авторов это обычная литературная правка. В тех же случаях, когда языки эти для автора не родные, мы стараемся сделать текст живее, естественнее, не отходя при этом от авторского замысла. В статьях часто встречаются культурные и национальные реалии, которые зарубежному читателю понять трудно. В таких случаях мы, предварительно проконсультировавшись с ав-

тором, вводим необходимые пояснения. Порой может показаться, что мы упрощаем текст. Поверьте, для нас главное – сохранить и донести до читателя тот смысл, который Вы в этот текст вкладывали, сделать его максимально понятным для людей с иными корнями и социально-культурным опытом.

На следующем этапе статью переводят либо на русский язык (если она попала в редакцию на английском), либо наоборот. С нами работают высокопрофессиональные переводчики, и мы безмерно благодарны им за мастерство и преданность нашему журналу. Однако здесь также может таиться опасность. Помните, что все мы, читая, создаем смысл текста заново, и наше понимание может существенно отличаться от того, что задумал автор. Процесс воссоздания текста происходит и в голове у переводчиков. Поэтому, получив от них готовый перевод, мы не только редактируем его с литературной точки зрения, но и сравниваем его с предыдущим текстом – тем, который служил для переводчиков оригиналом (хотя, как Вы помните, первоначальный текст мог быть написан на ином языке). Утомительно? Безусловно. Но очень интересно. Кстати, мы, ре-

Письмо редактора

дакторы, тоже люди, и нам тоже свойственно воспринимать текст по-разному. Поэтому мы стараемся готовить каждую статью к публикации, по крайней мере, вдвое.

Я описываю журнальную «кухню» так подробно, поскольку – пытаясь помочь Вам – я, одновременно, рассчитываю и на Вашу помощь. Помните об этих (наших общих) задачах, работая над статьями. Чем яснее Вы формулируете свои мысли, тем больше шанс у читателя получить в конце этого переводческого марафона продукт, адекватный вашему замыслу.

Мук в редакторской жизни много. Вот, например, некоторые авторы увлекаются эпиграфами и цитатами из великих мыслителей прошлого. Мы их тоже уважаем, но... Вот как это происходит на практике: обычно автор берет сборник афоризмов и ищет подходящий к слушаю. И добро бы русскоязычный автор цитировал, скажем, Льва Толстого или Александра Сергеевича Пушкина. Такую цитату мы просто переводим. А если русскоязычный автор – любитель Джонатана Свифта или Авраама Линкольна? Он-то цитирует по-русски, а мы пускаемся на поиски оригинала, потому что при обратном переводе наш англоязычный читатель может не узнати цитату, которую учил когда-то в школе.

Мы очень стараемся поддерживать текст в обоих изданиях на таком уровне, чтобы учителя цени-

ли журнал не только за содержание, но и за добротный английский/русский язык. И наконец... Если помните, в названии статьи упоминаются не только муки, но и радости. Поверьте, для меня истинная радость работать в международном журнале, который помогает множеству самых разных людей общаться без усилий – как если бы все мы говорили на одном языке.



Ольга Варшавер



Беверли Майклс стала штатным сотрудником издательского отдела Международной ассоциации чтения совсем недавно. Закончив Оберлинский колледж и Пенсильванский университет, Беверли работала учителем русского языка, внештатным редактором и детским библиотекарем. Редакторы журнала «Перемена» попросили Беверли представиться читателям. Вот что она сказала:

– Новый этап в существовании журнала *Thinking Classroom/Перемена* для меня стал новым этапом жизни. Журнал переходит под эгиду IRA, а я начинаю работу в качестве старшего редактора.

Я не собираюсь ничем руководить. Я буду лишь помогать Дайве, Венди, Ольге и Инне в том деле, которое они ведут так успешно. Ко мне будут стекаться рукописи, и я буду рассыпать их на анонимное рецензирование и координировать работу редакторов – короче, вести текст от дня его поступления в редакцию до появления на страницах журнала. Я готова отвечать на любые вопросы, связанные с этим изданием.

Однако, организация процесса – даже самая превосходная – лишь подспорье в работе над содержанием. Успех журнала всецело зависит от Вас, его преданных авторов и читателей. Предлагайте, критикуйте, хвалите – только так мы поймем, что сегодня важно и насущно, о чем следует говорить на этих страницах и чем мы можем Вам помочь. И, разумеется, присылайте статьи. Вы найдете инструкции для авторов на обороте обложки. Ваша, именно Ваша точка зрения может оказаться ценной для Ваших коллег – учителей, преподавателей педагогических вузов, библиотекарей, родителей.

Что нового



Роль образовательного центра «Про Дидактика» в реформе образования Республики Молдова

Уже несколько лет в Молдове идет процесс модернизации образования. Была принята новая схема образовательной системы:

4 года – начальная школа (1-4 классы);

5 лет – гимназия (5-9 классы);

3 года – лицей (10-12 классы). Лицейский учебный план предусматривает либо гуманитарное, либо естественнонаучное направление.

Однако структурные изменения не привели к существенным переменам в воспитательном процессе. Преподаватели на всех уровнях продолжали использовать устаревшие образовательные технологии, что вело к неудовлетворительным результатам обучения. Это вызывало определенное напряжение во взаимоотношениях между учениками и учителями, а также между преподавателями и родителями их учеников. Чувствовалась неотложная потребность в смене методики преподавания и стиля общения в процессе обучения и получения знаний.

В таких условиях и была запущена программа «Модернизация гуманитарного образования в Республике Молдова» (1996). Главной целью программы стала поддержка образовательной реформы. На первых порах в сферу деятельности программы входило:

- создание библиотеки проекта – центра получения педагогической информации для учителей и исследователей в области образования;
- повышение квалификации учителей;
- разработка дидактических материалов;
- запуск проектов.

Благодаря поддержке программы в 1996 году вышло в свет множество дидактических материалов, написанных с соблюдением новейших требований. Их разослали по школам республики.

В 1997 году на тендерной основе было выбрано 18 школ для создания на их базе региональных методических центров и организован интенсивный тренинг учителей и администрации этих школ для повышения их квалификации в области внедрения новых методов обучения и управления образовательными учреждениями. По возвращении в свои школы участники проекта устраивали семинары для местных учителей.

В 1998 году в программу было включено еще 17 школ. Географическая карта перемен сильно расширилась. Но и это не вселяло твердой уверенности в том, что в столь тяжелые времена модернизация образовательных систем пройдет успешно.

С 1 мая 1998 года на базе программы был запущен проект «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП).

В 1998 году программу «Модернизация гуманитарного образования в Республике Молдова» переименовали в «Образовательный центр Про Дидактика».

Центр начал продвигать проекты, нацеленные на обновление системы образования, в частности РКМЧП. На конкурсной основе были выбраны учителя, которые после прохождения курса семинаров начали обучение учителей в регионах.

Одновременно совершенствовались учебные планы. Центр Про Дидактика провел несколько очень важных семинаров для членов групп, участвовавших в разработке концепции образования и образовательных

стандартов, тренингов и дидактических материалов. Центр полностью профинансировал подготовку и выпуск учебников и учебных планов для лицеев.

Центр Про Дидактика организовал курсы повышения квалификации для учителей-предметников. Таким образом, все больше и больше учителей знакомилось с новыми обучающими технологиями. И на этой почве стали возникать конфликты между учителями, желавшими работать по-новому, и отдельными директорами, приверженцами старых принципов.

Во избежание таких ситуаций центр Про Дидактика разработал новый курс для администраторов образовательных учреждений всех уровней. Эти семинары вызвали неподдельный интерес в республике.

Проекты, затеянные центром, дали отличные результаты. Как учителя, так и директора изменили точку зрения на образование. Благодаря этому и авторитарный контроль над деятельностью школ постепенно уступает место самоконтролю: школы самостоятельно следят за динамикой образовательного процесса. Таким образом, была создана база для работы проекта «Самооценка школ».

За последний год интерес к проектам центра усилился еще больше, и появилась возможность выйти на рынок образовательных продуктов. Центр начал предоставлять услуги учителям и администраторам на коммерческой основе. Это очень важный момент, поскольку учитель осознанно вкладывает деньги в повышение собственной профессиональной квалификации. Люди гордятся, что они хотят и могут это делать. Отрадно и то, что учителя, прошедшие платный курс, имеют

Что нового

больший стимул к внедрению новых технологий в учебный процесс и уже не могут жить иначе.

Мы лишь недавно вступили на образовательный рынок, и нам понятно, что ассортимент наших продуктов и услуг не должен оставаться узким, поэтому центр уделяет очень много внимания повышению профессионального уровня своих работников. Работа тренингов и курсов повышения квалификации в различных престижных центрах стала нормой.

В то же время центр готов поделиться знаниями и опытом с коллегами из других стран. У нас уже есть опыт содействия межрегиональному центру в Оренбургском государственном университете по формированию тренерских групп для работы с учителями и властными структурами в регионах.

Олег Бурсук

Встречи в Москве

Как привлечь внимание к программе РКМЧП? Как проводить сертификацию участников программы в соответствии с Международными стандартами и процедурами? Что могут сделать региональные центры РКМЧП для упрочения сотрудничества с Международной ассоциацией чтения и местными Советами чтения? Все эти вопросы стали предметом обсуждения участников семинара-встречи директоров региональных центров развития критического мышления через чтение и письмо, который проходил в марте в Москве.

Обмен мнениями, оживленный диалог, в котором в качестве гостей приняли участие президент Международной ассоциации чтения Донна Огл, исполнительный директор Алан

Фарструп, председатель Координационного комитета по международному развитию Международной ассоциации чтения Пер-Олаф Ронхольм, член Совета директоров Анн-Софи Селин, координатор образовательных программ Института «Открытое общество» (Нью-Йорк) Астрид Бенедек и президенты Московского и Санкт-Петербургского советов чтения Наталья Сметанникова и Татьяна Галактионова, по мнению участников семинара, были очень конструктивными и полезными.

Региональные центры развития РКМЧП, существующие в шести городах России (Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Самаре, Кирове и Новосибирске), решили объединиться в Межрегиональную Российскую ассоциацию РКМЧП, которая *призвана способствовать объединению людей, стремящихся к изменениям в образовательном пространстве с целью развития личности, ориентированной на современные ценности открытого гражданского общества*. Создаваемая Ассоциация принимает на себя ответственность за адекватное, полное распространение программы РКМЧП в России (согласно Международным стандартам РКМЧП) и обучение новых поколений международных сертифицированных тренеров.

Гости также посетили Шестую Международную научно-практическую конференцию «Роль ассоциаций в воспитании читающего гражданина планеты в условиях модернизации образования», которая прошла в марте в Москве. На этот раз Президенты Московского и Санкт-Петербургского Советов чтения были принимающей стороной. Сопредседателями Конференции являлись профессор Б. В. Бирюков,

Президент Межрегиональной Российской ассоциации чтения (МРАЧ), и академик А. А. Леонтьев, президент Ассоциации исследователей чтения и вице-президент МРАЧ.

Взаимодействие ассоциаций, библиотек и учебных заведений, определенное как «естественное сотрудничество», поддержка отдельных специалистов и программ, участие в международных и национальных проектах, подготовка новых программ, учебников и, главное, педагогов – вот основные вопросы, которые обсуждались на пленарных заседаниях и круглых столах. Материалы Конференции на русском и английском языках размещены на сайте: www.gagarin.cbs.org.ru (см. Центр чтения).

Наталья Сметанникова
Сергей Заир-Бек

Партнерство литовских образовательных центров

Молодежный консультационный центр профессионального роста, Центр современной дидактики, Центр совершенствования школы, Центр инновационной педагогики, Центр «Дебаты», а также Ассоциация учащихся и их родителей стали партнерами в проекте «Объединение ресурсов образовательных НПО (неправительственных организаций) во имя защиты общества». Проект поддержан программой Балтийско-Американского партнерства. Главная цель проекта – выяснить эффективные пути и методы общественной защиты, найти наилучшие решения при строительстве сильной и действенной коалиции, представляющей интересы НПО и их клиентов. Первый тренинг для участников проекта прове-



ла словацкая организация «Партнёры за демократические перемены», второй – Билл Сиэри, консультант Европейского Совета из Великобритании. Проект должен увенчаться совместной акцией всех шести центров, которая будет призвана разрешить некую серьезную образовательную проблему. Какую из многих насущных проблем выберут участники, пока неизвестно. Ясно лишь, что подобная коалиция представляет собой немалую силу и вполне способна изменить образование к лучшему. Мы надеемся, что по окончании проекта она не распадется, а продолжит свою работу.

Дайва Пенкаускене

РКМЧП и «Шаг за шагом»: на пути к сотрудничеству

В Баку, 29-30 апреля 2002 года, при поддержке Фонда содействия Сорос-Азербайджан прошла конференция под названием «Сотрудничество в процессе реформ образования: возможности, проблемы и пути их решения». Это было совместное мероприятие программ «Шаг за шагом» и РКМЧП.

В работе конференции участвовало 60 человек: участники образовательных программ «Шаг за шагом», РКМЧП, «Дебаты», а также представители Министерства образования и различных государственных образовательных структур.

Мехрибан Ахмедова ознакомила участников конференции с программой РКМЧП. Она отметила, что важнейшим результатом деятельности данной программы в Азербайджане явились изменения в учащихся: они стали активнее, лучше излагают свои мысли устно и письменно, отстаивают собственную позицию и т.д. Меж-

дународный журнал «Перемена» публикуется теперь на азербайджанском языке. Вышло в свет методическое пособие по критическому мышлению.

Участникам конференции было предложено выбрать одно из 4 направлений, связанных с образовательными реформами, определить проблемы, с которыми сталкивается каждое из направлений, и выявить пути их решения. Ведущими секции, занимавшейся вопросами подготовки кадров, являлись представители программы РКМЧП Бахар Керимова и Мехрибан Ахмедова.

На второй день участники конференции посетили школы, где активно внедряются методы РКМЧП, а также экспериментальные детские сады и начальные классы программы «Шаг за шагом».

Ирада Мамедова

Новый проект в Северном Таиланде для бирманских преподавателей

В июне 2002 года в Чианг Маи (Таиланд) прошел первый семинар по программе РКМЧП для 30 учителей, представляющих группы людей, которые живут и работают вдоль границы Таиланда и Бирмы: *Мон, Карен, Каренни, Шан* и других демократических и иммиграционных организаций. Программа проводится при содействии Национального комитета по делам здоровья и образования (NHEC), который существует с 1995 года и занимается помощью этническим бирманским организациям в области образования и здравоохранения.

В ноябре 2001 года представители РКМЧП побывали в Таиланде, на спонсируемом NHEC семинаре для преподавателей, чтобы изучить воз-

можности запуска проекта. В ходе семинара стало очевидно, что впереди немало трудностей. В стране не хватает учебных пособий, обучение опирается на традиционные методы, дипломированных учителей мало (причем получают они низкую зарплату и плохо знают бирманский язык). Имеющиеся учебники практически никак не отражают культуру и историю этнических групп, до которых в населении Бирмы ни много ни мало – 40%. Попытка что-либо изменить, без сомнения, потребует немало времени и усилий всех сторон, заинтересованных в дальнейшем развитии бирманских образовательных структур. Однако мы надеемся, что благодаря РКМЧП участвующие в проекте учителя в скором будущем станут лидерами начинаний, несущих перемены: ученик станет активным исследователем, заинтересованным в собственном образовании, а процесс обучения, опираясь на групповые методики, переориентируется на развитие критического мышления. Учителя будут применять этот мировой опыт как на своих уроках, так и при обучении коллег. У Тейн Льян, координатор учебных программ в NHEC, комментирует: «Бирманские школы привыкли к методам, ориентированным на учителя, а от детей требуется зубрежка, что делает их участие в процессе обучения весьма пассивным. Поскольку Бирма встала на рельсы демократического развития, молодые люди должны учиться быть активными гражданами открытого общества. Проект РКМЧП подскажет учителям, как дать учащимся возможность активно получать знания и как расширить их способность мыслить критически».

Джил Джентри Беттенхаузен

Ракурсы

ВОПРОС:

Порой, обсуждая что-нибудь на уроке, мы уходим от первоначальной темы так далеко, что я не знаю, что делать! Я, конечно, хочу, чтобы ученики могли выразить свое мнение, но урок есть урок. Как удержать дискуссию в заданных рамках?

Аусма Пасторе

**Учитель английского языка и литературы,
Аллаци, Латвия**

Для начала я выясняю, не хотят ли учащиеся вернуться к обсуждению предложенной темы:

– Том, а каким образом то, о чем ты сейчас говоришь, относится с...

– Кто-нибудь помнит, что мы, собственно, хотели выяснить?

– Является ли затронутый вами вопрос принципиальным? Надо ли непременно разрешить его сейчас или можно запомнить и обсудить позже?

Если учащиеся считают, что отход от темы крайне необходим и непосредственно связан с основным предметом дискуссии, я не вмешиваюсь в естественный ход событий. Если учащиеся признали, что отошли от темы, я предлагаю вопросы, которые помогут ввести дискуссию в нужное русло, например: «Кто может повторить последнее высказывание, напрямую связанное с обсуждаемой темой?»



Однако если учитель действительно соблюдает принципы организации дискуссии, то вышеописанная ситуация никогда не возникнет. Принципы же эти таковы:

- Каждому ученику предлагается возможность выразить свое мнение, все высказываются по очереди, причем исключительно на предложенную тему, или реагируют на мнения, высказанные одноклассниками.
- Учащиеся слушают активно, т.е. задают вопросы высокого порядка, отзываются на ранее сказанное и не «переходят на личности».

Симона Бернат

**Доцент кафедры педагогики
университета «Бабеш-Болай»,
Клуж, Румыния**

Если студенты принялись с жаром обсуждать нечто, связанное с основной темой дискуссии, но не отвечающее целям данного занятия, я обычно позволяю им две-три минуты пообсуждать этот животрепещущий вопрос.



Обычно они в какой-то момент сами осознают, что первоначальная тема была иной. Если же этого не происходит, я задаю наводящие вопросы, чтобы ввести дискуссию в прежнее русло.



Марина Хилова

Учитель химии, руководитель методического объединения, г. Нижний Новгород, Россия

Все зависит от ситуации. Иногда во время дискуссии открываются действительно интересные и совершенно неожиданные пути решения проблемы, которых учитель даже не предвидел. В этом случае целесообразно довести дискуссию – в ее новом направлении – до конца.

Однако

чаще всего во время дискуссии акцент переносится на мелкие, незначительные детали и на удовлетворение личных амбиций некоторых учеников. В этом случае я либо не обращаю на реплику внимания, как будто ничего не слышала, но даю слово исключительно тем ученикам, которые вели конструктивную дискуссию; либо переключаю внимание учеников на что-то личное – шутку, отвлекающее действие (упали со стола учебники), а затем прошу напомнить, о чем шла речь до того, как все мы отвлеклись.



Вита Салмина

Учитель географии, Крастпилс, Латвия

Если в ходе дискуссии учащиеся пересекаются на другую тему, я прежде всего проверяю, насколько сознательно они это сделали (обычно, в младшей и средней школе это происходит непреднамеренно). Затем я уточняю, понимают ли они разницу между основной темой дискуссии и вопросом, на который они переключились. И, наконец, считают ли они этот новый вопрос более важным в рамках обсуждаемой темы,

нежели тот, который был им предложен изначально.

В первом случае я как ведущий даю понять, что они

отклонились от темы и предлагаю к ней вернуться. Если поднятый ими проблемный аспект достаточно интересен и не выходит за рамки предмета, я предлагаю подумать над ним дополнительно – для последующих дискуссий или в рамках индивидуальной работы. Действительно актуальный вопрос я вполне могу обсудить с учениками немедленно, а затем вернуться к первоначальной теме дискуссии. Кстати, этот ход чаще всего наиболее успешен.



Золтан Ковач

Учитель физики, Клуж, Румыния

В таких случаях я стараюсь разобраться, что именно

отвлекло внимание учащихся. Важно также, произошло это с одним-двумя учениками или со всей

группой. В зависимости от ситуации я либо решаю ее индивидуально, либо – если речь идет о всей группе – стараюсь вернуть дискуссию к первоначальной теме; либо сворачиваю ее вовсе и перехожу к другому виду работы.

Вопрос для следующего номера журнала:

Едва мои ученики выходят за порог класса – учение кончается! А ведь в библиотеке полно замечательных, увлекательных книг, связанных с нашей программой. Как добиться, чтобы ученики читали дополнительную литературу?

Дорогие читатели! Ваши ответы на этот вопрос и ваши новые вопросы будут опубликованы по усмотрению редакторов. Пишите по адресу: bmichaels@reading.org

Воспитание граждан общества будущего: формирование социально-критической ответственности

Ховард Л. Моулд

Качество демократии в той или иной стране зависит от того, насколько у ее граждан сформировано чувство социальной ответственности и насколько благоприятная атмосфера создана для критического мышления. Особенно важно в этой связи заложить у школьников навыки социально-критического мышления. Учащиеся, обладающие такими навыками, способны критически анализировать содержание текста, определять систему ценностей автора и иные точки зрения – получившие и не получившие отражение в тексте.

Поделюсь случаем из личного опыта. Баскетбольная команда, в которой играет моя дочь, завоевала вымпел на турнире. Местная газета, как полагается, опубликовала отчет о результатах. Материал сопровождался фотографиями особо отличившихся игроков. Однако на всех шести снимках были только мальчики. Ни единой фотографии девочки! Можно ли усмотреть в этом пренебрежение (пусть даже неосознанное) по отношению к женщинам?

Навыки социально-критического мышления подразумевают не просто распознание несправедливости, но и шаги к ее устранению, действия. Я написал письмо редактору газеты, вежливо указав на промах. Газета, надо отдать ей должное, поместила мое письмо в следующем номере. А рядом ответ редактора. К изумлению многих читателей, редактор обрушился на меня с гневными нападками, упрекая в «пресловутой политкорректности». Ему было по-прежнему невдомек, что газета допустила несправедливость в отношении женщин, принизила значение их достижений в спорте.

Я могу привести массу подобных примеров. Возьмем один из самых ярких – изображение в книгах (особенно в детских) коренных жителей Австралии. В культуре австралийских аборигенов важное место занимают так называемые «рассказы о

создании мира». В книгах же их часто именуют «мифами аборигенов Австралии». Я неоднократно сталкивался с тем, что учителя, прочитав в классе одно из таких повествований, предлагали детям самим сочинить «аборигенский миф». Могу представить, какое негодование вызвало бы задание сочинить «библейский миф» после прослушивания рассказа из Библии! И хотя в нашей стране проявляют все больше такта в отношении верований и культуры коренных австралийцев (что не может меня не радовать), но поворот этот, на мой взгляд, происходит недостаточно быстро.

В любом обществе существуют изгои. Семь процентов жителей Австралии – выходцы из Азии, однако в детских книжках с картинками редко встретишь лицо с азиатскими чертами. Недавно я был приятно удивлен, увидев на рекламной фотографии мужской моды человека в инвалидной коляске. А ведь, как правило, инвалидов не снимают в рекламе, будто не замечая, что они живут среди нас. Чем не пример предвзятого отношения?

Роль учителя в обучении постижению смысла текста чрезвычайно велика. Теория развития критического мышления предполагает, что отбор учителем текстов и фактов для рассмотрения и обсуждения в классе оказывает значительное влияние на интерпретацию учащимися тех или иных событий (здесь я использую слово «текст» в самом широком смысле, подразумевая не только печатные, но и видеоматериалы, устные высказывания и т.д.). Изучая минувшие и современные события под разными углами зрения, учащиеся могут обнаружить не только выраженные, но и подавленные смысловые доминанты. При отборе текстов преподавателю следует руководствоваться следующими соображениями:

- Кто автор текста?
- Под каким углом зрения излагаются события?
- Какие события получили освещение, а какие не получили?

- Существует ли другая точка зрения, которую необходимо рассмотреть?
- Какая дополнительная информация может потребоваться учащимся для понимания текста?

История вопроса

В 1983 году была опубликована небольшая статья Джона Гудлэда, декана педагогического факультета Калифорнийского университета с 1967 по 1983 год (Лос-Анджелес, США), под названием «80-е годы: новое в образовании, или о невоспроизведении несостоявшегося». Гудлэд провел обширное исследование методов преподавания в школах США и пришел к выводу, что лучше всего педагоги постигли науку ничего не менять в процессе обучения. Гудлэд пишет:

Я наблюдал, что при обучении английскому и иностранным языкам формирование языковых навыков, независимо от возраста учащихся, происходит по одной и той же схеме: учитель уделяет основное внимание механическим аспектам языка, эти же аспекты освещаются в учебнике, задания в рабочих тетрадях и тестах предусматривают воспроизведение конкретной информации или выбор короткого ответа.

Наблюдения Гудлэда совпадают с моими собственными, сделанными в школах Австралии, США и Великобритании. Основное внимание на уроках уделяется ответам на конкретно поставленные вопросы учителя, либо аналогично сформулированные вопросы из учебника и рабочих тетрадей. Неудивительно, что учащиеся воспринимают чтение как извлечение конкретной информации, поиск ответа на кем-то заданный вопрос. Успешность выполнения задания обычно оценивается другим лицом, чаще всего учителем.

Гудлэд особо подчеркивает:

В исследованных нами школах совершенно не уделяется внимания развитию так называемых «интеллектуальных способностей», а именно: способности к рациональному мышлению; способности к использованию и оценке знаний; пытливости и любознательности.

(Goodlad, 1983)



Фото: Международная ассоциация чтения

Методика преподавания

Какие методы преподавания я считаю оптимальными?

Полагаю, что эффективен тот метод, который вырабатывает у учащегося **желание** и **способность** размышлять над прочитанным. Слово «размышлять» подразумевает, во всяком случае для меня, достаточно длительный процесс. Очевидно, нужно значительно снизить плотность школьных программ, учить меньше, но хорошо. Вместо поверхностного обсуждения информации, вместо вписывания пропущенных слов и заполнения тестовых листов, нужно вести более глубокую, содержательную, интеллектуально-осмысленную работу.

В программе РКМЧП, осуществляемой при поддержке Международной ассоциации чтения в странах, так или иначе связанных с бывшим Советским Союзом, например, Узбекистане, Литве, Украине, Монголии, используется продуманная методическая концепция, позволяющая проводить глубокий анализ текста. Эта базовая модель представлена в следующей таблице:

Вызов	Осмысление содержания	Размышление
«Мобилизация» ранее полученных знаний. Определение истинных целей чтения, письма и других видов последующей учебной деятельности.	Построение учащимися смысла на основе текста.	Самооценка учащихся. Разработка темы. Критический анализ текста. Оценка методов и приемов.

Базовая модель дает хорошую основу для выбора преподавателем тех или иных методических приемов работы на уроке. Некоторые из них укладываются в рамки одной категории (например, «предсказания» используются на стадии **Вызыва**), другие используются на всех трех этапах (например, стимулирование мыслительной деятельности с помощью направляемого чтения).

Итак, сначала следует мобилизовать знания, полученные учащимися ранее. В терминологии базовой модели это называется **Вызов**. Опираясь на имеющиеся знания, можно сформировать цели чтения, связанные с реальной жизнью, и пробудить желание читать. Осознанная возможность использовать уже приобретенные знания – важнейший фактор учебной деятельности. Это должны понимать и учитель, и ученики.

Детей не нужно специально мотивировать. Человек по своей природе приспособлен к обучению и учится всю жизнь. Однако зачастую школьники усваивают вовсе не то, что намеревался донести до них педагог. Например, у них может сложиться мнение, что суть учебы состоит во вписывании пропущенных слов и в выполнении учебных упражнений, и что все это не имеет отношения к реальной жизни.

Наша задача как педагогов – вызвать интерес учащихся к теме, которая, как мы полагаем, того заслуживает, и побудить их к дальнейшему поиску сведений по теме. Обычно это делается с помощью чтения, но можно привлечь и другие способы получения информации: взять интервью, посмотреть фильм и т.д. Мы должны позабыться о том, чтобы учащиеся всегда видели реальные, жизненные цели чтения.

Необходимо также оказывать учащимся помощь в ходе самого чтения, т.е. на этапе **Осмысливания содержания**. Важно не столько проверять понимание, сколько учить пониманию!

Заключительный этап работы не должен сводиться к краткому изложению содержания текста.

Понимание будет более полным, если в конце занятия происходит углубление или расширение содержания. В процессе такой работы у учащихся создаются «мышлительные зацепки», с помощью которых они научатся «выуживать» идеи, пускай и не сразу, а месяцы и, может быть, даже годы спустя. «Мышлительные зацепки» играют важную роль в развитии пытливости ума. В терминологии РКМЧП завершающая стадия называется **Размышление** и может включать множество полезных видов деятельности. На этой стадии можно заняться и развитием

социально-критического мышления, например, рассматривая такие вопросы:

- К какой позиции подталкивает меня автор?
- Нравится ли мне эта позиция?
- Не проявляет ли автор предвзятости по отношению к определенным группам людей?
- Не ущемляются ли в публикации чьи-то мнения и интересы? и т.д.

Я хочу сделать акцент именно на стадии

Размышления, поскольку знаю по опыту, что ей на уроке уделяется наименьшее внимание. На то есть и практические причины: конец урока зачастую получается скомканным из-за недостатка времени, а на следующем занятии нужно начинать новую тему. Однако именно на этапе **Размышления** можно эффективно работать над развитием серьезного критического мышления.

Впрочем, дело затрудняется еще и тем, что для многих учителей авторитет печатного слова абсолютно непререкаем, да и многие ученики воспринимают учебник как истину в последней инстанции, своего рода «библию». Вопросы же типа:

- Нет ли в тексте недосказанности, на все ли вопросы даны ответы?
- Со всеми ли идеями автора вы согласны?
- Хорошо ли, с вашей точки зрения, написан текст?
- Когда был написан текст, не изменилось ли что-нибудь с тех пор? –

мне доводилось слышать на уроках нечасто.

Но если их не обсуждать, не подвергать информацию, содержащуюся в тексте, интеллектуально-критическому осмыслению, то и социально-критическое мышление сформировать не удастся.

В Австралии существует модель, предложенная П. Фрибоди (1992), где отражены четыре роли, которыми должен овладеть компетентный читатель. (Следует учесть, что между ролями не существует иерархических отношений.)

Четыре роли грамотного читателя

- **дeшифровщик**
- **coучастник**
- **пользователь**
- **аналитик**

Смысл первых трех ролей очевиден: читателю необходимо уметь декодировать информацию, извлекать ее из текста и использовать в своих целях. На четвертой – роли аналитика – я хочу остановиться подробней.

Чтобы овладеть этой ролью, учащийся должен четко представлять себе следующее:

- Тексты собираются, как конструктор. А все, что можно собрать, можно и разобрать.
- Автор помещает одни, специально отобранные факты, на передний план, а другие рас-

полагает на заднем плане, либо вообще обходит их, скрывает, замалчивает.

Как только учащийся усвоит эти правила, его нужно научить задавать критические вопросы (Morgan, 1997). Например, такие:

- Кто, зачем и для кого сконструировал этот текст?
- Какой реакции/интерпретации с моей стороны ожидает автор?
- Согласен ли я интерпретировать текст так, как того хочет автор?
- Мог ли текст быть сконструирован иначе?
- Чью позицию и мнение выражает автор, а чью (что особенно важно) замалчивает?
- Как я могу использовать этот текст?

Чтобы учащиеся начали задавать подобные вопросы, преподаватель должен трактовать грамотность значительно шире, чем простое умение читать и писать. Примитивно понимаемая грамотность сама по себе ничего не даёт. Язык – мощное оружие, используемое для поддержания власти. Однако язык можно использовать и для **оспаривания авторитета власти**. Именно такова роль текстового аналитика по Фрибоди. Именно этой роли надо настойчиво обучать школьников, если мы хотим, чтобы они развивали демократические устои общества. С этой целью необходимо, чтобы в классе звучало все **богатство мнений**. Мы не можем позволить себе целиком положиться на одну точку зрения, даже если она принадлежит авторитетному автору учебника или статьи. Стремительный рост сети Интернет уже сейчас предоставляет учителю, пока только в наиболее богатых странах, доселе невиданную возможность ознакомиться с газетами и журналами, выходящими в разных странах и выражаями самыми разнообразные взгляды. Но скоро интернет-технологии придут в большинство стран, и это наделит силой тех, чьи голоса мы сейчас не слышим (дискриминируемые слои, которые есть в каждом обществе).

«**Наделять силой**» – вот, пожалуй, ключевая фраза этой статьи. Мы, педагоги, должны стараться развивать критическое мышление, наделяя учащихся силой, – тогда они не будут пасовать перед авторитетным мнением, а будут задавать критические вопросы. Тогда они смогут выработать в себе иммунитет к разного рода гуру: будь то писатели, учителя, телезвезды или политики. Но для формирования социально-критического мышления нужна особая атмосфера в классе, когда учитель не стремится к полноте власти, а путем переговоров с учащимися передает им часть своих «властных полномочий». Ведь, как я уже говорил выше, социально-критическая грамотность подразумевает не только осознание несправедливости, но и способ-

ность ей противодействовать.

В 2001 году я был в Украине и наблюдал акцию протеста, организованную группой граждан. В знак несогласия с позицией и действиями украинского президента они разбили на центральной площади Киева палаточный городок и раздавали сотням приходящих людей политические памфлеты. Потом я с грустью узнал, что акция, которая длилась несколько недель, подавлена. Недавно я вновь посетил Киев и увидел, что на той самой площади возвели новое здание. Теперь в центре города трудно провести массовую демонстрацию. Не было ли это здание построено здесь намеренно?

Качество демократии третьего тысячелетия будет во многом зависеть от того, насколько успешно подрастающие граждане овладеют чтением в духе критического мышления, научатся оценивать прошлое и настояще и извлекать из них информацию для будущего. Однако на будущее стран, участвующих в программе РКМЧП, я смотрю с оптимизмом. Основополагающие идеи программы, с энтузиазмом подхваченные тысячами учителей, помогут воспитать новое поколение учащихся, которое будет обладать значительно более высоким уровнем социально-критической грамотности, а значит, будет более политически активным.

Литература:

- Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy teacher. In A. Watson & A. Badenhop (Eds.), *Prevention of reading failure* (pp. 48-60). Sydney: Ashton Scholastic.
- Goodlad, J. I. (1979, April). Improving schools in the 1980's: Towards the replication of non-events. *Educational Leadership*, 4, 4-20.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. London; New York: Routledge.
- Steele, J. L., & Meredith, K. S. (1995). *Democratic pedagogy national staff development manual*. Bratislava, Slovakia: Orava Foundation for Democratic Education.

См. также:

- Fehring, H., & Green P. (Eds.). (2001). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators Association*. Newark, DE: International Reading Association.
(Одна из последних публикаций по теме «социально-критическая грамотность», в которой содержатся статьи, опубликованные в Австралии за последние десять лет.)

Ховард Л. Моулд, Школа языков, культуры и изобразительных искусств, Университет Дикин (Мельбурн, Виктория, Австралия).

Размышления учителей

Как работать с одаренными детьми

Лайма Сруогинис

В разных штатах и даже в разных городах США с юными талантами работают по-разному. Там, где нет единой программы, все вопросы, связанные с их воспитанием и обучением, приходится решать педагогам-энтузиастам. К числу таких энтузиастов относится и Джон Глинн, учитель средней школы из штата Мэн, основавший в 1981 году трехнедельный летний лагерь для одаренных детей – «Праздник детского творчества». Лагерь предлагает сорок интенсивных курсов самых разных направлений, включая развитие творческих способностей, алгебру, химию и физику. Сюда приезжают дети в возрасте от шести до четырнадцати лет, имеющие IQ (коэффициент интеллекта) не ниже 120, проявившие, по мнению их школьных педагогов, способности к учебе либо обладающие художественным, музыкальным или хореографическим талантом.

Лагерь расположен в живописном уголке скалистого морского побережья, на территории Южно-Мэнского технического колледжа. Университетская атмосфера, просторные лекционные залы, прекрасная архитектура – юным гостям все это ново и интересно. Еще больше будоражат детское воображение окрестности: совсем рядом один из старейших маяков штата Мэн, заброшенная крепость времен гражданской войны, целая миля побережья, дендрарий, обширные лужайки и сады. Дети сами выбирают четыре курса в соответствии со своими склонностями: от морской биологии или ракетной техники до карате. Каждый день они приезжают в лагерь ровно в девять утра, работают в течение четырех уроков (каждый продолжительностью один час пятнадцать минут) с одним получасовым перерывом на обед, а в три часа дня разъезжаются по домам. Плата за трехнедельное обучение – \$600. Средненедельный зарабо-

ток по штату Мэн не превышает \$500, поэтому Глинн сразу же создал солидный стипендиальный фонд: стипендия для нуждающихся детей формируется на основе доходов, полученных лагерем за предыдущий год.

Интересен принцип, по которому Глинн подбирает учителей для работы в лагере. В Портленде рассказывают много занимательных историй о том, как он бродит по улицам, заговаривает с жителями, выискивает людей, которые «умеют что-то делать», иными словами, людей настоящему увлеченных, которым удалось претворить свои мечты в действительность. В лагере всего несколько профессиональных педагогов, в основном же преподаватели не имеют педагогического образования. Так, если речь идет о курсе архитектуры, Глинн ищет действующего архитектора, который мог бы привести детей в свою мастерскую, пройти с ними по городу и показать здания, построенные по его проектам. Если детей учат ставить кукольные спектакли, то занятия ведет кукольник, проработавший много лет в знаменитом кукольном театре: с ним дети из первых рук узнают, как мастерить кукол, писать пьесу, как вести спектакль. Занятия по мультипликации проводит профессиональный мультипликатор, фотодело преподает местный фоторепортер.

Я – преподаватель английского языка, доцент Южно-Мэнского университета, область моей специализации – творческое письмо. Весной 2000 года я позвонила Глинну, чтобы записать в лагерь своего восьмилетнего сына. Мы разговорились, Глинн расспрашивал, какими методами обучения я пользуюсь, выяснял, люблю ли я свою работу. Работу свою я люблю, поэтому с удовольствием рассказала ему о нескольких своих проектах.

И, естественно, забыла об этом разговоре. Но через несколько недель Глинн сам позвонил мне и предложил вести в его летнем лагере курс творческого письма. Сказал, что, кроме оплаты моего труда, готов предложить стипендию для моего сына, – чего еще желать? Я ответила, что с удовольствием поработала бы в лагере, но у меня есть еще и пятилетний сын, а младшей дочери всего год, и я вряд ли смогу пристроить их куда-нибудь на лето. «Нет проблем, – сказал Глинн. – Привозите всех троих». Так началось мое сотрудничество с «Праздником детского творчества».

В первую очередь меня поразил постоянный напряженный ритм, в котором живет лагерь. Прошлым летом в нем побывало 258 детей. Я вела занятия в четырех группах – группы здесь маленькие, не более восьми человек. При всей загруженности детей и взрослых работа идет точно по графику, без сбоев. За два сезона я ни разу не видела и не слышала, чтобы дети дрались или скорились. Разумеется, взрослые – Глинн, учителя, добровольные помощники из числа родителей – следят за тем, чтобы юные таланты ни в чем не нуждались, но главное – дети по-настоящему увлечены учебной работой, решением стоящих перед ними задач. Во время занятий от них требуется постоянная сосредоточенность и работа ума, и за весь день – ни одного перерыва на отдых или игры. Я заметила, что многие дети легче находят общий язык с товарищами по лагерю, чем с одноклассниками в школе, где они учатся весь год. Среди моих учеников были двенадцати-тринадцатилетние мальчики и девочки, пишущие романы страниц на пятьсот! Они рассказывали, как часто ровесники в школе потешались над их любовью к книгам и над тем, что они мечтают стать писателями. Здесь они фактически впервые встретились с ровесниками-единомышленниками и познали товарищество, которого им не смогла дать школа. И выяснилось, что каждый имеет полное право быть «слишком умным», «слишком странным» и вообще нестандартным.

В первое лето я взялась за составление плана занятий загодя, хотя Джон Глинн советовал мне этого не делать. Он сказал, что лучше сначала встретиться с учениками – тогда планы и проекты придут сами. Но я все же чувствовала, что кое-какая подготовка не помешает, поэтому съездила на место заранее, отыскала все укромные уголки на территории лагеря, где было бы приятно

работать, и продумала несколько проектов. К концу трехнедельного курса одна из моих групп, работая по методу свободного письма, написала и поставила пьесу, содержание которой было навеяно изображением бронзовой головы на настенном блюде 1970 года. Одна ученица предположила, что это голова бывшего возлюбленного греческой богини Медузы, что это Медуза превратила его в бронзовое изображение на блюде. Другая тут же подхватила эту мысль, но заявила, что, скорее всего, это голова неверного супруга Медузы, – и так далее, в итоге родилась трагикомедия «Медузин бывший», своего рода история бронзовой головы. Привлекая знания греческой мифологии, почерпнутые из курса «Боги и богини», дети сочинили остроумные диалоги, разыграли их, применяя приобретенные в драматическом классе навыки актерского мастерства, сами изготовили тоги и еще кое-какую забавную бутафорию – на заднем плане, например, весьма убедительно раскачивались стрелы молний. Представление, на которое были приглашены и родители, состоялось в день закрытия лагеря.

В следующем году я начала свои занятия по письму с «интервью», которые помогли ученикам лучше узнать друг друга. После нескольких дней коллективной и парной работы я задала каждой группе вопрос: «Чем бы вы хотели заниматься до конца смены?» Каждая группа выбрала что-то свое. Группа, в которой занимались дети от семи до девяти лет, захотела сочинить пьесу; их ровесники из второй группы решили написать и проиллюстрировать книгу о чудищах и других сказочных персонажах. Члены третьей группы (9-14 лет) сказали, что они будут учиться писать стихи; четвертая группа (10-11 лет) решила писать рассказы.

Когда я хочу, чтобы ученики научились генерировать новые идеи, развивать и отшлифовывать их, мне всегда помогает техника свободного письма и семинары совместного редактирования. Техника свободного письма очень проста: все садятся, «освобождаются» от каких бы то ни было мыслей, успокаиваются и кладут перед собой чистый лист бумаги и хорошую ручку (карандаш). Затем, по команде преподавателя, начинают писать и не останавливаются в течение определенного времени (5-10 минут), записывая все, что приходит в голову. Если в нее ничего не приходит, ученик безостановочно пишет «так так так так...» или любое другое слово. Когда время заканчивается, все по очереди зачитывают

написанное, обращая внимание на мысли, которые им хотелось бы развить дальше. Результаты обсуждаются в группе. Часто идеи, возникшие в ходе свободного письма, перерастают в рассказы, стихи, пьесы.

Семинары совместного редактирования проходят следующим образом. Ученик приносит на занятие свое произведение, размноженное в достаточном количестве экземпляров, чтобы хватило на всех участников семинара. Все садятся в кружок. Пока автор читает свой текст вслух, остальные молча слушают. Затем все еще раз перечитывают текст про себя, вписывая замечания в выданные экземпляры. Преподаватель просит каждого участника выделить и прокомментировать три момента, которые ему понравились (например, характеры, сюжет, описания, мысли, интонация и т.д.). Затем выделяются три момента, которые не понравились, каждый выступающий объясняет, почему они ему не понравились, и вносит конкретные предложения. Автор слушает замечания и предложения молча, делая, если нужно, пометки в тексте, и имеет право высказаться лишь после того, как обсуждение закончится. Преподаватель подытоживает сказанное и, при необходимости, добавляет что-то от себя. Автору предлагается переработать текст, опираясь при этом на те замечания, которые он считает безусловно полезными для своего произведения. Важно, чтобы автор при этом учился саморедактированию, выделяя те замечания, которые действительно важны для его работы, и не поддавался соблазну внести все предложенные исправления.

В группе, решившей написать пьесу, упражнение по свободному письму помогло выяснить, что всех интересует тема дружбы. Группа состояла из семи девочек; одну из них также очень интересовал вопрос, можно ли жить в башне маяка. Я рассказала им, что раньше, пока всю работу по управлению маяком не передали компьютеру, семья смотрителя маяка по местному обычаю жила в башне, и предложила узнать о маяках побольше. На следующий день мы пошли в Музей маяка, где не только выяснили все интересовавшие нас подробности, но и поговорили с бывшими служителями маяка, узнали, как проходила их работа до появления компьютеров. Затем, применив метод «мозгового штурма», мы подытожили результаты своей исследовательской работы и взялись за сочинение пьесы.

Прежде чем окончательно решить вопрос, где и как будет проходить само представле-

ние, мы решили сходить на сам маяк, для чего пришлось четверть мили ковылять по насыпному каменистому молу. Наконец, преодолев нелегкий путь, мы расселись на больших камнях, чтобы перевести дух. И тут, глядя на проплывавшие мимо суда и парусные лодки, мы поняли, что вопрос решен: премьера пьесы о маяке должна состояться здесь и только здесь, посреди бухты, на фоне настоящего маяка! В день закрытия лагеря любящим родителям пришлось проделать тот же утомительный путь, чтобы полюбоваться на коллективное творчество своих чад. К несчастью, посреди спектакля какой-то нефтеналивной танкер разразился длиннейшим оглушительным гудком. Но даже это не смущило исполнительниц, а после спектакля одна из девочек даже сказала, что у них было замечательное шумовое оформление.

Моя «поэтическая» группа облюбовала для себя старую заброшенную крепость, стоявшую на выступавшем в океан мысу. Я как-то читала, что в древности японские поэты, дописав свои хайку (короткие стихотворения, в которых запечатлено какое-то мгновение природы), передавали их другим поэтам, так что в конце концов получалась целая поэма из коротких трехстрочий. Мы тоже решили, уподобившись древним японцам, сочинять поэмы из связанных между собой хайку. В крепости были окнобойницы, обращенные в сторону океана, в каждой из которых, учитывая метровую толщину стен, достаточно свободно мог разместиться один юный талант. Я предложила каждому участнику группы забраться внутрь бойницы и, глядя на скалы, океан и небо с облаками, сочинить хайку. Закончив, автор должен был передать свое творение поэту из соседнего окна. Таким образом, связанные между собой хайку в течение всего занятия переходили от бойницы к бойнице. Результат превзошел мои ожидания. Прочитав хайку предыдущего автора, каждый подхватывал и развивал один из образов.

На следующий день, вдохновленная успехом, я повела группу в дендрарий. Деревья в питомнике снабжены табличками: сверху латинское и английское название дерева, внизу основные сведения о нем. Мои ученики разбрелись в разные стороны, каждый выбрал для себя дерево или куст и, уютно под ним устроившись, написал хайку. Закончив, автор разыскивал другого поэта, тоже сидевшего под деревом, и передавал ему свое стихотворение. В результате из

коротеньких трехстрочий снова получились цельные произведения, в которых образы, порожденные на сей раз латинскими названиями деревьев и кустов, причудливо сплетались между собой.

Труднее всего было работать с группой, у которой творческое письмо стояло в расписании перед обедом. Уже в середине занятия глаза у ребят затуманивались, и мои одаренные авторы начинали по очереди спрашивать: «А скоро обед?» Эту группу интересовали фантастические существа, и они знали о них немало. Но мне было нужно, чтобы они создали что-то новое, свое, поэтому я придумала игру. Я брала листок бумаги, малевала на нем что-то неразборчивое и, вручив листок ученику, давала задание дорисовать что нужно, чтобы получилось никому не известное сказочное существо. Когда существо оформлялось окончательно, я просила автора описать свое творение как можно подробнее: что оно ест, где живет, как ведет себя, когда его беспокоят? Выяснив все необходимые детали (и основываясь на них), я предлагала учащимся начало рассказа, например: «Зигзаг мирно спал, зарывшись в песок, когда любопытные дети откопали его своими пластмассовыми лопатками...», – а автор должен был придумать продолжение.

Как-то над лагерем целую неделю висел туман. Однажды, войдя в класс, я бросила взгляд за окно и обомлела: огромный танкер прямо на глазах исчезал за пеленой тумана. «Ну-ка, живо хватайте свои тетрадки и бежим все на улицу! – объявила я. – Туманный монстр пожирает танкер «Пенни Угленд», мы должны написать репортаж с места события!» Конечно, с «туманным монстром» мои ученики не были знакомы, но за эти дни они успели описать столько всяких других чудищ, что мгновенно включились в игру. Так родилась «Сага о «Пенни Угленде» – коллективная работа, в ходе которой авторам пришлось не только описывать прожорливого «туманного монстра», но и выяснить судьбу «Пенни Угленда» и его экипажа.

«Все, что мы делаем каждое лето с учениками, происходит лишь благодаря увлеченности наших учителей», – говорит Глинн. В свою очередь все мы, учителя, которым довелось работать с талантливыми детьми, слушать их рассказы, поражаться обилию возникающих у них идей и вопросов, высоко ценим усилия «Праздника детского творчества» и других работающих в том же направлении проектов и с удовольствием отдаляем свое время и

силы ради того, чтобы творческий огонь Праздника не угасал.

Во многом лагерь Глинна напомнил мне детский сад, в который мой сын ходил в Вильнюсе (Литва) в 1995-1997 гг. Он назывался «Демедис» и, точно так же, как «Праздник детского творчества», основывался на любви к детям, творческом энтузиазме и изобретательности конкретных воспитателей и учителей.

Раса Диксене, учредитель «Демедиса», Аудрюс Пенкаускас, его бывший директор, и все педагоги, участвовавшие в составлении программ, с самого начала строили свою работу на методах и общетеоретических положениях Джорджа Стейнера и Вальдорфской школы – это позволило им создать цельную систему художественно ориентированного обучения и воспитания, скрепленную прочными междисциплинарными связями. Кстати, «Демедис», с которым так повезло моему сыну, возник в первые годы независимости Литвы, когда банки разорялись, а большая часть населения пребывала в нищете. Это доказывает, что, при всей важности финансирования и материальных ресурсов, все же наиважнейшим фактором успеха в обучении и воспитании остается творчество, одержимость и увлеченность конкретных учителей.

Литература:

- The Council for Exceptional Children in Reston, Virginia in the United States. *Giftedness and the gifted: What's it all about?* (Jan. 13, 1997). Available: <http://www.millville.cache.k12.ut.us/tag/giftedness.htm>
- Feldhouse, J., & Treffinger, D. (1980). *Creative thinking and problem solving in gifted education* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Gallagher, J. J. (1994). Current and historical thinking on education for gifted and talented students. In P. O'Connel Ross (Ed.), *A case for developing America's talent*. Washington: United States Department of Education.
- nosco et supero: learn and excel: www.millville.cache.k12.ut.us/tag/gifted2.html
- Southern, W., Jones, E., & Fiscus, E. (1989). Practitioner objections to the academic acceleration of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 29-35.
- Stanley, J. C. (1991). An academic model for educating the mathematically talented. *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 36-42.

Лайма Сруогинис – писатель, поэт и литературный переводчик, преподает творческое и автобиографическое письмо и литературу в Южно-Мэнском университете (США).

Размышления учителей

Шум в классе: помеха или новая возможность?

Игорь Загашев

Чрезвычайно собой довольные, они
устрашают робкую стаю
ребятишек своим грозным видом и голосом;
... они... глухнут от криков.

Эразм Роттердамский
«Похвала человеческой глупости»

Какие-то они сегодня были шумные...

Из беседы двух учителей

Нет ни одного школьного учителя, который не знает, что такое «шум в классе». В представлении коллег – это то, чего следует опасаться, чего нужно избегать, что мешает достижению учебных целей.

Как обычно поступают учителя в «шумной» ситуации?

- Собирают дневники с многозначительным видом.
- Поднимают наиболее шумных и заставляют их стоять, «пока не успокоятся».
- Повышают голос.
- Оскорбляют учащихся.
- Умоляют их успокоиться.
- Обижаются на них и их же винят за свою обиду.
- «Фиксируют» взглядом источник шума и держат паузу.
- Стучат ключами (ручкой, указкой) по столу.
- Пугают чем-либо или пытаются вызвать чувство вины.

Уже по действиям учителя можно предположить, что шум в классе – это то, что необходимо остановить, прекратить, а не то, что надо использовать для развития детей. Некоторые методисты, присутствуя на открытых уроках, расценивают

возникший на уроке шум как ошибку учителя. Однако известный психотерапевт Фриц Перлз полагал, что ошибка – это способ создания чего-то нового, отличного, возможно, творчески нового (Перлз, 1995, с. 448). Психолог В. М. Аллахвердов, вслед за многими исследователями творческого процесса, писал, что принятие ошибочных решений – зачастую необходимый шаг в поиске истины (Аллахвердов, 1993, с. 325). Попробуем относиться к шуму именно как к явлению, неотъемлемому от урока.

Каковы же причины его возникновения?

• **Использование неясных, непонятных учащимся понятий.** Опыт показывает, что даже когда участники семинаров имеют ученую степень, не лишним бывает пояснить некоторые используемые понятия, привести примеры из практики. А что говорить об учениках? Отнюдь не стремясь к примитивизму, замечу, что по моим наблюдениям, после 4-5-кратного употребления учителем непонятных для учащихся слов гарантировано возникновение шума. Опытный учитель «кожей» чувствует такие слова, а если уж пришлось произнести смутно понятое выражение, то о необходимости пояснить его скажут затуманенные глаза учеников, легкая зевота, рассеянные взгляды и другие «симптомы». Вы часто употребляете такие слова, как «буквально», «абстрактно», «систематически», «сознание», «поведение» и др.? Чтобы почувствовать то, что чувствуют дети, попробуйте объяснить самим себе значение этих понятий.

• **Нечеткая формулировка заданий.** Составление учебных инструкций – один из самых важных показателей



Фото: РКИЧП Албания

педагогического мастерства. Причем эти инструкции носят ситуативный характер: сегодня поняли, а завтра – то же самое – нет. Планируя занятие, нужно особо просчитывать реакцию учащихся на каждое слово задания. Но и этого недостаточно! Формулировка задания, вопрос, инструкция только тогда будут *приняты*, если они логически вытекают из предыдущего блока урока и – что самое важное – осознаются учащимися: они понимают, зачем это нужно делать, и принимают это объяснение. Неосмыщенное выполнение заданий – дрессировка, которая гарантирует результат, но результат не жизнеспособный.

• **Нет «выхода» накопившейся энергии.** Почему-то считается, что физминутки, разминки нужно проводить только в начальной школе. Учителя более старших звеньев к идее проведения разминок во время занятия отнесутся скептически, в лучшем случае – улыбнутся. Однако, не получив выхода в разминках, накопившаяся энергия «разряжается» путем нанесения мелкого, но стабильного вреда окружающей обстановке: дети рисуют на партах, царапают стены и т.д. Ну и, разумеется, шум – также вероятный «выпуск пара». Понятно, что физические упражнения в средних и старших классах могут выглядеть комично, но разминки можно проводить и в иных формах: вместе спеть песню, поиграть в интеллектуальную

игру, просто поговорить о чем-либо постороннем, рассказать интересную историю... Опытный учитель без труда свяжет такую разминку с темой занятия.

• **Нет логико-смысовых «переходов».** Это – еще одна причина возникновения шума в классе. Человеческое восприятие целостно и непрерывно: мы не любим, когда что-то обрывается, остается недосказанным или непонятно откуда появляется что-то новое (вспомните, как мы все относимся к телевизионной рекламе). Зачастую учитель предлагает детям задание, не связанное с предыдущим блоком. «Так, хорошо, а теперь сделаем это...», – говорит он и формулирует инструкцию. Такая «сбивка» у большинства детей вызывает психическое напряжение, воспринимается негативно. Те, кому тяжело держать себя в руках, реагируют на такие ситуации посторонними разговорами. Данная причина возникновения шума относится к так называемым ошибкам планирования. Целостность занятия, логико-смысовые переходы должны быть спланированы заранее. Если уж казус случился, то необходимо вернуться на шаг назад и сделать пропущенный ход.

• **«Шлейф» прошлых эмоций.** Ученики могут прийти к вам на урок после трудной контрольной работы, после конфликта с преподавателем, после драки на перемене, после ссоры с подругой, после «двойки» и т.д. О многом из вышеназванного мы

можем и не подозревать. Наблюдательный учитель узнает о существовании подобного эмоционального «шлейфа» из обрывков фраз на перемене. Если же он проигнорирует эти эмоции, тогда проблемы с дисциплиной на его уроке гарантированы. Одним из способов нейтрализации данной причины является фокусировка внимания детей на настоящем или будущем: мы ведь не можем быть и в прошлом, и в настоящем одновременно. Приемов такой фокусировки много: прогнозы по теме урока, описание учениками какого-то объекта, описание своих ощущений, чувств и т.д. В принципе подходит и традиционный способ – пусть «проблемные» учащиеся поработают у доски.

• **Личностные проблемы учащихся.** Это – самая сложная причина, потому что коренится она не в уроке, а в личности ученика. Психолог Р. Дрейкурс назвал четыре личностные цели плохого поведения: стремление привлечь к себе внимание взрослого, стремление самоутвердиться (проявить силу), желание отомстить (либо конкретному учителю, либо всему взрослому миру) и побороть скучку (Dreikurs, 1947, p. 321-328). Первые три причины невозможно нейтрализовать на отдельном уроке: здесь требуются терпение и выдержка.

• **Неприемлемый темп ведения занятия.** Одной из причин возникновения шумных ситуаций является слишком быстрый или слишком медленный темп ведения занятия. Ученики попросту не «вписываютя» в темп учителя. Не всегда это можно исправить, поскольку индивидуальный темп зачастую связан с особенностями нашей нервной системы, но учитель может сознательно компенсировать свои недостатки, используя такие формы работы, в которых его личные качества проявляются не столь сильно.

• **Слишком много назидательности.** Типичной причиной возникновения шума в классе является излишняя назидательность учителя. Есть коллеги, склонные к нравоучениям, к воспитательным «моментам». Их эффективность близка к нулю (причем близка – с другой стороны). С этим

утверждением можно (и нужно!) поспорить, но одно остается бесспорным – излишнее морализаторство во время урока ведет к возникновению нерабочего шума. А как сложно потом переходить от этико-релаксационного «разбора полетов» к прозе науки! Рекомендации в данном случае давать бессмысленно. Можно лишь напомнить, что давая другим советы нравственного плана (по поводу того, как надо себя вести и т.д.) мы *всегда* даем советы самим себе. У кого что болит...

• **Монолог учителя.** Шум в классе может быть вызван неравномерным распределением активности между учителем и учащимися. Есть правило «меньше либо равно», которое практические психологи часто упоминают в контексте педагогического общения. Смысл его таков: речь учителя не должна превышать совокупную речь учеников. Разумеется, есть педагоги, склонные к актерскому мастерству, к театральности на уроке. Слушать их, смотреть на них – упоение. Я же имел в виду большинство... Мы живем в постоянном диалоге, и поэтому длительную монологическую речь воспринимаем с трудом. Только более воспитанные вежливо молчат, а менее воспитанные начинают шуметь.

Возможно, есть и другие причины – я не претендую на окончательность данного перечня. Главное – не избегать, не бояться шума в классе. Попробуем с ним работать.

Литература:

- Аллахвердов, В. М. (1993). *Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции)*. СПб.: Печатный двор.
Перлз, Ф. С. (1995). Внутри помойного ведра. In Ф. С. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин, *Практикум по гештальт-психологии*. СПб.: XXI век.
Dreikurs, R. (1947). The four goals of the maladjusted child. *Nervous Child*, 6.

Игорь Загашев, зам. директора по научно-методической работе Некрасовского колледжа г. Санкт-Петербурга, ст. преподаватель факультета психологии СПбГУ.

Об искусстве при помощи критического мышления

Сергей Лысенко

В 11 классе в курсе предмета «Человек и общество» есть раздел «Искусство». Главная цель предмета: способствовать философскому осмыслинию явлений окружающей жизни, поиску своего места в мире идей и явлений, созданию системы отношений. Поэтому мне хотелось, чтобы учащиеся в первую очередь задумались над тем, какую роль играет искусство в нашей жизни, над его ценностью. Так определилась тема урока: «Необходимость искусства». Более конкретными целями урока стали следующие: знание о существовании различных взглядов на предназначение искусства и о том, какие потребности человека они удовлетворяют; развитие умений кратко формулировать свою точку зрения, аргументировать свои предположения и мнения, сотрудничать при выработке новых идей; осознание необходимости терпимого отношения к различным видам искусства.

Для достижения поставленных целей я как учитель должен был создать соответствующую учебную среду и, следовательно, найти ответы на вопросы: «Что поможет пробудить желание учащихся размышлять над необходимостью искусства? Что станет основой для развития мысли от интуитивного мнения к осознанно аргументированному? Что поможет им увидеть практическую ценность урока?» Поиск ответов на эти вопросы, вероятно, был самым сложным этапом в процессе планирования. Дискуссии о необходимости искусства должны были опираться на конкретное произведение, доступное для восприятия и, в то же время, предоставляющее достаточно возможностей для различных интерпретаций. Учащиеся

должны были получить возможность развить свои мнения, подняться на ступень выше в своих рассуждениях. Я решил использовать песню «С войны», исполняемую рок-группой «ЧАЙФ», и несколько высказываний об искусстве из «Энциклопедии афоризмов».

Итак, урок.

Стадия **Вызова** началась с короткой беседы по вопросам, которые учащиеся получили на прошлом уроке:

- Чем отличаются произведения Льва Толстого от книг Агаты Кристи? Чем отличается музыка Моцарта от современного рэпа?
- Что полезного находят люди в различных произведениях искусства?

После того, как прозвучали три-четыре мнения, учащимся было предложено кратко написать на листах свое мнение о том, почему необходимо искусство.

Листочки с мнениями, написанными фломастерами, прикреплялись к доске при помощи скотча. Близкие по формулировкам мнения прикреплялись рядом. Вот некоторые из мнений: «Развитие искусства – развитие жизни», «Необходимость выразить чувства, желания, стремления», «Выразить и сохранить на долгое время чувства, а в результате – приобрести опыт понимания друг друга».

Проведенная работа позволила задать вопрос: «Какова же будет тема нашего урока?» Школьная доска с прикрепленными к ней мнениями достаточно ясно демонстрировала, что речь пойдет о необходимости искусства. Различные нюансы мнений позволяли начать их обсуждение.

Стадия Осмысления содержания

началась с прослушивания песни «С войны» в исполнении рок-группы «ЧАЙФ». Выбор этой песни был продиктован следующими соображениями: в школе, говоря об искусстве, традиционно называются классики, порой очень далекие от учащихся. Воспроизведение современной, достаточно популярной среди молодежи песни, должно было стать для многих неожиданным. Эта позволяло предположить, что будет активизировано внимание и мышление тех, кто после стадии **Вызыва** оставался еще достаточно пассивным.

Во время звучания песни ученики следили за ее словами по текстам и должны

были определить, соответствует ли эта песня тем критериям (предположениям), которые ранее были написаны и прикреплены к доске. В течение трех минут учащиеся работали индивидуально, затем обсудили свои мысли в группах по трое, и каждая группа представила результат своей работы. Эта деятельность позволила конкретизировать беседу о необходимости искусства, о том, что каждый человек может найти в нем что-то близкое для себя. В беседе в основном звучали мнения однотипные, вызванные в первую очередь еще недостаточно развитыми умениями видеть в произведениях отражение различных эмоций и переживаний.

С войны

В твоем парадном темно,
резкий запах привычно бьет в нос.
Твой дом был под самой крышей –
в нем немного ближе до звезд.
Ты шел не спеша,
возвращаясь с войны,
со сладким чувством победы,
с горьким чувством вины.
Вот твой дом, но в двери уже
новый замок.
Здесь ждали тебя так долго,
но ты вернуться не мог.
И последняя ночь прошла
в этом доме в слезах,
и ты опять не пришел,
и в дом пробрался страх.
Страх смотрел ей в глаза
отражением в темном стекле.
Страх сказал, что так будет лучше –
ей и тебе.
Он указал ей на дверь
и на новый замок,
он вложил в ее руки ключ
и сделал так,
что ты вернуться не смог.
И ты вышел во двор,
и ты сел под окном,
как брошенный пес.
И вот немного устал да немного замерз.
И ты понял, что если бы спешил,
то мог бы успеть,
да что уж теперь поделать.
Ты достал гитару и начал петь.
А соседи шумят, они не могут понять,
когда хочется петь.
Соседи не любят твоих песен –

они привыкли терпеть.
Они привыкли каждый день входить
в этот темный подъезд.
И если есть запрещающий знак,
они знают – где-то рядом объезд.
А ты орал веселую песню
с грустным концом.
А на шум пришли мужики
и ты вытянул спичку –
тебе быть гонцом.
Пустая консервная банка –
ее наполняли вином,
и вот ты немного согрелся –
теперь бороться со сном.
И тогда ты им все рассказал –
и про то, как был на войне.
А один из них крикнул:
«Врешь, музыкант!»,
и ты прижался к стене.
Ты ударил первый –
тебя так учил
отец с ранних лет.
И еще ты успел посмотреть на окно –
в это время она
погасила свет.
В твоем парадном темно,
резкий запах привычно бьет в нос.
Твой дом был под самой крышей –
в нем немного ближе до звезд.
Ты шел не спеша,
возвращаясь с войны,
со сладким чувством победы,
с горьким чувством вины.

Владимир Шахрин
Альбом группы ЧАЙФ
«15 лет. Всё только начинается» (2000)
Публикуется с разрешения автора

Поэтому мне было необходимо не только вовлечь в дискуссию учащихся, но и самому поделиться своими впечатлениями, вызванными песней.

Дальнейшим углублением в тему стала работа с высказываниями об искусстве: каждый учащийся получил лист с несколькими афоризмами. Ученикам было предложено выбрать одно из высказываний, наиболее связанное, на их взгляд, с прослушанной песней. После обсуждения мнений в группах каждая выбирала одно и представляла его классу, аргументируя свой выбор.

Переходом к стадии **Размышления**, требовавшей не только «разогретого ума», но и особого эмоционального настроя, стал короткий рассказ учителя о состязании художников (по мотивам рассказа В. Вересаева «Состязание»).

В одном городе народное собрание постановило установить на площади Красоты картину, которая прославляла бы красоту женщины. Умудренный опытом, всеми признанный мастер решил отправиться в дальний путь – искать идеал женской красоты. Его молодой соперник сказал, что ему идти никуда не надо – идеал красоты он увидел в своей жене по имени Зорька.

И вот прошел год. На площади, перед зашвенными полотном двумя картинами собирались жители города. Прозвучал удар колокола, все притихли в ожидании, и завеса скользнула с картины опытного мастера. По толпе пронесся гул, и вдруг наступила тишина. Высоко над толпой стояла дева в венке из фиалок. Глаза ее были большими и ясными, как небо после грозы. Никто никогда не видел такой красоты. Красота эта слепила глаза, но не было сил оторвать их от созерцания. А когда все же отводили люди глаза от картины и смотрели по сторонам, то все казалось им тусклым. Девушки и женщины пристыжено опускали лица, а юноши и мужчины, сравнивая их с Девой в фиалковом венце, спрашивали себя: что нравилось им в этих нескладных телах и тусклых глазах? Долго стояли люди и всеобщий вздох священной, великой тоски пронесся над толпой.

Как бы нехотя старейшина сделал знак, и покров упал с картины молодого художника. Ропот негодования пронесся по площади. На скамье, охватив колено руками, подавившись лицом вперед, сидела и смотрела на толпу – Зорька! Она была на картине такая же, как в жизни, – с чуть раскосыми глазами, вздернутым носом, обожженной солнцем кожей, – только очень большая, – такая же, как Дева в венке из фиалок.

Мысли об искусстве

Большинство людей, предаваясь самым глупым, бесполезным и часто безнравственным занятиям, то есть производя и читая книги, производя и глядя картины, производя и слушая музыкальные и театральные пьесы и концерты, совершенно искренне уверены, что они делают нечто очень умное, полезное и возвышенное.

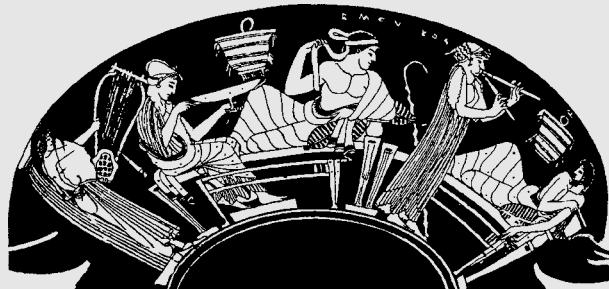
Лев Толстой (русский писатель, 1828-1910)

Искусство – как природа. Если вы не пустите его в дверь, оно войдет в окно.

Сэмюэл Батлер (английский писатель, философ, теолог, 1835-1902)

Искусство никогда не обращается к толпе, оно говорит отдельному человеку, в глубоких и скрытых тайниках его души.

Максимилиан Волошин (русский поэт и писатель, 1877-1932)



Искусство – это великое, всем доступное обновление. Ибо искусство никогда не бывает догматично; оно не защищает себя и не оправдывает – вы можете его принять или отвергнуть. Оно не навязывается тем, кто в нем не нуждается. Оно уважает любой склад характера, любую точку зрения. Но оно своенравно, капризно, как порывы ветра, оно ускользает и не даётся в руки и лишь в отдельные благословенные мгновения касается наших сердец.

Джон Голсуорси (английский писатель, 1867-1933)

Искусство – могучее средство исправления людского несовершенства.

Теодор Драйзер (американский писатель, 1871-1945)

Искусство – суррогат жизни, поэтому искусство любят те, кому не удалась жизнь.

Василий Ключевский (русский историк, 1841-1911)

Искусство – зеркало, отражающее того, кто в него смотрится, а вовсе не жизнь.

Оскар Уайлд (английский писатель, 1856-1900)

Искусство – это средство, с помощью которого человек пытается превознести жизнь, а значит – хаос, безумие и, большей частью, зло.

Олдос Леонард Хаксли (английский писатель и эссеист, 1894-1963)

Люди шумели и едко шутили, кто-то предложил побить камнями самоуверенного юношу и его картину. Но постепенно шум стал утихать, и вдруг стало тихо. Какое-то странное свечение шло от лица нарисованной Зорьки и от этого света стало тепло и уютно на площади. Вспомнились каждому лучшие минуты его любви. Тем же светом, что сиял в Зорьке, светились лица их возлюбленных в тайные минуты первых признаний. Этот свет будил в каждой женщине вечную, все покоряющую красоту.

*И тогда кто-то крикнул на всю площадь:
— Да будет молодой художник победителем!*

После этого учащимся было предложено написать в течение 5 минут эссе, являющееся завершением фразы «Если бы искусства не было, люди ...»

Мне хотелось бы привести результаты работы:

- «Если бы искусства не было, люди не научились бы ценить то, что их окружает. Искусство их подталкивает к тому, чтобы они присмотрелись и поняли, что для них важно». (Таня Самоил)
- «Если бы искусства не было, люди бы мало чем отличались от простых животных. Именно способность создать то, что поможет открыть свои мысли, выразить чувства, поделиться тем, что видишь и слышишь, отличает человека от других существ. Каждый из нас способен что-то оставить для будущего, для нового поколения, поэтому искусство будет вечным, тем, что поможет нам не только понимать друг друга, но и в чем-то навсегда остаться вечным в жизни». (Марина Стратанович)
- «Если бы искусства не было, люди не смогли бы понять многих ценностей в жизни, не все сумели бы понять взгляды, чувства другого человека. Благодаря искусству у человека возникают новые чувства, новые мысли, новое понимание жизни и всего, что в ней входит. То есть люди начинают ценить то, что раньше, может быть, считали недостойным их внимания. Например, красоту, любовь, отношения людей». (Ирина Стратанович)

После написания эссе была проведена беседа, позволившая подвести итоги урока: «Что узнали? Чему научились?»

В качестве домашнего задания было предложено подумать над вопросами:

- «Почему не все любят Баха, Шекспира, других признанных мастеров искусств?»
- «Почему одни произведения искусства живут веками, а другие – несколько недель?»

Ответы на них должны были стать **Вызовом** для урока на тему «Массовое и элитарное искусство».

Работа над темой «Необходимость искусства» продолжалась 80 минут.

Несколько дополнительных, важных, на мой взгляд, замечаний.

Оправдались ожидания от использования песни: многие не просто следили за словами, но и подпевали, и эта эмоциональная вовлеченность способствовала более активному участию в беседе.

Работа с афоризмами, их интерпретация, аргументация выбора требовала от учеников выполнения мыслительных операций высокого уровня. Она позволила сопоставить свои мнения с мнениями великих писателей, политиков и философов. Полезность этой работы я увидел также в том, что афоризмы благодаря своей оригинальности, глубине, парадоксальности позволяли учащимся быстрее и легче развивать собственные идеи.

И в заключение: как Вы считаете, уважаемые коллеги, полезным ли был этот урок? Достаточной ли была новая информация на этапе **Осмыслиения содержания**? Что Вы могли бы сделать лучше?

Литература:

- Вересаев, В. (1982). *Состязание: Повести и рассказы*. Кишинев: Литература артистикэ.
(Печаталось по изданию: В. Вересаев. Собр. соч. в 5-ти т., т. 1, М.: Правда, 1961.)
- Борохов, Э. (2000). *Энциклопедия афоризмов: В мире мудрых мыслей*. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ».
- Жильцова, Е. И., Егорова, Э. Н., Сухолет, И. Н. (1993). *Основы современной цивилизации*.
В. Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова (Ред.), *Политическое и духовное развитие современного общества* (часть 3). М.: Просвещение.

Сергей Лысенко преподает историю в лицее «Светоч» (Кишинев, Молдова), руководит клубом «Дебаты» и координирует эту деятельность среди русскоязычной молодежи Молдовы. Тренер РКМЧП.

Рефлексивное чтение: инструмент для понимания

Илдико Бардоши, Маргит Дудаши, Чилла Петони Надь, Эрика Пришкинни Ризнер

Чтение как интерактивный рефлексивный процесс

«Чтение – это пикник, на который автор приносит слова, а читатель смысл».

(Поль Рикер)

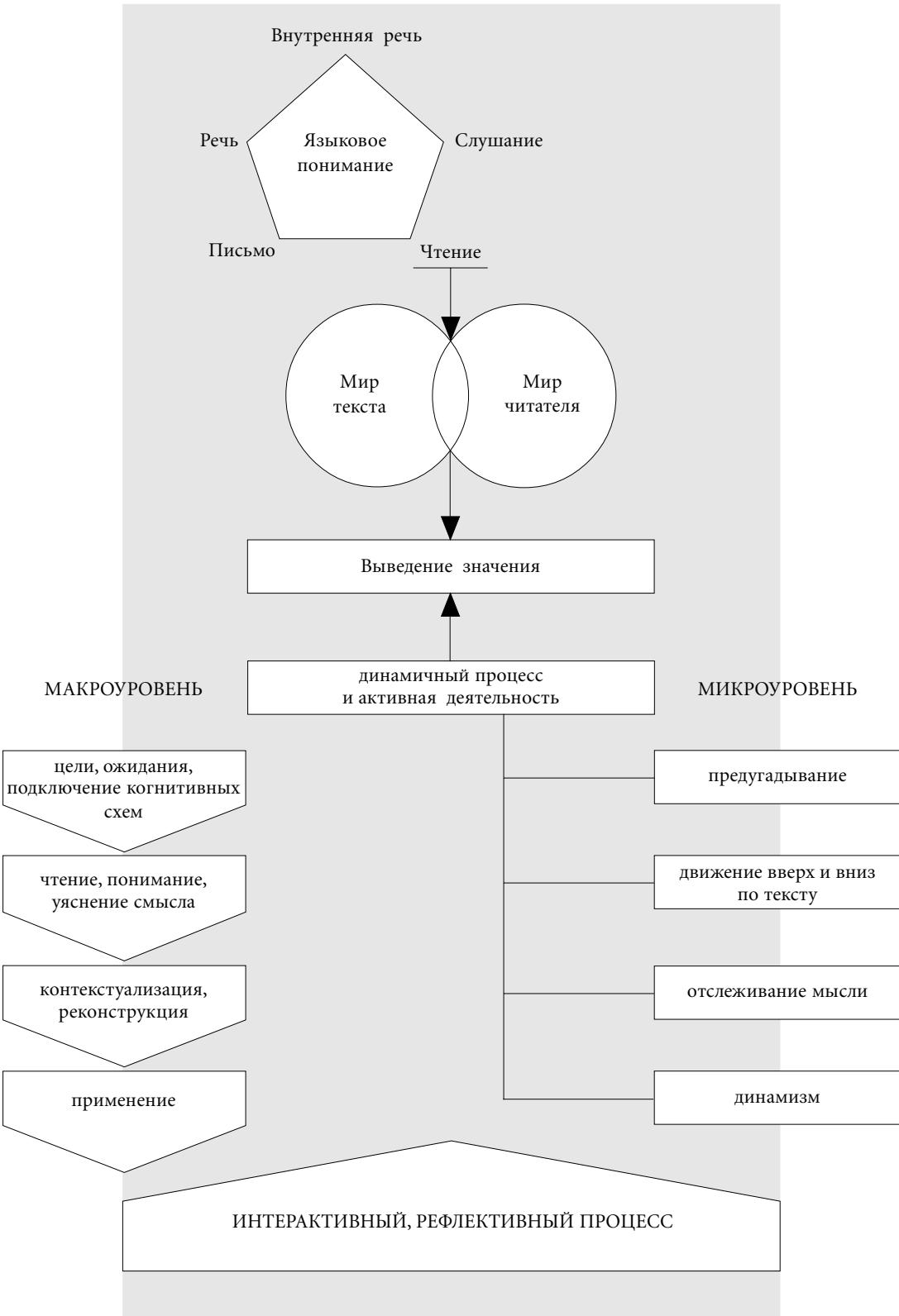
Последние исследования в области теории познания, лингвистики и обработки информации, изучение связей между чтением и памятью значительно расширили наши знания о механизмах чтения. На смену созданному бихевиористами 1960-х годов образу пассивного читателя пришел образ активного участника познавательного процесса, который обрабатывает и использует полученную информацию. У истоков этого кардинального изменения стоял Жан Пиаже (1896–1980). Его представления о самом предмете и методах его изучения и сегодня оказывают большое влияние на исследования в области чтения. Формированию когнитивной тенденции в психологии способствовало и развитие теории информации. Согласно когнитивным теориям, интеллект человека есть в значительной мере функция способности мозга обрабатывать информацию.

Чтение – один из важнейших инструментов познания и эффективнейший способ получения информации. Все исследователи соглашаются с тем, что процесс чтения включает в себя два основных компонента. Первый – способность узнавать слова, второй – способность понимать и обрабатывать текст, приписывать ему определенный смысл. Читатель собирает информацию о тексте, используя для уяснения смысла свои предыдущие знания, представления об окружающем мире, а

также семантические и структурные когнитивные схемы. Будучи инструментом понимания, чтение направлено на достижение конкретных прикладных целей, поэтому эффективное чтение – это всегда мотивированное чтение. Когда мы читаем текст и стараемся его понять, у нас постоянно возникают разнообразные гипотезы, мы пытаемся предугадать, о чем пойдет речь дальше. Проверяя эти гипотезы по ходу чтения, мы постоянно движемся вверх и вниз по тексту. Таким образом, наше понимание текста динамично, оно меняется по мере того, как мы интерпретируем получаемую нами информацию.

Книга без читателя – полуфабрикат, и чтобы она превратилась в законченную вещь, читатель должен пропустить ее через себя, через собственный опыт

Понимание приходит главным образом через применение полученной информации. Результатом чтения является формирование нового знания, нового способа мышления и новой модели поведения – иными словами, создание новой индивидуальной схемы. У хорошего читателя в процессе чтения задействованы как когнитивные, так и эмоциональные начала, сам же текст через обдумывание включается в личный контекст. Этот процесс отражает следующая схема:



Следующие три примера показывают, как школьный учитель или работающий со студентами преподаватель может, используя интерактивный и рефлексивный подход, повысить степень понимания

текста. В первом примере предметом чтения является литературный текст, во втором – исторический, в третьем – специальный, для студентов педагогического факультета.

Преподавание литературы – средство получения знаний о себе и о мире

«Произведение искусства бессмертно не потому, что оно заключает в себе одно и то же значение для многих людей, но потому, что один человек может увидеть в нем много значений».

(Роланд Бартес)

В литературном тексте языковые формы – плод сознательного творчества автора. Это означает, что привычные, «стандартные» отношения между знаком и обозначаемым временно нарушены, и это влечет за собой известные трудности в понимании.

Кроме того, литературные тексты взаимозависимы, связаны друг с другом, а также, в той или иной степени, связаны со своей эпохой и культурой, то есть обладают так называемой интертекстуальностью. Да и сам читатель, как показывают последние исследования в области критического чтения, подвержен влиянию культурно-исторического фактора. Исторический контекст определяет, какой именно смысл извлекает читатель из прочитанного. Современная теория также признает, что читатель – не пассивный реципиент, но участник интерактивного процесса, что ему принадлежит ведущая роль в создании смысла при чтении. Поэтому процесс чтения заставляет читателя размышлять не только над текстом, но и над собой. Степень понимания текста зависит как от объема знаний, которыми обладает читатель, так и от того, готов ли читатель к диалогу с текстом, то есть способен ли он задать самые главные вопросы, выделить ключевые моменты текста.

Чтобы помочь своим ученикам лучше понять литературный текст, учитель может:

- 1) настраивать их на целевое привлечение уже имеющихся знаний;
- 2) обращать внимание на художественное использование языковых знаков;
- 3) помогать читателям размышлять и задавать вопросы к прочитанному, учить их рассматривать эмпирическое и эстетическое восприятие текста как часть личного эстетического контекста.

Твердо веря в правоту трансакционной теории* и теории читательского восприятия, я считаю, что любой текст – всего лишь поток слов на бумаге, пока читатель не привнес в него свой личный опыт. Встречаясь с коллегами, преподавателями английского языка и литературы, мы часто обсуждаем художественные достоинства той или иной книги. Иногда я слышу: «Ну хорошо, пусть вам эта вещь не нравится, но ведь нельзя не согласиться, что она очень забавна». Я, может, и рада была бы согласиться, да не могу. И вот почему.

Думаю, ни я, ни кто другой вовсе не обязан «соглашаться» с тем, что какая-то книга забавна (или, например, замечательна) – даже если автор сделал все от него зависящее для того, чтобы она таковой оказалась. Например, я обожаю каламбуры и готова бежать по горячим углем босиком, если в конце маршрута мне пообещают вручить новую книжку моей любимой Терри Прэтчett, а мой муж ее терпеть не может, поэтому, когда я в радостном предвкушении раскрываю книгу и устраиваюсь поудобнее, он только вздыхает и демонстративно отворачивается. Он считает каламбуры юмором самого низкого пошиба и не находит в созданном фантазией Прэтчett мире ничего смешного. Читая Прэтчett, я умираю от смеха, а мой муж – от тоски.

Книга без читателя – полуфабрикат, и чтобы она превратилась в законченную вещь, читатель должен пропустить ее через себя, через свой собственный опыт. «Великие творения» близки и понятны большому числу людей, на то они и великие. Однако если какое-то из них лично мне мало что дает, я всегда заявляю об этом прямо. (Помню, мои школьные учителя чуть не лопались от возмущения, когда я не желала признавать некое программное произведение «великой литературой». Что делать, «Моби Дик» мало интересовал меня в семнадцать лет, и я не видела нужды это скрывать!)

Теперь я сама преподаю литературу и трачу много сил на то, чтобы научить своих учеников смотреть на всякую книгу «сквозь собственные очки». Я никогда не говорю им, что эта книга «забавна», а та «замечательна», хотя, слушается, расшибаюсь в лепешку, чтобы их заинтересовать. Я методично, не щадя времени и сил, прорабатываю все, что пишется для молодежи, отыскиваю среди новых книг жемчужины, в которые могли бы влюбиться мои подопечные. Но если я все же назову какую-то книгу «замечательной», они всегда знают, что я высказываю свое сугубо личное мнение и что они вольны со мной не согласиться. У нас с ними разный жизненный опыт, и одну и ту же вещь мы воспринимаем по-разному, однако они, точно так же, как и я, вправе самостоятельно судить о прочитанном. Потому что прочитанное неотделимо от них, текст неотделим от читателя.

Мой муж, кстати, считает, что это здорово. Во всяком случае, ему не приходится беспокоиться, что я «стащу» у него Хемингуэя, а мне не приходится ждать, когда он дочитает мою Прэтчett.

По материалам электронной почты

Гретхен Ли,
учитель английского языка и литературы,
Олд-Орчардская средняя школа,
Кэмпбелл, Калифорния

* по Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press; (1994). Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Чтение исторических текстов помогает связать прошлое с настоящим

«Мы хотим получить знание не о прошлом и не о настоящем, но обо всей истории существования человеческих взаимоотношений одновременно».

(Миклош Месёй)

Преподавание истории в средней школе нацелено на то, чтобы ознакомить учеников с возможно большим числом исторических источников. Историческими источниками считаются любые предметы или документы, как-то связанные с прошлым. Благодаря чтению материалов, относящихся к разряду исторических источников, достигаются следующие цели:

- Ученики получают новые знания, интерпретируют их и в конечном итоге достигают нового уровня понимания, который помогает им установить более прочные связи между прошлым и настоящим.
- Ученики становятся мыслящими читателями: им приходится думать, формулировать собственное мнение по поводу прочитанного.

Навык чтения источников формируется не сразу. В первую очередь необходимо обрести умение критически оценить основные идеи текста. Для этого, в частности, имеет смысл ознакомить

учеников с приемом изменения угла зрения: уяснив значение слов и основные идеи текста, ученики переходят к постановке вопросов, цель которых – разъяснить исторический контекст, подобрать доказательства, разобраться в причинах и следствиях того или иного события. Для уяснения смысла текста полезно также подкреплять прочитанное зрительными образами. Например, при изучении Средневековья ученики могут составить карту средневекового города.

На следующем этапе читатели учатся сравнивать письменные источники, в которых отражены различные позиции участников событий. Перед ними ставится задача не только интерпретировать прочитанное, но и найти в текстах элементы сходства и различия; в результате между сопоставляемыми текстами как бы возникает диалог. В этой работе помогает составление таблиц. Например, из следующей таблицы мы видим, как по-разному описывается роль Иштвана Бочкаи (венгерского феодала, руководителя народного движения против турецкого и австрийского вторжения, князя Трансильвании в 1604-1606 гг.) и Габора Бетлена (протестантского князя Трансильвании в 1613-1629 гг.) в протестантском и католическом источниках.

КАТОЛИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ОБ ИШТВАНЕ БОЧКАИ

Вильмош Фракнои, 1863

Бочкаи был человек подлый, нечестный, жадный и эгоистичный; он обманывал легковерных людей. Протестанты были мятежниками, жаждавшими экспансии, их выступления вели к гражданской войне и страданиям. Они нападали на католические монастыри и монахов.

СОВПАДАЮЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Народ был недоволен вторжением чужеземных наемников и преследованием протестантов. Бочкаи в короткий срок завладел всей страной.

ПРОТЕСТАНТСКИЙ ИСТОЧНИК ОБ ИШТВАНЕ БОЧКАИ

Карой Сас, 1865

Бочкаи взялся за оружие, чтобы отомстить за свои обиды. Он хотел восстановить свободу веры. Был провозглашен королем Венгрии и Трансильвании.

О ГАБОРЕ БЕТЛЕНЕ
Будучи человеком воинственным, он долго поджидал удобного момента для того, чтобы в г. Бестерцебаня (Баньска Бистрица) напасть на габсбургского монарха. Бетлен изгнал из страны католиков, высшее духовенство и лордов, верных королю. Из-за него страна была разорена татарами.

В г. Бестерцебаня (Баньска Бистрица) он был провозглашен королем Венгрии. Участвовал в Чешской войне.

О ГАБОРЕ (ГАБОРРОЛЕ)
БЕТЛЕНЕ
Был образцом правдолюбия, мудрости и религиозной терпимости. Когда в Богемии начались волнения, он выступил за «святое общее дело» под знаменем протестантизма (Тридцатилетняя война), очень быстро добился успеха. Национальная ассамблея в Бестерцебане и протестантское большинство признали его победу.

Важно, чтобы в ходе анализа источников у всех была возможность озвучить свои мнения. В идеале конфликт идей, представленных в текстах, перерастает в дискуссию, в ходе которой ученики используют свои предыдущие знания. Таким образом можно выйти на обсуждение следующего вопроса: почему важно рассматривать деятельность любого исторического персонажа с разных точек зрения?

Для того чтобы уяснить имевшие место упрощения и искажения фактов, следует не только сопоставлять источники, представляющие различные точки зрения, но и анализировать мотивы автора, разбираясь, каким образом описываемые

события затрагивают его интересы. Именно на этом уровне достигается критическое понимание, и происходит это в том случае, когда учитель помогает ученикам обобщить (а если надо, и расширить) свои знания, поделиться ими друг с другом.

Из следующей таблицы видно, насколько по-разному в различных источниках представлены встречи испанцев с ацтеками. Изучение данных таблицы позволяет перейти к обсуждению таких, например, вопросов:

- Какими видели индейцы испанских завоевателей, и наоборот?
- Каковы возможные причины искажения фактов?

АВТОР, ИСТОЧНИК	ИНДЕЙЦЫ,aborигены	ИСПАНЦЫ	ЧТО ВЫЯВЛЯЮТ ИСКАЖЕНИЯ?
ХРОНИКИ АЦТЕКОВ, 1528	Они боятся, не знают, что им делать, ждут испанцев, не принимая никаких мер для своей защиты.	У них пушки и броня; у них белая, как известь, кожа. Они ездят верхом на оленях.	Искажения касаются в первую очередь незнакомых и поэтому пугающих вещей. Они верят, что завоеватели – боги.
ЗАПИСИ БИТТЕРЛИ	Они язычники. Они поклоняются тотемам, у них процветает воровство, каннибализм и полигамия.	–	Все отрицательные черты индейцев коренятся в том, что они язычники, именно это внушает опасения. Масштабы каннибализма явно преувеличены.
ДНЕВНИК АНТОНИО ПИДЖАФЕТТЫ	Пользуются примитивным оружием. Атакуя, издают устрашающие крики.	Видя численное превосходство аборигенов, почти все испанцы обращаются в бегство. Лишь некоторые, вместе со своим героическим капитаном (Магелланом), продолжают сражаться.	Стремясь представить образ Магеллана в героическом свете, преувеличивает число аборигенов.
ЛАС КАСАС, приплывший с испанцами монах. «Хистория де Лес Индиас»	Плохо вооружены, но стараются защититься от нашествия захватчиков.	Хорошо вооружены и очень жестоки.	Пытается дать объективную картину, сочувствует индейцам. Возможно, преувеличивает степень жестокости испанцев.

Учитель (руководитель чтения) может продемонстрировать, что критическое чтение чрезвычайно важно и при работе с современными источниками. Для этого привлекается несколько разных газет и сравниваются их комментарии к одним и

тем же событиям. Главная цель чтения и обсуждения исторических источников – убедить читателей в том, что прошлое есть пролог к настоящему, что прошлое и настоящее неразрывно связаны между собой.

Чтение специальных текстов в ходе обучения будущих учителей

«Я и раньше всегда считал, что тексты, относящиеся к специальности, надо не запоминать, а понимать, обдумывать, пропускать через себя, чтобы они были в крови, а не только в памяти...»

(из отзыва студента)

Каждый студент педагогического факультета, хочет он того или нет, имеет некие предвзятые мнения о своей будущей профессии, об учебном процессе, о роли учеников и учителя в нем, о предмете и средствах обучения и т.д. Мнения эти формируются из личного двенадцатилетнего опыта обучения в школе. Каждый будущий учитель должен постараться проанализировать природу своих предвзятых мнений, представлений и сложившихся образов (часто существующих на бессознательном уровне) и на основе этого анализа решить, нужно ли их пересматривать, и если да, то как и что именно. Если такого анализа нет, то какие бы новые теории ни включались в программу, молодой специалист после окончания университета все равно будет учить детей точно так же, как в свое время учили его.

Сравнивая личные наблюдения с представленной в тексте информацией, студенты убеждаются в том, что обучение – интерактивный и рефлексивный вид деятельности

На наш взгляд, весь набор сложившихся у студента взглядов на обучение может быть выявлен в процессе чтения текстов по специальности, если этот процесс дополняется такими видами работы, как обсуждение, анализ, интерпретация и обдумывание собственного опыта. Сравнивая личные наблюдения с представленной в тексте информацией, студенты убеждаются в том, что обучение – интерактивный и рефлексивный вид деятельности. Именно в процессе такого сравнения будущим учителям становится понятна природа их собственных взглядов и убеждений, и они получают возможность их скорректировать.

Эти задачи могут быть решены поэтапно, на занятиях по «Введению в основы педагогического мастерства». На первом этапе студенты знакомятся с книгами и журналами по образованию, содержащими сведения о том, что нужно знать будущему учителю. Как правило, выясняется, что первокурсники по большей части еще не сталкивались с литературой такого плана.

После этого можно дать задание подобрать материалы по заданной теме, это поможет студентам сформулировать собственную точку зрения на процесс обучения. Возможные темы: функции школы (представления школьников о школе), «скрытая» учебная программа (чем, помимо учебы, занимается школа), источники самопознания учителя, модели поведения учителя и их значение. При чтении текстов студентам предлагается продумать следующие вопросы:

- Совпадает ли содержание текста с моим личным опытом?
- Могу ли я что-нибудь добавить к прочитанному?
- Есть ли какие-либо расхождения (противоречия)?
- Хочу ли я еще что-то выяснить по данному вопросу?
- Заставляет ли прочитанное задуматься?
- Напоминает ли о каких-то эпизодах из жизни?
- Соотносится ли новое знание с моим опытом?
- Есть ли другие мнения по данному вопросу? и т.д.

На заключительном этапе студенты делятся друг с другом результатами своих исследований, советуют прочитать те или иные тексты и книги. В процессе этой работы у них формируется новый сознательный подход к обучению, а также к системе собственных знаний и представлений, и этот подход остается с ними и после окончания курса.

По окончании курса наши студенты пишут небольшую работу (отзыв), в которой высказывают свои соображения как по поводу прочитанного, так и по поводу методики проведения занятий, особо выделяя виды работы, которые позволили им познакомиться с опытом своих однокурсников и обменяться мнениями по интересующим их всех вопросам. Вот некоторые выдержки из студенческих работ:

«Эти занятия... не только привлекли наше внимание к чтению, но заставили задуматься о том, как мы читаем и для чего. Участвуя в такой работе, мы не остаемся пассивными читателями, но стараемся включить прочитанное в систему собственных представлений, соотносим обсуждаемые в книге проблемы с собственным опытом».

«Мне было трудно читать и обсуждать тексты по специальности, потому что сам текст был трудный. В нем оказалось много специальных терминов, но все равно содержание было интересным».

«Я и раньше всегда считал, что тексты, относящиеся к специальности, надо не запоминать, а понимать, обдумывать, пропускать через себя, чтобы они были в крови, а не только в памяти. Я думаю, что такие занятия полезны, потому что студенты могут обсуждать, принимать, отвергать или корректировать предлагаемые им точки зрения».

«Тексты по специальности невозможно выучить целиком, потому что они слишком длинные и их слишком много. Главное – проанализировать те части, которые как-то связаны с нашим собственным опытом. Мне нравится критическое чтение. Так легче воспринимается текст».

«Больше всего мне понравилось, что когда наши мнения не сходились, мы могли спорить. Интереснее всего для меня были те занятия, на которых мы могли свободно высказывать свои мысли по поводу прочитанного и делиться собственным опытом. Иногда из маленькой, в одну-две строки, цитаты разворачивалась целая дискуссия».

(Из письменных размышлений первокурсников Сильвии Добаи, Богларки Бенче, Габора Имре, Норы Свикли и Иштвана Боди, 29 марта 2001 года.)

Подводя итог, скажем, что чтение и интерактивная (рефлексивная) обработка прочитанных текстов – это серьезный потенциал для улучшения качества подготовки учителей. Благодаря такой работе студенты с самого начала учатся критически оценивать собственный опыт, осознавать многое из того, что они, быть может, знали и прежде, но не отдавали себе в этом отчета. Наконец, поскольку расширение и углубление наших профессиональных знаний есть процесс непрерывный, не исключено, что такие занятия будут способствовать развитию мышления не только студентов, но и их преподавателя.

Литература:

- Baker, L., & Brown, A. L. (1996). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-395). New York & London: Longman.
- Bernáth, L., & Révész, G. (Eds.). (1995). *A pszichológia alapjai*. Budapest: Tertia.
- Cserhalmi, Z. (2000). *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*. Budapest: Korona Kiadó.
- Czachesz, E. (1999). Az olvasásmegértés és tanítása. *Iskolakultúra*, 2, 3.
- de Corte, E. (1997). A matematikatanulás és – tanítás kutatásának fő áramlatai és távlatai. *Iskolakultúra*, 12, 19.
- Falus, I. (2001). Pedagógiai mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2, 21-28.
- Fisher, R. (1999). *Hogyan tanítsuk gyermekainket gondolkodni?* Budapest: Műszaki Kiadó.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Graves, D. (1982). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Luria, A. R., & Zudovich, F. A. (1971). *Speech and the development of mental processes in the child*. Harmondsworth: Penguin.
- Nanszákné, C. I. (2000). Milyen legyen a jó pedagógus? A tanulók elképzelései az iskoláról. *Katedra*, (Sept. 10, 2000).
- Ogden, C. K., & Richards, I. A. (1923). *The meaning of meaning*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Réthy, E. (1998). Az oktatási folyamat. In I. Falus (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 221-270). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabó, L. T. (1999). A reflektív tanítás. *Educatio*, 3, 500-506.
- Tarkó, K. (1999). Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia*, 2, 175-191.

Все авторы этой статьи преподают в университете города Печ и являются тренерами проекта РКМЧП на юге Венгрии.

- Илдико Бардоши преподает методику и учебное планирование.
- Маргит Дудаи – к.п.н., доцент, ведет курсы общения и профессионального мастерства.
- Чилла Петони Надь преподает венгерский язык и литературу и работает в системе повышения квалификации. Автор пособий по преподаванию литературы на основе подходов РКМЧП.
- Эрика Пришкинни Ризнер преподает историю и работает в системе повышения квалификации.

Образовательная политика

Новые роли, новые цели

Пересматривая образовательную парадигму

Джереми Парротт

В статье анализируются некоторые недостатки преподавания и оценки студенческих знаний в венгерском университете и описывается разработанный автором курс, помогающий студентам взглянуть на конечные цели обучения с точки зрения как общества, так и индивида. Задачи курса – повысить уровень мотивации студентов, стимулировать их интерес к познанию.

1. Полемическое вступление

Школа – это место, в котором все забываются. Попав в школу, дети забывают, как они раньше удивлялись, радовались жизни. Уходит непосредственность, творческое начало. До школы мир для них был как прекрасная раковина с моллюском внутри: с ним можно было взаимодействовать по-разному – наблюдать, изучать, делать для себя важные выводы. В школе ребенок скоро узнает, что думать нужно всем в одном направлении, как ходит трамвай по рельсам, а еще лучше не думать совсем. Если какие-то вопросы и стоило задавать, то на них умные люди давно уже ответили. Задача ученика – глотать порционные куски чужой мудрости, время от времени исторгая ее из себя, а исторгнув, больше о ней не вспоминать.

Приспособившись к этой игре довольно быстро, я без особых усилий и по большей части для галочки выполнял все, что нужно, и в конце концов приобрел право продолжить свое образование в высшем учебном заведении. Здесь я научился играть в ту же игру по несколько измененным правилам: студентам позволяет выражать свои мысли по поводу мыслей, выраженных другими людьми. Правда, многим эта куцая, маленькая свобода уже не помогает: к тому времени, когда они ее обретают, неумолимая система уже загасила в них последнюю искру индивидуальности. Иные не получают и такого послабления: многие колледжи и университеты по старой школьной традиции

продолжают пичкать своих студентов бесполезной информацией – бедняги едва не лопаются от обилия знаний.

Иногда те, кому удается выбраться, не лопнув, с этой «колбасной фабрики» знаний, решают пустить то, что от них осталось (то немногое, чего они еще не забыли), во вторичную переработку и сами становятся учителями. А почему бы и нет? Ведь они оказались удачливыми игроками, они знают правила игры, и кому как не им следить теперь за соблюдением этих правил? Так, переходя от поколения к поколению, система воспроизводит и увековечивает сама себя. Так образование, вместо того чтобы готовить индивида к самореализации в обществе, работает на подавление и принуждение личности, обеспечивая всеобщее единообразие, пассивность и послушание.

Вам кажется, я преувеличиваю, смотрю на дело слишком мрачно? Боюсь, не слишком. Есть ли надежда вырваться из этого порочного круга забывания, чтобы прийти к свету и истинному познанию? Есть, конечно, есть. Но, похоже, лишь на индивидуальном уровне. В образовании всегда работали и работают педагоги (их немного, увы), чьи цели и методы по-настоящему гуманны, чьи ученики не боятся принимать самостоятельные решения, браться за неизученные вопросы, быть непохожими, быть собой. Думаю, что везде, на любом уровне образовательной системы и при обучении любому предмету, можно и нужно стимулировать в учениках здоровое недоверие и нужно открыто признавать, что не на всякий вопрос найдется однозначный и окончательный ответ.

2. Старые роли, никчемные цели

Автор этих строк не сторонний наблюдатель, а человек, двадцать лет проработавший в высшей школе, из них последние пятнадцать – обучая будущих педагогов. Временами

моя давняя неприязнь к «колбасной фабрике» в системе образования отступает на задний план, и я покорно несу свой крест, пашу свою делянку, т.е. веду занятия. Но иногда, как правило, от какого-то внешнего толчка, мои глубокие внутренние убеждения начинают рваться наружу и требовать выхода. В данном случае внешним толчком, побудившим меня к написанию этих заметок, явилось включение в учебную программу моего университета нового экзамена. Старшие преподаватели департамента английской литературы, посовещавшись, решили, что студенты знают слишком мало, что их головы недостаточно обременены фактами. Как исправить такое прискорбное положение дел? Разумеется, надо заставить студентов выучить факты. Так что же, университет должен теперь перестраивать свои программы, преподносить им бесценные златые слитки знаний из области английской и американской литературы, истории и культуры? Ну зачем же? Пусть студенты сами их добудут, изыщут, вырубят – как угодно, но чтобы знания были у них в головах. А университет, так и быть, возьмет на себя труд протестиовать их где-то в середине курса обучения и определить, достаточно ли у них знаний для того, чтобы учиться дальше. Кто не сдаст – останется на второй год или будет отчислен.

Кое-кто из читателей может мне не поверить – что ж, я тоже не верил, когда впервые услышал о нововведении. Все это было бы смешно, когда бы не было так грустно. В ходе тестирования студенты должны были за сто минут выбрать правильный вариант из предложенных ответов на сто вопросов. Проходной минимум – 70% попадания. Чтобы оценить уровень этого так называемого экзамена, нет нужды изучать все материалы, достаточно просмотреть пару предложенных студентам вопросов с ответами.

39] Как 1930-е годы соотносятся с 1920-ми?

- а) В 1930-е годы изменился характер отражения жизни общества в романе; сюжет стал более реалистичным и менее субъективным.
- б) 1930-е годы стали продолжением 1920-х. Сюрреалистические романы 1930-х лишь воспроизвели сюжеты 1920-х.
- в) В 1930-х гг. не было хороших романистов, роман понес серьезный урон [sic!].
- г) Происходящие в обществе изменения вызвали пересмотр 1920-х годов в романах И. Во [sic!].

67] Черная смерть – это название...

- а) пандемии, унесшей жизни каждого третьего подданного Эдуарда III.
- б) пандемониума, унесшего жизни каждого третьего подданного Эдуарда II. [Чтобы русскоязычный читатель мог в полной мере оценить хитроумную «пан-ловушку», подготовленную для студентов авторами теста, редкое латинское слово «пандемониум», означающее буквально «обиталище демонов», оставлено в переводе без изменений. – Прим. пер.]
- в) панегирика, исполняемого крысами, покусанными блокированными блохами [sic!].
- г) панацеи, завезенной в Европу через Геную.

Заметьте, я ничего не выискивал специально, перед вами самые типичные вопросы, вполне отражающие характер того бреда, который департамент английской литературы обрушил на головы беззащитных студентов под видом «Теста на знание литературы и культуры».

Думаю, что критический разбор здесь был бы излишним, вздорность формулировок говорит сама за себя, и все же – все же в январе 1999 руководство департамента с завидной уверенностью в собственной правоте приступило к реализации намеченного плана. Правда, по окончании тестирования выяснилось, что лишь шестеро из 107 студентов дотянулись до заветной семидесятипроцентной планки (сказано же было, что студенты ничего не знают!..), однако факультетское руководство не растерялось и, явив неслыханную щедрость, вдруг снизило проходной минимум до 50%. В итоге около половины студентов получили зачет.

Более вопиющее злоупотребление властью в сфере образования даже трудно себе представить. Не смущаясь собственной безграмотностью (или не догадываясь о ней), преподаватели выдумывают скверные, притянутые за уши вопросы с единственной целью уличить в безграмотности своих студентов: ведь, уличив, их можно будет запутать и таким образом добиться подчинения. Случай, на котором я остановился здесь так подробно, конечно, из ряда вон выходящий, однако он выявляет общую тенденцию, характерную для образовательных систем Центральной и Восточной Европы. Само обучение рассматривается как накопление знаний или фактов: педагоги выдают своим воспитанникам некое число фактов как бы взаймы, а в конце года (четверти, семестра)

требуют вернуть им долг. Формирование навыков, как и выработка критического подхода к изучаемому материалу, никого не интересует. Высшим судией и непререкаемым авторитетом является сам педагог, носитель проверенных и утвержденных ценностей и традиций. Такой подход был понятен и неизбежен при коммунизме. Но ведь прошло десять лет – так не пора ли изменить старую образовательную парадигму, не пора ли привести ее в соответствие с требованиями века информации?

3. Новый курс «Думаем по-английски»

Моим личным ответом на проведение этого «культурного теста» (помимо безжалостного его высмеивания при малейшей возможности) стала разработка нового курса для первокурсников, нацеленного на решение вполне конкретной задачи: добиться, чтобы они задумались о системе, в которую только что вились, и научились оценивать ее критически. Первый цикл семинаров, замаскированный под безобидной вывеской «Развитие учебных навыков», прошел в весеннем семестре 1999 года. Позднее я использовал материалы и наработки этого курса для проведения рабочего семинара с участниками конференции СЕР (Civic Education Project – Проект развития гражданского образования) в Сегеде.

4. Некоторые виды работы

4.1 Скажите, что Вы любите?

Это хорошее упражнение для знакомства, оно особенно полезно при работе с группами учителей и работающих с учителями тренеров.

Инструкции

- а) Припомните что-то, что хорошо у Вас получается (хотя и не относится к сфере Вашей профессиональной деятельности) и что Вы всегда делаете с удовольствием. Выберите какое-то одно занятие, запишите.
- б) Вспомните, как Вы пришли к этому занятию. Учились ли Вы специально, или все вышло само собой? Возможно, Вы наблюдали за тем, как это делают другие люди? Читали книги? Напишите об этом несколько строк.
- в) Что, по Вашему мнению, помогло Вам добиться успеха? В чем состояла Ваша мотивация? Кто-нибудь поддерживал Вас, поощрял? Какую отдачу Вы получали от своего занятия? Изложите свои соображения письменно.

г) Смогли бы Вы обучить своему любимому занятию кого-нибудь другого? Если да, то как? Если нет, то почему? Ответьте письменно.

Комментарий

Дописав ответы, участники разделились на группы по 3-5 человек, чтобы обменяться мнениями. В ходе обсуждения каждый имел возможность поговорить о том, что ему нравится или получается у него хорошо. Как известно, когда речь идет о любимых вещах, мы начинаем говорить увлеченно, соответственно растет внимание наших слушателей, а это немаловажное условие активного участия в учебном процессе. В круг интересов участников Сегедской конференции, как оказалось, входили народные танцы, керамика, кулинария, оформление интерьера, вышивание и спортивное ориентирование. Затем маленькие группы снова объединились в одну и далее работали в пленарном режиме. Вместе мы обсуждали самые разные вопросы, докапывались до сути, пытались объяснить, как и почему люди, словно в противовес жесткой школьной программе, учатся чему-то сами. Действительно, ни одно из перечисленных участниками семинара занятий ни в какой форме не преподавалось им в школе. Все, кстати, сошлись на том, что согласны учить своему любимому делу... только того, кто сам изъявил такое желание... И это еще одно кардинальное отличие от школы с ее набором обязательных знаний и предметов, которые она навязывает всем без разбора, в том числе и тем, кто этого совсем не хочет.

4.2 Зачем нужна школа?

Этот вид работы проводится в малых группах методом «мозгового штурма».

Инструкции

Каждой группе выдайте большой лист бумаги (как минимум формата А3) и маркеры. В середине листа нарисуйте круг и напишите в нем: «Зачем нужна школа?» или «Зачем нужен университет?» «Мозговой штурм»: группы должны написать на листе как можно больше обоснований. При этом они стараются думать по возможности в разных направлениях и учитывать точки зрения всех заинтересованных сторон.

Результаты

На эту первую часть работы участники семинара, проходившего в рамках конференции СЕР, получили 15-20 минут. Затем,

обменявшись заполненными листами, группы задавали друг другу уточняющие вопросы. Результаты этого этапа приводятся ниже.

Зачем нужна школа?

- для сохранения культуры;
- для передачи информации;
- школа развивает навыки;
- развивает мышление;
- приводит к общему знаменателю;
- чтобы учиться жить среди равных;
- чтобы оценивать знания;
- школа учит групповой работе;
- дети под присмотром;
- школа помогает найти наставника в жизни;
- помогает организовать питание детей;
- помогает социализации;
- дает опыт в разрешении противоречий;
- обеспечивает приток свежей рабочей силы;
- развивает двигательные навыки;
- учит терпимости;
- предоставляет всем равные возможности;
- учит искать дополнительную информацию;
- дает уверенность в себе;
- учит сдержанности;
- вырабатывает внутреннюю дисциплину;
- дает опыт неповиновения;
- обеспечивает работой строителей;
- обеспечивает работой издательскую промышленность;
- школьные знания помогают в жизни;
- в школе дети учатся выживанию в системе;
- узнают много полезной информации;
- приобретают нужные для жизни навыки;
- учатся стереотипному мышлению;
- учатся обмениваться опытом в ходе совместной работы;
- получают разнообразный социальный опыт;
- школа подключает соревновательный фактор;
- помогает осознать общественные ценности;
- развивает организаторские способности;
- прививает навык саморазвития;
- дает чувство причастности к делам общества;
- способствует самореализации;
- стимулирует самосознание;
- дает опыт дружбы;
- дает опыт любви;
- учит прислушиваться к чужому мнению;
- дает понятие о власти;
- учит ответственности;
- обеспечивает охрану здоровья;
- учит жить по единому распорядку;
- учит учиться.

Зачем нужен университет?

- готовит хороших специалистов;
- готовит учителей для школы;
- вырабатывает умение решать сложные задачи;
- учит самостоятельно думать;
- учит находить информацию и пользоваться ею;
- предоставляет студентам мотивацию для саморазвития;
- дает навыки общения;
- учит правильно оценивать информацию;
- учит видеть в теории не абсолютную истину, а рабочий инструмент;
- учит брать на себя ответственность;
- предоставляет условия для научной работы.

При обсуждении мы выясняли, позиции каких сторон отражает то или иное обоснование, чего в нем больше – идеализма, реализма или цинизма, что общего и каковы различия в нашем видении задач школы и университета. Следует заметить, что авторами вышеупомянутых ответов были университетские преподаватели, приехавшие на международную конференцию по усовершенствованию процесса обучения. Интересно было сравнить полученные результаты с результатами «мозгового штурма» первокурсников венгерского университета. Их ответы, порой откровенно циничные, выборочно приводятся ниже.

Зачем нужны школы и университеты?

- чтобы устраивать экзамены (выпускные вечера);
- чтобы делать/не делать из людей идиотов;
- чтобы был диплом;
- чтобы родители поддерживали материально;
- чтобы обеспечить учителей работой;
- чтобы можно было задавать побольше письменных работ;
- чтобы кто-то объяснял тебе, что учить;
- чтобы были каникулы;
- чтобы иметь бесплатный проездной;
- чтобы дети приставали к родителям с домашним заданием;
- чтобы воспитывать добропорядочных налогоплатильщиков;
- чтобы взимать плату за обучение;
- чтобы найти себе мужа/жену;
- чтобы дети не болтались на улице без присмотра;
- чтобы было что ненавидеть;
- чтобы жить без родителей;
- чтобы зимой дети сидели в тепле.

4.3 Что должен знать каждый

Предварительные замечания

По оценкам футурологов, объем человеческих знаний удвоился за период с 1700 по 1900 год, потом еще раз удвоился между 1900 и 1950 гг. и еще раз удвоился в 1950-1970 гг. В настоящее время он удваивается каждые пять лет. Если темпы роста сохранятся, то скоро количество всей имеющейся в мире информации начнет удваиваться каждые 73 дня! К приведенным цифрам можно относиться с какой угодно долей скептицизма, но сама тенденция, похоже, неоспорима. Поэтому возникают следующие вопросы:

- Что и как, при таком раскладе, должно преподаваться в школе?
- Что именно из бесконечных потоков разнородной информации должен знать каждый?

Ясно, что уже сегодня модель передачи знаний от учителя к ученику себя изжила, ее место – на свалке истории. В дальнейшем знания учителей будут устаревать еще быстрее, и таким образом непререкаемый учительский авторитет будет подорван в самой своей основе. И что тогда делать учителям? Признать самих себя и систему, которую они представляют, пережитками прошлого?

Задание

Несколько минут мы обсуждали эти вопросы, после чего я раздал участникам семинара распечатки адаптированного текста, составленного мной на основе замечательной книги Н. Поустмана и Ч. Вайнгартнера «Подрывная деятельность учителя».

Чему стоит учиться?

Представьте, что все учебные планы, программы, все школьные учебники неожиданно исчезли. Что все утвержденные высшими инстанциями тексты во всех городах и странах одновременно куда-то делись. Иными словами, горы учебных материалов, из-за которых в школе невозможно внедрить ничего нового, в одну минуту перестали существовать. Теперь представьте, что Вы решили обратить это бедствие во благо и укрепить позиции школы в изменившихся условиях. Как Вы будете это делать?

Попробуйте, например, перестроить всю учебную программу так, чтобы она состояла из одних вопросов – причем таких, чтобы ответы на них интересовали не только Вас, но, главное, самих учеников. Прилизим

обучение к потребностям реальной жизни – пусть эти вопросы помогают ученикам усвоить самые важные понятия, такие, без которых они не выживут в стремительно развивающемся мире.

При этом сами Вы, естественно, остаетесь в привычной для Вас роли – в роли неравнодушного учителя, которому выпало жить на границе двух тысячелетий. Какие вопросы Вы включите в свой список?

Возьмите карандаш и запишите все свои вопросы на обратной стороне этого листа – именно для этой цели она и оставлена чистой. Не бойтесь испортить лист своими вопросами – если, конечно, Вы не собираетесь спрашивать, «был ли Черный Принц законным или незаконным сыном Эдварда III». В таком случае лучше воспользуйтесь собственной бумагой.

Задание

На этом закончился первый день двухдневного семинара. Составление списка вопросов стало для участников семинара домашним заданием – тут было о чем подумать и над чем помучиться...

Результаты

Наутро мы начали занятие с изучения составленных участниками вопросов. Вот некоторые из них:

- Где и как я могу найти информацию, которая мне нужна?
- Как анализировать проблему?
- Как оставаться здоровым?
- Как сделать этот мир лучше?
- Как я буду зарабатывать себе на жизнь?
- Что необходимо знать всем?
- Должны ли ученики доверять своим учителям?

Проведя инвентаризацию вопросов, мы демократично решили покинуть душную университетскую аудиторию и продолжить свою работу под открытым небом, на солнышке.

4.4 О чём будем беседовать?

В дополнение к только что родившимся вопросам, я предъявил участникам еще около сотни из списка, предложенного Н. Поустманом и Ч. Вайнгартнером. Сами авторы книги (которой, заметьте, уже тридцать лет!) рассматривают его как список значимых ориентиров для развития Нового Образования. Вот небольшая подборка, дающая представление об их характере:

- Есть ли, на Ваш взгляд, цель, ради которой стоит умереть, и если да, то какая?
- Откуда берутся знания?
- Какие условия нужны для жизни растений, животных, людей?
- Что бы Вы изменили, будь у Вас такая возможность?
- Как Вы отличаете хороших людей от плохих?
- Как Вы уясняете значение того, что Вы слышали, читали или видели своими глазами?

Из всего этого разнообразия мы решили выбрать один-единственный вопрос и посмотреть, что получится. Итак: «*Что такое «хорошая идея»?*»

Обсуждение

Начали с анализа нашего совместного решения провести занятие на открытом воздухе, на берегу Тиссы. Все согласились, что идея прекрасная, просто замечательная. А почему? Потому что, рассевшись на травке, мы стали думать свободнее. На нас не давили университетские стены, и оказалось, что на интересующие нас цели и роли можно взглянуть по-другому... Отталкиваясь от традиционного распределения ролей в образовании, мы попытались объяснить, чем вызвано стойкое сопротивление системы любым переменам. Обсуждали разные «стили» в образовании – прусский, русский, американский, англо-саксонский. Говорили о национальных чертах и особенностях, об идеологической подоплеке школьной программы, о разного рода предубеждениях, о расизме, о только что начавшемся конфликте в Сербии с участием НАТО, о событиях, происходивших как раз в этот момент в каких-то двадцати километрах от нас, по ту сторону новообразованной границы. А бомбардировка Белграда – это «хорошая идея»?..

4.5 Что Вы имеете в виду?..

Ключевые слова

В ходе нашей весьма обширной дискуссии всплыли некоторые ключевые слова, значение которых потребовалось уяснить. Например, «Я тебя люблю» – слова, знакомые всем, но не они ли порождают больше всего недоразумений между людьми? Если да, то почему? Потому что я под словом «любовь» понимаю одно, а ты – совсем другое. Да и мало ли в каких обстоятельствах и из каких побуждений они могут быть произнесены? Правда, о любви мы не говорили, но зато обсуждали другие столь же расплывчатые термины, часто ведущие к недоразумениям и взаимонепониманию.

Что значит «свобода»? Или «нация»? Или «язык»? Все это не какие-нибудь трудные технические термины, это слова, которые мы употребляем каждый день и предположительно понимаем их одинаково. Однако, часто за кажущейся общностью понимания скрываются кардинальнейшие расхождения во взглядах, идеологиях, в самой понятийной основе. Как отмечали независимо друг от друга Витгенштайн и Бенджамин Уорф, границы нашего языка определяют границы нашего мира, и не только в том смысле, что мы поставлены в рамки грамматики и лексики конкретной языковой системы. Конкретное, определяемое лингвистическими факторами значение, которое мы вкладываем в произносимые нами слова, определяет и во многом ограничивает нашу способность уяснять и интерпретировать то, что мы слышим от других людей.

Стратегия

Когда на занятии в ходе обсуждения возникает слово, которое кажется вам ключевым, выберите удобный момент, чтобы прерваться, и возмите тайм-аут. Пусть каждый участник обсуждения, включая и преподавателя, постараётся письменно объяснить, что это слово значит лично для него. Можно попробовать дать определение, описать, какие чувства вызывает у вас это слово, привести пример, случай из жизни, составить лексическую карту с синонимами и антонимами – любой письменный текст, каков бы он ни был, наглядно покажет участникам, как по-разному мы приходим к пониманию значения. Прерванная дискуссия может быть продолжена обсуждением разных ответов, полученных на один и тот же вопрос. На самом деле, любая стоящая дискуссия в любой области строится на обсуждении значения ключевых слов: «Что есть вера?» (теология), «Что есть материя?» (физика), «Что есть право?» (юриспруденция), «Что есть красота?» (искусство) и т.д. Такие дискуссии, как правило, не приводят к истине, но они дают стимул идти к ней – и в этом их внутренний смысл...

5. Заключительные замечания

Все описанные в этой статье виды работы нацелены на то, чтобы выработать критическое отношение к целям образования и способам их реализации и чтобы уяснить необходимость перераспределения ролей внутри системы. В новой модели учитель не передает знания обучаемым «сверху вниз», а сотрудничает со своими учениками, помогает

им, выступает в качестве «катализатора» процесса познания. И вполне возможно, что когда учителя перестанут видеть в своих учениках сосуды для накопления чужой мудрости, тогда сами ученики начнут активнее стремиться к знанию, к пониманию и озарению. В самой этой идее нет, разумеется, ничего нового. Еще во времена Сократа и Будды подобные принципы и цели признавались как в светском, так и в духовном образовании. Однако свежие когда-то идеи потускнели под пылью двух тысячелетий, и новые традиции затемнили и исказили сами принципы, лежавшие в основе образования.

В течение семестра в Сегедском университете мы со студентами, естественно, успели сделать куда больше. Мы обсуждали изменения, происходящие в группе, читали Эдварда де Бона, Ивана Иллича, Раймонда Уильямса, много раз возвращались к Поустману и Вайнгарптнеру. Больше всего времени мы посвятили вопросу о том, что такое прогресс – для этого нам понадобилось прочитать «Прекрасный новый мир» Одлоса Хаксли, вникать в суть таких понятий, как клонирование, эвтаназия, спорить о том, кто и как манипулирует нашим сознанием, используя масс-медиа и возможности компьютерной графики. В библиотеках и в Интернете студенты искали объяснения ключевых слов и работали над мини-проектами, возникшими из наших дискуссий; каждый написал эссе о том, как он представляет себе жизнь в 2020 году, выбрав какой-то один аспект. Последние несколько недель семестра были посвящены эмпирическому исследованию. Мы изучали «потребительскую революцию», произошедшую в Сегеде в связи с появлением первого гипермаркета, крупнейшего в Европе магазина «Теско». Студенты самостоятельно выясняли, как организовано руководство компанией, как осуществляются поставки, упаковка, ценообразование, изучали оформление витрин, технику рекламирования товаров, составляли анкеты, интервьюировали работников и покупателей магазина, задавали вопросы местным жителям, привлекали друзей и родственников.

На первом занятии, сообщив студентам, что наш курс экспериментальный и что мне самому пока неизвестно, к чему мы придем в конце семестра, я попросил их оценивать как сам курс, так и свою работу в нем и пообещал выставить им те оценки, которые они сами себе проставят. Многим студентам эта идея показалась самой радикальной из всего нашего курса. Чтобы лучше понять суть и целесообразность такой самооценки, мы

отвели целый час на тщательный учет всех факторов (похожее упражнение описано у Эдварда де Бона). В итоге было выделено четыре критерия оценки – посещаемость, участие, самоотдача и саморазвитие, причем о последних двух слушатели курса могли судить гораздо лучше меня. Наконец настал волнующий момент: на последнем занятии каждый должен был сказать, какую оценку он ставит самому себе. Около половины студентов оценили свою работу на «отлично», вторая половина – на «хорошо». Что практически полностью совпало с моими наблюдениями, разве что паре студентов я вместо «хорошо» склонен был поставить «отлично».

Ясно, что такое маленько новшество не потрясет основ образовательной рутины и не сможет существенно повлиять на отношение к ней студентов даже в рамках одного университета. Парадигмы так быстро не меняются, даже в революционные периоды человеческой истории. Однако, как отмечают Н. Поустман и Ч. Вайнгарптнер (с. 23), в наш век информации изменился сам характер и темп изменений. Чтобы учителя и ученики, школы и университеты в начале третьего тысячелетия не стали, подобно динозаврам, жертвами ускоряющегося социального дарвинизма, нужно переключаться на новые цели и новые роли. Только тогда, оснащенные новыми навыками, они станут полноправными участниками общего познавательного процесса третьего тысячелетия.

Литература:

- De Bono, E. (1991). *Teaching thinking*. Harmondsworth, UK: Penguin.
De Bono, E. (1996). *Teach yourself to think*. Harmondsworth, UK: Penguin.
Huxley, A. (1991). *Brave new world*. Harlow: Longmans.
Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Calder & Boyars.
Postman, N., & Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth, UK: Penguin.
Williams, R. (1976). *Keywords*. London: Fontana.

Перепечатано, с разрешения автора и издателей, из материалов Второго регионального семинара Проекта развития гражданского образования «Стратегии обучения в высшем образовании: значение инноваций», СЕР-Венгрия, Сегед, Венгрия, март 1998.

Джереми Парротт, консультант Британского Совета, Департамент преподавания английского языка и прикладной лингвистики, Сегедский университет, г. Сегед, Венгрия.

Образовательная политика

Билингвальное образование: репортаж с места событий

Роман Алиев, Наталья Каже

В настоящее время наиболее достоверным показателем растущего интереса к какой-либо педагогической проблеме является рост сообщений в соответствующем разделе Интернета и появление конкретных рубрик в газетах и журналах. Осуществляя поиск по теме «билингвальное образование», можно убедиться, что тема эта крайне злободневна и уступает по популярности лишь теме внедрения в школьную практику информационных технологий. Об актуальности проблемы свидетельствуют и публикации журнала «Перемена». Нам как непосредственным участникам этого процесса хотелось бы поделиться своим опытом, соотносимым с опытом других исследователей и практиков, в области реализации билингвальных программ в школе национального меньшинства – Рижской классической гимназии.

Целью нашей публикации, помимо того, является попытка ответить на вопрос, которым заканчивалась опубликованная в вашем журнале статья И. Силовой и Г. Цатлака «Поддержат ли учителя нововведения?» (о постепенном переходе к обучению в средней школе на латышском языке через различные билингвальные модели – №5, 2001).

Естественно, однозначного ответа в настоящий момент нет и быть не может. Однако, как утверждают наиболее склонные к философскому взгляду на

образование и весьма популярные авторитеты Энди Харгривз и Джеймс Тули, учителя, в большинстве своем, никогда не приходили в восторг от реформ в системе образования по той простой причине, что даже самые блестящие и перспективные идеи, разработанные в тиши кабинетов, способны рухнуть в гомоне школьной действительности. Отсюда не следует, что идея плоха – она, бесспорно, займет подобающее ей место и, более того, станет через какой-то период рутинной, но на это потребуется время, восприятие которого разительно отличается у инициаторов идей и их «воплотителей». Кстати, по признанию Ф. Пассатино, даже на «продвинутом» Западе около половины школьных компьютеров просто пылятся в кабинетах (а другой половиной ученики пользуются более умело и охотно, чем учителя). Учитель консервативен по природе – и в некотором роде это прекрасно, ибо только разумное сочетание

консервативного и прогрессивного начал гарантирует гармоничное развитие общества без великих потрясений. С другой стороны, без нововведений в современной школе не обойтись, и билингвальное образование становится одним из неотъемлемых признаков непрерывно ускоряющихся перемен в обществе, признаком его неизбежной глобализации. Именно сближение культур, наличие меняющихся парадигм



Фото: РКЧП Молдова

образования, необходимость перехода от знания к компетенции, от разграничения к объединению, от подозрительности к толерантности в широком понимании этого слова делает билингвальное образование неизбежным знаковым явлением, особенно в странах со смешанным населением.

К сожалению, политизация этого процесса в странах Балтии, особенно в Латвии и Эстонии, оказалась связана с изменением культурного статуса «русских Латвии» и «русских Эстонии» с доминантного на статус меньшинства или статус диаспоры. Представитель подобного бывшего большинства достаточно часто с полным пониманием относится к идее билингвального образования, понимая под этим обучение своего ребенка английскому языку в США или шведскому в Швеции, и, вместе с тем, принимает в штыки аналогичный билингвальный вариант с латышским языком. То же самое можно отнести и к учителю школы «меньшинства», привыкшему пользоваться в процессе преподавания только одним языком – его не смущает преподавание истории Англии на английском языке (в той же Латвии). Нам могут возразить: но ведь эту географию (или историю) преподает учитель английского языка! Да, но он отнюдь не англичанин и, более того, он не учитель географии, то есть в некотором роде он тоже не профессионал.

По нашему мнению (и на основании личного опыта), для успешного и постепенного внедрения билингвального образования требуется – кроме всех образовательных программ и материальной базы – еще и определенная пропаганда преимуществ дву- и многоязычного образования. В этом мы опираемся на опыт таких авторов, как Дж. Миллз, А. Флор и др. К сожалению, и в русском, и в латышском языках слово «пропаганда» скомпрометировано и имеет негативный привкус, который в его английском оригинале отсутствует. Работая над книгой о билингвальном образовании, вышедшей в Латвии в августе 2001 года на латышском языке (очевидно, в текущем году соответствующим образом переработанная книга выйдет и на русском языке), мы сформулировали ряд несомненных преимуществ билингвального образования, особенно значимых именно в странах Балтии:

- сокращение знаковой дистанции (определение К. Уорджера) между русским и европейскими языками за счет активного пользования латинским алфавитом;
- восприятие языка не только как цели, но и как средства для приобретения знаний, которое в дальнейшем позволит со значительно меньшими усилиями интегрироваться в интеллектуальное мировое пространство;
- возможность более широкого выбора будущего, выравнивание стартовых позиций учащихся и, более того, приобретение ряда преимуществ, связанных с сочетанием культурных пространств. (Это, как ни парадоксально, попытка некоторого реванша, так как до обретения Латвией и Эстонией независимости именно хорошее владение русским языком было здесь ключом к профессиональному успеху. Многие видные деятели науки и культуры получили признание далеко за пределами Латвии именно благодаря возможности выхода на русскую, несравненно большую по численности аудиторию);
- создание на уровне школы и внутри нее реальной модели жизненного пространства современной Латвии с ее многоязыковым укладом. Тем самым в значительной степени ликвидируется существующая культурная изоляция (Мы должны считаться с тем, что слишком многие ученики нашей гимназии – и, что столь же существенно, учителя – вне стен школы почти лишены общества латышей, хотя и существуют в информационном пространстве, насыщенном латышским языком. Из-за этого страдает сама идея интеграции, и нарастают опасные тенденции культурной изоляции.);
- возможность (для учителей, активно участвующих в билингвальном образовании) разнообразить свою деятельность, поддерживать в себе и детях потребность «учиться всю жизнь», целенаправленно повышать свою квалификацию, стать истинными партнерами своих учеников в образовательном процессе, повысить степень доверия, существующего между ними и учениками, и даже приобрести ценные навыки, позволяющие преподавать свой предмет в разных странах;
- возможность равноправного полноценного сотрудничества с учителями, работающими в латышских

- школах, как с представителями донорской культуры, отнюдь не утратившей своего мирового значения (А. Приедитис);
- возможность влиять на решения в сфере политики образования республики в непосредственных дискуссиях, а не с помощью политизированных и зачастую некомпетентных средств массовой информации;
 - дополнительная мотивация к овладению современными компьютерными технологиями – ввиду наличия компьютерных языковых и обучающих программ и возможности участия в общих проектах;
 - уменьшение языковой зависимости от коллег-латышей, повышение чувства самодостаточности и уверенности в завтрашнем дне.

Естественно, преимущества билингвального образования не ограничены этим списком. Коротко же билингвальное образование можно охарактеризовать так: это ответ на вызов времени и способ выработать активную жизненную позицию.

Обращаясь к проблеме необходимости глобальных перемен в области системы образования, следует также отметить, что билингвальный компонент удачно вписывается в значимые черты грядущей цивилизации, которую, по мнению американского философа Грегори Бейтсона, характеризуют:

- развитие человека от «Homo Sapiens» (человека разумного) к «Homo Intergrans» (человеку целостному);
- развитие психологии эффективных коммуникаций;
- переход в образовании от обучения на уровне знака к обучению на уровне аналога;
- научный информационный взрыв и развитие новых междисциплинарных знаний.

Именно два последних обстоятельства обнажили явное противоречие между очевидным вызовом современной цивилизации и сложившейся системой нашего образования с его устаревшими декларативными целями и косной инертностью в восприятии нового. Причем это отнюдь не только проблема постсоветского пространства: инновации встречают тайное неприятие даже в среде тех представителей педагогического сообщества

демократических стран, которые на словах активно ратуют за перемены.

С одной стороны, общество осознает возникшее несоответствие между развитием цивилизации как таковым и традиционной системой образования, с другой – инерция нашего личного школьного опыта в сочетании с непоколебимым внутренним убеждением – «раньше было лучше» – продолжает упорно сводить школьное образование к накоплению информационного массива, обязательного для всех. Как следствие, большинство реформ в сфере образования по существу приводит к возникновению некоего монстра, иногда именуемого стандартом и вызывающего у организаторов учебного процесса тайную радость: ведь им самим его осваивать не придется... Особенно это относится к школьному математическому образованию, которое невероятно оторвано от обычного ученика, от его жизненных перспектив – как дальних, так и близких. Перегруженность курса математики не соответствует природе человеческого развития на каждом возрастном этапе и даже часто входит в противоречие с развитием индивидуальных особенностей ребенка. Возникает ощущение, что математика отделена от ученика и школы, а ученик и школа отделены от математики. При этом индикатором эффективности или, скорее, видимой эффективности преподавания математики, являются пресловутые победы на математических олимпиадах, как будто единственной целью школьного образования является подготовка олимпийских чемпионов.

Каким образом программа математики связана с заявленной нами проблемой билингвальных моделей школы? Самым непосредственным: математика тоже предусматривает использование иной, не данной от рождения (как первый или родной язык) знаковой системы и так же, как второй (третий) язык, должна служить во благо обучаемого, расширяя его адаптационные возможности. Математика является универсальным средством общения, особенно на уровне информационных технологий и предвосхищает мысль о том, что любой язык может быть одновременно и целью, и средством ее достижения. Математика создает и описывает идеальные объекты посредством своего особого и (к несчастью для многих учеников – на каком бы языке они ни учились в школе) чуждого нам

математического языка. Таким образом, можно считать, что это изначально билингвальный учебный предмет, который укрепляется в сознании ученика лишь при практическом использовании. При этом современные методы преподавания математики (в разумных и усваиваемых подавляющим большинством учеников объемах) предполагают:

- использование вопросов, на которые не существует конечных или однозначных ответов;
- широкое применение математических методов в рамках иных учебных предметов;
- максимальное использование наглядных пособий, графиков, таблиц, карт;
- комбинирование индивидуального подхода с групповыми методами работы;
- умение преподавать математику как доступный предмет без оттенка некоторой избранности для посвященных, чем грешит большинство представителей точных наук;
- умение особо поддерживать учащихся, для которых характерен несколько замедленный темп обучения;
- поддержание непрерывной связи между математикой и насущными проблемами учащихся, что позволяет детям регулярно применять полученные знания и более мотивированно относиться к их расширению и углублению;
- необходимое использование современных компьютерных технологий в сфере решения общих логических задач.

Этот список особенностей современного и осмысленного подхода к преподаванию математики удивительным образом совпадает с основными принципами билингвального образования вообще – с упором на природообразность (соответствие и следование природе человека на каждом его возрастном этапе; культурообразность (соответствие современным вызовам цивилизации, потребностям социума и возможности социализации учащихся на основе общих человеческих ценностей) и творческую адаптивность (система образования настроена на индивидуальность ученика и акты его творческой активности). Именно задачи, которые можно формулировать по-иному (в том числе и с использованием иной лексики), сюжетные задачи, а не вспаханные гектары и абстрактные путешественники, по

неизвестной причине бредущие из пункта А в пункт Б, пробуждают интерес к великой науке математике и к логике познания мира и себя самого. Однотипные и регламентированные задания лишают процесс познания увлекательности – причем не только для ученика, но и для учителя. Возможно, именно поэтому изначально подавленный в творческом плане педагог, над которым «дамокловым мечом» висят программа, стандарт и государственный экзамен, инстинктивно отторгает и новые подходы к математике, и билингвальное образование, и вторжение компьютерной сети в его святыни – класс. Ведь крах наших представлений о том, что главное – натаскать на освоение некоего алгоритма (принцип репетиторства и идеал традиционной школы, в который входит и преподавание исключительно на родном языке), действительно поставил множество учителей в сложное положение. Возник вечный вопрос: «Что делать?», сопровождаемый столь же неизменным вопросом: «Кто виноват?» Попытка ответить на эти вопросы однозначно противоречила бы самому духу нашего творческого поиска, однако мы считаем, что необходимость и принципиальная неизбежность продуктивного подхода к образованию в целом абсолютно очевидны. При этом догматическая педагогическая деятельность должна быть заменена практической, самостоятельной ученической деятельностью на основе мыслительного конструирования (изображение фигур или символов, высказывание, формулирование, рассуждение вслух) на двух, трех языках. Естественно, использование этих языков должно быть целесообразным, обеспечивающим, а не лишающим ученика преимуществ. При этом следует «идти» от ученика: его возможностей, эмоционально-волевой ситуации сейчас, мотивации сейчас. В результате он непосредственно принимает участие в конструировании нового и значимого для себя знания как возможности собственных открытий в познании мира.

Исходя из подобных предпосылок, мы имеем возможность выстроить модель билингвальной школы, отвечающей потребностям современной Латвии (и, быть может, ряда стран со сходными проблемами), на основе ряда принципов.

Интегративность или целостность учения: с движением от словесного уровня к предметному, от эмпирического к концептуальному, от мелких тем и проблем к



Фото: PhotoDisc, Inc.

крупным. Это способствует целостному развитию ученика, приобщению его к культурным ценностям, принятию стиля и методов партнерского общения в процессе учения. Интеграция выступает как ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы. Наша модель интегрирует информационный массив на родном и латышском, а также на иностранных языках. Мы стремимся к сближению и взаимопроникновению предметно-познавательных областей в едином содержании учения, развивающего индивидуальность и личность на качественно новом уровне сознания. При этом необходима высокая степень взаимодействия и соподчинения всех элементов учебной деятельности, они собираются воедино, точно «пучок стрел» познания, которые потом разлетятся в необходимом для конкретного ученика направлении.

Второй принцип – **индивидуализация** учения. Индивидуализация при билингвальном обучении применяется на нескольких уровнях, так как наряду с типичным для каждого класса разбросом учеников по степени овладения предметом присутствует и разброс по степени владения государственным языком. Это вызывает необходимость, с одной стороны, учитывать недостаточную подготовленность ученика в лексическом смысле, и, с другой стороны, создавать условия, которые позволили бы в некоторой степени сгладить этот разброс. Так, ученики, хорошо владеющие языком, особенно при работе в группе, играют роль языковых консультантов: им поручается работа с более сложными в языковом плане источниками, а

также поддержка менее подготовленных учеников непосредственно во время занятия. Однако такой подход не должен осуществляться в ущерб прогрессу «продвинутого» ученика; просто на базе совместной деятельности учитель стимулирует и более слабых учеников к выдвижению целей, несколько превышающих их возможности за счет творческого подхода к совместной деятельности (использование художественных способностей и иных навыков, артистичность, голос). При этом особенно существенным является своевременное стимулирование любого достижения как слабого, так и одаренного ученика. В нашей гимназии роль такого дополнительного стимула особенно удачно выполняет система поощрения учащихся рейтинговыми пунктами. Учитель, осуществляя индивидуальный контроль над работой каждого, побуждает учеников осмысливать собственную деятельность, причем использование обоих языков позволяет осуществить в случае необходимости индивидуальное повторение и закрепление понятий (что особенно существенно, например, в преподавании математики).

Третий принцип – **мотивация** учащихся к учебно-познавательной деятельности. Мотивация в билингвальных условиях на определенном этапе носит элемент снятия негативной ориентации, которая часто связана с предубеждением, царящим в окружающем ребенка обществе. Фактически мы вынуждены менять вектор ориентации с открыто (скрыто) отрицательного – через признание актуальности – на мотивированное осознание преимуществ. Создание положительной мотивации –

весьма сложный процесс, особенно из-за наличия юношеского негативизма, который усугубляется при навязывании. Учитель должен работать целенаправленно, чтобы заинтересовать учеников, в том числе – создавая банк положительных примеров (успешных выпускников, исторических личностей и иной достоверной и значимой в глазах учеников информации). В английском языке для описания этой деятельности используется слово *advocacy*, означающее добросовестную рекламу или аргументированное опровержение нападок.

Наконец, закономерно возникает вопрос: а что же делать учителям, которые в настоящее время недостаточно владеют государственным языком? Мы в своей практике руководствуемся принципами Т. Скатнаб-Кангас о так называемом компетентном билингвальном учителе, который отнюдь не является пока билингвом в чистом виде и может им и не стать, но он в состоянии билингвально преподавать свой предмет, пользуясь рядом различных приемов:

- максимальное использование помощников учителя – билингвальных учеников, которые присутствуют во всех классах школ Латвии (15-25 %) ввиду достаточного количества смешанных браков;
- умелое сочетание визуальных учебных средств на обоих языках;
- использование тематических словарей;
- интегрированный и блочный подход к изложению материала;
- групповые методы работы с учениками-консультантами;
- сотрудничество с учителями латышского языка;
- постепенное улучшение собственного уровня языковой компетенции, которое должно соответствовать общей тенденции в овладении латышским языком, наблюдаемой в Латвии в последние годы;
- регулярное обращение к опыту коллег, владеющих языком, открытость в контактах, использование критических и осмысливающих подходов;
- использование материалов, значимых для учеников; поддержание в них спортивного духа и желания преодолевать препятствия (в том числе языковые). Учитель, преодолевающий на глазах у детей сходные трудности, в данном случае служит источником для подражания.

Полагаем, что такое совмещение современных принципов и приемов достигнет основной цели образования – взаимно обогащающего, сближающего и расширяющего область продуктивного познания диалога Учителя с Ученником и Ученика с Учителем, – и одновременно развеет необоснованные предубеждения относительно будущего билингвального образования.

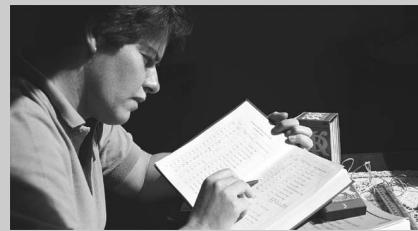
Литература:

- Alievs, R., & Kaže, N. (2001). *Bilingvālā izglītība. Teorija un dzīve* (c. 367). Rīga: Retorika.
- Cloud, N., et al. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle.
- Flor, A. (1996). Creative education for bilingual teachers. In O. Garcia & C. Baker, *Policy and practice in bilingual education* (pp. 237-244). Clevedon, England; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teacher, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Lucas, T. (2000). What we have learned from the research of successful secondary programs for LEP students. *ERIC Digest*.
- Mills, J. (1993). Activities in a multilingual school. In *Bilingualism in the primary school*. London: Routledge.
- Passatino, F. (1997). Internet in Education. In *Report of the U.S. Department of Education*.
- Priedītis, A. (2000). *Latvijas kultūras vēsture* (cc. 7-10). Daugavpils.
- Scutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988). *Minority education: From shame to struggle*. Clevedon, England; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Tooley, J. (2000). Rethinking education. In *Reclaiming education*. London; New York: Cassel.
- Warger, C., et al. (2000). Linguistic distance. In *Contextual factors in second language acquisition*. *ERIC Digest*.

Роман Алиев, директор Рижской классической гимназии, доктор педагогических наук, автор нескольких книг о творческих способностях школьников и концепции классического образования в Латвии; эксперт и консультант образовательных программ фонда Сороса «Открытая школа».

Наталия Каže, руководитель билингвального центра Рижской классической гимназии, составитель терминологических словарей и авторских программ по профессиональной подготовке педагогов для билингвального преподавания и разработке учебных пособий.

Советы учителю



Помощь учащимся при анализе письменных работ

Учащимся нелегко анализировать и оценивать свои письменные работы. Перед окончательной сдачей работы они порой жаждут посоветоваться с преподавателем или одноклассниками. Это особенно важно, когда сами они не очень довольны получившимся текстом. Преподаватель может существенно помочь учащимся, расспросив их о следующем:

- Какие чувства вы испытывали, когда писали эту работу?
- В чем, по-вашему, сильные стороны вашего текста?
- Что далось вам особенно трудно?
- Как вы пытались справиться с этими трудностями?
- Вы хотите о чем-нибудь посоветоваться перед тем, как приступить к редактированию работы?

Обсудив эти вопросы, предложите учащимся дополнительное время на следующем уроке или дома для переделки текста.

Взаиморедактирование также очень полезно для всех. Но учитель непременно должен показать классу, как это делается, и всячески поддерживать в учащихся желание помочь друзьям в редактировании текста. Читая чужой текст, они могут делать следующие пометки:

- Звездочка (*) означает, что (1) язык очень живописен, и благодаря ярким деталям и богатой лексике читателю легко представить себе главных героев и обстановку. Или: (2) язык очень естественен: автор строит интересный диалог, использует различные виды предложений, уместные ряды синонимов и т.д.
- Вопросительный знак (?) означает неясное место. Следует непременно прокомментировать, что именно

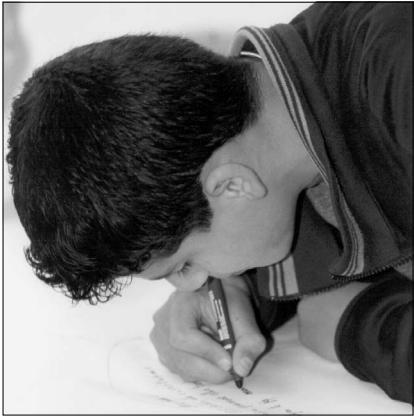


Фото: РКМЧП Албания

нуждается в пояснении. Например: хорошо бы ввести диалог, чтобы сделать ситуацию более ясной. Или: может быть, поискать более точные выражения?

Ознакомившись с текстом товарища, учащиеся должны быть готовы рассказать, что им понравилось в этой работе, и задать вопросы о местах, которые показались неясными. Они могут предложить свои рекомендации по совершенствованию текста, которые авторы, разумеется, вольны принять или отвергнуть.

После редактирования класс переходит к заключительному этапу работы над текстом – рефлексивному обсуждению. Преподаватель может задать при этом следующие вопросы:

- Узнали ли вы что-нибудь новое, научились ли чему-нибудь полезному, обсуждая работу с другом?
- Если да, то что из этого вы считаете для себя самым важным?
- Если нет, то какие более полезные формы работы вы могли бы предложить взамен?

Я надеюсь, что учащиеся вскоре поймут, что, анализируя и конструктивно критикуя чужой текст, они приобретают ценные умения для работы над текстом собственным.

Раймонда Ярене, Литва

Слова в копилку

Наши ученики и студенты порой не подозревают, насколько лексически богаты их родные языки. Во всяком случае, они этими богатствами пользуются редко.

Для расширения их словарного запаса (например, глагольного) можно взять какой-то простой глагол, допустим «идти», и придумать с ним предложение: *Я иду домой*.

- А теперь представьте, как я это делаю. Может быть, кто-то покажет?

Ученик выходит к доске и демонстрирует, как я иду.

- Нет, – говорю я. – Это происходит совсем не так. – И я показываю, как я хромаю или ковыляю. – Может кто-нибудь придумать слово, чтобы описать, как я иду?..

Потом предложите им другую ситуацию:

- Представьте, что вы опаздываете. А теперь опишите ваши действия.

Ученики набрасывают идеи: *бегу, лечу, несусь...* Я записываю слова в длинный список (для этого очень подходят рулоны, которые обычно вставляют в вычислительные машины).

Когда же все идеи исчерпаны, я пишу на свитке заголовок: «Как я попадаю домой», а в конце приписываю: *иду, хромаю, ковыляю...* И это – новый толчок для продолжения работы. Ученики фантазируют: *вышагиваю, пританцовываю, шествую* и т.д.

Оставьте этот свиток на стене, чтобы, вспомнив или встретив при чтении новый глагол движения, как-то связанный со «словом недели», они дописали его в список. Учитель делает это наравне со всеми.

Венди Сол, США

Советы учителю



Игра в наблюдения

Эта игра – адаптация приема, который иногда применяется на уроках иностранного языка, чтобы помочь школьникам или студентам точнее использовать разного рода описательную лексику. В контексте РКМЧП такая игра развивает умение внимательно слушать, задавать вопросы, принимать коллективные решения и изменять их в свете вновь поступивших данных и реакции партнеров.

Правила игры

Разделите класс на пары. Один участник каждой пары получает карточку с формой А, а другой – с формой Б. Учащиеся ни в коем случае не должны заглядывать друг другу в карточки. Они поочередно описывают то, что видят на своей

картинке. Цель – определить, смотрят они на одну и ту же картинку или на разные. Дети задают друг другу уточняющие вопросы, проясняют мельчайшие детали. Картины иногда отличаются весьма незначительно.

Примерно на середине игры сообщите учащимся ответы по первым картинкам, чтобы пары, давшие неверные ответы, впредь были внимательнее к своим вопросам и описаниям. Закончив игру, дети могут заглянуть друг другу в карточки и проверить результаты.

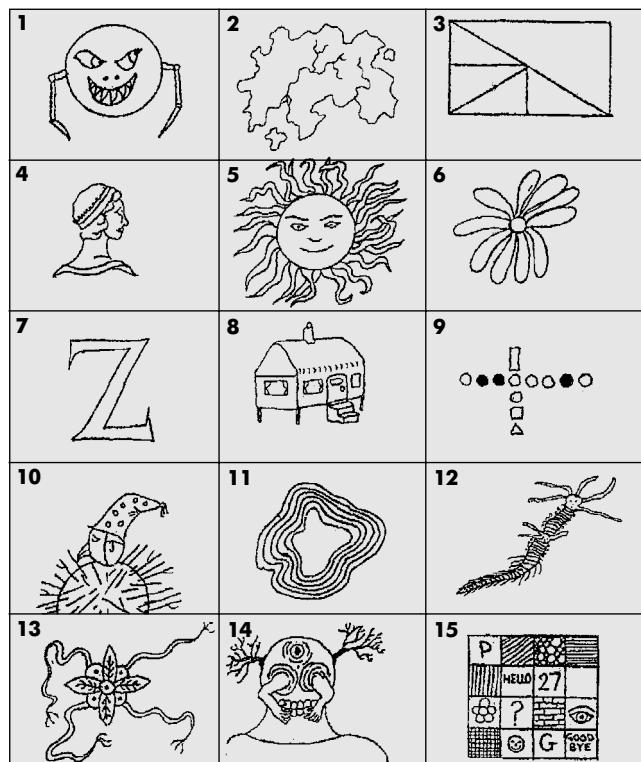
В такую игру можно играть на любом уроке. Предлагаемые здесь формы содержат весьма разнородную смесь, но вы можете подготовить карточки, которые будут соответствовать содержанию конкретного учебного предмета. К примеру, дети

могут сравнивать изображения насекомых, геометрические фигуры, контуры стран и т.д. Содержание иллюстраций предопределит тип лексики, которым они будут пользоваться. Можно предложить им большее или меньшее количество изображений. Различия между картинками тоже могут быть более или менее очевидными – смотря какой уровень сложности вы хотите предложить учащимся.

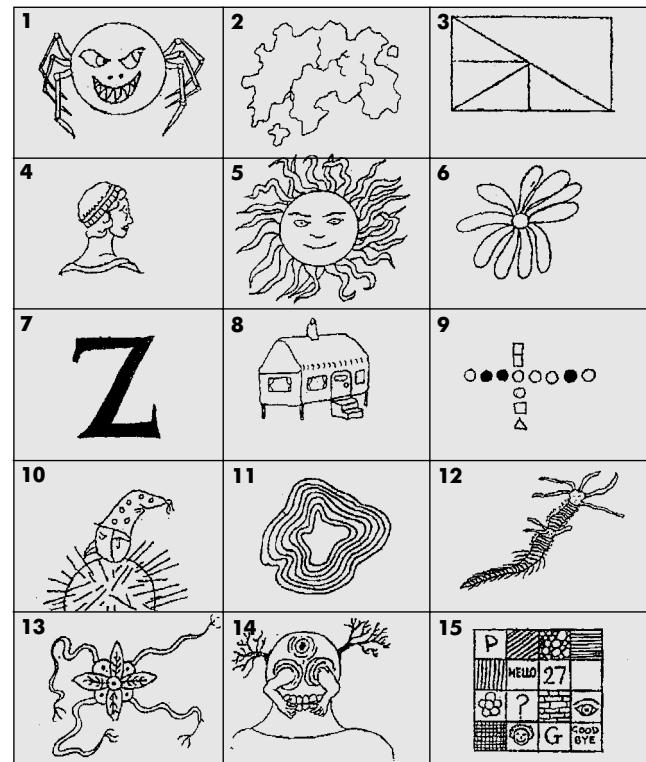
Ответы на формы, разданные в качестве примера:

1 разные; 2 разные; 3 одинаковые; 4 разные; 5 одинаковые; 6 одинаковые; 7 разные; 8 одинаковые; 9 разные; 10 разные; 11 разные; 12 одинаковые; 13 одинаковые; 14 одинаковые; 15 разные.

Джордж Хант, Великобритания



Форма А



Форма Б

За и против



«Знание»: на какое значение этого слова ориентирована подготовка учителей?

Ондрей Хаузенblas

Педагогические факультеты университетов (педагогические колледжи) не должны приравниваться к факультетам строго научной направленности по соотношению теории и практики в учебных программах. Нельзя адекватно оценить работу педагогического факультета и его преподавателей, исходя лишь из объема и количества публикаций в авторитетных научных сборниках. Если же этот критерий остается единственным, как в Чехии, – узловских преподавателей не возникает стимула строить свои курсы с учетом реальных потребностей подготовки будущих учителей.

Когда главенствующая роль в обучении отводится теории, а не практике, молодой специалист вступает на педагогическое поприще с затаенным страхом. Он отлично знает, что не готов к встрече с коллегами и учениками, к реальным сюжетам реальной школы. Одних теоретических знаний явно недостаточно, чтобы управиться с тремя десятками подростков, и прослушанные в свое время лекции по основным типам личности или по истории европейской педагогики XIX века вряд ли помогут делу.

Приходится констатировать, что чешские учителя, окончившие педагогические колледжи за последние двадцать лет, не только не сильны в методике, но и в подавляющем большинстве случаев сами не обладают качествами, необходимыми для жизни в XXI веке. В официальных документах, определяющих государственную политику в области образования, лишь в самое последнее время начали фигурировать такие образовательные цели, как развитие критического мышления, внедрение активного обучения и формирование в учени-

ках так называемых «жизненно важных» (по общеевропейскому стандарту) навыков. Увы, лишь немногие учителя могут сегодня профессионально формировать эти навыки, большинство же не считает их ни важнейшими, ни даже просто важными. Традиционными ценностями школьного обучения остаются знание фактов, дисциплина (понимаемая преимущественно как послушание) и безопасность (понимаемая как ограждение от несчастных случаев).

А что, собственно, есть знание?

Надо непременно разобраться, что мы понимаем под словом *knowledge* или под теми словами, которые стоят за этим понятием в том множестве языков, на которых говорит международное сообщество проекта РКМЧП. Идея не в том, чтобы найти удачный перевод. Нужно провести определенную ревизию таких понятий (и соответствующих словесных форм), как: «знавать...», «знать...», «уметь...». Ниже мы попробуем проследить за тем, как они отразились в разных словарях чешского языка. По-чешски *znalosti* означает «запоминание фактов, имен, дат», но в чешском языке нет одного слова, которое, кроме запоминания фактов, включало бы в себя и навыки. Английское *knowledge* включает в себя не только *znalosti* («запоминание»), но отчасти и «понимание», и «умение». Другое чешское слово *vědění* (тоже соответствующее понятию «знание») – однокоренное со словом *věda* («наука»), но объем его значения несколько уже, а сфера употребления ограничена книжно-письменной речью. Оно также уже по значению, чем *znalosti*, хотя и включает в себя «знание принципов и основных понятий». Еще одно чешское слово *ovládání* может быть переведено как «приобрести, иметь навыки», однако выражение с этим словом *ovládat látku, učivo* («иметь глубокие знания материала») для большинства учителей

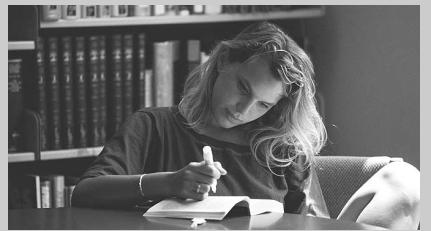
означает «помнить много фактов». О сколько-нибудь более глубоком понимании здесь речь не идет, и, говоря «Student ovládá učivo», учитель чаще всего имеет в виду: «Ученик знает все термины и может дать их определения». Еще два слова – *porozumění* и *chápání* – означают «понимание», но никак не соотносятся с применением усвоенного материала. Больше всего путаницы со словом, выражющим самое общее понятие: *umět* («уметь»). Дело в том, что в обычной жизни, то есть вне стен школы, оно действительно означает «уметь что-то делать, владеть каким-либо навыком»; но в школе, увы, его значение сужается до «умения соответствовать требованиям учителя», что чаще всего предполагает умение принимать на веру точку зрения учителя, умение повторить слова учителя или пересказать текст учебника – то есть воспроизвести указанное содержание в предписанной форме. Слова, которое объединяло бы в себе и «знание» и «умение», в чешском языке нет.

Знания, как бы мы ни трактовали это понятие, безусловно важны и даже необходимы, но в ходе обучения задача сообщения знаний не должна затенять, а тем более вытеснять другие образовательные цели: **формирование навыков, мотивации, межличностных отношений**. Поэтому и деятельность педагогических факультетов не должна преимущественно или исключительно сводиться к разработке новых теорий или к созданию новых терминов для старых понятий.

На гнилом дереве – гнилые плоды

1. Последнее сравнительное исследование уровня грамотности школьников – читательской, математической и естественно-научной, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ООН) в 32 странах (см. «Перемена», том 3, №2), дает нам еще один довод в пользу пересмотра всей системы оце-

За и против



нивания педагогических факультетов. По данным исследования PISA, уровень грамотности в чтении и математике среди пятнадцатилетних чехов чуть ниже среднемирового, лучше обстоит дело с биологией. Чешские школьники, как правило, понимают, о чем говорится в тексте, однако они редко способны объяснить, для чего и для кого текст был написан, в чем состоят его коммуникативные функции или как он соотносится с данной ситуацией.

2. Учитель географии – науки о Земле – рассказывает шестиклассникам о геоморфологии и процессах образования складок. Дело происходит на западной окраине Праги; в семистах метрах от школы – всемирно известный геологический объект, который мог бы предоставить наглядные ответы на все вопросы учеников. Но шестиклассники продолжают слушать лекцию, их учитель даже не подозревает, что в двух шагах от школы находится старый карьер...

3. В это время на другом конце Праги учитель физики проводит с семиклассниками занятие по теме «Вес и взвешивание». В качестве наглядного пособия он приносит в класс весы, однако ученикам предлагается смотреть на них издали и ни в коем случае не трогать. Мало ли, вдруг сломают, где потом взять новые?

4. Школа в другом городе, предмет – развитие речи. Пожилая учительница высмеивает четырнадцатилетнюю девочку перед всем классом: «Смотрите, как накрасилась, еще и вихляется все время, только думать совсем не умеет». Класс присоединяется к экзекуции.

У кого нам было учиться?

Таких примеров множество. В стенах университета будущие учителя за пять лет успели провести немало научных изысканий в своей области. Они изучали историческую грамма-

тику, основы математического анализа, названия всех притоков Амазонки. Их дипломные работы, полные сложнейших понятий и терминов, были пересыпаны цитатами и подкреплены научными доказательствами. Все это время им недосуг было думать о собственном развитии, заботиться о том, как стать мудрыми, мыслящими людьми – хотя, разумеется, все они прослушали курс лекций по развитию личности. Периоды непосредственного контакта со школой и, особенно, с детьми были недолгими – в среднем около ста посещенных и около двадцати самостоятельно проведенных часов за все пять лет. Научные изыскания и теоретические дисциплины съедают столько времени, что студентам некогда серьезно обсудить результаты школьной практики, задать друг другу накопившиеся вопросы.

Впрочем, никто от них этого и не требует, поскольку их университетские преподаватели учились в свое время так же. Даже в тех редких случаях, когда кафедра педагогики имеет в своем составе бывшие школьные кадры, вовсе не факт, что эти кадры отбирались из числа самых творческих и увлеченных своей работой учителей. Университетские профессора выбирают, как правило, себе подобных. Таким образом, студенты практически лишены образца, на который им можно было бы ориентироваться. Хуже того, оказываясь перед сложной и беспокойной аудиторией старшеклассников и не надеясь на собственные силы, молодые учителя часто пытаются брать пример все с тех же университетских профессоров.

Доколе?..

По всей вероятности, следует говорить о растущем несоответствии между реалиями школьной жизни и убеждениями, которых придерживаются университетские преподаватели (а также члены университетских

комиссий по аккредитации, одобряющие программы педагогических факультетов, и чиновники высокого ранга, определяющие государственную политику в области образования). Как проводить аккредитацию факультетов, исходя из количества статей в научных журналах и числа профессоров со званиями и степенями в составе кафедры, если не сводить образование и знание в целом лишь к накоплению запоминаемых фактов? И вот, не дожидаясь, пока прискорбный разрыв между словом и делом углубится еще больше, сегодняшние выпускники педагогических колледжей ищут себе более спокойную (и доходную) работу «на фирмах». Даже те немногие, кто, не убоявшись суворой школьной действительности, вступят на педагогическое поприще, скорее всего, его рано или поздно покинут. Качество школьного обучения, а вместе с ним и качество подготовки потенциальных абитуриентов университетов ухудшится, число будущих ученых сократится, и многие из ныне процветающих «научных» университетов будут закрыты за ненадобностью. Если за годы учебы школьники почти не сталкиваются с хорошими, увлеченными своей работой учителями, вряд ли стоит рассчитывать на то, что самые талантливые и восприимчивые ребята после окончания школы придут учиться на педагогические факультеты.

Что может предложить международное педагогическое сообщество? Как проводить оценку и аккредитацию педагогических факультетов и колледжей?

Ондрей Хаузенblas, Ph.D., преподает в Карловом университете в Праге, кафедра педагогики. Специализация – литература и активные методы обучения. Много лет активно участвует в программа РКМЧП в Чешской Республике.