ПЕРЕМЕНА
ПЕРЕМЕНА

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо
Том 3 (4), 2002

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

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
Garnelis, Klaipėdos g. 6, LT-2600
Vilnius, Lithuania

Отпечатано в Vilspa AB,
Viršuliškių skg. 80, LT-2056
Vilnius, Lithuania

Содержание

Письмо редактора 3

Венди Сол

Что нового 4

Международное сотрудничество, конференции, премии

Ракурсы 6

Как сделать, чтобы ученики читали больше? Ответы из Албании, России, Румынии и США

Обзор страниц в Интернете 45

www.eschoolnet.org

Холли Бак и Бриджитт Парри

Объявления 47

Гранты и конференции

ПЕРЕМЕНА
ПЕРЕМЕНА

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

МИССИЯ ЖУРНАЛА

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

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

С 2002 года 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 Майклс
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
Фото: PhotoDisc, Inc.

Статьи

Размышления

"Идеальное" обучение письму и педагогическая иерархия 8
Зои Рэндалл

Нечего читать 15
Тинатин Валиева

Издательское дело в Боснии и Герцеговине 16
Мухамед Сарайлиц

Поликультурность и политкорректность в детских книгах: взгляд из Индии 19
Сандиа Рао

Уроки

От музыки к культуре: технология развития критического мышления на занятиях по предмету "Музыкальное искусство" 23
Галина Муромцева

Использование коммерческой рекламы для обучения критическому мышлению 27
Сьюзен Дж. Беренс и Лесли Левин

Образовательная политика

Инновационные технологии преподавания-учения в высшей школе: осторожные, но решительные шаги 33
Сергей Заир-Бек

Новые программы требуют критического мышления 41
Ивон Поллок

Письмо редактора

Журнал "Перемена" – международный, и это обстоятельство заставляет нас постоянно соотносить себя с миром. Благодаря материалам этого номера вы сможете сравнить проблемы книгоиздателей своей страны с проблемами их коллег в Боснии и Герцеговине (с. 16). Вы задумаетесь над тем, одинаков ли механизм рекламы в разных концах планеты и как возбуждают "азарт покупателя" привычные глазу рекламные клише (с. 27)? А как дети разных стран воспринимают сказки (с. 19)? Наши публикации позволяют осуществить кросскультурный обмен, который возможен лишь на основе серьезных, вдумчивых ответов на эти и многие другие вопросы. Такие сравнения дают пищу для наших собственных критических размышлений.

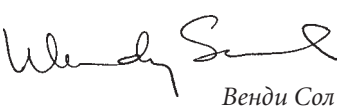
Впрочем, оценить достоинства иной культуры или образа жизни не всегда легко. В странах, где в определенный период происходил отход от национальных традиций и ценностей, сейчас основной упор делается на восстановление утраченного национального самосознания. Поэтому "иное" воспринимается как угроза, а порой даже как оскорбление. В такие исторические моменты учебные планы обычно подчинены одной единственной цели: вырастить поколение граждан, которым будут дороги национальные интересы и позитивный имидж их родины. Однако следует помнить, что воспитание и обучение способны помочь детям осознать себя не только как представителей нации или этнической группы, но и как граждан мира.

Как соотносится критическое мышление с идеей национального самосознания? Те, кто полагают, что предметом национальной гордости является генофонд, состоящий из "генов высшей пробы", боятся критического мышления как огня. Они видят смысл обучения в навязывании некой доктрины и не ценят доказательное, основанное на фактах, рассуждение. Ведь при обучении критическому мышлению учащимся предлагают "спуститься со своей колокольни", разобраться, кто выиграет от принятия тех или иных решений, и взвесить каждую идею в соответствии с ее реальными достоинствами, недостатками, риском…

Но существуют люди, которые верят, что национальная гордость состоит в радостной возможности поделиться всем, что накоплено их нацией, относясь при этом с уважением и интересом к тому, что отличает представителей других наций. Для таких людей критическое мышление – мощный инструмент познания, способ понять чужие поступки или чужое творчество в контексте иной культуры. Учащиеся рассматривают варианты, причинно-следственные связи, действия и результат этих действий. Цель подобного обучения – создать более разумный мир, в котором можно беседовать просто и честно, мир, где умеют не только говорить, но и слушать.

Я не устаю удивляться, как же нелегко порой людям понять друг друга. Однако, когда Сандиа Рао из Индии пишет о сказках разных стран, она напоминает нам, что тематика и форма куда важнее, чем конкретные слова или детали. Так же и с нашим журналом: авторы пишут о конкретных учебных ситуациях, связанных с реалиями национальных систем образования, а мы, через частное усматривая общее, узнаем много нового о природе обучения в целом. Впрочем, различия тоже важны, и нигде мы не ощущаем их так явственно, как в деталях, описанных нашими авторами. Когда Сергей Заир-Бек пишет об университетском семинаре, я как редактор стараюсь разобраться, одинаково ли мы понимаем этот термин. Что ожидается на подобном занятии от студентов? А какова здесь роль преподавателя? Кто он: "вратарь" или "тренер"?

Как ни странно, чем больше мы узнаем об иных культурах, тем глубже познаем себя. Благодаря лучшим статьям этого журнала мы присутствуем на ваших уроках и вникаем в проблемы, которые вы обсуждаете с коллегами за чашкой чая, когда стихает в школе ребячий гомон. И как же счастливы мы, редакторы, если, получив новую статью, нам хочется воскликнуть: "О, я отлично понимаю, что имеет в виду автор!" или наоборот "Как интересно, я никогда не думала об этом под таким углом!" Рассказы об учениках и учителях, о студентах и преподавателях, рассказы уважительные и содержательные – залог успеха нашего международного журнала.



Венди Сол

Сертификаторы в России

Что делает проект по-настоящему международным? Только ли наше присутствие в списке, среди 28 стран-участниц проекта РКМЧП? Думается, что главное – действительное сотрудничество с друзьями из других стран.

В мае 2002 года наши чешские коллеги Хана Кошталова и Ондрей Хаузенблас приехали Россию в качестве международных сертификаторов. В Самаре и Новосибирске они посетили занятия и семинары тех участников проекта "первого поколения", которые и сами хотели стать сертификаторами РКМЧП. Одновременно российские эксперты Валерия Марико и Ольга Варшавер знакомились с работой будущих тренеров.

Такое сотрудничество оказалось плодотворным для обеих сторон. Мы всегда рады показать нашу работу критичному, но дружескому глазу и очень благодарны чешским коллегам за глубокие, вдумчивые наблюдения. Надеемся, что подобные совместные акции станут популярны во всей сети РКМЧП.

Экзамены в Кыргызстане

30 июня стал знаменательным днем для абитуриентов Кыргызстана. Впервые вступительные экзамены в высшие учебные заведения проводила независимая организация. Около 14 тысяч молодых людей одновременно во всех регионах писали первый в истории образования страны общереспубликанский тест. По результатам тестирования специальная комиссия, состоящая из представителей Министерства образования и культуры, международных и общественных организаций, провела распределение абитуриентов в вузы на места, обеспечиваемые государственным грантом.

Создание, организация и проведение общереспубликанского теста были осуществлены при активном участии и финансовой поддержке Американских Советов по международному образованию (ACCELS). В феврале 2002 года группа кыргызстанских преподавателей вузов и учителей школ посетила знаменитую тестовую компанию ETS, где прошел тренинг и состоялось знакомство с принципами и технологиями современного тестирования. Американские специалисты консультировали разработчиков теста, но, создавая тест, кыргызстанские педагоги помнили о местных особенностях и традициях.

Тест проводился на трех языках (кыргызском, русском, узбекском) и состоял из четырех разделов: *математика, практическая грамматика родного языка, чтение и понимание на родном языке и сочинение-рассуждение на родном языке*. Целью тестирования было определение общеучебных умений абитуриентов, их способности понимать, сопоставлять и применять свои знания на практике, поэтому тест не включал в себя вопросы и задания на простое воспроизведение знаний, фактов или событий. Зато он предполагал использование критического мышления.

Тест состоялся, но у его организаторов и создателей осталось много вопросов, которые следует решать в течение последующего года, чтобы тест-2003 прошел на высоком уровне.

"Слово укрепляет международные связи": XIX Всемирный Конгресс по чтению

Международная Ассоциация чтения провела свой XIX Всемирный Конгресс в столице Шотландии Эдинбурге с 29 июля по 1 августа 2002 года. В Конгрессе участвовали около 1000 педагогов, представлявших 60 стран. Четырехдневная встреча состояла из множества сессий и семинаров, доклады охватывали всевозможные аспекты преподавания чтения. Благодаря гранту Института "Открытое Общество" Конгресс посетили 22 участника проекта *Развитие критического мышления через чтение и письмо* из 15 стран. Неформальное общение с коллегами оказалась не менее ценным, чем официальная часть Конгресса. Одна участница сказала так: "Это – прекрасная возможность познакомиться с людьми со всех континентов и услышать новые идеи. Сразу становится понятно, что проблемы у нас не такие уж разные. Такие беседы открывают большие перспективы, на многое смотришь новыми глазами".

"Детьми в их желании научиться читать движет воображение, – сказала основной докладчик, Маргарет Мик Спенсер, заслуженный преподаватель педагогического факультета Лондонского университета. – Воображение – это беспредельная свобода, позволяющая увидеть, что все вокруг могло бы быть иным".

На закрытии Конгресса представители Ассоциации чтения Филиппин пригласили собравшихся на XX Всемирный Конгресс по чтению, который состоится в Маниле в 2004 году.

Симпозиум по многоязыковой грамотности

Около 150 человек посетили Симпозиум, организованный Международной Ассоциацией чтения в Эдинбурге 2 августа, сразу после XIX Всемирного Конгресса по чтению. Тема симпозиума – "Планирование международных исследований по многоязыковой грамотности".

На публичном обсуждении Ив Грегори из Великобритании говорила о социокультурных проблемах, а Дэвид Фрэнсис из Соединенных Штатов объяснял, как цель исследования определяет методологию в научно-исследовательских проектах. Чиу-лан Чен из Тайваня рассказывал о соотношении проблем орфографии с многоязыковой грамотностью. Доминик Портант из Люксембурга говорила о развитии начальной многоязыковой грамотности в сложных условиях, а Занели Бутелези из Южной Африки описала особенности обучения в своей стране.

Подводя итоги дискуссии, Дэвид Клаус из США вспомнил и свой личный опыт, поскольку в течение целого года он работал исследователем-консультантом Мирового банка. В выступлении он затронул множество важных моментов, в частности, привел данные о том, что использование родного языка на начальных этапах обучения способствует более качественному, быстрому и легкому освоению второго языка. Клаус привел в пример Папуа-Новую Гвинею, где в первые два года обучение происходит примерно на 400 языках, но с третьего класса учащихся переводят на обучение на английском языке. "Если это умеют делать в Папуа-Новой Гвинее, то странам, где учат иначе, нет никаких оправданий", – сказал он в заключение.

Премия Международной Ассоциации чтения

Премию Международной ассоциации чтения и ЮНЕСКО за развитие грамотности размером в $15000 получил 10 сентября 2002 года Департамент образования взрослых Эритрейского министерства образования.

Министерство образования Эритреи отмечено за преданность делу образования в условиях длительной войны и социального кризиса, за внимание к нуждам этнических групп и демобилизованных солдат и за неустанные усилия по внедрению неформального образования.

Премия Международной Ассоциации чтения присуждается за существенный вклад в дело борьбы с неграмотностью. Ее лауреаты помогли миллионам людей во всем мире улучшить свои навыки чтения и письма.

Дополнительную информацию о Международном дне грамотности и Международных премиях за развитие грамотности см. на сайте IRA: http://www.reading.org

"Учитель и ученик: возможность диалога и понимания".

Эта книга издана Институтом "Открытое Общество" в Москве (составители Е.А.Генике, Е.А.Трифонова, под общ.ред.Л.И.Семиной. М.: Изд-во "Бонфи").

Любое нововведение в образовании (как и проект РКМЧП) встречает немало трудностей на своем пути. Поскольку за время работы в проекте все его участники прониклись идеей диалога, возможно, эта книга поможет работающим в школе одиночкам, поддержит их дух, даст почувствовать локоть сподвижника.

Данное учебное пособие-хрестоматия создавалось в ходе практической работы со слушателями Владимирского областного Института усовершенствования учителей. Проводя семинары, преподаватели стремились не передавать информацию в готовом виде, а организовывать творческий поиск учителей, их работу с литературой и взаимообучение в процессе повышения квалификации. В хрестоматию вошли самые востребованные и обсуждаемые работы отечественных педагогов, культурологов, философов.

Существовало ли понятие "критическое мышление" в России до развертывания проекта РКМЧП в России? Есть ли разница в личностно-ориентированном подходе при обучении в России и США? Какие методические материалы нужны для работы по технологии РКМЧП? Как можно расширить круг учителей, работающих по этой технологии в одной школе? В книге предложены ответы на эти и многие другие вопросы. Она предназначается самому широкому кругу читателей – учителям и администраторам школ, преподавателям вузов и ИПК.

ВОПРОС:

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?

Брикена Зогай

Работала учителем начальной школы, тренер первого поколения РКМЧП, Тирана, Албания

Существуют различные способы поощрить дополнительное чтение по теме, изучаемой в классе. Мой опыт подсказывает, что успех приносят следующие три шага:

Во-первых, сделайте так, чтобы детям было интересно.

Во-вторых, участвуйте в чтении и обсуждении наравне с учениками.

В-третьих, сообщите им цель чтения, определите, сколько времени на него отводится, и продумайте, что вы хотите получить в качестве обратной связи.

Этот вопрос напомнил мне, как мы с учениками читали сказку Андерсена "Ромашка". В конце урока я попросила, чтобы они нашли другую сказку, в чем-то сходную с той, которую мы прочитали в классе, и сравнили их. Я была потрясена изобретательностью детей! Одни, чтобы представить различия, использовали диаграмму Венна, другие написали эссе, некоторые изложили все в устной форме. Я тоже участвовала в презентации.

Наверно, хорошая школа готовит детей именно к тому, чтобы они могли больше читать за пределами класса. Дети учатся более эффективно, когда они строят новые смыслы во время самостоятельного чтения.

Елена Оболяева

Учитель начальной школы, Нижний Новгород

Как побудить учеников прочесть дополнительную литературу по изучаемой теме?

Для детей в начальной школе очень важно научиться любить книгу, приобрести стремление читать. Каждый день начинается с пяти минут чтения. Ребенок приносит книгу, которая его интересует, рассматривает ее, читает. В течение дня перед каждым уроком учитель дает время (5–10 минут) для свободного чтения. Затем на специальной выставочной доске организуется показ книг по изучаемой теме. Неделю эта выставка в полной власти детей, и они могут на пятиминутке чтения рассмотреть эти книги. Каждый месяц мы проводим конкурс "Мои читательские находки". Ребята приносят понравившиеся им книги, рассказывают о них всему классу. Главное, чтобы книги были доступны и не были навязаны взрослыми. Книга, предлагаемая сверстником, вызывает больший интерес. При этом учитель выражает и свое отношение к книге. Я обычно читаю вместе с детьми, искренне делюсь своими впечатлениями. В дневниках читателя, которые ведут дети, я стараюсь порекомендовать ученику именно ту книгу, которая будет интересна лично ему. Мои адресные послания, как правило, пробуждают радостное стремление найти рекомендованную книгу, прочитать ее и поделиться с учителем впечатлением о прочитанном.

Мэрилин Ротберг

Библиотекарь начальной школы, штат Пенсильвания, США

Будучи библиотекарем в начальной школе (1–5 классы), я работаю с учителями, специалистами по чтению и родителями, чтобы учащиеся

читали как можно больше за пределами школьной программы. Есть много способов мотивировать детей к чтению, и мы пытаемся "достучаться" до всех наших учеников. Вот несколько примеров такой деятельности:

1. Читательские паспорта или другие видимые способы учета внепрограммного чтения. Такой учет очень эффективен и побуждает учащихся читать книги, которые они, возможно, иначе не взяли бы в руки. Я ввожу понятие жанра и часто обсуждаю с детьми различные жанры художественной и научной литературы. В течение года они должны прочитать по одной книге, представляющей каждый жанр. Поскольку у нас существует еще и задание на "вечернее" чтение (ученик читает то, что хочет, оговаривается только время), необходимость охвата различных жанров помогает это чтение направлять.

2. Группы для обсуждения книг, состоящие из родителей и детей. Я устраиваю эти встречи ежемесячно, по вечерам, для учеников третьих, четвертых, пятых классов и их родителей. Мы обсуждаем заранее выбранную книгу. Многие учителя всячески поощряют детей к участию в этой деятельности.

3. Беседы о книгах. Я провожу их сама, сообщая детям о новых или интересных книгах, имеющихся в библиотеке. Иногда учителя "заказывают" беседы на определенные темы. Дети потом сломя голову несутся в библиотеку, чтобы первыми взять новинки. Я обязательно знакомлю учеников с библиографией этих книг, потенциально расширяя таким образом круг их чтения.

Дети читают книги, не входящие в программу, лишь благодаря совместным усилиям учителей, библиотекарей и родителей!!!

Ариана Вакарету

Преподаватель математики, Клюж, Румыния

Можно предложить на самостоятельную проработку вопросы, которые остались без ответа в ходе урока. Кроме того, мои ученики осуществляют проектную деятельность, требующую дополнительного чтения. По ее результатам мы устраиваем презентации, и весь класс принимает участие в оценивании итогов. Можно также организовать мероприятия для нескольких классов: конкурсы, игры. Победителей всегда ждут призы.

Золтан Ковач

Учитель физики, Клюж, Румыния

Я пытаюсь оставлять какие-то неразрешенные проблемы и

упоминаю о нескольких возможных подходах к их решению. Учащиеся вполне смогут справиться с ними, предприняв самостоятельный поиск, прочитав литературу, которая была дана по этой теме, или найдя другие источники информации. К примеру, можно предложить учащимся ответить на их же собственные вопросы из колонки "Хочу узнать" *таблицы З-Х-У, заполненной на уроке.*

Вопрос для слеующего номера журнала:
Мы читаем профессиональную литературу, но зачастую она быстро забывается. Что из прочитанного недавно в области педагогики или методики произвело на Вас впечатление, повлияло на Вашу работу?

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

“Идеальное” обучение письму и педагогическая иерархия

Зои Рэндалл

Я слушаю, как студенты мучительно подыскивают верное слово. Пробуют то одно, то другое, стремясь к ясности, и в то же время чувствуют скованность, поскольку беседуют не с кем-то, а с преподавателем родного языка. Прислушиваюсь к себе: вот я тоже перебираю слова – *скованность* или *затруднение*? А может лучше – *напряжение*? Я ищу точное слово, потому что я и есть тот самый преподаватель английского языка. И когда слово, наконец, приходит, оно – уже заранее калека, потому что слишком тяжела была борьба за его рождение. Уменьшается сила слова, “его внутреннее нечто, которое заставляет читателей *пережить*, а не просто понять то, о чем вы пишете” (Elbow, 1981, с. 4). Я рассказываю студентам об авторском “голосе”, то есть, об особой интонации, которая заставляет слова вибрировать, жить и дышать, и регулирует силу воздействия написанного. Впрочем, возможно, что обучение языку и риторике как свободе внутри четкой академической иерархии – лишь недосягаемый идеал. Но это и вызов.

Согласно Питеру Элбоу: “Письменная речь *без интонации* деревянна и мертва, ей недостает звука, ритма, энергии и индивидуальности... Текст *с интонацией* живой, потому что кто-то, выдохнув его из себя, вдохнул в него жизнь” (Elbow, 1981, с. 3). Ну, а теперь представьте этот полный беспокойства, натужный выдох. Представьте, что свобода дискурса ограничена, как ограничена она в любом иерархическом, и особенно академическом, сообществе. Мы всячески пытаемся установить на занятиях равноправие и создать неформальную обстановку: садимся в кружок; называем друг друга по имени; на равных, как соратники, анализируем написанное. Но я все равно остаюсь “преподавателем – вкладчиком знаний” в “студентов – сосуды для знаний” (Freire, 1972, с. 58). Даже в наиболее либеральной учебной среде у меня для поддержания собственного авторитета сохраняется возможность (при желании или по необходимости) угнетать студентов. Так как же создать достаточно комфортную атмосферу, чтобы студенты, ничуть не умаляя авторитета педагога, забыли о страхе и обрели уверенность, которая так необходима для свободного самовыражения?

Многие преподаватели (да и студенты) принимают традиционную иерархическую структуру отношений *студент/преподаватель* как данность и охотно подстраиваются под эти социальные ограничения. Но и те, кто не подстраиваются, вынуждены признать, что сам идеал риторической свободы имеет культурные ограничения. Элайн Чайка утверждает, что, хотя “язык дает нам личную свободу”, он “сковывает нас социально” и “социальные языковые нормы часто вынуждают нас отвечать строго определенным образом...” (Chaika, 1985, с. 429). Когда преподаватель вызывает студента, тот обязан отвечать, причем в определенной манере. Поэтому большинство студентов отвечают просто “на автомате”.

Автоматические ответы с культурной точки зрения отнюдь на атипичны. Например, правила ответа на телефонный звонок четко указывают, кто будет говорить первым:

> Первое правило телефонного разговора в США: вначале говорит тот, кто снял трубку. Но почему? Вполне могло бы быть наоборот. И это соответствовало бы здравому смыслу, поскольку, назвавшись, звонящий был бы сразу идентифицирован. Конечно, *американский способ* [курсив мой] также имеет под собой некоторые основания, поскольку звонящий, прежде чем говорить, должен убедиться, что кто-то поднес снятую трубку к уху. Часто в ритуалах беседы существует несколько одинаково логичных возможностей,

> но любая группа может принять только одну из альтернатив. Другими словами, если мы сталкиваемся со способами общения, отличными от наших собственных, мы не должны думать, что "их" способ лучше или хуже "нашего" (Chaika, 1985, с. 433).

Нам, преподавателям, сразу же хочется использовать на занятиях подход, предложенный Чайкой в случае с ответом на телефонный звонок. Почему бы не отучить студентов отвечать автоматически в ситуации иерархической социальной беседы? Особенно это важно в полиэтнических группах, где необходимо учитывать наличие разных социальных дискурсов или, по Джеймсу Джи (2001), "разных комплектаций личности". Представьте, к примеру, молодых китаянок, чья культура требует послушания (в моем случае, это были студентки Патти и Джанет, будущие врачи): они могут вообще не раскрыть рта на ваших занятиях. Тут уж преподаватели должны помочь студентам понять и принять правила дискурса, которые формируют мир в целом, но сделать это так, чтобы у студентов не возникло ощущения, будто их подавляют или подвергают цензуре. Один из возможных путей состоит в восстановлении парламентской процедуры – парадигмы, которая традиционно спасала обучение от превращения в хаос.

Мы признаем, что преподаватель – председательствующий, и только он может позволить студенту говорить. Ведь хор из тридцати студенческих голосов наверняка помешает процессу обучения. Но все же, хотя это крайний пример, можно представить, какое огорчение обуревает студента, которому упорно не дают слова. Какую же власть имеет преподаватель, если он вправе "заткнуть" уже выступивших студентов или тех, кого он не желает слушать! Он волен изолировать и даже уничтожать людей!

Вот я делю студентов на группы для дискуссии или проектной работы, отхожу (не слишком далеко) и прислушиваюсь. Стиль общения или то, что Джи называет "отличительными маркерами дискурса", тут же меняется. Звучит молодежный слэнг.

Я вслушиваюсь, но не понимаю и с изумлением переспрашиваю:

– Что это значит?

Более сдержанные студенты улыбаются, остальные хохочут в голос. Выслушав объяснение, я на мгновение сама превращаюсь в студентку, и мы хохочем вместе… И пусть мы по-прежнему находимся в аудитории 311, но социальный язык, принятый для групповой работы, освободил нас от иерархичной парламентской процедуры. Как проницательно заметил Джи: "Социальные языки всегда неразрывно связаны с… социальной деятельностью" (Gee, 2001, с. 714–25).

Внедрение стандартного, причесанного варианта английского языка для укрепления иерархической структуры учебной ситуации – это тоже проявление авторитарной власти, поскольку он увековечивает неравенство между "их" и "нашим" языком. Педагоги считаются образцами, сеятелями и хранителями английского языка; их дело – преподать его студентам в *надлежащей форме*. Однако, Деннис Барон в "Мифах об обучении английскому" указывает, что "одна из причин, почему обучение языку всегда считается основополагающим и всегда – неэффективным, кроется в философии образования, которая характеризует преподавателя как эксперта, передающего знания студенту-новичку...". Далее Барон утверждает: "Возможно, такая установка не так уж уместна при обучении английскому языку, и это ставит преподавателей в неравную со студентами позицию" (Baron, 1989, с. 49). В итоге, преподаватель либо начинает истово подавлять всякую свободу языкового выражения, либо поневоле становится поборником языковой элитарности, настаивая на употреблении стандартного английского языка всеми без исключения студентами.

Кроме того, образовательная модель, в которой преподаватель родного языка выступает экспертом, а студенты (особенно те, кто отлично владеют устной речью) становятся подчиненными, способствует возникновению иерархии, которая крайне вредна для становления авторского "голоса". Этот голос может "прорезаться" только благодаря ничем не скованному процессу письма, когда пишущий позволяет себе идти на риск и экспериментировать со словом. Что еще хуже, многие преподаватели претендуют на роль языковых экспертов, но сами писать не умеют. Много ли вы насчитаете преподавателей родного языка, которые пробуют себя в качестве авторов, экспериментируют с языком, синтаксисом и техникой? И, наконец, преподаватели английского языка, из-за "несоответствий в программе" их собственного обучения, "часто имеют весьма скудные знания о лингвистической или педагогической теории" (Baron, 1989, с. 50). Это, в частности, значит, что их языковой ресурс тоже ограничен.

В главе о "Письме и голосе", Питер Элбоу показывает, что скудность лингвистического арсенала преподавателя ведет к повышенной тревожности: он обязан быть образцом и экспертом и боится потерять авторитет:

> Личность. Голос личности. Здесь я, как на льду, – того и гляди поскользнусь. Сколько всего накручено, сплетено. Например, если я веду урок и совсем не уверен в себе, я могу без всяких размышлений скомпенсировать свой страх очень уверенным тоном. Только ученик, который меня хорошо знает, наверняка почувствует в моем голосе что-то подозрительное... (Elbow, 1981, с. 293).

Но как быть студенту, который не знаком с преподавателем столь близко? Он услышит лишь самоуверенный тон, которым преподаватель, претендуя на абсолютное знание, прикрывает свое незнание. Конечно, это абсолютно неприемлемая модель, особенно при обучении письму. В сущности, преподаватель играет в типичную студенческую игру: "Смотри, какой я умный!" Все стороны боятся показать свою уязвимость, а процесс обучения страдает.

На самом деле, признание уязвимости преподавателя в стенах класса сломало бы многие иерархические ограничения, от которых страдают и студенты, и преподаватели. Если вспомнить об "актерском" аспекте преподавания, о том, что в классе мы как на сцене, преподаватели для достижения успеха могли бы пользоваться бесхитростными актерскими уловками. В *Свободе Действий*, Мира Фелнер пишет:

> Сущность лицедейства состоит в общении с партнером, поэтому важно переступить через наши комплексы и снять внутренние запреты. Мир, в котором мы живем, очень непрост, поэтому мы учимся выстраивать сложные системы эмоциональной защиты. Они действительно спасают нас от боли и обид, но одновременно препятствуют процессу общения. Актерское же ремесло требует свободы; наши чувства должны быть нам доступны, тогда мы сможем реагировать на сообщения, которые получаем от партнеров. *Понять другого* – значит позволить себе стать ***уязвимым*** (Felner, 1990, с. 106).

Актеры знают, что лишь сняв круговую оборону, они могут убедительно отобразить на сцене характер своего героя. Точно так же, лишь перестав обороняться, преподаватели письма и их студенты идеально реализуют свой писательский потенциал. Они начинают свободно делиться друг с другом знаниями, опытом и тем, что выходит из-под их пера.

В обосновании курса, который я веду в Сити Колледже Нью-Йоркского университета, я открываю программу цитатой из Питера Элбоу: "Наисущественнейший человеческий акт, лежащий в самой сути письма, – акт отдавания" (Elbow, 1981, с. 20). В рамках маленького семинара мы получаем и отдаем написанное. Я стремлюсь создать справедливый и конструктивный критический настрой, чтобы мы делились друг с другом без боязни насмешки или наказания. К примеру, во время мозговой атаки никакая *подлинная* идея или план не могут быть *плохой* идеей или планом. Я сама известна как автор самых безумных идей и всегда позволяю студентам вволю надо мной посмеяться, тогда впоследствии они тоже не будут бояться предложить что-то свое – пусть даже глупость. Я делюсь с ними своими писательскими проблемами, неудачами, рассказываю о претензиях редакторов к моему тексту.

К сожалению, как демонстрирует Деннис Барон в статье "Спасибо, что поделился", значение самого слова *делиться* оказалось "выхолощенным" (Baron, 1989, с. 98). Ныне *делиться* – это то, что "делают или отказываются делать дети со своими игрушками или страны со своим богатством... т.е. предоставление части чего-то кому-то еще... будь то материальный объект или абстрактное представление об эмоции; [делятся] чем-то ценным для отдающего и чем-то, что получающий желает иметь" (с. 98). Барон говорит, что *делиться* стало модным словечком в религиозных, психоаналитических и педагогических кругах – "синонимом слова *рассказывать*" (с. 98). Однако, сколь ни расхожа на сегодняшний день эта идея, делимся мы только тем, в чем сами полностью уверены. Студенты никогда по доброй воле не отдадут преподавателю написанное, если чувствуют, что он вовсе не желает это читать. В этой ситуации преподаватель может ожидать от студента лишь поверхностной "нерискованной" работы.

Помню, я училась в старших классах, и пришел срок сдачи сочинений. И я, и мои одноклассники готовы были рыть носом землю для тех учителей, которые с энтузиазмом участвовали в учебном процессе вместе с нами, а не просто требовали от нас конечного результата. Для тех же преподавателей, которые были равнодушны к работе учащихся, задания выполнялись в последнюю минуту, причем мы расширяли поля и укрупняли шрифт, чтобы превратить две страницы в три, или

Фото: Гедре Путникойте

добавляли "воды", чтобы дотянуть до минимального количества слов. Я поступала точно так же, поскольку рано усвоила, что отдавать надо только то, что с меня требуют. Я перечитывала сочинения исключительно для проверки пунктуации и орфографии, а не для проверки логики аргументации или серьезного редактирования. Главное было – сдать работу, напечатанную через два интервала, без помарок, набело, проверив наличие "ключевых фраз" и относительно гладких переходов от абзаца к абзацу. И все.

Как же трудно давались мне сочинения! Но находились добрые учителя, которые продирались вместе со мной сквозь эти каракули, бережно взращивая мои невеликие успехи. Теперь я тоже всегда стараюсь увидеть в любой студенческой работе что-то большее, чем просто сданный мне текст со всеми его достоинствами и недостатками. Однако признаюсь, что те сочинения, чьи авторы проявляют неравнодушие к собственной работе и сдают ее мне с трепетом и некоторой гордостью, я читаю куда внимательнее. Порой я пытаюсь рационально обосновать такое мое отношение к студенческим сочинениям, убеждая себя, что в мои функции входит подготовка студентов к жизни в "реальном мире", где часто судят по умению "подать" работу – иногда это даже важнее, чем сама работа. Порой я ловлю себя на том, что хмурюсь, наткнувшись на грамматические ошибки, и меня обуревает желание попросту поучить студентов грамматике. Но я подобные порывы пресекаю на корню, потому что от такого метода обучения мои студенты писать не научатся.

Я обнаружила, что принудительное обучение грамматике как обязательная преамбула к сочинениям-описаниям фактически препятствует процессу письма. "Если мы серьезно задумываемся об *ошибке* [курсив мой], – пишет Патрик Хартвелл в статье "Грамматика, учебники грамматики и обучение грамматике", – и о том, как ошибка соотносится с преклонением перед формальной грамматикой, мы должны попытаться коренным образом перестроить наше традиционное мышление, отказаться от слишком буквального восприятия ценности формальных правил и снова обрести веру в молчаливую власть подсознательного знания, которую дает нам теория языка" (Hartwell, 1985). Хартвелл далее указывает, что "большинство студентов, читая написанное вслух, наверняка исправят почти все орфографические и грамматические ошибки, и даже расставят знаки препинания – сообразно собственной интонации при чтении, но редко кто из них заметит, что они читают совсем не то, что планировали написать" (Hartwell, 1985, с.7). Поэтому вместо грамматики их следовало бы учить основам редакторской правки – чтобы они правили собственные тексты и тексты товарищей перед тем, как сдать сочинение преподавателю.

Однако эта практика требует, чтобы обучение письму состояло из ряда циклических процессов. И преподаватель должен быть готов закрыть глаза на грамматические и орфографические *ошибки* и должен открыто поддерживать пишущего – пусть не целиком и полностью, но вначале – безусловно, чтобы студенты без опасений предоставляли свои творения академическому разбору. Пускай поверхностная структура этих текстов изобилует грамматическими ошибками, но мы должны видеть глубже, вникнуть в суть идей, вложенных в текст. Мы должны дать студентам возможность

вытянуть свои мысли на поверхность и выработать собственный стиль для их подачи.

В книге *Классическая риторика для современного студента*, Эдвард П.Дж. Корбет предлагает:

> При том, что путаница между *грамматикой* и *риторикой* может помешать достойному обсуждению эффективного использования языка ... [и] при том, что грамматическая компетентность безусловно нужна для выработки эффективного стиля, но все же "хорошая грамматика" автоматически не приводит к "хорошей риторике". Как и "плохая грамматика" не означает заведомо "плохую риторику" (Corbett, 1990, с. 382).

Корбет цитирует интервью, которое Бартоломео Ванцетти дал в апреле 1927 в тюремной камере, в ожидании смертной казни:

> Если бы не это, я мог бы прожить всю жизнь, выступая на перекрестках перед презирающей меня толпой. И умер бы – ничем не примечательный, безвестный неудачник. Но сейчас мы – удачники. Это – наша карьера и наш триумф. Оставшись жить, мы никогда бы не сделали столько во имя терпимости, правосудия, человеческого взаимопонимания. Но мы это сделали – по случайности (Corbett, 1990, с. 383).

Красноречие и "мощь" этого заявления безусловны, несмотря на грамматические ошибки, а быть может, даже благодаря им.

Однако нас, преподавателей языка, научили настаивать на *безупречной* прозе. Наши ученики и родители наших учеников требуют, чтобы мы спрашивали с них по определенным языковым стандартам. Вопрос лишь в мере нашей настойчивости: что мы обязаны исправлять и как?

Я знаю преподавателей письма, которые в тетради с письменными размышлениями студента "правят" неверное употребление грамматики и идиом. Я видела первые варианты, черновики студенческих работ, сплошь исчерканные *красным*: там правили орфографию и расставляли запятые. При виде красной правки у студента все внутри леденеет: восприятие их идей напрямую зависит от того, как им удалось их представить, т.е. идеи оказались задушенными и лишились всякой силы. Преподаватель, который настаивает на "исправлении" черновиков, берет на себя ответственность за сокрушительный и возможно даже смертельный удар, который они наносят желанию студента создавать письменный текст.

Не лучше ли позволить студентам свободно пользоваться языком, чтобы облегчить им понимание окружающего мира и произведений искусства, литературы и науки? Пусть пишут, вольно размышляя и вольно излагая, пусть будут вправе играть с языком, поэзией и прозой. Смешение метафор может напоминать смешение красок в поиске нужного оттенка; игра в прятки с эвфемизмами и клише может оказаться тропой, по которой студент придет к обретению собственного "голоса". В неофициальной и безопасной обстановке возможна любая игра, а порядок мы наведем позже. "Вернитесь в круг, уберите красную ручку и давайте позабавимся с языком".

Но я пока еще преподаватель, и не могу полностью освободиться от этой роли. Я пока наделена властью. Так что же мне с ней делать?

В книге *Язык и Власть* Норман Фэрклау исследует общую проблему власти, которой общество облекает индивидуума, в контексте "социального пространства" класса и "подчиненного положения [социальных ролей учителей и учащихся] в школах" (Fairclough, 1989, с. 38). Согласно теории Фэрклау, "тип дискурса" предопределяет субъектное положение, и все, что мы делаем и говорим в пределах этого субъектного положения, соответствует заранее определенному образцу. Он указывает, что учителя и ученики воспроизводят свои роли, разыгрывая сюжеты данного типа дискурса:

> Занятие субъектного положения, в сущности, состоит в совершении (или не совершении) определенных действий в соответствии с дискурсивными обязательствами учителей и учеников, т.е. в произнесении позволительного или ожидаемого текста в рамках конкретного типа дискурса.... Но дело также в том, что, занимая субъектные положения, учителя и ученики их бесконечно *воспроизводят*; эти положения продолжают быть частью социальной структуры только потому, что всегда находится кто-то, кто их занимает (Fairclough, 1989, с. 38).

Поэтому привычно сдержанное общение, характерное для традиционного обучения, размножается "простым делением". Если бы преподаватели и студенты позволили себе стать уязвимыми друг для друга, это уменьшило бы неравенство внутри этой социальной структуры. Преподаватель стал бы менее властным, а студент меньше походил бы на юнца-неумеху. "Совершение действий" стало бы в большей степени актом учебного сотрудничества и в меньшей

степени – маркером, позволяющим различать социальные роли.

Создание на уроке простой, бесхитростной обстановки можно начать с осуществления некоторых идей, которые я уже упоминала: садиться в кружок; делиться черновыми текстами и дневниковыми записями (это делают не только студенты, но и мы сами); разрешить студентам совместно редактировать тексты; обучать грамматике на основе написанного студентами, а не путем вызубривания правил; холить и лелеять идеи, которые студенты доверяют бумаге; не бояться проявлять наши собственные слабости. Когда студенты чувствуют себя на уроке комфортно и надежно, то зажатость, характерная для традиционного субъектного положения преподавателя и студентов, уходит, и власть может перемещаться от одного участника дискурса к другому.

Не всем студентам и преподавателям будет уютно от перемены власти. Многие студенты нуждаются в определенности и могут воспринять это иерархическое изменение неоднозначно. Они знают, что преподаватель пока еще облечен властью (это он красной ручкой ставит отметки на полях письменных работ), и воспринимают любой отход от традиционной структуры урока как непонятную шараду. Они смущены. Эти студенты склонны увековечить свое положение на низшей ступени академической иерархии через акт зависимой беседы на уроке: преподаватель получит от них только то, что – как они полагают – он хочет услышать. В действительности большинство студентов остается в зависимом положении, а большинство преподавателей не желает расставаться со своей властью и не готовы дестабилизировать иерархию учебного процесса.

Нежелание расстаться с браздами правления характерно не только для учителей. Вообще весь человеческий дискурс зиждется на иерархической структуре, как видно из следующего интервью между полицейским (П) и свидетелем (С) (цитируется по Норману Фэрклау):

(1) П: Вы разглядели того, кто сидел в автомобиле?
(2) С: Я видел его лицо, да.
(3) П: Какого он возраста?
(4) С: Лет сорока пяти. На нем был...
(5) П: Рост какой?
(6) С: Шесть футов и один дюйм.
(7) П: Шесть и один. Волосы?
(8) С: Темные, вьющиеся....
(9) П: ...Так что на нем было?
(10) С: Он выглядел немного потрепанно, синие брюки, черный...
(11) П: Джинсы?
(12) С: Да.

Отношения между полицейским и свидетелем, в лучшем случае, неравные. Свидетель находится в подчиненном положении, и полицейский совершенно не пытается уловить его логику. Обратите внимание на метод сокращенного допроса и на безразличие к словам свидетеля из-за отсутствия времени, на то, как свидетеля обрывают на полуслове (строка 4), поскольку полицейский в эту минуту еще не готов говорить об одежде преступника; обратите внимание, как свидетеля снова обрывают на строке 10.

Часто ли мы обрываем наших учеников? Часто ли они вдруг замирают и умолкают оттого, что учитель поморщился или что-то сказал? В одной из последующих глав, посвященной “Дискурсу и власти”, Фэрклау говорит о социальных ограничениях, которые характерны для определенных образцов речи в силу их чрезмерной социальной формализованности. Уж не из-за этой ли формализованности умолкают ученики, заслышав голос преподавателя, облеченного властью и уважением. И уж конечно, именно стремление к формализованности заставляет нас утрированно артикулировать и говорить гиперправильно с точки зрения грамматики… Что возвращает нас к тому, что учитель – образец, сеятель и хранитель английского языка.

Основной упор при обучении письму следует делать на то, чтобы помочь студентам выразить мысль на бумаге – логично, обоснованно и страстно. Именно эти параметры преподаватель и должен оценивать в студенческих письменных работах. Карен Л. Гринберг поддерживает эту идею в эссе на тему “Оценка письма: теория и практика”. Гринберг приводит список из десяти задач письменной речи, которые должны освоить студенты:

[1] Выбрать и ограничить тему
[2] Сформулировать и прояснить идеи
[3] Организовать идеи логически
[4] Найти и синтезировать адекватный материал для доказательства идей
[5] Создать и оценить риторические ходы, подходящие для темы и аудитории
[6] Последовательно выстроить абзацы
[7] Использовать структуру фраз в соответствие с целью и целевой аудиторией

[8] Использовать стиль в соответствии с целью и целевой аудиторией
[9] Отредактировать написанное в соответствии с условностями учебного письма и требованиями грамотности
[10] Привести цитаты или ссылки в формате, предложенном в инструкции для выбранного стиля.

Обратите внимание на порядок, в котором стоят эти задачи: формулировка и прояснение идей предшествуют редактированию в соответствии с академическими стандартами; авторы должны иметь право свободно организовать идеи прежде, чем волноваться о том, насколько "последовательно" они связаны в абзацы.

Выразить мысль на бумаге – непростая задача для любого автора: ученика, учителя, любителя и профессионала. Это тот общий знаменатель, который уравнивает всех. Участники урока письма забывают об иерархии. Преподаватели должны писать со своими студентами, должны быть в той же мере уязвимыми для критики, но при этом они моделируют те критерии письма, которые в противном случае могут показаться навязанными. Благодаря такой совместной деятельности, как письмо и редактирование, взаимодействие между преподавателем и студентом становится не менее значимым, чем содержание, которым мы делимся и которое получаем. Более того, субъектная роль преподавателя в этом случае подлежит пересмотру в свете происходящей на уроке совместной деятельности: преподаватели, желающие работать вместе со студентами, социализируются в их среде в пределах урока, и между ними устанавливаются отношения соратничества – почти товарищества.

В своем патетическом эссе "Киборг-педагогика в киборг-культуре" Кармен Льюк настаивает: "Поскольку всех нас того и гляди снесет с обочины в самую гущу потока на информационном супершоссе,… педагогам, работающим с любыми возрастными группами, необходимо взять на себя ответственность за изменение учебных планов и воспитательного процесса с учетом ЭТИХ УСЛОВИЙ" (Luke, 1999, с. 69–72). Это – данность в нашем мире высоких технологий. Так почему все мы, начиная от Фрейре и Элбоу и кончая Корбетом и Джи, по-прежнему ломаем копья по поводу такой, на первый взгляд, простой вещи, как процедура урока?

Ответ ясен: чтобы сделать процедуру урока действительно простой, чтобы вернуть себе уважение учеников и дать им свободу учиться и писать, нам необходимо сломать иерархическую систему образования. Авторский голос – это честность. Можно играть во власть, маскировать свою неуверенность или кичиться интеллектом, но все это нечестно, и обучать этому не стоит. По-настоящему мощно язык звучит, когда голос честен, когда он взлелеян в спокойной, безопасной обстановке, где все подлежат критике и все уважают различия – культурные, диалектные и академические. И благодаря мощи языка обретается свобода. Таким образом мы, преподаватели, должны пересмотреть существующую в классе иерархию и позволять нашим студентам обрести эту мощь – через письмо.

Литература:

Baron, D. (1989). *Declining grammar—And other essays on the English vocabulary.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Chaika, E. (1985). Discourse routines. In V.P. Clark, P.A. Eschholz & A.F. Rosa (Eds.), *Language* (4th ed.), (pp. 429–455). New York: St. Martin's Press.

Corbett, E.P.J. (1990). *Classical rhetoric for the modern student* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.

Felner, M. (1990). *Free to act*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Gee, J.P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. *44*, 714–725. Available: http://relayweb.hwwilsonweb.com.

Greenberg, K.L. (1988). Assessing writing: Theory and practice. In J.H. McMillan (Ed.), *New Directions for Teaching and Learning: No. 34. Assessing Students' Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hartwell, P. (1985). Grammar, grammars, and the teaching of grammar. *College English 47*(2), 106–127.

Luke, C. (1999). Cyborg pedagogy in cyborg culture. *Teaching Education*. *10*(2). Available: http://relayweb.hwwilsonweb.com

Зои Рэндалл – независимый ученый. Она опубликовала множество оригинальных и критических работ в различных журналах, в их числе:* Женщины и сцена, Журнал современной мысли, Сценическая практика, Пенсильванский английский, Публичное исполнение поэзии *и* Писатели-женщины. *Проживает в Кингстоне, штат Нью-Йорк, США.

Нечего читать

Тинатин Валиева, школьница

От редактора: *Азербайджанцы пользовались арабским алфавитом много веков, но за последние восемьдесят лет буквы в этом языке менялись уже четырежды. В середине двадцатых годов начали писать на латинице, руководствуясь как лингвистическими (фонетическим строем языка), так и политическими соображениями (советское правительство хотело противостоять исламскому влиянию). Однако в 1939 году Сталин постановил, чтобы все тюркские народы, и азербайджанцы в том числе, перешли на кириллицу: все 15 республик СССР должны были пользоваться одними и теми же буквами. Наконец, в 1991 году Азербайджан вернулся к латинскому алфавиту.*

Все эти перемены усложнили доступ к национальным культурным и историческим источникам, поскольку часть их оказалась просто уничтоженной, а часть – "политически ошибочной". Основная же проблема в том, что молодежь просто не может читать старые книги. За дополнительной информацией обращайтесь на сайт www.AZER.com (поиск на слово "alphabet")

Я даже не знала, что алфавит был когда-то другим. Его сменили, когда мне исполнилось всего пять лет. И в школе я сразу стала учиться азербайджанскому языку на латинице. Никакой другой грамоты я не знала и трудностей поэтому никаких не испытывала.

Но сейчас я все-таки столкнулась с проблемой: я хочу читать, а читать нечего. Иногда кажется, что взрослые совершенно забыли про наше поколение. Когда они росли, все читали на кириллице, и книг была уйма – выбирай любую! Они могли спокойно учиться только по книгам, а у нас такой возможности нет. Это же уму не постижимо: прошло столько лет после принятия нового алфавита, а книги на латинице до сих пор не издают, не говоря уже о газетах и журналах!

К счастью, мы начали учить в школе русский язык, поэтому я теперь знаю азбуку – алфавит на кириллице. Конечно, привыкнуть к нему было непросто, но я знала, что его надо обязательно выучить, иначе не стать умным, образованным человеком.

Родители мои учили в школе кириллицу, а мы с сестрами – латиницу. Помню, поначалу родителям было трудно с новыми буквами. Увидев какую-нибудь надпись по телевизору, они начинали спрашивать у нас, детей, что означает то или иное слово. А бабушка до сих пор держит меня за переводчика. Просит "переводить" вывески и все, что написано по-азербайджански на латинице.

У этого алфавита один большой плюс: он совпадает с английским и похож на алфавиты других европейских языков, поэтому, овладев им, легче осваивать иностранные языки.

Все эти перемены, конечно, к лучшему, но меня тревожит будущее. Вдруг нам придется учиться в институте по учебникам, напечатанным на кириллице? Ведь других нет. Почему их не издают? Я и мои сверстники редко видим книгу – роман или хотя бы рассказ – на азербайджанской латинице.

Помню, несколько лет назад один родственник привез мне из Турции Александра Дюма на турецком языке. Турецким я владею не так хорошо, как азербайджанским, но хотя бы знаю латиницу. Я прочитала книгу в один присест, а потом дала почитать одноклассникам. Они так удивились! Никогда не держали в руках такой замечательно изданной книги на латинице. Хорошо бы в Азербайджане в один прекрасный день начали издавать такие книги. Мы очень ждем этого дня.

Тинатин Валиева – восьмиклассница в обычной школе Азербайджана. Ее родной язык – азербайджанской, на нем она говорит и дома. Немного знает русский и английский.

Публикуется с разрешения журнала "Международный Азербайджан" (AI 8.1)
© Azerbaijan International Magazine, весна 2000, www.AZER.com

Издательское дело в Боснии и Герцеговине

Мухамед Сарайлиц

До 1992 года Босния и Герцеговина входила, наряду еще с пятью республиками, в состав бывшей Югославии. В каждой республике имелось, по крайней мере, одно специализированное издательство, занимавшееся исключительно учебной литературой, и еще несколько – для остальной печатной продукции. Некоторые неспециализированные издательства также печатали учебники. Издавались они на всех языках бывшей Югославии, и на рынке учебной литературы не было ни языковых, ни коммерческих, ни содержательных ограничений. Потом началась война – сначала в Словении, затем в Хорватии, а вскоре и в Боснии и Герцеговине. Бывшие республики стали независимыми государствами, и тут же стали возникать политические и экономические барьеры.

Авторы и издатели упорно ищут ключ к сердцам читателей

К концу войны (а продолжалась она с 1992 по 1996 год) размах книгоиздания в Боснии и Герцеговине значительно сократился – губительные последствия конфликта сказывались и на книжном рынке. После подписания Дейтонского соглашения встал вопрос: что и для кого печатать? С одной стороны – выбор содержания и авторов, напрямую связанный с этнической самоидентификацией населения. С другой – проблемы сбыта: какая часть сократившегося рынка способна потреблять литературу, и какую именно. Особенно остро эти вопросы встали в связи с обострением этнического и религиозного самосознания. Поскольку три основные религии, существующие в стране, претендуют на доминирующую роль в различных ее частях, каждая из них влияет – через политические партии – на выбор авторов и принятие рукописей в печать.

Опыт против Принципов

Какое же место во всей этой картине занимает литература для детей? Следует отметить несколько важных моментов, характерных именно для Боснии и Герцеговины в военный и послевоенный период. Во время войны, чтобы дать работу уму, многие люди писали рассказы, романы или дневники. Самая известная книга этого периода – *Дневник Златы* (*Le journal de Zlata,* by Zlata Filipovic; Paris: Fixot et editions Robert Laffont, 1993), в котором глазами десятилетней девочки описана жизнь во фронтовом Сараево. Появились новые, маленькие издательства, пытавшиеся печатать подобную литературу. Эти публикации получали финансовую поддержку различных гуманитарных организаций и политических партий, находившихся у власти в тот момент. На небольшом книгоиздательском пятачке Боснии и Герцеговины теснились около пятисот издателей, так называемых, "издателей одной книги". После войны большинство из них попросту исчезли или коренным образом изменили профиль своей деятельности. Среди них могли оказаться и издатели *Дневника Златы*, поскольку ни опыта коммерческой деятельности, ни представления о том, как использовать доходы, допечатывать тираж, заключать контракты и продавать международные права, у них не было. К счастью, семья девочки вовремя заключила контракт с иностранным издательством.

Более серьезные издатели пытались выжить за счет коммерчески выгодных публикаций: высокодоходных и дешевых в производстве. В мгновение ока из детских книг исчезли хорошие, но дорогие иллю-

страции. В последние два года некоторые издатели принялись штамповать сказы Кирьяна, переложения Библии или рассказы о современной жизни, связанные с религиозными праздниками и датами – Байрамом, Рождеством и т.д. Прежнее югославское общество основывалось на марксистской доктрине, в которой не было места религии. Преподававшаяся в школах детская литература имела исключительно реалистическое содержание или была чистым вымыслом, но вымыслом не религиозным. Теперь же, когда отношение к религии в обществе изменилось, издатели ухватились за религиозную литературу. Однако серьезной научной основы эти публикации не имеют – и тексты, и иллюстрации в них "доморощенные".

Итак, ситуация складывается следующим образом: книгоиздатели будут и далее преследовать свои коммерческие интересы и, в зависимости от политической конъюнктуры, будут появляться все новые книги, призванные убеждать детей в ценности культурного, исторического и религиозного наследия их страны. Научный же анализ этих публикаций – дело будущего.

Cover art by Vanda Blazevic-Babovic. Tesanj: Planjax, 1998.

Cover art by Hasan Fazlic. Sarajevo: Svjetlost, 1997.

Дейтонское соглашение, учебные программы и книгоиздание

Дейтонское мирное соглашение, подписанное в декабре 1995 года, положило конец войне в Боснии и Герцеговине. Возникли две административные единицы, и вся система образования перешла в ведение их правительств. На государственном уровне власть в Боснии и Герцеговине принадлежит, в основном, Совету верховных представителей, организованному Европейским Союзом для обеспечения в стране нормальной политической обстановки. Изначально школа вовсе не воспринималась как инструмент, способствующий восстановлению и укреплению мира. Поэтому каждый кантон, входящий в Федерацию Боснии и Герцеговины и Сербской республики, организовал свое министерство образования и устанавливал свои учебные планы. Это привело к колоссальному разбросу в содержании образования. Помимо других параметров, которые разделяют детей в современном обществе, их еще и учить стали по-разному.

В 1999 году в отчете Рабочей группы ЮНЕСКО в Хайдельберге прозвучала информация о существовании "националистических" тенденций в преподавании некоторых предметов в начальной и средней школе Боснии и Герцеговины. Анализ ситуации, учебных планов, школьной системы и т.д. привел экспертов к заключению о том, что различия в преподавании языков, истории, географии и музыки слишком велики. Каждая нация имела собственные взгляды на родной язык – будь то боснийский, сербский или хорватский – и на современную историю (Была ли недавняя война агрессией? Гражданской войной? Или войной освободительной?) Для исправления ситуации Совет верховных представителей проанализировал школьные учебники. Этот анализ дал однозначные результаты: слишком много материала, дающего пищу для конфронтации, и слишком мало материала, способствующего объединению и согласию. В учебниках присутствуют данные, которые могут спровоцировать национальную или религиозную рознь. СВП обнародовал отчет об учебниках, опубликованных в обеих административных единицах страны с 1993 по 1997 год. Авторам и издателям было предложено пересмотреть их содержание.

В этот период в обеих частях страны учебники могли выходить в свет только в издательствах, принадлежавших Министерствам образования. Никому другому прав на публикацию не давали. Однако после 1997 года Федеральное Министерство образования решило эту практику изменить. Был объявлен конкурс на учебники, написанные согласно новым программным

требованиям и в соответствии с выводами СВП. В ведении Министерства осталось рецензирование, выдача санкции на публикацию и установление потолочной цены – в зависимости от тиража и возрастной группы, на которую ориентирован учебник. Цена варьируется в пределах от 4,5 до 13 немецких марок. Такая политика ставит издателей в сложное положение.

Послевоенные трудности их также касаются в немалой степени. Когда сразу по окончании войны в Боснии и Герцеговине была организована Ассоциация издателей, в ней числилось пятьсот членов. К настоящему моменту их осталось всего тридцать. Это сокращение ясно показывает, что интерес к печатному слову в стране сильно сократился. Издатели вправе реализовывать учебники через книжные магазины или непосредственно через школы, но цены на них так низки, что печатать учебники крайне невыгодно. Ассоциация издателей никак не может влиять на издание и ценообразование в области учебной литературы.

Серьезные издатели борются за сохранение своей продукции на книжном рынке. Возьмем, к примеру, издательство "Светлость" (Светоч). Здесь выходит самая разная литература – современная и классическая, местная и переводная, научная и публицистическая, – а также учебники и различные учебные материалы для всех возрастных уровней, от детского сада до университета. Издательство было основано пятьдесят дет назад и до войны являлось ведущим в Югославии: здесь печаталось около пятисот наименований в год.

Во время блокады Сараево вся продукция издательства, остававшаяся на складах на оккупированной территории, в том числе учебные пособия и учебники общей стоимостью 32 млн. немецких марок, была уничтожена. Сильно пострадало основное здание в центре города, где располагались руководство и редакция. По сравнению с предвоенным периодом, с 1992 по 1995 год оборот издательства резко сократился. В настоящее время условия для работы снова налажены. Издательству удалось сохранить почти всех работников, столь необходимых для производственного процесса (выпускающих и текстовых редакторов, корректоров, художников и других специалистов). Производство постепенно расширяется. Основная проблема – недостаток капиталовложений. Но в плане издательства на сегодняшний день уже около двухсот книг. В их числе – школьные учебники и дополнительная литература (художественные и нехудожественные тексты, входящие в программу, словари, пособия и т.д.). "Светоч" активнейшим образом участвует в конкурсах на учебники, объявленных Министерством образования, поскольку именно учебная литература является для этого издательства приоритетной. Из 150 рукописей, представленных на первый конкурс, 130 поступили от "Светоча"; из 100 рукописей, представленных на второй конкурс, 80 также поступили от этого издательства.

Производство такого количества учебников может принести изрядную прибыль и даст возможность обратиться к литературе, уже не связанной с учебным процессом. Это как раз та ниша на книжном рынке, интерес к которой пока не иссяк, а названий, способных утолить голод библиоманов, не так уж много. Авторы упорно ищут ключ к сердцам читателей: они хотят, чтобы их книги продавались, невзирая на языковые барьеры, местные интересы и прочие проблемы, чтобы они продавались, благодаря своему высокому качеству.

Похоже, что будущее у книгоиздания все-таки есть. Сейчас разрабатывается единый для всей Боснии и Герцеговины учебный план, поэтому рынок учебников и литературы для дополнительного чтения наверняка расширится. Учащихся обязуют читать не только местных авторов, но и авторов с других концов страны. Многие вопросы пока остаются открытыми. Например, как найти темы, равно интересные для всех детей, да еще такие, которые научат их сотрудничать и понимать друг друга. Одно из возможных решений – запустить в Боснии и Герцеговине общеевропейские проекты, такие как "Общие темы в европейской детской литературе". Я уверен, что интерес к подобным проектам среди учителей и учащихся будет крайне высок.

Мухамед Сарайлиц, к.п.н., главный редактор Отдела учебной литературы издательства "Светоч", Сараево, автор четырех учебников по информатике для начальной и средней школ, учебника для университета и более, чем тридцати научных работ.

Статья перепечатана с разрешения журнала Букбёд (Bookbird), посвященного детской литературе разных стран, 40 (1), 31-34. Это журнал IBBY, Международного Совета по книгам для молодежи.
(C)2002 by Bookbird, Inc., Индиана, США.

Поликультурность и политкорректность в детских книгах: взгляд из Индии

Сандиа Рао

Как и множество понятий, пришедших в Индию с Запада, термины "поликультурность" и "политкорректность" проникли в мир детской литературы лишь недавно. На Западе вокруг них много шума, а мы, индийцы, лишь начинаем воспринимать то, что за ними стоит, как отдельную проблему. Впрочем, проблема эта для некоторых вполне актуальна, и разобраться с ней надо незамедлительно. Однако для большинства ничего нового здесь нет, это лишь возвращение к думанному-передуманному. Возможно, не существует более многонациональной страны, чем Индия. Сколько в ней расовых различий, языков и диалектов, признанных и непризнанных религиозных конфессий, сколько разных культур! На эту тему есть поговорка: два индийца – одиннадцать мнений. В этих условиях споры на тему поликультурности и политкорректности не могут идти по тому же сценарию, что и на Западе. Невозможно предсказать даже примерный ход обсуждения, поскольку исключений из правил куда больше, чем самих правил.

Возникает естественный вопрос: для каких именно детей мы создаем книги? Кто наш адресат? Быть может, это англоговорящие дети – представители верхней прослойки среднего класса, которые учатся в городах? Или деревенские ребята, которые учатся в лачуге с прохудившейся крышей и вечно ждут своего единственного учителя, который редко появляется на рабочем месте? Дети из элитарных школ или дети бедноты, которые жаждут ходить в школу, а родители мечтают их туда отдать, чтобы дети могли хотя бы раз в день поесть досыта – съесть обед, который в некоторых индийских штатах используют как стимул к получению образования? Так для кого же мы пишем книги?

В этом контексте поликультурность как попытка увидеть мир таким, каков он есть, со всеми различиями между людьми и культурами, или, хотя бы, как попытка помочь детям найти свой круг чтения обретает новый, особый смысл. А политкорректность? Это явление еще сложнее. Представители разных культур, религий, стран многое понимают по-разному. Где проходит граница пониманий? И как ее перейти, как преодолеть недопонимание? Куда как просто сделать вид, что этих границ нет вовсе.

Детская литература в Индии исследована слабо. Защищены лишь две-три диссертации, основанные на закостенелых стереотипах. Поэтому нам так сложно. У нас нет параметров, по которым можно оценивать ту или иную книгу. Странным образом книга для детей еще не приобрела в наших глазах достаточный вес для того, чтобы стать предметом вдумчивого размышления и оценки. Потому-то мы зачастую ищем модели поликультурности и политкорректности на Западе и лишь позже осознаем, что западные системы и стандарты у нас попросту не работают. В книгах должна отражаться Индия со всей своей мозаичной поликультурностью. И если одно правило подходит для одной отдельно взятой книги,

это отнюдь не значит, что оно подойдет и для другой.

Например, в книге *Сквозь границы: помощь в создании книг для поликультурного мира* Хейзл Рохман обсуждает творчество Вирджинии Гамильтон и рассказывает о своем участии в работе комиссии, которая номинировала Гамильтон на международную премию Ганса Кристиана Андерсена. Многие тогда говорили, что у писательницы нет шансов: "Ее не поймут иностранцы, ее не будут читать, переводить… она слишком сложна, идиоматична, слишком привязана к месту". Однако они ошиблись – Гамильтон победила" (Chicago and London: ALA Books/Booklist, 1993, 25).

Идиоматичность, сложность и привязанность к месту являются предметом большинства наших споров с западными издателями и книготорговцами. Отзывы на индийские книги поступают самые разные: "Картинки милы, но сюжет непонятен", "Забавный английский", "Уж слишком чужда культура". Сразу хочется спросить: чужда для кого? Непонятна кому? Неужели – детям, которые так радуются и динозаврам из далекого прошлого, и невесть откуда взявшимся пришельцам? Взрослые, скованные устоявшимися взглядами, похоже, считают, что могут решать за детей, что им читать, в то время как ребенок от природы поликультурен и замечательно воспринимает не только привычное, но и странное, незнакомое, новое.

Занятный факт: один раз мы имели дело с распространителями книг из Шри Ланки. Они хотели взять у нас несколько книг на тамильском языке, но их останавливало то обстоятельство, что вариант тамильского в Шри Ланке несколько отличается от нашего. И поначалу они настаивали на изменении текста. Но потом, к нашему удивлению и радости, они пошли на попятную, решив, что их детям настало время читать и на других вариантах тамильского языка. Так что порой поиск схожего может навредить, зато различия вливают в дело свежую кровь. А вот другой пример: одно из первых наших изданий – *Экки Докки* (Chennai: Tulika Publishers, 1996), классическая народная сказка про двух сестер: одна – с одним волосом, другая – с двумя. В конце концов, у сестры, у которой был один волос, выросло много, а другая девушка лишилась обоих волос. Однако, обе они жили долго и счастливо.

Возражения со стороны наших британских партнеров звучали так: образ лысого ребенка может стать причиной нервного расстройства у детей, вызвав у них ассоциации с химиотерапией, применяемой при лечении рака. Мы были просто ошеломлены. Неужели мы делаем детям плохо? Однако, поразмыслив, мы поняли, что таково западное мироощущение. В индийской же культуре бритье головы общепринято, оно связано с различными ритуалами, вероисповеданием. Даже существует поверье, что, если побрить ребенка наголо, волосы потом станут еще гуще. Кстати, потом из Британии приехала женщина, которая сама долгое время боролась с раком, и отмела все опасения своих коллег, заявив, что сказка не может вызвать подобных ассоциаций. Но сколько же времени у нас ушло, чтобы понять, что не стоит во всем потакать восприятию наших западных партнеров. Пора и им начать понимать нас.

То же самое – с иллюстрациями. Мы получили несколько неприятных для нас комментариев западных издателей, типа: "Книжки замечательные, но картинки какие-то неиндийские". Имелось в виду, конечно, их представление об Индии. Ничтоже сумняшеся, такие издатели меняют иллюстрации или палитру для того, чтобы угодить читателю, который – якобы! – ждет чего-то определенного. Такая практика приводит к полному искажению понятий о нашей стране. По их мнению, иллюстрации в "индийском" стиле – это либо Тадж-Махал, либо миниатюра. Ничего больше. Извините, но, может, нам все-таки лучше знать?.. И к тому же, бесконечное повторение одних и тех же образов никогда

еще не делало книгу более политкорректной или поликультурной.

Мы-то в Индии уже голос сорвали, объясняя всем, кто готов нас слушать, что наши дети уже много лет читают про несуществующие в Индии пшеничные лепешки, шоколадные эклеры, меренги, сэндвичи из языка, читают про эльфов и гномов, про дубы и имбирный эль, не всегда понимая, что это такое, но им это нравится! Они любят эти книги! Все мы выросли в основном на привезенных в Индию британских книгах. Каждый, кто работал с детьми, знает, как легко впитывают они все то, что взрослому кажется чуждым и странным. И очень жаль, что взрослые сами решают, что читать их детям, и вешают запретные ярлыки на замечательные книги, вместо того, чтобы уважать в детях инстинктивную способность органично сосуществовать со всем, что есть в окружающем мире.

Дети вполне способны уместить в собственном воображении любые события, любые вопросы, любые ответы. И они верят в тот мир, в котором оказываются. Так кто мы такие, чтобы решать, в каком мире им жить?

Именно об этой опасности предупреждал Исаак Башевис Зингер, сказав: "В наше время литература теряет адресата" (*When Shlemiel Went to Warsaw;* New York: Farrar, 1968. Вступительная статья). Стремясь стать всем для всех, мы рискуем стать ничем и перестать интересовать кого бы то ни было. Книги, изданные в Индии, должны – попросту обязаны! – отображать сложный индийский этнос: все культурные слои, настроения, всю нашу непростую жизнь. Остальные же, читая наши книги, должны попытаться понять, точно так же, как индийские дети пытаются понять, что значит быть чернокожим в США или девочкой Златой из Сараево, которая пишет в свой дневник под грохот взрывающихся бомб. Зингер предупреждает, что мы вот-вот потеряем ощущение родной земли и самих себя, и мы уже теряем собственный голос.

Зингер делает еще одно важное замечание: "Отпугнут детей не непонятные слова, а скучный рассказ" (*Children's Literature 6* [1977]: 13-14). Вот, оказывается, в чем разгадка! Если голос книги правдив, страстен и зовет за собой, ребенок к нему прислушается. И неважно, что отдельные слова или знаки препинания останутся непонятны. Разве сами мы понимаем в каждой прочитанной книги все досконально? А ребенок – такой же читатель.

Вот так на сегодняшний день мы в Индии понимаем поликультурность и политкорректность. И абсолютно не важно, что в одной культуре что-то приемлемо, а в другой нет. К примеру, одна из наших авторов, Кэти Спаньоли, заметила, что американские издатели считают естественные отправления человеческого организма темой весьма щекотливой, в то время как японские не придают этому особого значения:

> "В японских книгах для детей исконно присутствуют сказки, в которых говорится об испражнениях, моче и тому подобном. Будучи на встрече сказителей в Японии, я была просто поражена, когда рассказчики – солидные бизнесмены и элегантные библиотекарши – сменяя друг друга, взахлеб описывали, как пукают их герои или как поток мочи превращается в реку. И публике нравилось. В Америке такое точно не сошло бы с рук. Я попробовала несколько раз, и ничего, кроме выговора от школьного начальства, из этого не получилось!"

Развивая тему, поэт, переводчик и ученый фольклорист А.К.Рамануян выражает уверенность, что подобные сказки – элемент традиции: с их помощью детей учат отправлять естественные потребности и рассказывают их, когда японские дети сидят на горшке. Точно так же в индийской культуре было принято, чтобы "с наступлением сумерек бабушки и няньки рассказывали детям сказки про беды, невзгоды и глубокие чувства" (Радхика Менон, "Есть ли табу в детской литературе?", доклад, представленный на книжной выставке в Дели в феврале 2000 г. – Radhika Menon, "Are There Taboos in Children's Literature?") В этих сказках звучало то, что ныне не соответствует стандартам корректности, однако дети из больших семей наверняка сталкивались с такими реалиями наяву. В сказках легче обсудить то, что не принято обсуждать, и они помогали детям освоиться в непростом взрослом мире.

Таким образом, корректность проявляется не в том, чтобы что-то скрывать или запрещать, а в том, *как* об этом рассказывать. Книги должны отображать людей, времена, ситуации такими, какие они есть. Хорошие книги повествуют о подобных вещах простым языком, чистыми красками. В маленькой чудесной сказке для детей "Ясное небо" (*One World;* Chennai: Tulika Publishers, 1998, 9-16, перевод с тамильского), Амбай, автор-феминист, поднимает проблему полового и кастового неравенства. Чтение

этой сказки на семинаре в университете привело к ожесточенному спору: следует ли в сказках для детей обсуждать подобные вопросы. "Неравенство – это очень плохо. Зачем же упоминать о нем и забивать голову ребенку вещами, о которых он, дай-то Бог, никогда не узнает", – говорили одни. Однако их противники, которые на своем опыте познали, что такое кастовая дискриминация, утверждали, что детям надо непременно дать понять, что несправедливость существует и сейчас. А если дети из США или Великобритании чего-то не поймут, им следует это объяснять точно так же, как явления расовой нетерпимости или антисемитизма. Ведь эти проблемы принято объяснять даже в тех культурах, которые не сталкивались с ними в повседневной жизни.

Возникает вопрос: "Кто вправе писать о какой-либо культуре: человек из этой культуры или любой, умеющий ее прочувствовать и понять?" В последнем случае автор может быть подвергнут критике лишь на том основании, что он – посторонний. Но и выбирать авторов, исходя лишь из критерия "свой/чужой" тоже неправильно, потому что настоящему профессионалу не составит труда преодолеть подобные сложности. Основная же ответственность лежит на издателях – именно они контролируют достоверность фактов, искренность интонации и правдивость рассказанной автором истории. И если заявлено, что готовящаяся книга поликультурна, именно издатели обязаны сделать ее таковой. А для этого мало просто поместить на одну и ту же страницу лица африканских, европейских и азиатских детей. В то же время следует помнить, что книгоиздание – это процесс, управляемый мировым рынком и зависит он, в том числе, от расстановки сил в эшелонах власти. Власть хочет славы, хочет воздействовать на людей – в частности, через книги, которые читают дети.

Так, однако, быть не должно. Мы обязаны приложить максимум усилий, чтобы поликультурность не явилась одним из ликов культурного империализма. О настоящей поликультурности можно говорить лишь в том случае, если множество книг и идей беспрепятственно перемещаются по свету. Тогда и политкорректность перестанет быть системой запретов. К счастью, подобные сдвиги действительно происходят, правда, пока очень медленно. В журнале *Школьная библиотека* (США) опубликована рецензия на наш сборник индийских народных сказок, в которых мы не изменили ни одного слова в угоду неиндийскому читателю. В рецензии сказано (Angela J. Reynolds, November 1998, 70): "Эта книга – настоящий урок культурологии, интересный и познавательный… В этих сказках звучит что-то знакомое, близкое и, одновременно, ощущается дыхание далеких земель". Сказка, которая еще недавно отвергалась как "культурно чуждая", удостоилась следующих отзывов: "Восхитительная, забавнейшая фантазия племени Бхилала из штата Мадхиа Прадеш в Центральной Индии… Обнаружить скрытую мудрость сказки помогают стилизованные, примитивные иллюстрации, в которых художник смело использовал все разнообразие цветов на желто-коричневом фоне… Очаровательная сказка доставит вам огромное удовольствие, тем более, что найти тексты из этого региона можно далеко не в каждом фольклорном сборнике" (Diane S. Marton, *School Library Journal,* July 19-99, 89).

По большому счету, многогранное, объемное восприятие мира необходимо и очень полезно. И преимущество детей перед взрослыми, которые идут к такому пониманию, преодолевая себя, состоит в том, что дети по природе своей открыты. Им легче понять. Ведущая семинара детских писателей, организованного издательством Тулика, наш постоянный автор Сунити Намйоши великолепно выразила эту глубочайшую идею, сказав, что киберпространство – это одна из форм "общего культурного пространства", "пространства, населенного не компьютерами, а человеческим разумом". При том, что Интернет постепенно становится той средой, в которой эволюционирует и детская сказка, культурная гибкость и взаимопонимание становятся еще более значимыми. Хватит губить детей, натягивая на них смирительные рубашки. Пора дать свободу детскому воображению.

Сандиа Рао – редактор одного из немногочисленных детских издательств Индии, изд-ва "Тулика" в Ченае. Кроме того, она – детский писатель. Прежде чем ступить на эту стезю, Сандиа много лет занималась журналистикой… С удивлением и стыдом она узнала, как мало надо ребенку для счастья и как много должны сделать для этого взрослые.

Статья перепечатана с разрешения журнала Букбёд (Bookbird), посвященного детской литературе разных стран, 39 (4), 38-42. Это журнал IBBY, Международного Совета по книгам для молодежи. (C)2001 by Bookbird, Inc., Индиана, США.

От музыки к культуре: технология развития критического мышления на занятиях по предмету “Музыкальное искусство”

Галина Муромцева

В последние годы в обществе сложилось безразличное отношение к классической музыке. Поэтому главная моя задача – а я музыковед по профессии и преподаю предметы культурологического и музыкально-исторического цикла в ВУЗе и школе – помочь человеку открыть для себя одновременно сложный и простой, знакомый, но всегда новый, глубокий, многосмысловой мир музыки. Музыкальная классика приближает к нам прошлое и помогает осмыслить настоящее и будущее: наблюдая за развитием музыкального искусства, мы получаем реальную возможность наблюдать за ходом истории; размышляя над музыкальным произведением, мы ракрываем для себя мир и формируем свое отношение к этому миру.

Философские основы программы РКМЧП помогают осознать смысл деятельности учителя, ученика и самого процесса учения

Слушая музыку, мы переживаем не звуки (с точки зрения физики), мы переживаем **себя**. Научиться слушать значит научиться **слышать**. Когда мы переводим музыкальную интонацию в слово, отвечая при этом на вопрос “О чем говорит нам эта музыка?”, мы стремимся угадать, а не услышать. На самом же деле, чтобы узнать что-то новое, необходимо это новое услышать. Не повторять чужие понятия, а добывать свои. Я слушаю музыку, и она мне рассказывает о себе. Это важнее, чем знать, кто ее написал и как она называется. Недоверие некоторых учителей к “детской” интерпретации музыкального произведения, заставляет педагогов навязывать, программировать восприятие в русле каких-либо идей или взглядов. Такое отношение к процессу восприятия сводится к тому, что дети вынуждены отслеживать изложенное учителем содержание и искать в музыке подтверждение тому образно-смысловому сюжету, который был им навязан. Такой подход противоречит самой сути музыкального искусства. Восприятие музыки всегда индивидуально, оно зависит от качеств и особенностей человека. Поэтому нельзя установить четкие границы того, что должен воспринимать ученик, практически невозможно выработать четкие критерии контроля за восприятием музыки. Да и нужно ли это? Наиболее актуально, в данном случае, научить ученика отслеживать **собственное** восприятие-чувствование-понимание музыкального произведения. Важен процесс соотнесения учеником **музыкального поля** (в котором композитор уже зафиксировал и образно-смысловой сюжет, и определенный спектр настроений, эмоций) со своей собственной эмоционально-смысловой реакцией, вызванной музыкой. Недаром все чаще звучит мысль о том, что наслаждаться музыкой значит получать удовольствие от возможности услышать ее глубинное содержание. Услышать и понять интонационно-смысловое наполнение звучащего поля.

Слушание музыки может стать активной формой музыкальной деятельности, и основным условием в этом случае становится присутствие в процессе слушания трех составных частей движения как такового: импульс – развитие – результат.

Таким образом, процесс активного слушания должен включать в себя три фазы, которые можно осмыслить и с точки зрения базовой схемы РКМЧП:

импульс	подготовка – **предкоммуникация** (настройка)	***вызов***
развитие	слушание – **коммуникация** (активное восприятие)	***осмысление содержания***
результат	размышление – **посткоммуникация** (выход)	***рефлексия***

К сожалению, часто смысл сознательного восприятия сводится к умению пересказать содержание музыки, запомнить автора и название, выявить средства музыкальной выразительности. И в этом случае предметом восприятия становится слово, оно незаметно заменяет саму музыку. Однако необходимо понимать, что слово не может исчерпать смысловую многозначность художественного образа. Оно дает лишь направление, в котором может развиваться творческое восприятие произведения искусства.

В настоящее время я читаю курс "Музыкальная культура" в педагогическом университете и веду уроки в общеобразовательной школе. Наблюдая за своими учениками и анализируя эти наблюдения, непременно задаешься вопросом: "Как создать такие условия для общения с музыкальным произведением, при которых слушатель будет сам работать над смысловой интерпретацией услышанного, будет сам искать и находить свои смыслы?" Ведь в данном случае важным для учителя становится не столько обучение детей, сколько создание условий для их самообучения и наблюдение за их развитием в сопрокосновении с музыкой и окружающим миром. Направленность на музыкальное развитие ребенка требует отказа от многих стереотипов педагогического мышления. Необходимо, например, чтобы педагог проходил путь к музыке **вместе** с ребенком, сообразно природе ребенка и природе искусства.

У автора нет однозначного ответа на поставленные вопросы. Но то, что вопросы появились, дает надежду и возможность когда-либо на них ответить.

В качестве промежуточного результата размышлений в рамках обозначенной темы хотелось бы привести один из возможных вариантов алгоритма работы с музыкальными текстами.

Вызов – предкоммуникация

Чего достичь?

Предвосхищение восприятия определенной эпохи, события. Настрой: готовность слушать и услышать. Психофизическое состояние: "отодвинуть" себя и обратиться в слух – к новому.

Как достичь?

Через:

- Речь другого человека (работа с документальными текстами: письма, дневники, музыкально-теоретические трактаты).
- Интервью в паре: "Как сегодня провели день? Что пережили?"
- Чтение поэтических текстов (очень личного содержания, которое необходимо услышать).

> ***Восприятие музыки всегда индивидуально, оно зависит от качеств и особенностей человека***

Комментарий. Музыкальное искусство выдвигает на авансцену процесс **восприятия.** Мир слушателя входит важнейшей составной частью в мир, создаваемый композитором. Восприятие серьезной музыки – напряженный и сложный творческий труд. Ответом на музыкальное воздействие является не простое расширение кругозора, а обновление души, перемена во взглядах, в образе жизни, в поведении. Процесс восприятия связан с умением слышать окружающий мир и человека во всем разнообразном спектре интонаций. Такой способности (направленно и внимательно слушать) не требует, но зато и не развивает никакое другое искусство.

Осмысление содержания – коммуникация

Чего достичь?

Процесс слушания как процесс восприятия нового предполагает три уровня работы с художественным текстом: физический (фактологический), эмоциональный и художественно-ценностно-смысловой.

1. К "музыкальным фактам" можно отнести инструментальную информацию, темп, динамику, тембровую краску (холодные, теплые, плотные тембры).
2. Эмоциональный уровень предполагает определение характера музыкального

Фото: PhotoDisc, Inc.

произведения, услышанного настроения, эмоций.

3. Непосредственное восприятие музыки связано с переживаниями. Когда они "укладываются", подключается мысль, и идет активный поиск смыслов.

Как достичь?

Прослушав первый музыкальный фрагмент, мы методом мозгового штурма собираем факты (чтобы они нас не отвлекали в дальнейшем). Учитель следит, чтобы все, кто хочет, высказались, и все, что фактически услышано (точнее, "верхний" слой услышанного), было упомянуто.

Прослушав второй музыкальный фрагмент, мы фиксируем эмоциональное состояние с помощью ключевых слов. Затем учащиеся пишут пятиминутное эссе: "Когда звучит эта музыка, я чувствую, что...", "Эта музыка поведала мне свое настроение...". Затем можно предложить написать синквейн (ниже, в качестве примера, приведен синквейн ученицы шестого класса Ольги Жичкиной).

Мелодия
Простая и глубокая
Приходит, входит и живет
Она, как птица одинокая,
В душе поет.

С третьим музыкальным фрагментом, самым продолжительным, мы работаем с помощью двухчастного дневника (заполняется левая часть):

Я услышал эту мысль
Тяжелая борьба и гибель человека
Победа Света над Тьмой
Неотвратимость судьбы

Можно использовать и другие приемы работы со смыслами.

Комментарий. Слушатель не в состоянии воспринять качественно новую информацию, не выйдя на определенный виток своего естественного развития и не усвоив набор необходимых навыков. Работая с музыкой, необходимо иметь в виду возможность именно поэтапного прохождения уровней процесса восприятия. Слушатель не может остановиться на фактологической стадии, ибо простое накопление фактов не приводит к истинному знанию. Вопрос в том, как скоро человек способен осуществить переход на другой уровень восприятия музыкального произведения и от чего этот переход зависит. Здесь невозможно дать единый рецепт для всех. Каждый из уровней – звено в единой цепи постижения эстетического смысла. Этот путь бывает невозможно пройти ни за один урок, ни даже за год. Предлагаемая

последовательность действий на второй стадии предполагает работу с подготовленными слушателями, которые способны достаточно быстро переключаться на разные уровни восприятия музыкального произведения. Этот момент необходимо учитывать, так как ученик может услышать и прочувствовать не все, а лишь то, к чему он готов. Остальное просто пройдет мимо него, не оставив никакого следа. Поэтому искусственно "вытягивать" ученика на высокий уровень осознания музыкального произведения бесполезно.

На этом этапе важнее не получить от ученика ответ, а услышать вопрос, который не оставил ребенка равнодушным, взволновал его.

Рефлексия – посткоммуникация

Чего достичь?

На выходе предполагается размышление об услышанном и понятом. Новое содержание на уровне мысли и чувства становится "собственностью" ученика. Происходит интерпретация услышанного в прочувствованное, понятое и принятое. "Это та музыка, которой композитор хочет говорить со мной. Что из того, что значимо для него, может стать значимым для меня? Может это, общее, будет значимо для всех людей?"

Как достичь?

Здесь мы вновь обращаемся к двухчастному дневнику и заполняем его правую часть. Читатель легко догадается, что урок наш был посвящен Пятой симфонии Бетховена.

Я услышал эту мысль	Мое понимание
Тяжелая борьба и гибель человека	Борьба всегда сопряжена с потерями. Это может быть не только на войне. Человек может бороться и в мирное время, например, отстаивая свою точку зрения.
Победа Света над Тьмой	Бетховен описал победу Света. В музыке я это очень хорошо почувствовал. Но композитор жил давно, сейчас Свет побеждает не всегда. Тьма очень сильна. Надо много Света, чтобы ее победить.
Неотвратимость судьбы	Мне кажется, что человек не должен подчиняться своей судьбе. У него много сил, чтобы жить так, как он задумал, и он может идти к своей цели.

Комментарий. Сложно придать точную понятийную форму эстетическим ощущениям, впечатлениям, перевести эти ощущения в знания и закрепить их в сознании учеников с помощью известных уже аналогий и смыслов. Но осознание и закрепление нового на уроках музыкального искусства ни в коем случае не должно превращаться в узко-дидактический процесс погружения в теорию. В настоящее время происходит поиск новых путей, связанных с художественным освоением ребенком мира, приобщением его через искусство к общечеловеческим ценностям. Философские основы программы РКМЧП помогают осознать смыслы деятельности учителя, ученика, самого процесса учения. Ее методическая составляющая позволяет создать условия для глубинного, личностного восприятия музыкального произведения, окружающего мира и человека в нем. Подобный подход к задаче слушания позволяет расширить сам процесс интерпретации музыкальных смыслов и через осознание музыкального произведения как явления искусства приблизиться к ценностному осмыслению культуры.

Литература:

Образ и мысль (1997). *Музей и школа: диалог в образовательном пространстве*. Вып.2. СПб.

Теория и методика музыкального образования детей. (1998). Научно-методическое пособие, ред. Школяр Л., Красильникова М. и др. М.

Уколов В., Рыбакина Е. (1988). *Музыка в потоке времени*. М.

Муромцева Галина Александровна – преподаватель кафедры культурологии Вятского государственного педагогического университета, ведёт курс "Музыкальная культура" в средней школе № 47 г.Кирова.

Использование коммерческой рекламы для обучения критическому мышлению

Сьюзен Дж. Беренс и Лесли Левин

Сегодня развитие навыков критического мышления – важная составная часть учебных планов во многих учебных заведениях (Kurland, 1995). В нашем колледже эти навыки преподаются на основе трех курсов: письма, исследований и публичных выступлений. Кроме того, студенты оттачивают свое умение мыслить критически, изучая другие дисциплины.

Мы – преподаватели языка и бизнеса – однажды задумались: как использовать понятия лингвистики и маркетинга при обучении критическому мышлению? И разработали междисциплинарный курс, в котором студенты исследуют язык бизнеса, чтобы понять, как компании формируют свой имидж в глазах потребителей. Мы выбрали деловой язык, а еще конкретнее – рекламу, поскольку реклама – неотъемлемая часть современной, движимой спросом экономики и, одновременно, форма дискурса, с которой студенты хорошо знакомы. Лингвистический анализ рекламы очень полезен для студентов, поскольку помогает им точнее оценивать то, что стоит за зрительным образом той или иной корпорации.

Стихи и слоганы компаний *Найк*, *МакДональдс*, *Кока Кола* пересекают любые границы и вторгаются в нашу повседневную жизнь: "Ты этого заслуживаешь", "СПРАЙТ – не дай себе засохнуть". Занятия о языке бизнеса уместно начинать с рекламы, потому что этот "текст" знаком всем без исключения. Анализируя рекламу в прессе и на телевидении и уделяя при этом особое внимание ее языковым аспектам, студенты развивают "чувство языка" и критическое восприятие текста, совершенствуют навыки письма и логического рассуждения.

Этот курс опирается на теорию общения, понятия лингвистики и бизнеса. Знание основ необходимо, чтобы студенты разумно анализировали рекламный материал. Из теории медийного дискурса они узнают о языковых приемах, позволяющих создать связный текст, и о том, как авторы приспосабливают свой язык к восприятию аудитории (Brown and Yule, 1983). Занимаемся мы и такими областями лингвистики, как семантика (смысл и выбор слов), синтаксис (грамматическая структура фразы), образность (метафоры и сравнения), а также родовые различия. В пособиях по бизнесу студенты знакомятся с интегрированной маркетинг-коммуникацией, то есть с планомерной рекламной кампанией, скоординированной с другими усилиями по продвижению фирмы на рынок, по созданию у людей четкого представления о фирме, ее продукции и торговой марке. "Высокие акции" той или иной товарной марки определяются качеством стоящей за ней продукции и высокой степенью ассоциативности, то есть узами, которые связывают марку с именем фирмы, ее логотипом, слоганами и т.д. (Armstrong и Kotler, 2000).

Наша программа объединяет теорию с ее практическим применением. Студенты сами (с нашей помощью) выбирают рекламные объявления, пишут о них, обсуждают в группах и представляют на занятии для всей аудитории. Используя рекламу в прессе и на телевидении в качестве зрительного и звукового материала, студенты создают разнообразные описания и творческие работы. Описывают они, в основном, средства коммуникации, которые применяют компании, продвигая свои товары на рынок. А в творческих работах они анализируют собственную реакцию на рекламу: ощущения от знакомства с тем или иным объявлением и идеи по его совершенствованию – чтобы изделие привлекло максимум внимания потребителя.

Мы работаем преимущественно со студентами младших курсов, будущими

специалистами в области бизнеса. Но предлагаемые ниже виды учебной деятельности можно применить на занятиях со студентами различного профиля и даже со школьниками для развития стойких навыков критического мышления, письма, логики. Благодаря анализу рекламы учащиеся лучше готовы к анализу других визуальных текстов, например, произведений изобразительного искусства или книжных иллюстраций (если речь идет о младших школьниках). Кроме того, вы можете использовать какой-то иной, не рекламный материал, анализируя его с помощью предлагаемых здесь методов и приемов. Однако наш курс ожил именно благодаря рекламе – студентам очень нравится эта деятельность, и они горят желанием работать.

Взаимодействие в группе – существенная часть работы

В настоящей статье мы опишем несколько занятий, включая цели урока и образцы студенческих ответов. Начнем с печатной рекламы – объявлений в журналах и постеров, рекламирующих фильмы. Затем перейдем к сетевой рекламе – на телевидении и в Интернете.

Реклама в печати

Мы начинаем с журнальной рекламы по нескольким соображениям. Во-первых, напечатанные объявления легче анализировать, так как они статичны, имеют меньшее количество элементов, подлежащих анализу, и рассматривать их можно сколь угодно долго – не нужно перематывать видеозапись. Во-вторых, мы предпочитаем именно журнальные объявления, поскольку в них, в отличие от газет и Интернета, выше качество самой печати: яснее шрифт, лучше краски. Их легче читать.

Цель наших занятий состоит в том, чтобы улучшить навыки анализа и письма в рамках знакомой формы дискурса. Конкретные цели урока, посвященного печатной рекламе состоят в том, чтобы проанализировать совместное воздействие визуальных и лингвистических элементов рекламного объявления и понять, как эти элементы создают/укрепляют имидж торговой марки.

Студенты приносят вырезки из журналов, обмениваются ими друг с другом и описывают оказавшееся на парте объявление методом свободного письма. Это неформальное письмо, которое используется, чтобы генерировать как можно больше разнообразных идей, подробно разбирается у Питера Элбоу (cf. Elbow and Belanoff, 1995). Студенты воспринимают его как возможность мыслить в процессе письма без риска совершить ошибку.

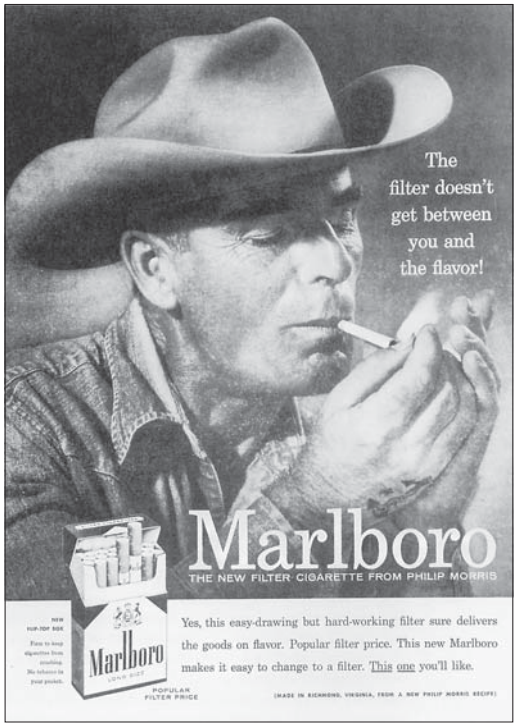
В качестве наводящих можно использовать следующие вопросы:

- Какие образы особенно поразили Ваше воображение?
- Вы можете назвать изделие, если видите только его товарный знак?
- Чем отличается текст в журнальных объявлениях от текста, который звучит в рекламе на телевидении?
- Как звучали бы эти объявления, если прочитать их вслух?
- Каким образом облик объявления соответствует или противоречит тексту?
- Как работают графические элементы объявления: цвет, изображение, шрифт?

Студенты размышляют о смысле конкретных объявлений и об их восприятии в формате свободного письма. Им также предлагается писать отзывы о рекламе, строить диалоги с рекламодателями или “рассказчиком”. Кроме того, студенты сами, превратившись из покупателя в продавца, должны продвинуть “свой” товар на рынок. Все это позволяет им взглянуть на продукцию с разных точек зрения. Ниже вы познакомитесь с конкретными заданиями, которые мы предлагаем студентам при работе с журнальными объявлениями, и с результатами их работы.

Журнальная реклама

Вот, к примеру, упражнение, которое мы неизменно предлагаем студентам: сравните два объявления, популярные в 1950-ые годы в США. Визуальный ряд обоих объявлений основан на изображении человека, чей облик давно стал торговой маркой соответствующих изделий. На рекламе сигарет Мальборо – всем знакомый и поныне “работающий” ковбой. Второй наш герой, возможно, известен



From TWENTY ADS THAT SHOOK THE WORLD by James B. Twitchell, copyright © 2000 by James B. Twitchell. Used by permission of Crown publishers, a division of Random House, Inc.

меньше: это одетый с иголочки, задумчивый мужчина с повязкой через глаз. Он рекламирует рубашки Хэтауэй. На этих двух изображениях можно выстроить замечательный урок. (Эти и многие другие объявления можно найти в книге Твитчелла *Двадцать рекламных объявлений, которые потрясли мир* [Twitchell, Twenty Ads That Shook the World], 2000).

Мы просим студентов описать рекламу и поработать с ней творчески. Описывая объявления, студенты рассматривают различия в образах, созданных для сигарет Мальборо и рубашек Хэтауэй. Анализируются следующие вопросы:

- Какова сила воздействия этих торговых марок?
- Что привносит в образ торговой марки изображенный на ней человек?
- Вы узнали бы изделие, увидев лишь изображение человека?
- Как соответствует или противоречит тексту визуальный ряд?
- Поскольку в объявлении отсутствует звуковой ряд, как форма и размер шрифта заменяют человеческий голос?

Студенты анализируют силу воздействия торговой марки через следующие визуальные и словесные элементы:

Иллюстрации

- Символы: ковбойская шляпа, татуировка, рубашка/повязка на глазе, галстук и т.д.
- Фото самого изделия, упаковка
- Задний план
- Шрифт

Текст

- Слова
- Синтаксис
- Длина
- Тон
- Настроение

К примеру, наши студенты немедленно заметили разницу между использованием текста. Мальборо применяет несколько слоганов, набранных крупным шрифтом, и один абзац, расположенный под иллюстрацией и состоящий из четырех предложений. Текст адресован непосредственно читателю: “Вам это наверняка понравится”. Зато реклама Хэтауэй включает в себя длинный, состоящий из пяти абзацев текст, где подробнейшим образом описывается продукт – вплоть до перламутровых пуговиц и обработки швов. К читателю здесь тоже обращаются напрямую: “Вас ждет истинное умиротворение – ведь на вас рубашка безупречного вкуса”. Сравнение двух объявлений вывело студентов на обсуждение связи рекламы с целевой аудиторией: с одной стороны – деловые люди, с другой – пестрая толпа потребителей.

Следующий вопрос: как изменился бы имидж торговых марок, если поменять

местами изображенных на них мужчин. Студенты тут же отмечают, что утонченный джентльмен в безупречной одежде не вписался бы в грубую ковбойскую реальность "страны Мальборо". А вкус крепкого мужского табака уступил бы в представлении зрителей место более тонким ароматам.

Во второй части эссе студенты проектируют рекламу новых или воображаемых изделий и придумывают человека, который мог бы олицетворять создаваемую ими торговую марку. В итоге, появляются весьма забавные эссе, а на занятии происходит живейшее обсуждение, поскольку студенты для рекламы различных изделий выбирают известных политиков или звезд кино и эстрады. Чтобы выбрать именно того человека, чьи личные, физические и/или моральные качества соответствуют образу создаваемого или продвигаемого на рынок продукта, студенты должны анализировать "свой" продукт критически.

Интересный пример связан с бывшим мэром Нью-Йорка Руди Джулиани. До 11 сентября 2001 года тогдашний мэр упоминался на занятиях в весьма нелестных тонах: он, в основном, преследовал (воображаемые) некачественные продукты. После трагедии мир полюбил мэра, и его имидж на наших занятиях также стал крайне положительным. Теперь он – воплощение героизма и патриотизма и рекламирует различную продукцию под лозунгом "Я люблю Нью-Йорк".

Плакатная реклама

В разделе печатной рекламы мы также используем постеры, рекламирующие кинофильмы, (недорогие постеры можно найти в плакатных магазинах и сотни – на сайте http://www.posteritati.com) и просим студентов отреагировать на предложенную рекламу в форме свободного письма:

> Что привлекает или не привлекает глаз в этом постере?
>
> Как взаимодействует текст постера с визуальным рядом?

Можно сравнивать плакаты современные и пятидесятилетней давности, или иностранные постеры, рекламирующие известный американский фильм, и постеры этого же фильма, рассчитанные на американского зрителя. Мы просим студентов обращать внимание на все различия оригинала и перевода и любое смещение акцента по сравнению с первоначальной версией. Если кинофильм незнакомый, студенты пытаются воссоздать сюжет, основываясь исключительно на информации постера.

Интересные кросс-культурные наблюдения наших студентов связаны с рекламой фильма *Чародей страны Оз* в разных странах (http://www.posteritati.com). Испанский плакат изображает четырех главных героев испуганными, затравленными, а над ними реет фигура Злой волшебницы Запада. Полная противоположность – плакат из Аргентины: все четверо главных героев улыбаются, никаких ведьм нет и в помине, а в тексте значится: "Самый счастливый фильм всех времен и народов". Студенты обсудили, какими ожиданиями преисполнены кинозрители в Испании и Аргентине перед просмотром фильма.

Когда студенты освоят лингвистический и визуальный ряды плакатной рекламы, мы предлагаем им придумать свои постеры к воображаемым кинофильмам. Здесь уместна техника коллажа: в ход идут отрывки из журнальных и газетных объявлений, фотокопии других постеров в сочетании с текстом и иллюстрациями самих студентов. Постеры выставляются на всеобщее обозрение в аудитории, и студенты пишут отзывы на работы товарищей: в качестве критиков, кинозрителей и продюсеров фильма. Процесс письма позволяет студентам проанализировать, как меняется их реакция на предложенный постер в зависимости от роли, которую они исполняют (продюсер обязан сказать что-то положительное даже об очень плохом фильме, а критик изъясняется совершенно иным языком, нежели обычный кинозритель).

Ниже мы переходим к обсуждению занятий, посвященных сетевой рекламе, а именно телерекламе и объявлениям в сети Интернет.

Сетевая реклама

Реклама на радио и особенно на телевидении добавляет к печатному слову голос, действие и эмоции. Цели урока, посвященного такой рекламе:

- проанализировать структуру диалога или монолога;
- развить тонкое восприятие устной речи и визуальных компонентов;
- сравнить коммерческий диалог и рифмованную рекламу с обычной человеческой речью.

Как умудряются создатели рекламы манипулировать языком так, чтобы годы спустя люди все еще помнили "Ваша киска купила бы Вискас"? Студенты также исследуют воздействие логических ударений, интонации и особого языка движений на формирование образа торговой марки и выполнения задачи, поставленной рекламодателем. Они отметили, например, что громкость рекламы часто превышает громкость программ, внутри которых они демонстрируются. В заключение, студенты, разбившись на группы, проектируют рекламную кампанию. Взаимодействие в группе – существенная часть работы, и студентов надо приучать к разделению рабочей нагрузки. Начинаем мы с телерекламы, и ниже вы найдете некоторые упражнения, которые мы предлагаем студентам.

Реклама на телевидении

Сначала мы просим студентов написать все, что они помнят о коммерческой рекламе в целом. Они составляют список слоганов, рифмовок и диалогов, которые у всех "на слуху" и связаны, в основном, с продуктами питания (МакДональдс, Кока Кола, шоколад). Затем мы обмениваемся этими артефактами нашей культуры. Это задание обычно вызывает в памяти студентов множество воспоминаний о часах, проведенных перед телеэкраном. Студенты не устают поражаться: сколько вокруг рекламы и как мощно воздействует она на наше сознание!

Затем мы просим студентов разыграть сценки из рекламных роликов и рассматриваем следующие вопросы:

Как изменились голоса исполнителей, когда они разыгрывали сценку?

Что происходило "по сценарию", а что – экспромтом?

Какими элементами речи/языка тела пользовались все исполнители?

Студенты уделяют все больше внимания таким аспектам устной речи, как темп и просодия голоса: ударения, интонация и эмоциональный тон. Они также замечают, что жесты и позы, которые они воспроизводят в своих "спектаклях" несколько утрированы по сравнению с их движениями в реальной жизни. Студенты пишут и исполняют свою собственную коммерческую рекламу – либо воображаемого, либо существующего продукта (но с новым подходом к его маркетингу). Они пишут отзывы о спектаклях своих товарищей, обсуждая модуляции голоса исполнителей, язык тела, использование формального или неформального языка и успешность подачи материала с коммерческой точки зрения. Студенты также обсуждают элементы языка, присущие исключительно рекламе. Лейтмотив всех этих обсуждений таков: обычно мы говорим совсем иначе. В результате студенты хорошо усваивают, что реклама (и телевидение в целом) – явление абсолютно искусственное, далекое от реальной жизни.

После этого уместно было бы устроить просмотр заранее записанных на видеокассету рекламных роликов. Если же класс оснащен соответствующим оборудованием, достаточно просто включить телевизор. Это даст возможность сравнить 1) телерекламу, воссозданную по памяти, 2) телерекламу, придуманную студентами, и 3) реально существующую телерекламу. Кроме того, студенты могут совершить небольшое путешествие во времени и вспомнить прежние рекламные кампании ныне существующих изделий. Некоторые рекламные агентства продают записи старых коммерческих передач, которые можно с удовольствием посмотреть на занятии. Студенты заметили, что в 1970-х годах обувь фирмы Найк демонстрировали спортсмены-любители, занимавшиеся спортивной ходьбой, а в 1990-х это делали уже знаменитые бегуны-профессионалы (Chiat/Day Advertisement Agency & Weiden/Kennedy Advertisement Agency 1987–97). Оказалось, что отдельные наши студенты знают все лозунги сети ресторанов МакДональдс начиная с семидесятых годов. И снова мы поражаемся очевидной силе воздействия рекламы и тому, как влияет она на наше восприятие того или иного продукта.

Интернет-урок

Если на занятиях доступны компьютеры, курс можно дополнить анализом и проектированием Интернет-рекламы. Интернет – гибридная форма коммуникации, сочетающая голос и действие телепередач с возможностью контролировать то, что читает зритель. Интернет-урок – хороший способ сравнить три формы рекламирования одного и того же изделия. Крупные компании сегодня тратят немалые деньги на рекламу в Интернете,

поэтому студенты легко найдут вебсайты корпорации Проктор энд Гэмбл, Крафт/Дженерал Фудс и других гигантов, работающих с массовым потребителем. Студенты выбирают изделие, рекламируемое в журналах, по телевидению и в Интернете, и делают письменный сравнительный анализ по следующим параметрам:

Какие визуальные и текстовые элементы являются общими для всех трех форм рекламы?

Какие элементы являются уникальными для каждой из этих форм рекламы?

Как лучше рекламировать данное изделие и почему?

Какая форма рекламы представляет изделие в наиболее выгодном свете?

Благодаря анализу рекламы учащиеся лучше готовы к анализу других текстов

Присутствуют ли визуальные и текстовые элементы во всех трех формах рекламы в равной степени; если нет, в чем разница?

В заключительной части урока предполагается групповая работа: проектирование рекламной кампании какого-либо изделия с использованием всех форм рекламы. Группы следует организовать по принципу рекламного агентства: одни разрабатывают стратегию, другие пишут текст, третьи делают дизайн. Работа сообща очень способствует развитию критического мышления у студентов.

Заключение

На подобных занятиях мы учим студентов мыслить критически при оценивании рекламы, с которой они сталкиваются каждый день. Оценка происходит в активной форме – при устных обсуждениях, постановке спектаклей и письменном рассуждении о различных видах рекламы.

Мы использовали различные формы рекламы – печатную, телевизионную, Интернет – в сочетании со следующими методами:

Свободное письмо

Упражнения диалог/отклик

Коллажи/заметки о коллажах

Рекламные спектакли/заметки о телерекламе

Сравнение печатной и сетевой рекламы

Используя эти методы, студенты анализируют коммерческий язык и формулируют краткие ответы в письменной и устной форме. Мы полагаем, что этот подход применим в обучении любой аудитории для совершенствования навыков критического мышления. Он поможет преподавателям при работе над любыми текстами. Студенты и учащиеся воспринимают эту деятельность с энтузиазмом и, благодаря лишенной потенциального риска учебной обстановке, свободному письму и знакомому материалу, добиваются больших успехов.

Литература:

Armstrong, G., & Kotler, P. (2000). *Marketing: An introduction* (5th ed.). New York: Prentice Hall.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press.

Chiat/Day Advertisement Agency & Weiden/Kennedy Advertisement Agency. (1987–1997). Selected Nike television commercials. New York: Museum of Television and Radio.

Elbow, P., & Belanoff, P. (1995). *A community of writers*. New York: McGraw Hill.

Kurland, D.J. (1995). *I know what it says…What does it mean?* Belmont, CA: Wadsworth.

Twitchell, J.B. (2000). *Twenty ads that shook the world.* New York: Crown Publishers.

Сьюзен Дж. Беренс, Ph.D., – адъюнкт-профессор кафедры коммуникации и речевых нарушений в Мэримаунт Манхэттен Колледже в Нью-Йорке. Вместе с Джеком Райэлсом она опубликовала учебник* Введение в науку о речи: от базовой теории к клинической практике *(Boston: Allyn and Bacon, 2000).

Лесли А. Левин, Ph.D., – адъюнкт-профессор маркетинга в Мэримаунт Манхэттен Колледже (отделение бизнес-менеджмента) в Нью-Йорке, автор нескольких публикаций в области менеджмента и языка.

Инновационные технологии преподавания-учения в высшей школе: осторожные, но решительные шаги

Сергей Заир-Бек

Несущественное отступление. Вспоминаю свои студенческие годы… Придя учиться в педагогический университет, я долго не мог адаптироваться к совершенно иной, нежели в школе, системе обучения. Лекции давались очень тяжело, на практических занятиях студентам нередко предоставлялась такая степень самостоятельности, что невольно закрадывалось сомнение: а происходит ли обучение? Ощущение свободы и эйфория от наличия права выбора, как учиться, усиливались, поскольку преподаватели не ставили отметок, откладывая "оценочное разбирательство" вплоть до экзаменов. Позднее я, как и большинство студентов, стал понимать разницу в стилях преподавания педагогов высшей школы, в культуре проведения ими лекций, семинаров, практикумов. И если они предлагали студентам абсолютную свободу и самостоятельность в выборе способов учения, это далеко не всегда воспринималось как высшее педагогическое мастерство.

Уже будучи преподавателем вуза, я долго пытался найти свой подход к построению учебных занятий со студентами, стараясь, например, сломать студенческий стереотип восприятия лекции как чрезвычайно насыщенного монолога преподавателя (пусть даже очень интересного с познавательной точки зрения), посредством которого им передают информацию, не требуя обратной связи.

Внедрение новых подходов преподавания-учения в вузе: естественные препятствия

Система преподавания в высшей школе достаточно консервативна. И это утверждение касается не только России[1] . Меняется содержание теоретической науки и научной практики, совершенствуются методы научного познания, но по-прежнему часто доминируют те формы и методы обучения в вузе, которые появились еще на заре возникновения высшего образования: лекции в классическом их понимании, практические занятия (семинары или лабораторные занятия), написание и защита рефератов, курсовых и дипломных работ.

Логика построения обучения в высшей школе диктуется методами той или иной науки во много раз в большей степени, чем методами дидактики. И это понятно: в отличие от средней школы, где изучается искусственно сконструированный учебный предмет, а основной целью является введение школьников в мир методов познания и научение пользоваться ими при решении как учебных, так и сугубо жизненных задач, вузовский подход к преподаванию-учению достаточно четко соотносится с подходами эмпирического и теоретического научного исследования. Однако и здесь, как признают сами вузовские преподаватели, весьма распространены стереотипы.

Есть мнение. В монографии "Образовательная технология: от приема до философии" В.В.Гузеев отмечает, что система обучения в вузах сегодня нередко сохраняется в том виде, в каком она была создана для первых средневековых университетов. Эта система исходит из незыблемых постулатов, которые в несколько утрированном переложении выглядят так:

- Контингент обучаемых (студенты) высоко мотивирован;
- Студенты отобраны через вступительные процедуры, и поэтому контингент относительно ровный по уровню стартовой подготовки;
- Студент не имеет лица;
- Преподаватели являются уникальными носителями знаний и культуры, светочами мысли;

[1] Замечу, что, употребляя понятие "консерватизм", я не вкладываю в него сугубо отрицательный смысл. В конце концов, именно приверженность традициям многих известных в мире университетов делает обучение в них престижным, хотя, опять же, нередко этот престиж базируется на эксплуатации университетом своих традиций – своего рода "бренда".

- Конспект – единственный источник мудрости, и точность его воспроизведения – единственный критерий оценки;
- Высокая мотивация студентов становится еще выше от осознания мощности карательных мер, применяемых к нерадивым. (В.В.Гузеев, 1996)

Академизм и репродуктивность – вот те черты, которыми можно охарактеризовать образование во многих университетах. И это притом, что на сегодняшний день сама логика научного познания подразумевает исследовательский подход к обучению, а степень развития критического мышления студента становится естественным условием успешности решения учебных и научных задач.

Хочу подчеркнуть, что вышеназванные характеристики университетского образования, которые и составляют, по моему мнению, суть его консерватизма, в значительной степени отражают ситуацию в постсоветском пространстве. Однако, эти же характеристики вполне могут быть применимы и для образовательных систем западных стран. Консерватизм высшего образования на Западе рождается либо, как это не парадоксально, из высокой степени автономии отдельных университетов (как в английской или американской моделях), либо из исторической приверженности к централизации (как, например, во Франции или России). И все же, не рассматривая черты консерватизма в моделях управления (что само по себе заслуживает отдельного разговора) и не пытаясь навешивать ярлыки на системы образования в целом, я хотел бы обратить внимание читателей на тот консерватизм, который присущ отдельным факультетам, кафедрам или преподавателям – в любой стране мира. Именно на этом уровне нередко делаются успешные или неуспешные попытки внедрения инноваций, необходимых для улучшения функционирования всей системы образования, которые могут ощущаться через изменения в содержании образования или в его формах и методах.

В последние годы в российском высшем образовании стала распространяться традиционная на Западе практика: увеличение доли авторских курсов, возникновение новых учебных предметов, носящих междисциплинарный характер, и т.д. Казалось бы, появляется возможность вслед за изменением содержания образования изменить и характер преподавания. Однако, как показывает эмпирическая практика внедрения новых образовательных технологий, ни преподаватели, ни студенты порой не готовы к быстрым изменениям.

Только один пример: одна из преподавательниц высшей школы, участница обучающих семинаров по программе РКМЧП, начала использовать на занятиях портфолио как способ развития у студентов способности к самоанализу и самооценке в учебном процессе и умения рефлексии самого процесса обучения[2] . Через некоторое время она пожаловалась, что студенты не всегда готовы поддерживать ее усилия. Немногие из них посвящают свое свободное время вдумчивой рефлексии, регулярно ведут различные рубрики. А ее дальнейшие попытки обязать студентов к работе с портфолио привели к естественному результату: записи студентов становились все более и более формальными.

Можно предположить, что подобные неудачи могут быть связаны и с тем, что для преподавателей вузов (по крайней мере, в странах бывшего СССР) практически не разработаны или не опубликованы методические рекомендации по использованию тех или иных инновационных форм и методов обучения. Так, например, преподаватели высшей школы нередко просят участников программы РКМЧП привести убедительные примеры удачного ее внедрения в вузах. Те стратегии и приемы, которые используются в процессе обучающих семинаров, те стратегии внедрения, которые характерны для средней школы и механически экстраполируются в высшую школу, их удовлетворить не могут (например, потому, что в высшей школе решаются учебные задачи более высокого уровня). Сами же преподаватели иногда не видят способов адаптации этих стратегий к учебному процессу в вузе.

Поиск возможностей для использования стратегий и приемов новых технологий обучения в высшей школе – долгий эмпирический процесс. Вне всякого сомнения, педагогу, решившему внести изменения в свою преподавательскую практику, важно осознать, что ценны не сами приемы и стратегии инновационных технологий, а те идеи, принципы, которые и формируют их целостность и практичность. Поэтому – и это становилось предметом подробного обсуждения с вузовскими преподавателями-участниками семинаров программы РКМЧП в России – важна не экстраполяция, а вдумчивая адаптация предлагаемых новых

[2] Практика использования портфолио распространена во многих странах, однако в России используется крайне редко.

подходов к традициям и реалиям высшей школы, не революционные сдвиги, которые могут только навредить, а постепенное изменение сознания всех участников процесса обучения[3] .

Для того, чтобы изменить сам подход к преподаванию, недостаточно просто обучить группу преподавателей или теоретически описать новую модель обучения. Системными могут стать те изменения, которые будут основаны на синтезе:

- управленческих решений,
- заказов потребителей образовательных услуг,
- практического инструментария, апробированного значительной группой преподавателей со своими студентами и впоследствии изложенного в форме моделей и рекомендаций по их использованию.

Однако, означает ли это, что мы должны ждать возникновения этих благоприятных условий и оправдывать свое бездействие отсутствием какого-либо из них? Наверное, нет, так как в наших силах эти изменения приближать. Вполне вероятно, что наличие заказа потребителей образовательных услуг уже повод, чтобы предпринять первый шаг.

Развитие критического мышления у студентов: необходимая реальность

Как показывает практика, одним из важных запросов является запрос на развитие навыков критического мышления. Думаю, что большинству читателей журнала "Перемена" не нужно доказывать важность этих навыков для всей последующей жизни человека в обществе. К сожалению, нередко предполагается, что навыки критического мышления формируются в средней школе, поэтому студенты ими уже обладают и учить их этому нет необходимости. Однако вот что, например, пишет Дайана Халперн в своей книге *Психология критического мышления*: "Психологи обнаружили, что только 25% студентов-первокурсников обладают навыками, необходимыми для логического и абстрактного мышления – такого типа мышления, который требуется, например, для ответа на вопрос: "Что случится, если…" (Д.Халперн *Психология критического мышления*, СПб.: Питер, 2000, с. 21).

О важности развития критического мышления у студентов говорится и во *Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры,* принятой на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 году:

> "…(b) Высшие учебные заведения должны обеспечивать такое образование учащихся, которое воспитывает в них хорошо информированных и глубоко мотивированных граждан, способных к критическому мышлению, анализу общественной проблематики, поиску и использованию решений проблем, стоящих перед обществом, а также к тому, чтобы брать на себя социальную ответственность.
> (c) Для достижения этих целей может потребоваться переработка учебных программ с использованием новых соответствующих методов, с тем, чтобы не ограничиваться когнитивным освоением дисциплин. Необходимо обеспечить доступ к новым педагогическим и дидактическим подходам и их развитие…
> (d) Новые методы образования также потребуют новых учебно-методических материалов. Они должны сочетаться с новыми методами тестирования, которые будут развивать способность не только к запоминанию, но и к пониманию, навыки практической работы и творчество".
> (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. Париж, 1998, Статья 9. Новаторские подходы в сфере образования: критическое мышление и творчество.)

Мой непосредственный опыт, также как и опыт моих коллег из РГПУ им. А.И.Герцена[4], показывает, что студенты университета испытывают значительные затруднения в

[3] В России подготовлено пособие по РКМЧП для преподавателей высшей школы (авторы: И.О.Загашев и С.И.Заир-Бек), в котором собран четырехлетний опыт авторов и их коллег по внедрению стратегий и приемов РКМЧП в практику преподавания в высшей школе. В пособии не просто описаны стратегии РКМЧП, которые можно использовать в рамках лекций и семинарских занятий или при организации самостоятельной работы студентов как педагогических, так и непедагогических вузов. Авторы постарались показать, как – путем даже незначительных, но необходимых изменений, вносимых в учебный процесс в вузе, – можно придать обучению исследовательский характер, столь важный именно для формирования профессиональных компетенций студентов и совершенствования педагогического мастерства педагогов. При этом подчеркивается, что развитие критического мышления – не только важнейшая практическая задача, решаемая в учебном процессе, но и способ достижения задач более высокого порядка.

[4] РГПУ им. А.И.Герцена – Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, крупнейший в Европе педагогический университет, находится в Санкт-Петербурге.

решении тех задач, которые требуют от них использования навыков критического мышления. Причем нередко эти затруднения возникают в случае выполнения ими даже таких относительно простых заданий, как анализ изучаемого текста, оценка наблюдаемой педагогической ситуации или заданий более сложных, как, например, обсуждение в режиме дискуссии неоднозначных гуманитарных проблем.

В 1999 году группой преподавателей РГПУ им. А.И.Герцена было проведено рабочее исследование, в котором приняли участие 60 студентов четвертого курса факультета географии. Студентам было предложено выполнить письменную работу, состоящую из заданий, каждое из которых требовало использование тех или иных мыслительных операций в соответствии с таксономией Б.Блума (воспроизведение, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) (Bloom, B.C. (Ed), "Taxonomy of Educational Objectives: the Classification of Educational Goals", NY: Longman, 1956). При этом было предложено выполнять задания последовательно. Выяснилось, что при том, что 85% студентов смогли выполнить задания, требующие использования навыков воспроизведения изученного материала, далее процент студентов, выполнивших каждое последующее задание, уменьшался: задание на понимание смогли выполнить уже 75% студентов, задание на применение полученных ранее знаний выполнили 70%, на использование навыков анализа – 60%, синтеза – 40%, оценки – 35%. Беседы с преподавателями (20 человек) показали, что только 30% из них систематически используют на своих лекциях и практических занятиях задания, требующие от студентов использования всего комплекса навыков критического мышления.

Участвовавшие в исследовании студенты были еще более категоричными: 80% студентов отметили, что работающие с ними преподаватели в крайне недостаточной степени используют на занятиях задания, требующие от студентов использования навыков анализа и синтеза. Замечу, что опрошенные в ходе исследования преподаватели были в итоге разделены на две условные группы. Преподаватели, образовавшие по результатам исследования первую группу, отметили, что их методика преподавания вполне хороша для того, чтобы студенты усвоили их учебный предмет. Вошедшие во вторую группу подчеркнули, что для использования разнообразных заданий на занятиях со студентами существуют серьезные препятствия: недостаток времени, недостаточная предварительная подготовка студентов, отсутствие необходимых учебных материалов. Но ни один из опрошенных не признался, что не владеет методическим инструментарием для развития у студентов навыков критического мышления.

Однако, когда в 2000 году программа РКМЧП стала внедряться в российские вузы, большинство преподавателей, участвовавших в семинарах, отметили, что они и их коллеги редко используют в учебном процессе методы развития критического мышления. При этом они отмечали, что основным препятствием является отсутствие адекватного методического инструментария, который заслуживал бы доверия такой высоко оценивающей себя группы, как вузовские преподаватели. Разработка же такого инструментария – дело очень нужное и своевременное. Кроме того, большинство участников этой группы подчеркнули, что вносимые в учебный процесс изменения никоим образом не должны противоречить сложившейся традиции высшего образования в России или умалять его достижения.

Итак, проблема достаточно ясно определена. Теперь тренерам РКМЧП предстоит удовлетворить запрос потребителя: адаптировать технологию РКМЧП для применения в вузе, учитывая национальную специфику высшего образования, и расширить эту технологию за счет нового опыта работающих педагогов.

Возможности семинарских занятий в вузе для развития критического мышления студентов

Наиболее благоприятные возможности для использования технологии развития критического мышления через чтение и письмо в вузе предоставляются на практических занятиях. Это объясняется тем, что в отличие от лекции, где преобладает монологическая речь педагога, и от самостоятельной работы студентов, где приходится полагаться на сформированные у них мотивы к осмысленному обучению, на практических занятиях происходит кропотливая работа небольшой группы и преподавателя по отработке конкретных навыков и умений в режиме диалога. Небольшая аудитория позволяет преподавателю видеть каждого в процессе практической деятельности, способствует

возникновению устойчивых связей между всеми присутствующими, стимулирует процессы глубокого осмысления деятельности, облегчает диагностику результативности процесса.

Самой распространенной формой проведения практических занятий являются семинары. Более того, семинары являются действенным средством развития у студентов культуры научного исследования. Семинарскому занятию свойствен непосредственный контакт студентов с преподавателем, и очень важно, чтобы результатом такого контакта становились доверительные отношения между ними. Многие вузовские семинары запоминаются на всю жизнь благодаря тому, что руководителям семинара удается создать атмосферу научного творчества, товарищеской близости, взаимопонимания. Семинар у таких руководителей нередко перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

Как-то я беседовал в университете со своим коллегой. На его вопрос об учебной нагрузке на день, я ответил, что впереди три пары.

– Лекции? – спросил коллега.

– Нет, семинары.

– Ну, тогда тебе просто, это ерунда.

– Почему? – спросил я.

– Так к ним не надо готовиться, дал задание и отдыхай. А потом только проверь выполненное задание. Сказка, а не нагрузка, не то, что лекции читать.

Эта точка зрения на семинарские занятия не так уж и редка для преподавателей вузов. Заблуждение, состоящее в том, что к семинарам не надо долго готовиться, что они просты по методике проведения, достаточно опасно. На мой взгляд, именно семинары формируют настоящего исследователя, профессионально компетентного специалиста. Часто благодаря семинарам появляется интерес к науке, который укрепляет студента в стремлении посещать лекции по этой дисциплине. Чем разнообразнее методы и средства, тем больше у преподавателя возможностей найти неформальный контакт со студенческой аудиторией, что способствует не только успешному учению, но и научному росту самого преподавателя.

Преподаватели привыкли обращать внимание на содержательные задачи, решаемые в ходе семинаров: формирование понятийного аппарата, развитие навыков исследовательской деятельности и деловой коммуникации. Студент же ставит перед собой несколько иные задачи: на практических примерах понять или хотя бы просто запомнить тот сложный материал, который давался на лекции, набрать данные для курсовой или дипломной работы. И лишь в последнюю очередь преподаватель и студенты выделяют в качестве приоритетных такие задачи, как отслеживание самого процесса семинарского занятия, анализ используемых на нем методов, оценка собственной деятельности и деятельности окружающих[5] . Однако игнорирование этих задач, по моему мнению, препятствует как развитию профессионального мастерства педагога, так и становлению молодых специалистов.

Нередко арсенал используемых на семинарских занятиях стратегий и приемов невелик: беседа, объяснение нового материала, устные ответы студентов, письменные практические задания. Вместе с тем, при опросе студентов одного из петербургских вузов о том, что на их взгляд сделало бы семинарские занятия более интересными и полезными, большинство отметило:

- более интересное и понятное содержание;
- возможности для высказывания собственных мнений;
- дискуссии и полемика;
- работа с разнообразными источниками информации;
- уважение преподавателя к суждениям студентов;
- возможность для групповой работы.

Насколько традиционные построения учебного процесса в ходе семинарских занятий удовлетворяют ожидания студентов? Увы… Традиционный семинар зачастую дублирует лекцию, и этот недостаток становится особенно очевиден, когда, например, студенты педагогических вузов приходят на практику в школу. Знание теоретического материала и методических основ преподавания не помогает в принятии оперативных решений: отборе содержания при подготовке к уроку, выборе методов и средств, реагировании на изменение ситуации в классе,

[5] Здесь и далее приведены данные аналитических исследований группы преподавателей кафедры методики обучения географии, кафедры педагогики и кафедры методики обучения естествознания РГПУ им. А.И.Герцена, проведенных в 1995–1998 годах. В исследовании, представлявшем собой анкетирование и случайный выборочный опрос студентов старших курсов, участвовали более 800 человек. Результаты исследования использовались для стратегического планирования курсов психолого-педагогических и методических дисциплин.

Понятно, что решить проблему легче, если она реальна, то есть соотносится с собственным жизненным опытом студента. Так что же – решать на занятиях реально существующие проблемы? Почему бы нет! Среди подходящих для обучения проблем те, что связаны:

- с изучением публицистических текстов (например, газетные и журнальные статьи, посвященные проблемам тех или иных предприятий, экономическим, экологическим, социальным, юридическим и другим проблемам);
- с анализом ситуаций (педагогических – выбор стратегии обучения в реальной ситуации педагогической практики; медицинских – постановка диагноза, выбор методов лечения или профилактики; научных – рассмотрение возможностей выбора модели экспериментального исследования и т.п.);
- с проведением деловых игр (где моделируются решения реальных проблем).

Джеймс Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима для первых двух типов ситуаций, то есть при работе с текстами и при анализе ситуаций. Эта стратегия называется ИДЕАЛ. Ниже мы знакомим читателей с ее модификацией, предложенной Джеймсом и Кэрол Бирс, американскими волонтерами РКМЧП, работавшими в России.

I И Идентифицируйте проблему
D Д Доберитесь до ее сути
E Е Есть варианты решения!
A А А теперь – за работу!
L Л Логические выводы

1. **Идентификация проблемы.** Проблема определяется в самом общем виде.
2. **Формулировка проблемы в виде вопроса.** На втором этапе студенты формулируют проблему в виде вопроса. Он должен быть предельно точным, конкретным, начинаться со слова "Как...", и в нем должны отсутствовать отрицания (частица "не", например).
3. **Генерирование как можно большего числа вариантов решения проблемы. О**существляется посредством "мозговой атаки". Любая критика здесь запрещена. Важно количество: чем больше решений, тем лучше (для графической организации идей можно использовать кластеры).
4. **Выбор оптимального варианта/ов.** Теперь студенты, "взвесив" все "за" и "против", выбирают лучший (-ие) вариант (-ы) решения проблемы.
5. **Анализ действий, предпринятых для решения проблемы, логические выводы.** На последнем этапе студенты анализируют проделанную ими работу.

Часто студенты, осознав необходимость уточнить проблему, несколько раз возвращаются к первому и второму пунктам.

Пример: *При подготовке студентов к педагогической практике в школе преподаватель демонстрирует видеофрагмент, в котором студент старшего курса ведет урок в 7-м классе по теме: "Климат России". В начале урока он хочет выяснить, какие факторы влияют на формирование климата. Для этого он вызывает ученика к доске. Учащийся не может ответить на этот вопрос. Он вызывает другого, третьего ученика. Результат тот же.*

1. Преподаватель вуза останавливает просмотр фильма. Итак, завязка к возникновению проблемной ситуации создана.
2. Теперь важно, чтобы студенты смогли самостоятельно сформулировать проблему. Работа на этой стадии происходит индивидуально. Самостоятельная формулировка проблемы – уже половина пути к ее решению. (В результате появляются разные формулировки, которые впоследствии могут быть изменены в ходе обсуждения в группе).
3. Когда проблема обозначена, настало время собрать необходимую информацию для ее решения. С этой целью студенты вспоминают наиболее существенные детали в увиденном видеофрагменте. В данном случае, мы можем предположить, что важным являлось то, что:

   - на уроке изучается тема "Климат России";
   - учитель задает вопрос ученикам о факторах, которые влияют на формирование климата;
   - ученики у доски не могут на него ответить; заданный вопрос можно отнести к разряду "прямых" вопросов на воспроизведение имеющихся знаний, наводящих вопросов учитель не задает.

   Конечно, для каждого студента важной может оказаться разная информация. Вместе с тем, на данном этапе лучше не просить их обмениваться мнениями.
4. Для того, чтобы решить обозначенную проблему, представленных видеоматериалов недостаточно. Студентам необходимо вспомнить то, что еще важно для решения проблемы: особенности методики преподавания, структуру школьной программы по географии, опыт своей работы со школьниками (если таковой есть). Работа на этом этапе может быть как индивидуальной, так и коллективной. Для рассматриваемого нами примера можно выделить такие существенные дополнительные сведения, как:

   - тема "Климат" уже изучалась в 6 и 7 классах, ученики уже знают о действии определенных факторов на формирование климата той или иной территории;
   - тема "Климат России" является стержневой в курсе "География России", на ее изучение необходимо достаточное время, часть времени была уже потеряна при индивидуальном опросе трех учеников;
   - не все ученики могут свободно отвечать у доски, но можно позволить им отвечать с места, черпая сведения из атласов.

4. Теперь можно смоделировать несколько вариантов решения проблемы. Эта работа может проходить индивидуально, в парах или группах.

   Для решения предложенной проблемы могут быть предложены, например, следующие варианты:

- прекратить опрос и самому рассказать о влиянии климатообразующих факторов;
- спросить лучшего ученика в классе;
- дать время на то, чтобы ученики с помощью атласа в парах ответили на вопрос, предложенный учителем. Затем обобщить результаты работы на примере характеристики климата России.

5. На этапе выбора наилучшего из предложенных вариантов возможно проведение обсуждения. Это позволяет студентам выявить преимущества и недостатки каждого из вариантов, смоделировать ситуацию развития событий по каждому из них.

Для обобщения результатов работы на каждом из этапов студентам предлагается заполнить:

Лист для решения проблемы

1. **Какую главную проблему должен решить учитель?**
   Создать условия, чтобы школьники актуализировали свои знания по теме "Климат".
2. **Какая важная информация содержится в видеофрагменте?**
   - На уроке изучается тема "Климат России".
   - Учитель проводит индивидуальный устный опрос.
   - Три ученика не могут ответить на вопрос.
3. **Что еще Вы знаете, что помогло бы решить проблему? Что еще нужно знать учителю?**
   - Школьники уже изучали тему "Климат".
   - Не все ученики могут свободно отвечать у доски перед аудиторией.
   - На изучение темы "Климат России" требуется достаточное время.
   - Некоторые сведения можно почерпнуть из атласа.
4. **Каковы три главных способа решения проблемы?**
   - Прекратить опрос и самому рассказать о влиянии климатообразующих факторов.
   - Спросить лучшего ученика в классе.
   - Дать время на то, чтобы ученики с помощью атласа в парах ответили на этот вопрос.
5. **Какой из выбранных Вами способов наилучший? Почему?**
   Третий вариант. Его осуществление позволит:
   - актуализировать знания по теме "Климат",
   - избежать стресса у школьников от ожидания вызова к доске,
   - закрепить умение работать с картами атласа,
   - рассмотреть уже имеющиеся знания на примере нового материала, что позволит избежать потери времени.

После завершения обсуждения и выбора наилучшего варианта студентам предлагается досмотреть видеофрагмент до конца, чтобы выяснить, как на самом деле развивались события, проанализировать и сравнить свое решение с тем, которое выбрал студент-практикант.

реагировании в случае, если ученики ставят неожиданные вопросы или их действия не укладываются в заранее намеченную схему. Такие проблемы возникают не только у будущих учителей, но и у большинства выпускников по различным специальностям. Молодые специалисты говорят о том, что теории их научили, а на практике эти знания выглядят, оказывается, совершенно по-другому.

Вместе с тем, даже если преподаватели на семинарах используют активные формы работы со студентами в соответствии с их реальными запросами, это не принесет желаемых результатов, если у студентов не будет стремления к активной работе, уверенности в собственных силах, желания размышлять и обсуждать. Это означает, что студента к семинару необходимо готовить. Обратим внимание на пояснения и советы, которые дает "Справочник студента: 1000 советов на все случаи жизни от первого появления в аудитории до защиты диплома". Авторы подчеркивают: "Цель семинаров, как правило, научить вас практическим навыкам в избранной вами специальности. Устные занятия развивают навыки полемики, письменные готовят вас к финальной части – написанию диплома. Задания преподавателя помогают вам овладеть новой информацией, умениями ее искать, навыками ее применения. Идеальная ситуация предполагает вашу подготовку к семинару, полемику с товарищами, за которой преподаватель наблюдает в качестве третейского судьи. Расстаньтесь с наивной надеждой, что семинарские занятия дублируют курс лекций и у вас есть веские основания оставить без внимания ту или иную форму занятий". (Справочник студента, 2000, с.15–16)

Разумеется, все возможные реальные ситуации в моделях семинарских и других практических занятий предусмотреть невозможно. Да и сами эти занятия не могут быть только тренинговыми. Однако, увеличение разнообразия форм работы на семинарах, создание условий для размышления о проделанной работе, постановка задач, требующих поиска и анализа различных решений, выбора различных способов деятельности для достижения конечного результата, позволяет развивать такие важные для специалиста профессиональные

навыки, как быстроту и гибкость мышления при принятии решений, критический подход к проблемам, уважение к чужому мнению и т.д. Сформированность этих качеств, несомненно, поможет молодым специалистам избежать серьезных трудностей в начале их профессионального пути, позволит более быстро адаптироваться к новой ситуации, к новому коллективу.

Возвращение к началу

Несущественное отступление. Что может быть проще для преподавателя, чем обучение студента в репродуктивном режиме. Действительно, существуют четкие критерии, по которым определяется качество конечного результата обучения (количество сформированных знаний и умений), виден ясный путь обучения ("от сих до сих"), понятно как ставить отметку. И результаты часто очень высоки. В этой связи вспоминаются слова уважаемого профессора С.Е.Шишова, который на одном из семинаров сказал, что, исходя из тех целей, которые решала советская система образования, ее действительно можно было признать лучшей в мире….

Я привел логику рассуждений достаточно большого числа преподавателей и, как это не странно, студентов. Некоторым из них кажется проще выучить тот материал, который давался на лекции, чем приложить интеллектуальные усилия, исследуя реальную научную проблему. (Вдруг они придут к выводам, которые не разделяет их преподаватель?)

В первой части статьи я отмечал, что для многих университетов и сейчас характерны академизм и репродуктивность характера обучения. Мне неоднократно приходилось слышать от преподавателей вузов, что в высшей школе уже есть устоявшиеся формы и методы обучения: семинары, лекции, практикумы и т.п., и что большинство новых педагогических технологий не вписываются в эти формы. В связи с этим возникает закономерный вопрос: а способны ли сами эти формы в классическом виде обеспечить сегодня формирование и развитие у студентов тех качеств личности, которые необходимы им как специалистам XXI века?

Условно можно выделить следующие функции стратегий обучения в высшей школе:

- инициирование активности студентов;
- оснащение способами продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулирование индивидуального выбора и мотивации творчества;
- обеспечение развития критичности мышления, обмена ценностными суждениями;
- активизация сотрудничества в коллективной работе;
- тренинг моделей этических педагогических стратегий поведения и коммуникативных умений;
- помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, получение "Я-сообщений".

Очевидно, что достижение этих задач с помощью традиционных способов обучения сегодня проблематично. Могут ли решить эти задачи новые педагогические технологии? Ответ на данный вопрос даст только достаточная практика их систематического и системного использования. Однако нередко мы сталкиваемся с тем, что эти технологии еще не достаточно описаны в конкретных моделях для вузовской системы преподавания. И в этой связи авторами и разработчиками таких моделей становятся сами преподаватели-практики, обобщающие свой опыт и опыт своих коллег в уверенности, что этот опыт рано или поздно обязательно станет тенденцией.

Литература:

Гузеев, В.В. (1996). *Образовательная технология: от приема до философии*. М., Сентябрь.

Дьюи Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. Пер. с англ. Н.М.Никольской. М.: Совершенство.

Кларин М.В. (1997). *Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта*. М.: Наука.

Справочник студента. (2000). М.: Изд-во Астрель, Олимп, Фирма Изд-во АСТ.

Стил Дж., Темпл Ч., Мередит К. (1998). *Критическое мышление – углубленная методика*. М.: ИОО.

Темпл Ч., Мередит К., Стил Дж. (1998). *Как учатся дети: свод основ*, М.: ИОО.

Темпл Ч., Стил Дж., Мередит К. (1998). *Чтение, письмо и обсуждение для любого учебного предмета*. М.: ИОО.

Халперн Д. (2000). *Психология критического мышления*. (Серия "Мастера психологии"). СПб.: Питер.

Bloom, B.C. (Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. NY: Longman.

В течение семи лет Сергей Заир-Бек преподавал на факультете географии РГПУ им. А.Герцена (Санкт-Петербург). Кандидат педагогических наук, сертифицирующий тренер РКМЧП. В настоящее время работает в Министерстве образования Российской Федерации.

Новые программы требуют критического мышления

Ивон Поллок

Опыт преподавания в школах Австралии и в Нью-Йорке подсказывает мне, что учителя приноравливаются к новым программным требованиям, в частности, к необходимости развивать критическое мышление, самыми разнообразными способами.

Однако в этом разнообразии прослеживается много общего. А это значит, что заботы учителей универсальны, и они могут вместе искать ответы на запросы сегодняшнего дня – независимо от того, в какой точке мира входит в класс конкретный учитель и представителем какой культуры он является.

Некоторые учителя берутся за новое для себя дело с энтузиазмом, воображением и энергией. Работать с такими людьми одно удовольствие, и им не нужны никакие дополнительные стимулы. Другие учителя сопротивляются новым инициативам, подводя под свое нежелание действовать, различную базу:

1. Я уже это делаю. (Даже когда они этого не делают).
2. Как можно требовать, чтобы я это делала?
   - У меня слишком много учеников в классе.
   - Мои ученики слишком разные – у них разные языки, разный уровень благосостояния семей, разный религиозный и культурный опыт.
3. Я преподаю успешно много лет.
   - Почему я должна меняться?
   - Мои ученики всегда замечательно учились. Они всегда получали высокие баллы.
4. Мы так заняты, что времени на все эти нововведения просто нет. Программы и так перегружены.
5. Мне через несколько лет на пенсию, так зачем надрываться?
6. Видали мы эти новшества: как пришли, так и уйдут. Я буду работать по-прежнему. Сами увидите: эта новая идея отомрет, как и все предыдущие.

Многие из этих оправданий звучали в ходе трехдневного семинара, который мы давали для группы нью-йоркских учителей. Зачастую те, кто говорят “я уже это делаю”, своими замечаниями демонстрируют, что предлагаемый метод они не поняли вовсе (что полностью подтверждается, когда мы приходим на уроки к ним в школы).

Касательно второго пункта (“мой класс слишком велик, а этот метод годится только для маленьких групп”) замечу одно: лишь на первых порах наполняемость моих классов в Мельбурне (Австралия) была меньше 28 детей, однако мы пользовались новыми методами и успешно справлялись с новыми программами.

Нью-йоркские школы очень поликультурны, и некоторые преподаватели говорили, что это также явится препятствием для внедрения новых методов. Но школы в Мельбурне также были отнюдь не монокультурны, и это не помешало нам внедрять инновации с большим успехом. В некоторых классах учились представители из пятнадцати различных стран, и они замечательно, сообща трудились над освоением новой программы.

Перегруженность программ постоянно служит предлогом для тех, кто не желает пробовать новое. Поэтому на семинаре вполне уместно обсудить расписание и возможность рационально распорядиться временем для освоения основного содержания учебного плана. (В некоторых школах время нашлось очень просто: мы посвятили обучению те тридцать минут, которые отводятся в конце каждого дня на уборку класса.)

Не все учителя реагировали подобным образом на новый учебный план. Многие были готовы воспринимать новые идеи, апробировать методы и приемы, делиться с коллегами успехами и неудачами. Так чем же отличаются друг от друга энтузиасты, горящие желанием творить и меняться, и те, кто сопротивляются новшествам?

Что же определяет ежедневную практику учителя? От чего зависит то, как он действует и как размышляет о своих действиях? Хизер Феринг из Королевского Мельбурнского института (Технологический университет, Мельбурн) предприняла интенсивное исследование-наблюдение за работой нескольких учителей, чтобы разобраться в том, что влияет на решения, принимаемые ими в ходе урока. Она суммировала итоги следующим образом (Fehring, 1998)

1 Знания: ранее накопленный опыт, ценности и отношение, профессиональная компетентность, представления об обучении.
2 Мнение окружающих: других учителей, друзей, уважаемых коллег, руководителей.
3 Административные указания: образовательная политика, учебный план и программы, процедура оценки/тестирования.
4 Ожидания общества: родителей, учащихся, более широкого сообщества.

По мнению исследователя, реакция учителя на новые инициативы определяется взаимодействием всех этих четырех факторов.

Однако же, если все учителя подвержены подобным влияниям, почему некоторые из них готовы к переменам, а другие нет? Сейчас опубликовано множество исследований о реакции учителей на нововведения. Одним из самых характерных результатов этих исследований является тот факт, что простых и однозначных ответов на эти вопросы не существует. Согласно исследованию, предпринятому в Канаде (мои наблюдения в Австралии и Нью-Йорке подтверждают некоторые из этих идей), поведение учителя определяется целым рядом факторов.

Собственные размышления учителей об их роли в процессе обучения являются в этой иерархии ключевыми. Майкл Фуллан (1993 a) указал, что обучающий ставит перед собой высокую нравственную цель. На вопрос, почему они хотят стать учителями, большинство студентов педагогического факультета в его университете ответили, что хотят изменить жизнь своих учеников. Очень немногие учителя вовсе не радеют за интересы школьников. Даже те, чьи подходы с точки зрения современного образования кажутся неправильными или губительными, искренне желают своим ученикам добра.

Фуллан считает, что главное не в том, правильны или неправильны выводы учителя, главное, чтобы размышления его были глубоки и тщательны, чтобы он четко формулировал свои установки и ценности – тогда есть надежда на перемены. Цитируя одного из своих коллег, Фуллан пишет:

> "Перемены принудительны; рост факультативен. Перемены грядут, и выбора у вас нет – они все равно наступят. Ваш выбор лишь в том, насколько успешно вы с ними справитесь. Или насколько успешно отвергнете". (Фуллан, 1993 b)

Способность и готовность анализировать собственную профессиональную миссию и собственное преподавание – фундаментальные основы критического мышления. Чтобы учителя могли развивать навыки критического мышления у учащихся, им самим надо позволять критически мыслить о собственной практике, надо поощрять в них эту способность. Все преподаватели, успешно изменившие свой стиль обучения, либо сами выдвинули для себя иные, более высокие требования, либо – если требования эти были выдвинуты извне – смогли осознанно размышлять, анализировать и обсуждать собственные действия.

Рефлексия отнюдь не является органичным элементом обучающей ситуации и легко она никому не дается. Большинство учителей с утра до вечера действуют, а не размышляют. Для достижения целей урока у них запланированы конкретные виды деятельности, и внимание их в основном сосредоточено на том, как учащиеся на эту деятельность реагируют. Процесс обучения вынуждает учителей, прежде всего, действовать. Их действия должны быть целенаправленны и последовательны, но в быстро меняющейся и, порой, запутанной ситуации урока у учителя вообще не остается времени на размышления. Значит, для успешной реализации учебных планов именно размышлению и следует уделять особое внимание. И настаивать на этом снова и снова. Если размышление – важная составляющая тех перемен, которых мы ждем от учителя, то те, кто намерены эти перемены внедрить – будь то новый учебный план или методы критического мышления, – должны найти пути для поощрения учительской рефлексии.

Майкл Фуллан и и его коллега Энди Харгривз (1991) сформулировали основные принципы для учителей, которые так или иначе стремятся к переменам:

1. Прислушивайтесь к своему внутреннему голосу и ясно формулируйте то, что он подсказывает.
2. Старайтесь размышлять о своих действиях – по ходу или сразу после них.
3. Развивайте в себе желание рисковать.
4. Доверяйте процессам не меньше, чем людям.

5. Сотрудничая с другими, цените человека таким, каков он есть.
6. Работайте с коллегами.
7. Ищите разнообразие, избегайте штампов.
8. Пересмотрите вашу роль, чтобы она ощущалась и за стенами класса.
9. Приведите работу и жизнь в равновесие.
10. Поддерживайте в школьной администрации желание развивать у учителей интерактивные профессиональные умения и навыки, подталкивайте их к этому.
11. Занимайтесь непрерывным самосовершенствованием, постоянно учитесь.
12. Отслеживайте и укрепляйте связь между вашим собственным развитием и развитием ваших учеников.

Что ж, эти руководящие принципы очень хороши в качестве совета, но прежде, чем отдельный учитель сможет воплотить их в жизнь, необходимо поставить некоторые предварительные условия.

И это возвращает нас ко второму пункту, который исследователи приводят в списке основных параметров, определяющих склонность учителя к инновациям. Учителям очень трудно размышлять о своей практике, если ее не с кем обсудить. Сотрудничество – важный аспект успешных перемен в учителях. Когда рядом надежные и уважаемые коллеги, с которыми можно поделиться своим опытом и мыслями, благодаря этому общению обогащаются все. Важно понять, что сотрудничество – это не просто дружба. Это – вид взаимоотношений, который включает в себя совместное планирование, подготовку и совместные размышления о сделанном.

В школе, где имеет место настоящее сотрудничество, совершенно особая атмосфера. Когда присутствует культура сотрудничества, учителя получают большее удовольствие от своей работы, что положительно сказывается на учащихся. Переступив порог такой школы, посетители сразу ощущают положительную ауру. Однако, как бы ни было приятно и выгодно учителям сотрудничать при работе над реализацией новых учебных планов, нам надо выяснить роль, которую играет во всем этом критическое мышление.

Учителя, имеющие опыт программы РКМЧП, уже знают ответ, но имеет смысл повторить его снова. Критическое мышление выживает только там, где звучит много голосов, и каждый из них слышен. Только когда человек уверен, что его опыт и мысли выслушают с уважением и сочувствием, он будет готов ими делиться.

Значит, перемены будут успешны, когда атмосфера сотрудничества существует не только среди учеников, но и среди учителей. Установить такую атмосферу – непростая задача для директоров, завучей, районных и городских администраторов и должностных лиц министерства образования. Как же это сделать – на уровне класса, школы и системы образования в целом?

Если вы помните, третий пункт касается как раз управления школой: насколько климат в ней способствует или препятствует сотрудничеству. Легко ли планировать сообща, можно ли посещать чужие уроки, чтобы понаблюдать, как работают коллеги? Предусмотрены ли обучение и профессиональная поддержка учителей? Полагают ли учителя, что администрация заботится об оптимизации их работы? Есть ли в этом коллективе ясно заявленный, всем понятный и всеми разделяемый набор ценностей и целей?

Фуллан и Харгривз (1991) разработали свод принципов и для директоров школ:

1. Вникайте в местную культуру.
2. Цените ваших преподавателей, способствуйте их профессиональному росту.
3. Старайтесь преумножить то, что считаете ценным.
4. Не скрывайте свои приоритеты.
5. Содействуйте истинному сотрудничеству, а не компанейству.
6. Предоставляйте людям выбор, не отдавайте неукоснительных распоряжений.
7. Используйте бюрократический механизм, чтобы помогать, а не ограничивать.
8. Связывайте жизнь школы с жизнью общества.

Заключительный совет Фуллана и Харгривза – удачное предисловие к заключительному пункту списка, составленного исследователями. Он связан с внешними факторами, влияющими на работу школы: бюрократическими требованиями, освещением образовательных проблем в средствах массовой информации и даже партнерством “дом-школа”.

Сорок лет назад преобладающие взаимоотношения школьной системы с более широким сообществом основывались на принципе: не мешайте учителям, они – специалисты. Признание роли, которую играют родители в образовании своих детей, пришло куда позже. Был даже случай, когда директор школы провел краской линию перед входом в школу и распорядился, чтобы родители ее не пересекали. К счастью, те дни канули в прошлое, но все еще существуют барьеры, мешающие свободному взаимодействию между школой и местным сообществом, которому они призваны служить.

Исследование подчеркивает, что школы являются частью общин и не могут изолировать себя от них, рассчитывая при этом полностью удовлетворять потребности и стремления этих общин.

Австралия утверждает, что является многонациональной страной, но лишь в последние пятнадцать лет учительская профессия начала отчасти отражать это поликультурное разнообразие. Даже изменения в этническом составе самого учительского сообщества не обязательно порождают перемены в способах взаимодействия школ и местных сообществ. В Нью-Йорке тому тоже много примеров. Эти школы так же мало удовлетворяют потребности поликультурного населения, как и школы в Мельбурне. В учебных планах никак не отражаются такие реалии, как существование этнически разнообразных общин и богатство их культур.

Школы обычно не являются независимыми организациями. Чаще всего, они – лишь малая часть огромных бюрократических систем. Учителя и директора школ – безусловно, важные звенья в процессе реформы, но сама система может либо поддерживать, либо препятствовать успеху перемен. Фуллан и Харгривз (1991) составили список советов непосредственно и для самих систем.

1. Стройте систему на доверии и риске, особенно при осуществлении выбора, содействия и развития.
2. Способствуйте усилению взаимодействия внутри системы и расширению полномочий ее элементов.
3. Предоставьте школам право утверждать содержание учебного плана.
4. Реструктурируйте систему в соответствии с текущими потребностями.

Удовлетворяет ли программа "Развитие критического мышления через чтение и письмо" требованиям, которые мы предъявляем к потенциальным носителям перемен? В ней есть теоретическая база и очень эффективные стратегии внедрения. Есть также схема для профессионального развития как на школьном уровне, так и на уровне подготовки будущих педагогов в системе высшего образования. Все это поощряет профессиональный рост преподавателя посредством размышления и сотрудничества – двух главных факторов, определяющих перемены. Добавьте сюда поддержку администрации и внешние влияния, которые достаточно понятны, – тогда реформа уже не будет выглядеть так угрожающе. Помните, что сказал Фуллан?

"Перемены принудительны; рост факультативен. Перемены грядут, и выбора у вас нет – они все равно наступят. Ваш выбор лишь в том, насколько успешно вы с ними справитесь. Или насколько успешно отвергнете".

Какой же совет следует из всего вышеописанного? Во-первых, нет рецептов, которые успешно сработают во всех ситуациях. Успех наиболее успешных планов ощутим лишь после того, как эти планы воплотятся в жизнь. Нельзя узнать заранее, как пойдет реформа. ДеГуэсс (1997, с.155) цитирует строку из стихотворения Антонио Мачадо, которая, по его утверждению, является самым значимым уроком по стратегическому планированию, который он когда-либо получал. Вот эта строка:

"Жизнь – это тропа, которую мы протаптываем, пока идем".

Жизнь, действительно, не широкая столбовая дорога, мы сами прокладываем свои тропы. И невозможно все спланировать заранее.

Видимо, любую реформу ждет успех или неудача в зависимости от того, какое внимание все участники этого процесса проявляют ко всем ее составляющим.

Литература:

DeGuess, A. (1997). *The living company*. Boston: Harvard School Business Program.

Fehring, H. (1998). *Understanding the influences on teachers' judgements in the process of assessing and reporting students' literacy in the classroom.* Paper presented at the joint conference of The Australian Literacy Educators Association and The Australian Association of Teaching of English, Canberra, July 5–7.

Fullan, M.G. (1993a). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, *50*(6). 12–17.

Fullan, M.G. (1993b). *Managing change*. Restructuring Brief, North Coast Professional Development Consortium, Santa Rosa, CA.

Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for?* Working together for Your School. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, Providence, RI.

Ивон Поллок – консультант по вопросам образования в компании "Дарвалл – Исследования и консалтинг" в штате Виктория, Австралия.

Более ранняя версия этой статьи была включена в Сборник статей Международной научно-практической конференции "Развитие Навыков Критического мышления учащихся в рамках разработки Национальных образовательных Стандартов", Киев, Украина, 25–27 января 2001 года, изданный Научно-методическим Центром "Интеллект", Киев, Украина.

Обзор страниц в Интернете

www.eschoolnet.org

Холли Бак и Бриджитт Парри

Лотени живет в Италии, преподает в начальной школе, ищет учителей-единомышленников для сотрудничества в проекте, посвященном современному искусству. Ева работает в маленькой школе на юго-западе Норвегии, интересуется использованием энергоресурсов в разных странах и собирается организовать совместный исследовательский проект с другими школами. Анке – учительница из Германии, в ее школе в ближайшем будущем вводится преподавание голландского языка, и Анке ищет школу в Нидерландах, с которой можно было бы наладить партнерские отношения. У Джирины, в Чехии, класс хочет переписываться с классом англоговорящих ровесников.

Где пересекутся их пути? В eSchoolnet's Email Exchange ("На электронном почтамте Школьной сети") – на Интернет-сайте, который поможет учителям-энтузиастам раздвинуть границы мира для своих учеников. "Почтамт", обеспечивающий учителям европейских стран возможности для сотрудничества, – лишь одна из сфер деятельности eSchoolnet. Это замечательное многоязычное образовательное сообщество учреждено Европейской Школьной сетью – организацией, в которой представлены министерства образования двадцати трех европейских стран.

Европейская Школьная сеть (Европейская сеть образовательных учреждений) была создана три с половиной года назад с целью помочь учителям:

- узнать, как получить доступ к новым инициативам, проектам, возможностям сотрудничества и ресурсам, существующим в Интернет;
- получить открытую информацию о результатах деятельности европейских коллег;
- поддерживать связи с другими пользователями Интернет, поскольку новости публикуются на многих языках;
- экономить время и деньги при установлении контактов и поиске материалов.

Фото: PhotoDisc, Inc.

На достижение этих целей работает не только обширный сайт (www.eschoolnet.org), но и информационный бюллетень Европейской Школьной сети, рассылаемый двадцати пяти тысячам адресатов. Раз в три недели его получают учителя, живущие в самых разных уголках мира. Переводчики, работающие в школах, вузах и министерствах образования разных стран, оперативно переводят послания редактора Бриджитт Парри на тринадцать языков: английский, французский, испанский, итальянский, голландский, португальский, шведский, датский, словенский, японский, исландский, каталонский и иврит. Благодаря сайту и информационному бюллетеню, можно следить за появлением новых материалов по всем предметам школьной программы, находить друзей по переписке в любых странах, участвовать в работе онлайн-семинаров по освоению новых приемов обучения и работать в международных школьных проектах.

Дополнительные материалы по школьной программе (www.eschoolnet.org/resources) представлены тремя разделами: "Favourites" ("Избранное") – самые популярные среди учителей Европы материалы; "Spider" ("Паук") – система поиска информации через базы данных, относящиеся к ресурсам образования; и "Subjects" ("Предметы") – материалы, собранные по темам или разделам школьной программы. Здесь же представлены методы, которые мож-

Обзор страниц в Интернете

но легко приспособить к любому школьному предмету.

Помощь по внедрению новых информационных и коммуникативных технологий в существующие курсы можно найти по адресу www.eschoolnet.org/practice. В разделе "Practice" ("Практика") учителя и директора европейских школ делятся опытом и наработками, сюда же поступают предложения по обучению через Интернет. Идеи и предложения, планы уроков, рассказы об успешных проектах – все организовано по подразделам. Здесь можно принять участие в обсуждении повседневных школьных дел, выяснить, как школы в других странах справляются с неожиданно возникающими проблемами, или же воспользоваться возможностью виртуального "посещения" школ, расположенных в разных концах Европы. Вы также можете повысить свою квалификацию, поработав в учительском семинаре (www.eschoolnet.org/training), или, если у Вас есть чем поделиться с коллегами, создать собственный семинар.

Кристиан, учительница из Великобритании, слабо представляла, как проходят семинары учителей в режиме он-лайн, но все же решила попробовать. Раньше Кристиан часто слышала от коллег, что "компьютеры обезличивают людей". Однако семинар, к ее удивлению, дал ей "ощущение настоящей совместной работы". Статью "За кулисами виртуального семинара", в которой она делится своими впечатлениями, можно прочитать в "Виртуальном журнале" Школьной сети (www.eschoolnet.org/magazine). Этот журнал старается держать своих читателей в курсе всех текущих событий, от новостей техники до новостей политики и культуры. Здесь можно узнать о программах, предоставляющих возможность учителю отправиться в исследовательскую экспедицию; познакомиться с проектом "Виртуальные сюжеты", в котором шесть тысяч учеников из тридцати стран играют в ролевые игры и пишут рассказы о своих виртуальных встречах; выяснить, какие новые проекты разрабатываются в настоящее время учителями.

Если, вдохновившись успешным опытом своих коллег, Вы решили взяться за собственный проект, Вам повезло: Школьная сеть помогает своим читателям, особенно тем, кто еще не занимался организацией новых проектов в Интернете, справиться с этой нелегкой задачей. Информация о том, с чего начать, находится по адресу: www.eun.org/eun.org2/goto.cfm?sid=575. Возможно, вы захотите принять участие в одном из уже работающих проектов – например, в проекте, организованном одной французской школой: школьники, живущие в приморских городах, обмениваются информацией о морских обитателях, степени загрязнения и о морских судах с ровесниками из других стран. А вот школьники одной начальной школы в Бельгии развернули проект по выращиванию деревьев. Возможности сотрудничества в Интернете ограничены лишь рамками вашего воображения. Все необходимые советы можно получить по адресу: www.eschoolnet.org/collaboration.

Раздел "Сообщество" подскажет Вам, как создать свое собственное виртуальное объединение, как, используя имеющиеся у Вас технические возможности, обмениваться файлами, рассылать срочные сообщения, как отправлять электронную почту. Хотите дать своим ученикам реальный повод пообщаться на иностранном языке? Благодаря "Уголку друзей по переписке" (http://www.eun.org/eun.org2/goto.cfm?sid=816) они смогут обмениваться электронными посланиями со сверстниками из других стран.

Ищете другие интересные виды работы, которые смогут увлечь подростков? Предложите им поучаствовать в конкурсе комиксов (тема "толерантность") или попробовать свои силы в международном проекте "eXplora Challenge", в котором команды старших школьников создают собственные сайты и учатся друг у друга. Проекты постоянно обновляются, и учащиеся получают все новые возможности учиться через Интернет.

Итак, если Вы хотите вовлечь учеников в поиск информации, общение или другие виды работы в Интернет, повысить свою квалификацию или поделиться с коллегами собственным опытом, Школьная сеть и ее информационные бюллетени ждут Вас!

Подписка на информационный бюллетень (на удобном для Вас языке): http://www.eun.org/eun.org2/eun/en/Collaboration_eschoolnet/content.cfm?ov=9119&lang=en

С предложениями обращайтесь к редактору:

Бриджитт Парри
brigitte.parry@eun.org

Объявления

Лингвистическая конференция

Казахский Национальный университет Аль-Фараби в Алматы, Казахстан, примет международную конференцию *Психолингвистика и социолингвистика: состояние и перспективы*, 18–19 сентября 2003 года. Тематика конференции: языковая политика, двуязычность в обществе и детский билингвизм. Рабочие языки конференции: казахский, русский и английский. Крайний срок для подачи заявок—30 ноября 2002. За дополнительной информацией обращайтесь: http://www.linguistlist.org/issues/13/13-1947.html#2

Международный грант Ассоциации детской литературы

Международная комиссия Ассоциации детской литературы намерена спонсировать одного иностранного ученого для приезда и презентации исследования, посвященного детской литературе Словении, на отдельном заседании по Словении в рамках ежегодной конференции Ассоциации, которая пройдет в Эль-Пасо, штат Техас, США, 5–8 июня 2003 года.

Комиссия приглашает исследователей, занимающихся любыми аспектами словенской детской литературы. Ученый из Словении получит грант для посещения конференции и презентации своего доклада (на английском языке). Грант на сумму до $1000 предоставляется наличными на конференции по предоставлении документов о расходах, связанных с конференцией. Грант предоставляется исключительно ученому из Словении, однако все, кто занимаются данным регионом, настоятельно приглашаются к участию (можно присылать доклады и тезисы).

Крайний срок для подачи заявки – 15 января 2003 года. Доклад вместе с сопроводительным письмом должен быть послан в Ассоциацию детской литературы: Children's Literature Association, P.O. Box 138, Battle Creek, MI 49016-0138, USA; fax 616-965-3568; E-mail kkiessling@childlitassn.org

Дополнительную информации можно получить у Председателя Совещания по Словении Мины Хораны (Meena Khorana) meenakh@aol.com

Номинации на премии и гранты Международной Ассоциации чтения на 2002–2003 гг.

Международная Ассоциация чтения ежегодно присуждает премии, чтобы отметить выдающихся педагогов, писателей, исследователей и журналистов. Ниже приводится список номинаций, заявки по которым принимаются до декабря 2002 или января 2003 года. Заявки принимаются из любой точки мира (последние лауреаты были из Тринидада, Кипра и Норвегии). Дополнительную информацию об этих и других премиях IRA (в том числе, инструкции и формы заявок в формате PDF) см. на сайте Ассоциации:

www.reading.org

Журналистика

Премии для тележурналистов учреждены для профессионалов, достигших выдающихся успехов в освещении вопросов чтения и грамотности, пропагандирующих важность печатного слова в современном обществе и любовь к чтению среди лиц любого возраста. Материалы должны быть ориентированы на широкую публику, а не на профессионалов в области обучения чтению, и должны иметь информационный, критический или мотивирующий, а не непосредственно обучающий характер. Материалы, упомянутые в заявке, должны появиться на телеэкране в период с 1 января по 31 декабря 2002 года. Члены Ассоциации могут посоветовать журналистам принять участие в конкурсе, сообщив им о том, что их программа соответствует упомянутым здесь критериям. За дополнительной информацией обращайтесь в Public Information Office.

E-mail pubinfo@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Премиями за материалы в печати отмечаются выдающиеся публикации в газетах, журналах и электронных средствах массовой информации. Материалы могут включать в себя серьезные исследования обучения чтению, их критический разбор или освещение действующих программ обучения чтению. Они должны быть опубликованы в период с 1 января по 31 декабря 2002 года. К участию в конкурсе приглашаются только профессиональные журналисты. Членам Ассоциации предлагается информировать местную прессу о конкурсе и пригласить авторов стоящих статей к участию. За дополнительной информацией обращайтесь в Public Information Office.

E-mail pubinfo@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Профессиональное совершенствование

Грант Гертруды Уиппл для профессионального совершенствования размером $5000 выделяется члену Ассоциации для планирования и создания проектов по профессиональному совершенствованию, для разработки высококачественных учебных материалов, маркетинга, проведения и материально-технического обеспечения встреч и семинаров. За информацией обращайтесь в to Council and Affiliate Services Division. E-mail gcasey@reading.org. Заявки рассматриваются конкурсной комиссией в течение всего года.

Исследования

Исследовательский грант Элвы Найт выделяется на сумму до $10000 на исследования в области чтения и грамотности. Преимущество отдается представителям иных стран, нежели США и Канада, а также школьным учителям. Ожидается, что ежегодно, по крайней мере, один грант будет выделен исследователю за пределами североамериканского континента и один грант получит исследовательский проект инициированный учителями. Исследования должны быть посвящены значимым вопросам в области изучения грамотности и практике обучения чтению и письму. Грант выделяется на 2 года. Разрешено применять любые подходы и методы исследования при условии, что проект направлен на исследование чтения и грамотности. На неисследовательские виды деятельности, такие как разработка новых программ или учебных материалов, средства не выделяются, за исключением тех случаев, когда эта деятельность является необходимой процедурой для проведения самого исследования. Заявки принимаются только от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Грант Хелен М. Робинсон размером в $1000 ежегодно присуждается для поддержки аспирантов на ранних стадиях работы над диссертацией в области чтения и грамотности. Все соискатели должны быть членами Ассоциации. За формой заявки обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Исследовательская стипендия Джин С. Чэлл размером $6000 учреждена для поддержки исследований в области чтения, проводимых подающими надежды учеными. Преимущества при выделении Стипендии имеет следующая тематика исследований: начальное чтение (теория, исследования и практика, способствующая повышению эффективности обучения чтению); читабельность (методы предсказания сложности текстов); трудности при чтении (диагностика, лечение, профилактика); стадии развития навыков чтения; соотношение словарного запаса с навыками чтения; диагностика и обучение чтению взрослых с ограниченными возможностями. Эта грантовая программа была учреждена в память деятельности д-ра Джин С. Чэлл и во имя продолжения начатого ею дела. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Грант Нилы Бэнтон Смит на внедрение результатов исследований выделяется члену Ассоциации на срок от 2 до 10 месяцев, которые он готов посвятить диссеминации результатов исследований. Средства, не превышающие $5000, выделяются из Фонда Нилы Бэнтон Смит. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Стипендия на исследование чтения/грамотности в $1000 выделяется ученому, проживающему за пределами США и Канады, который подает большие надежды в области исследования чтения. Диссертации соискателей должны быть защищены в течение 5 лет перед подачей заявки. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Грантовая программа для учителей-исследователей поддерживает учителей в их научном поиске в области обучения чтению и методике. Гранты выделяются в размере до $5000, но преимущество отдается более мелким грантам ($1000–$2000), чтобы оказать помощь как можно большему количеству учителей-исследователей. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division.

E-mail research@reading.org. Грантовые заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2003.

Учителя

Грантовая программа для учителей-исследователей поддерживает учителей в их научном поиске в области обучения чтению и методике. См. выше.

Грант Рональда У. Митчелла на посещение Конвенций помогает малоимущим учителям, преподающим в 4 и 5 классах (возрастная группа 10–11 лет), впервые посетить ежегодную Конвенцию Международной Ассоциации чтения. Ежегодно выделяется два гранта размером до $1000 каждый. За инструкциями обращайтесь в Executive Office.

E-mail exec@reading.org. Заявки должны поступить в офис не позднее 1 декабря 2002 года.

Заявки, поданные на других языках

Все заявки должны быть поданы не позднее срока, указанного для соответствующей премии/гранта. Если отборочная комиссия принимает решение о том, что заявка, поданная не на английском языке, нуждается в более тщательном рассмотрении, для чего требуется частичный или полный ее перевод (что требует времени), рассмотрение заявки может быть отложено до следующего года.

Международная Ассоциация чтения
800 Barksdale Road, PO Box 8139,
Newark, DE 19714-8139, USA
Telephone 302-731-1600 Fax 302-731-1057
Website: www.reading.org

Подпишитесь на журнал *Thinking Classroom/Перемена* и пользуйтесь всеми преимуществами членства в IRA!

Станьте членом международной организации, которая занимается популяризацией исследований и распространением информации о чтении и активно поддерживает профессиональное совершенствование педагогов, реформирование учебных программ и инновационные методы обучения.
Вступите в Международную Ассоциацию чтения сегодня! Воспользуйтесь одной из приведенных ниже форм. Первая предназначена для лиц, проживающих в странах с развитой экономикой, вторая – для жителей развивающихся стран.

Заявка от физического лица – Развитые страны

INTERNATIONAL
Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 6021, Newark, DE 19714-6021, USA

Individual Membership

PLEASE CHECK JOURNALS:

All options include IRA's bimonthly newspaper, *Reading Today*

- ☐ ***The Reading Teacher*** (preschool/elementary)
- ☐ ***Journal of Adolescent & Adult Literacy***
- ☐ ***Reading Research Quarterly***
  Also available online as an add-on service at **www.reading.org/rrqonline**
- ☐ ***Lectura y Vida*** (Spanish)
- ☐ ***Thinking Classroom**** (English version) ☐ ***Peremena**** (Russian version)

*Special introductory rate of $25 for *Thinking Classroom* and *Peremena* good until December 31, 2002. On January 1, 2003, the regular subscription rate of $40 applies.

MEMBERSHIP RATES		*with Book Club*
1 Journal	☐ $61	☐ $190
2 Journals	☐ $86	☐ $215
3 Journals	☐ $111	☐ $240
4 Journals	☐ $136	☐ $265
5 Journals	☐ $161	☐ $290
6 Journals	☐ $186	☐ $315
Basic Membership (no journals)	☐ $36	☐ $165

Book Club members automatically get 9 new IRA books during their membership year, VALUED AT MORE THAN $200!

☐ **Take a 10% discount when you join for 3 years!**
Dues total x 3 years minus 10% = _____ **BEST RATE!**

PLEASE TOTAL DUES: ☐

PLEASE PRINT CLEARLY **TC/P**

FIRST NAME INITIAL LAST NAME

STREET ADDRESS

CITY AND STATE/PROVINCE

COUNTRY POSTAL CODE

4 EASY WAYS TO JOIN IRA:

- **FAX TO 302-737-0878**
- **CALL 800-628-8508 ext. 290, weekdays 9 A.M.–5 P.M. ET**
- **JOIN ONLINE AT www.reading.org/membership**
- **MAKE CHECK PAYABLE AND MAIL TO IRA**

CREDIT CARD ACCOUNT NUMBER (VISA®, MASTERCARD®, AMEX®)

CREDIT CARD EXPIRATION DATE ___ – ___ NEW ☐ RENEWAL ☐

SIGNATURE _____

E-MAIL ADDRESS: _____

HOME PHONE: _____ LOCAL COUNCIL # _____

Amounts are quoted in US dollars. Memberships may be paid by international money order, credit card, or check drawn on a US or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in US or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).

00-22 Rev. 5/02

Заявка от физического лица – Развивающиеся страны

Лицам, проживающим в экономически развивающихся странах (см. определение Всемирного банка, http://www.reading.org/membership/devel_countries.html), предоставляются скидки при уплате членских взносов и подписке на издания IRA, для чего необходимо заполнить следующую форму:

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
800 Barksdale Road, PO Box 6021
Newark, Delaware 19714-6021, USA

Economically Developing Countries

Please print clearly and limit letters and spaces to the blocks below by abbreviating when necessary.

Name

Street Address

City and State/Province

Country Postal Code

To order the *RRQ Online* option, go to http://www.reading.org/rrqonline

ADDITIONAL RESOURCES AVAILABLE, VISIT OUR WEBSITE www.reading.org

TC/P

Membership Selections NEW ☐ RENEWAL ☐

Reading Today (Not required)	US$ 18.00	_____
The Reading Teacher	US$ 12.50	_____
Journal of Adolescent & Adult Literacy	US$ 12.50	_____
Reading Research Quarterly	US$ 12.50	_____
Lectura y Vida (Spanish quarterly)	US$ 12.50	_____
Thinking Classroom **US$20.00 as of January 1, 2003**	US$ 12.50	_____
Peremena (Russian quarterly) **US$20.00 as of January 1, 2003**	US$ 12.50	_____
Book Club (Provides nine new books throughout your subscription year)	US$ 129.00	_____
	Total	_____

Amounts are quoted in U.S. dollars. May be paid with international money orders, credit cards, or by check drawn on a U.S. or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in U.S. or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).

When using VISA®, MasterCard®, or AMEX® you can:
Fax 302-737-0878
Call 302-731-1600 Ext. 290 Weekdays 9 A.M.–5 P.M. ET
Order online www.reading.org/membership/

☐ Check (payable to IRA)

Prices subject to change

Signature _____ Credit Card Expiration Date: ___ ___

94-10 MEM 7/02

02-73 Pub 8/02