

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 является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

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

Джил Беттенхаузен

и/о директора Отдела международного развития

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Лидия Абел, ЮАР. Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. Серафима Бахарева, Россия. Дженифер Берн, США. Джан Бернат, США. Дональд Беар, США. Пенни Бид, США. Кэрол Бирс, США. Сара Бич, США. Эндрю Блейдс, Канада. Патришия Блум, США. Скотт Брофи, США. Борис Булобаш, Россия. Тори Валенсия, США. Игорь Вальдман, Россия. Нива Виизе, США. Екатерина Вишнякова, Россия. Анна Гладкова, Россия. Бэти Голдстоун, США. Амбика Гопалакришнан, США. Карин Дал, США. Игнасио Далтон, Аргентина. Ирина Добрынина, Россия. Джанис Доул, США. Андреа Дэвис, США. Игорь Загашев, Россия. Сергей Заир-Бек, Россия. Фрэнсис Казимек, США. Галина Кашкарова, Россия. Бахар Керимова, Азербайджан. Шэрон Клециен, США. Дэвид Клустер, США. Хана Коштялова, Чешская республика. Кэти Кристенсен, США. Тереза Кронан, США. Алан Крофорд, США. Мэрилин Кук, США. Челла Курингтон, США. Пегги Куэвас, США. Кэрол Лаурицен, США. Гретчен Ли, США. Рут Лонгман, США. Джил Льюис, США. Линда Льюди, США. Дж. Синтия МакДермот, США. Питер МакДермот, США. Морин Маклафлин, США. Патришия Малиновски, США. Галина Мандрикова, Россия. Энтони Манна, США. Валерия Марико, Россия. Мэри Мелвин, США. Шэрон Миллер, США. Сэмюел Миллер, США. Нана Мониава, Грузия. Ховард Моулд, Австралия. Сэмюел Мэтьюс, США. Ирина Низовская, Кыргызстан. Сара Никсон, США. Бобби Нит, Великобритания. Эванжелайн Ньютон, США. Донна Огл, США. Илэйн О’Куин, США. Меели Пандис, Эстония. Паата Папава, Грузия. Джон Поллок, Австралия. Алисон Прис, Канада. Дэвид Ред, США. Джин Реардон, США. Джанет Ричардс, США. Андреа Розенблат, США. Нелли Рэй, США. Сузана Саффокова, Чешская республика. Ольга Севостьянова, Россия. Кларенс Смит, США. Пэт Смит, Австралия. Роберт Смит, США. Чарли Торнтон, США. Мишель Труман, США. Анджела Уорд, Канада. Аннита Уорд, США. Джойс Уэйд, США. Марк Фелтон, США. Пенни Фреппон, США. Мария Ханзликова, Чешская республика. Ондрей Хаузенблас, Чешская республика. Джейн Хилбурн, США. Даниэл Хиттлман, США. Джоди Холшу, США. Жен Хуанг, США. Кортни Цмач, США. Стивен Чейс, Канада. Мари Чик, США. Тимоти Шанахан, США. Крейг Шверы, США. Томас Шервуд II, США. Сара Шин, США. Элиз Эйдман-Адал, США. Лина Янгер, США.

О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Международная ассоциация чтения (IRA) – некоммерческая организация, занимающаяся вопросами обучения и развития интереса к чтению. Ассоциация издает профессиональную литературу, в том числе пять журналов: *The Reading Teacher* (“Учитель чтения” – для тех, кто работает с возрастной группой от 1 года до 12 лет), *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (“Грамотность подростков и взрослых”), *Reading Research Quarterly* (“Исследования в области чтения”), *Lectura y Vida* (“Чтение и жизнь” – на испанском языке) и *Thinking Classroom* (выходит также на русском языке под названием *Перемена*). Кроме того, ассоциация издает Интернет-журнал *Reading Online* (“Чтение в сети” <http://www.readingonline.org>) и выходящую 1 раз в два месяца газету *Reading Today* (“Чтение сегодня”).



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

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ
West & Assoc., McLean, VA USA
ФОТО: Зенонас Некрошюс

ГЛАВНЫЕ РЕДАКТОРЫ

Инна Валькова
Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Чу-Лан Чен, Тайвань
Алан Крофорд, США
Анна Гладкова, Россия
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Ризалина Лабанда, Филиппины
Элдьборг Лиссанд, Норвегия
Элизабет Мойе, США
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Вафа Ягублу, Азербайджан
Бардыл Мусай, Албания
Гайане Макарян, Армения
Лидия Дачкова, Болгария
Андрея Эрдей, Венгрия
Паата Папава, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Туна, Латвия
Дайва Пенкаускене, Литва
Елена Ацковска-Лесковска, Македония
Алвина Гросу, Молдова
Ойунцэцег Тувегомбо, Монголия
Алла Фонтанова, Россия, Москва
Анна Гладкова, Россия, Нижний Новгород
Серафима Бахарева, Россия, Новосибирск
Ольга Севостьянова, Россия, Самара
Игорь Загашев, Россия, Санкт-Петербург
Мария Оргензия Попа, Румыния
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Юрий Роменский, Украина
Весна Пуховски, Хорватия
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Меели Пандис, Эстония

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

Издательство GARNELIS, Klaipėdos g. 6,
LT-2600 Vilnius, Lithuania

Отпечатано в Spaudos kontūrai UAB,
Viršuliškių skg. 80, LT-2056 Vilnius, Lithuania

Содержание

Письмо редактора	3
<i>Дайва Пенкаускене</i>	
Что нового	4
Конференции, премии и совместные проекты	
Ракурсы	6
Что из прочитанного в области педагогики или методики оказало на Вас влияние? Ответы из Аргентины, Ирландии, Малайзии, Словакии и Швеции	
Советы учителю	43
Доска вопросов <i>Чарльз Пирс</i>	
Интернет-обзор	45
Оценка достоверности веб-источников <i>Джил Хатчисон</i>	
Объявления	47
Предстоящие конференции	
Статьи	
Общение с жизнью	8
Центральная Азия: Интернет – в школах для детей-инвалидов <i>Дэвид Микош</i>	
Адаптация детей-инвалидов в системе школьного образования <i>Наталья Курочкина</i>	13
Обучение через общественно-значимую практику <i>Дария Рован и Власта Вижек Видович</i>	14
Образование и жизнь: обучение через служение обществу <i>Джоуби Тейлор</i>	20
Роль учительского очерка в подготовке будущих учителей: взгляд из Эстонии <i>Хийе Ассер</i>	22
Говорят учителя... <i>Ольга Мейер</i>	28
Размышляем над ценностями поп-музыки <i>Нэнси Л. Дуглас, Мэйсам Бэйдун и Лидия Фальк</i>	33
Интервью с Юлианом Наковым, заместителем министра образования Болгарии <i>при участии Лидии Дачковой и Милены Панайотовой</i>	39

Письмо редактора



Конец старого года и начало нового – традиционное время подведения итогов: оглядываясь назад, мы оцениваем свои успехи и неудачи, потери и приобретения. У нас в Литве родные и близкие перед новым годом собираются вместе, чтобы посидеть за праздничным столом, вспомнить прожитое.

Вот уже три года таким праздничным столом для всех участников проекта РКМЧП (“Развитие критического мышления через чтение и письмо”) остается журнал “Перемена”. Единомышленники со всего света обмениваются на его страницах своими идеями, взглядами и методами. У нашего журнала интересная история. Вы спросите, о какой истории может идти речь, когда журналу всего три года от роду? Да, но сколько всего вместили в себя эти три года для нас, людей, имеющих к нему непосредственное отношение!

Сначала были только вопросы. Как будет выглядеть журнал, где он будет печататься, какие у него перспективы? Такая огромная территория, такие разные традиции и культуры – как же сделать так, чтобы журнал был интересен для всех? Правда, идей и энергии у нас было достаточно, а вот опыта издательской деятельности куда меньше.

Это теперь мы можем с улыбкой вспоминать, как выходил в свет самый первый номер журнала, – а вот тогда всем нам было не до смеха.

Материалов было море, но многие из них приходилось не редактировать, а скорее переписывать.

К счастью, первым номером дело не ограничилось, журнал окреп, у него появилось немало поклонников. Сегодня на статьи из нашего журнала ссылаются коллеги, а некоторые статьи перепечатываются другими изданиями. Отдельные номера превратились в “бестселлеры”, их передают из рук в руки, по ним готовят семинары и лекции. “Перемена” – международный журнал практической ориентации, доступный широкому кругу читателей и всегда открытый для диалога. Воплощая в жизнь почерпнутые на его страницах идеи, учителя повышают свой профессиональный уровень.

В нашей истории – пока еще недолгой – ясно различимы два важных этапа, которые уже позади. Сначала это был журнал проекта РКМЧП – в качестве такового он успел опубликовать много интересных материалов и приобрести немало сторонников. Однако скоро мы поняли, что “вариться в собственном соку” небезопасно: ограничивая себя и дальше рамками одного проекта, мы, в конце концов, начнем писать сами для себя. Вот почему уже в начале 2001 года Редакционная коллегия и Редакционный совет пришли к единому решению: пора расширить рамки нашей деятельности. Свою новую миссию мы видели в том, чтобы стать “международной трибуной для обмена

идеями и опытом между учителями, преподавателями педагогических университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования”.

Для выполнения этой миссии мы стали привлекать к сотрудничеству новых авторов, не участвующих в проекте РКМЧП. Работа с авторами – процесс сложный и трудоемкий; помимо редакторов в нем участвуют рецензенты – специалисты в своей области, которые профессионально оценивают присланные в журнал материалы, вносят замечания и дают рекомендации, оказывая тем самым неоценимую помощь авторам. Так, шаг за шагом, журнал шел к реализации своих новых задач.

В июле прошлого года журнал “Перемена” вступил в следующий этап своего развития: мы стали официальным изданием Международной Ассоциации чтения (IRA). Это ставит перед нами новые задачи и сулит новые перспективы. У меня нет сомнений в том, что, работая под эгидой IRA, мы обретем новых друзей, коллег, авторов и читателей – и, значит, круг родных и близких, сидящих вместе с нами за праздничным столом в канун нового года, расширится. Обсуждая с ними новые задачи и новые идеи, мы будем чувствовать, как наша семья растет и крепнет.

Дайва Пенкаускене

Албания: “Открытые границы, новое мышление”

23-25 октября 2002 года в Албании прошел региональный семинар по высшему образованию “Открытые границы, новое мышление”. Семинар был организован Центром демократического образования в сотрудничестве с Министерством образования и науки Албании и Государственным университетом “Александр Джувани” (г.Эльбасан) при содействии Института “Открытое общество”, Международной ассоциации чтения, программы “Восток-Восток” (Будапешт), программы “Темпус” (Албания) и организации албанских католиков “Служба помощи”.

В Болонской Декларации от 19 июня 1999 года говорится: “Сегодня первостепенное значение придается развитию образования и сотрудничеству в области развития и укрепления стабильного, мирного и демократического общества, особенно в свете современного положения в Юго-Восточной Европе”. Цель регионального семинара – способствовать расширению профессионального сотрудничества и осуществлению реформы высшего образования в регионе.

В семинаре приняли участие представители Министерства образования и науки Албании, Университета Черногории, Приштинского университета (Косово), Косовского Центра образования, Тиранского университета, Эльбасанского университета, университетов албанских городов Шкодра, Корча, Влёра и Гирокастра. На пленарном заседании выступили д-р Чарльз Темпл (со-директор проекта РКМЧП), д-р Бардыл Мусай (исполнительный директор Центра Демократического образования), д-р Василь Кано

(директор программы “Темпус”) и д-р Эдуард Андони (заместитель министра высшего образования Албании).

Город Эльбасан, ставший местом проведения семинара, известен богатыми традициями в области науки, образования и культуры. Университет “Александр Джувани” первым в стране приступил к подготовке национальных педагогических кадров, он же является центром развития критического мышления в Албании.

Чехия: конференция “Радуга”

В Чехии, как и во многих других странах, в настоящее время работает несколько инновационных программ, нацеленных на осуществление реформы в области образования и имеющих при этом сходные педагогические принципы. Сохраняя индивидуальные особенности, они не забывают и о важности сотрудничества, необходимого как самим программам, так и работающим в этих программах школам и учителям. Развитию такого сотрудничества и была посвящена совместная конференция, проведенная тремя организациями – РКМЧП, “Шаг за шагом – Чехия” и “Здоровая школа” – в октябре 2002 года. В программу трехдневной конференции вошли семинары, пленарные заседания и дискуссии. Итогом конференции стала опубликованная декларация, содержащая в себе призыв к изменению всей системы подготовки и повышения квалификации учителей.

Латвия: Вторая конференция РКМЧП

В октябре прошла вторая конференция РКМЧП в Латвии. Ее главные цели – оценить достижения и реаль-

ные силы программы и обеспечить ее дальнейшее развитие.

Пленарные заседания открыли координатор программы “Второй иностранный язык” Ирена Фреймане и представитель Министерства образования и науки Зинта Вальдмане. Основные докладчики – Алан Крофорд (профессор Калифорнийского университета, волонтер РКМЧП в Кыргызстане и Гватемале) и Файе Браунли (консультант по вопросам образования в Канаде, волонтер РКМЧП в Латвии). Члены коллегии РКМЧП Латвии Инга Павула и Сандра Калнина ознакомили участников конференции с опубликованными в стране учебниками и учебными материалами, основанными на методах развития критического мышления.

Балтия: неправительственные организации в реформе высшего образования

Представители учебных заведений и неправительственных организаций Латвии, Литвы, Эстонии, Беларуси и Калининградской области собрались в г.Тракай (Литва) 21-25 августа, чтобы поделиться накопленным опытом работы и обсудить возможности сотрудничества. Такие летние встречи (первая прошла в Эстонии в 2000 году), на которых обсуждаются самые насущные проблемы образования, стали традицией в прибалтийском регионе. Эйгил Кьяэргаард, директор молодежной школы “Норре Дьюрс” (Дания) и преподаватель Литовского Демократического колледжа, провел двухдневный семинар “Развитие демократического общества”. Участники встречи разработали схемы сотрудничества по вопросам поликультурного образования, высшего и среднего об-



разования, а также сотрудничества через участие в проектах Европейского Союза. Спонсорами встречи были: фонд “Открытое общество” – Литва, программа “Восток-Восток”; Министерство образования и науки Литвы и Литовский Демократический колледж.

Дети и книга: полувековой юбилей IBBY – событие мирового значения

С 29 сентября по 3 октября в Базеле (Швейцария) проходил 28-ой конгресс Международного совета по книгам для молодежи (IBBY), посвященный 50-летию организации. Среди почетных гостей конгресса были японская императрица, супруга президента Египта и бывший президент Швейцарии. В своих выступлениях все трое говорили о важности чтения и о том, какую роль играет книга в их собственной жизни и жизни их соотечественников.

Премии Ганса Христиана Андерсена за 2002 год были удостоены писатель Айдан Чеймберс и художник-иллюстратор Квентин Блейк (Великобритания). Лауреатами премии Андерсена (или, как ее часто называют, “малой Нобелевской”) становятся один раз в два года авторы, внесшие выдающийся вклад в мировую детскую литературу. Премия IBBY-Асахи за содействие развитию чтения была вручена директору проекта “Por el Derecho a Leer” (“За право читать”), реализуемого Центром изучения и распространения литературы для детей и юношества (г.Кордова, Аргентина).

Среди выступавших были лауреаты прошлых лет – детские писатели, иллюстраторы и переводчики, а также специалисты по вопросам детской литературы. Всего в конгрессе

участвовало 450 делегатов, приехавших из всех уголков нашего сложного и изменчивого мира.

Следующий конгресс IBBY пройдет в Кейптауне (ЮАР) с 5 по 9 сентября 2004 года. Подробнее о Базельском конгрессе и о работе IBBY можно узнать на сайте <http://www.ibby.org/>.

Танзания: активизация процесса обучения

В 2001-2002 учебном году, по приглашению ЮНЕСКО и Министерства образования и культуры Танзании, Международная ассоциация чтения (IRA) организовала пилотную программу “Качественный скачок в обучении чтению” по подготовке тренеров, которым предстоит работать с учителями начальной школы. Семинары в рамках программы провели волонтеры IRA Чарльз Темпл, Кодрута Темпл, Джеймс Уайл и Джордж Хант. В июне 2002 волонтеры были снова приглашены в страну: Министерство предложило им оценить результаты, а также продолжить и расширить работу с участниками семинаров.

Программа “Качественный скачок в обучении чтению” – одна из нескольких программ IRA, нацеленных на подготовку преподавателей начальной грамотности. В ходе ее реализации использовался, в частности, опыт работы РКМЧП в странах Восточной Европы, Центральной Азии и Латинской Америки, а также недавний опыт работы с проектами “Детская книга” (Танзания) и “Трест образовательного чтения” (ЮАР). Информацию об этих программах можно получить в Отделе международного развития IRA: intldev@reading.org.

США: деятельность программы РКМЧП получает высокую оценку

В августе 2002 Американское общество руководителей ассоциаций (ASAE) присудило одну из первых за всю историю существования этой организации премий “Ассоциации делают мир лучше” (категория “За достижения в развитии общества”) Международной ассоциации чтения. Эта высокая награда явилась признанием заслуг программы РКМЧП, которая “уже подготовила 25 тысяч учителей, а те, в свою очередь, вовлекли в работу более 750 тысяч учеников в 28 странах мира”.

Премией “Ассоциации делают мир лучше” отмечаются программы, проекты и иная деятельность ассоциаций, вносящие значительный вклад в общественное и экономическое развитие в разных концах света.

Новая специальная группа в рамках Международной ассоциации чтения

Сегодня во всем мире растет интерес к развитию международного сотрудничества в области обучения грамотности. Волонтеры IRA и их коллеги – педагоги из 29 развивающихся стран – делают важный шаг в этом направлении, реализуя проект РКМЧП. Недавно руководство Международной ассоциации чтения одобрило образование *Специальной группы IRA для международного сотрудничества в развитии критического мышления и активного обучения*. Первое заседание группы состоялось в Эдинбурге (Шотландия) прошлым летом, в рамках XIX Всемирного конгресса по чтению. Желающие вступить в группу могут присылать заявки Алану Кроффорду по адресу: acr9944@earthlink.net

ВОПРОС:

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?

Улла-Бритт Персон

Университет Линчепинга, Швеция



Недавно я прочитала сводный отчет об исследованиях экономических ресурсов школ, в частности, об их воздей-

ствии на то, что происходит непосредственно на уроке, и о педагогических результатах этого воздействия. Исследование ясно демонстрирует, что наиболее важным фактором обучения детей в школе является сам УЧИТЕЛЬ и ее/его компетентность. Важно также, есть ли у учителей возможность повысить свою квалификацию и имеют ли они поддержку местных властей. Учитель – гораздо более важный фактор, чем, например, количество детей в классе, хотя сочетание малых групп и эффективных учителей, видимо, дает наилучшие результаты, особенно в младших классах и в местностях, где есть серьезные социальные проблемы. Однако в большинстве стран не хватает хорошо обученных и компетентных учителей. Авторы утверждают, что существует несколько факторов, которые необходимо учитывать при изучении эффективности работы школ. Кроме того, они указывают, что политики часто любят добиваться быстрых результатов и не склон-

ны к долгосрочному стратегическому мышлению.

Отчет написан на шведском языке, но в нем анализируется не только шведская, но и международная исследовательская практика. Авторы – ученые из Гетеборгского университета, а отчет был подготовлен по поручению Шведского национального агентства по образованию.

Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket. [Как экономические ресурсы влияют на педагогические результаты].

Герри Шил

Центр исследования образования, Колледж Св. Патрика, Дублин, Ирландия



Я недавно прочитал статью об оценке отношения к чтению. Ее авторы – Майкл МакКенна и другие ученые из Универси-

тета штата Джорджия (США). Статья показывает, как важно развивать у детей положительное отношение к чтению; прослеживается связь между отношением к чтению и успехами в нем. Отдельный интерес представляет наблюдение, свидетельствующее об устойчивом снижении интереса к развлекательному чтению от младших к старшим классам

школы, особенно среди наименее способных читателей. Занятно также, что интерес к такого рода чтению среди девочек остается выше, чем среди мальчиков. Теперь педагоги разных стран должны найти способы побудить старших детей (в особенности, мальчиков) к чтению как развлекательных, так и учебных текстов, а также научиться поддерживать тот интерес к чтению, который проявляют дети в раннем возрасте.

McKenna, Michael C.; Kear, Dennis J. & Ellsworth, R.A. Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*; v30 n4 p.934-56 Oct-Dec 1995

Майя Дэвид

Факультет языков и лингвистики, Малайский университет, Куала-Лумпур, Малайзия



Я узнала о теории схем много лет назад и очень ею увлеклась. С тех пор я неукоснительно использовала ее принципы, выбирая

тексты для занятий по чтению. Однако в последнее время я усомнилась в универсальности этой теории, особенно в свете работ, которые я прочитала о культурных связях, готовясь вести курс "Общение в пределах и за



пределами одной культуры”. Если мы придерживаемся концепции, заложенной в теории схем, мы вряд ли сможем открыть нашим ученикам новые представления о мире.

К чему я это говорю? Соотнося ранее прочитанное с тем, что мы читали недавно, мы начинаем подвергать сомнению то, что, возможно, ранее принимали на веру. Я теперь ввожу тексты, не соответствующие известным схемам, чтобы открыть моим студентам новые горизонты.

Сузана Шранкова

Ассоциация демократического образования “Орава”, Словакия



Я всегда с большим удовольствием читаю журнал “Перемена”, заряжаюсь энергией от коллег из других стран. Также прият-

но отметить, что наш журнал “Заметки” [словацкий национальный журнал программы РКМЧП] стал моей настольной книгой в области образования, поскольку в нем публикуются педагоги со всех концов Словакии. Большинство авторов – учителя, которые описывают собственный практический опыт использования инновационных методов обучения для развития у учащихся навыков критического мышления. Творческий потенциал этих учителей поразителен: они неустанно предлагают новые идеи и становятся источником вдохновения для окружающих. Статьи университетских преподавателей, сотрудничающих со школьными

учителями, – тоже превосходное чтение, обеспечивающее теоретическое обоснование инноваций в педагогической практике. Недавно мне очень понравилась статья одной из моих коллег, которая исследовала отношение школьников к новым стратегиям обучения. Краткий опрос учащихся средней школы в Восточной Словакии показал, что студенты замечают учителя-новатора и предпочитают активные формы обучения традиционным. Школьники говорят, что учиться по новым методикам просто “веселее”, и радуются, что “теперь выучивают [материал] быстро и надолго”. Я думаю, это оправдывает все наши усилия.

Мелина Порто

Национальный Университет Ла-Плата, Аргентина



Чтение статьи Элизабет Мойе “Я учу людей, а не субъекты обучения: Взаимоотношения учитель/ученик как

контекст вторичной грамотности” (Reading Research Quarterly 31/2, 1996, с.172-195) стало поворотным моментом в моей учительской жизни. В то время я работала (и по-прежнему работаю) среди коллег, которые обращают основное внимание на грамматическую и лексическую точность устной и письменной речи учащихся и студентов и совсем не заботятся об их интересах. Благодаря этой статье я обратилась в своей практике к философской концепции гуманистического образования и

направила все усилия на то, чтобы помочь студентам удовлетворить их потребности и развеять тревоги. Статья побудила меня предпринять определенные усилия, чтобы признать потребности моих студентов, учесть их интересы и разобраться, что же представляет собой успех в их системе ценностей. С тех пор я стараюсь во главе обучения ставить смысл, чтобы студенты докапывались до сути вещей, а не просто накапливали знания и получали хорошие оценки. Мои студенты – люди, а не субъекты обучения, и я стараюсь выстраивать с ними особые отношения. Хотя я читала эту статью довольно давно, она по-прежнему – движущая сила моей педагогической деятельности.

Moje, E. (1996). “I teach students, not subjects”: Teacher-student relationships as contexts for secondary literacy. *Reading Research Quarterly* 31(2), 172-195.

Вопрос для слеующего номера журнала:

Очень неприятно, когда ученики то и дело спрашивают: “А это войдет в экзамен?” И ведь если не войдет, они палец о палец не ударят! Как же убедить их, что учеба – для них, а не для оценки на экзамене? Как научить их ставить собственные учебные цели?

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

Общение с жизнью Центральная Азия: Интернет в школах для детей-инвалидов

Дэвид Микош

С этого учебного года учащиеся самаркандской школы-интерната №61 (Узбекистан), дети с нарушениями слуха, изучают новый предмет – информатику. Это стало возможным благодаря щедрому пожертвованию коммерческой компании, а также Интернет-программе, финансируемой Госдепартаментом США, и добровольному содействию госпожи Амины Шевельковой. В результате этого сотрудничества местные образовательные структуры смогли создать в школе кабинет информатики и взять на постоянную работу квалифицированного преподавателя.

Это – не единичный случай. В Центральной Азии педагоги-предметники широко используют Интернет в своей работе. И, что еще удивительнее, происходит это в учебных заведениях, которые после распада Советского Союза фактически игнорировались – в школах для глухих. На огромной территории – от восточных районов Казахстана до юга Узбекистана и до закрытого от посторонних взоров Туркменистана на западе – Интернет успешно используется при обучении глухих детей.

Люди с физическими недостатками обычно составляют десять процентов населения страны. Население Центральной Азии составляет приблизительно 60 миллионов человек, а это означает, по крайней мере, шесть миллионов инвалидов. Таким образом, это целый отдельный народ, превышающий население Таджикистана, Кыргызстана или Туркменистана. В советские времена инвалиды получали только профессионально-техническое образование и были “спрятаны” от общества. Глухие, в частности, обычно занимались изготовлением электрических лампочек. Один из наших узбекских

тренеров – первых глухих/слабослышащих тренеров программы – с трудом нашел американский университет, который принял его диплом технического училища в качестве подтверждения полученного ранее образования. В будущем, при проведении реформы, на это следует обратить особое внимание.

*Интернет помог
учащимся приобрести
многие необходимые
для жизни навыки*

В данной статье, на примере трех эпизодов, мы расскажем об успешной деятельности программы IATP (Доступ в сеть и обучение через Интернет) в Центральной Азии. Эта программа осуществляется американской некоммерческой организацией IREX (Международные исследования и обмен), а финансирование она получает от Бюро образования и культуры Государственного департамента США. IATP в настоящее время имеет 49 Интернет-центров в разных городах Центральной Азии. Работает программа и в других регионах бывшего Советского Союза.

Уроки, которые проводятся в этих школах, показывают, что Интернет – замечательный помощник в деле обучения инвалидов, и местные учителя умело включают его в свои программы. Итак, мы отправляемся школу-интернат №61 Самарканда (Узбекистан), школу-интернат для глухих в Алматы (Казахстан) и школу для слабослышащих в Ашхабаде (Туркменистан).

Самарканд, Узбекистан

Для школы №61 история начинается в июне 2001 года, когда на церемонии награждения в Ташкенте менеджер региональной программы IATP встретился с представителем компании “Хьюлетт-Паккард”. После некоторых обсуждений компания согласилась подарить этой школе компьютер. Программа IATP приняла на себя обязательства распорядиться этим пожертвованием: установить компьютер в школе и подсоединить его к Всемирной сети через свой Интернет-центр в Самарканде.

Школа-интернат №61 существует с 1946 года, здесь живут и учатся 298 учащихся от пяти до семнадцати лет. В школе работают 182 человека (из них 62 учителя и 56 воспитателей). Никакого опыта общения с компьютерами они до этого момента не имели, и денег на покупку компьютера у школы не было. Всем не терпелось начать работать на подаренном компьютере, но, к сожалению, время было неудачное – лето, и квалифицированных специалистов рядом не оказалось. Пришлось ждать осени. В сентябре, в начале нового учебного года (2001-2002), Амина Шевелькова в качестве добровольного тренера участвовала в Центральноазиатском мероприятии “IATP в информационном сообществе”. Работая в общедоступном Интернет-центре IATP, она познакомилась с детьми из школы №61, которые мечтали наладить простаивавший в школе компьютер. Позже Амина вспоминала об этом дне так:

Вечером, после этой встречи, я спросила себя: А что, если попробовать обучать глухих работе с компьютером? Мой университетский диплом (бакалавра по специальности прикладная математика), полученный в Самаркандском государственном университете, давал мне право на преподавание. Жила я поблизости от школы-интерната №61. Разумеется, никакого опыта в обучении таких детей у меня не было, но я хотела им помочь. И мысль эта засела у меня в голове как заноза. Я несколько раз сходила в интернат. В конце концов, побеседовав с руководством самаркандского IATP и с администрацией школы-интерната, я решила начать обучение. И на первом же уроке убедилась, что сделала правильный выбор. Невозможно описать, как радовались моему появлению дети. Эта работа принесла мне огромное моральное удовлетворение.

Так было положено начало уникальному сотрудничеству.

Приступив к работе, Шевелькова поняла, что надо учить язык знаков. Задача не из

легких, но ей помогали школьные учителя. Общение учащихся с компьютером она начала с самого простого: как включить, как выключить, как пользоваться мышью... Ее ученики не знали ровным счетом ничего. Однако к концу года они уже рисовали картины, создавали документы и заполняли таблицы. То есть, по мнению самой Амины, стали “настоящими пользователями”.

Руководству школы так понравились занятия Шевельковой, что они взяли ее в штат, на новую должность – преподавателя информатики. В сентябре 2002 года Амина Шевелькова снова пришла в школу №61. Она верит, что Интернет – неоценимый инструмент в обучении глухих детей. “Эти дети могут узнать последние известия только из Интернета, так как на узбекском телевидении не предусмотрен перевод на язык знаков, – говорит Амина. – Кроме того, Интернет позволяет детям общаться с другими людьми и повышать уровень своих знаний, не испытывая психологического дискомфорта”.

Алматы, Казахстан

В Казахстане произошла похожая история, но масштабы ее куда крупнее. Началась она в ноябре 2000 года, когда IATP послал глухого тренера из столицы Узбекистана Ташкента в школу для глухих в Алматы. Ее ученики стали регулярно пользоваться общедоступным Интернет-центром IATP, а два местных преподавателя захотели участвовать в курсах IATP. В течение следующего года местные бизнесмены пожертвовали школе несколько компьютеров, и здесь была основана одна из первых на территории бывшего СССР компьютерных лабораторий для глухих студентов. Получив небольшой грант от IATP, школа создала свой вебсайт, на котором впервые появились знаки для глухих, соответствующие русским терминам, необходимым, чтобы понять язык Сети – такие слова как “браузер”, “хост” или “Интернет” (подробнее об этом читайте на вебсайте Би-Би-Си: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/sci/tech/1879158.stm>)

Однако первые успехи ничуть не облегчили работу главного вдохновителя и “двигателя” проекта, преподавателя Елены Мастяевой. Она по-прежнему помогает своим коллегам искать в Интернете информацию, обогащая тем самым их профессиональные библиотеки и педагогические ресурсы. Но, к сожалению, большую часть работы Елена вынуждена выполнять в одиночку. Она считает, что

коллегам тоже надо учиться, но сподвигнуть их на это оказалось непросто. Она отмечает: “Учителя, конечно, интересуются, но работа в сети требует времени, и немало (моего, кстати, тоже)”. Так что Елена продолжает быть связующим звеном между Интернетом и другими учителями.

Для учащихся же Интернет стал важной и, безусловно, любимой частью их образования. Школа предлагает курсы для школьников и специальные вечерние курсы для взрослых. Елена Мастяева выстроила программу так: учащиеся впервые знакомятся с компьютером на факультативных занятиях в пятом классе. Но, поскольку “детям этот курс очень нравится, факультатив посещают почти все”. Значительно позже, в 8-10 классах, учащиеся начинают осваивать веб-страницу, которая содержит разнообразную информацию об Интернете. (Вот их адрес: <http://www.sluh.freenet.kz>). Елена говорит, что глухим детям поначалу очень непросто общаться в Интернете, ведь здесь используется гораздо более сложная лексика, чем в учебниках.

Учащиеся, прошедшие Интернет-курсы, выгодно отличаются от сверстников. Впервые, как мы только что отметили, резко возрастает их словарный запас, поскольку они стремятся самостоятельно докопаться до смысла того, о чем прочитали в Интернете. Несколько учащихся стали тренерами и теперь обучают других. Одна группа таких тренеров даже отправилась в столицу Казахстана Астану – распространять накопленный опыт. Елена Мастяева так описывает происходящее в школе: “Интернет влияет на наших тренеров. Юные тренеры покупают компьютеры и обмениваются новостями по электронной почте. У них появляется все больше вопросов. Они просят нас чаще обновлять и расширять информацию на сайте. Тренеры очень трудолюбивы: много работают над оформлением сайта, копаются в вирусной базе данных и т.д. Директор школы довольна успехами воспитанников. Она сказала, что за все годы работы в школе она впервые имеет дело с такими организованными и подготовленными детьми”. Значит, можно без всякого преувеличения сказать, что Интернет помог учащимся приобрести многие необходимые для жизни навыки.

Родители глухих учащихся активно способствовали успехам детей. Они купили компьютеры и оплатили время работы в сети. Мастяева рассказала, что несколько семей решили не переезжать в другие города из-за того, что там детей не обучали инфор-

матике. Даже в блестящей новой столице страны, Астане, для глухих детей компьютерная грамотность не предусмотрена. Несколько преподавателей отметили, что проблемы, связанные с поведением детей (а они возникают часто, потому что родители склонны баловать детей-инвалидов), исчезли как-то сами собой. Родители теперь знают, как можно конкретно помочь своим детям: они покупают компьютеры и оплачивают Интернет-связь. Эти дети, по словам одного из преподавателей, “ведут себя лучше, потому что гораздо больше размышляют об окружающем их мире”.

Подводя итог, можно сказать, что столь ощутимые перемены в жизни глухих детей и успех алматинской школе принесло уже знакомое сочетание: самоотверженная работа одного человека, донорские пожертвования, тренинги и гранты программы IATP. Проблемы тоже знакомые: Елена Мастяева работает почти одна, оборудование устаревает, а школе попросту не хватает денег. Впрочем, последние две проблемы типичны для Центральноазиатских школ. В сущности, там происходит что-то положительное лишь благодаря таким подвижникам, как Елена Мастяева. Как говорит она сама: “Мы, во всяком случае, делаем все, что в наших силах, забывая о времени, личной жизни и даже маленькой зарплате, потому что боль наших детей – наша самая острая боль”.

Ашхабад, Туркменистан

В Ашхабаде масштабы нашей деятельности не так велики, но выводы напрашиваются сходные. Здесь работа IATP опирается на волонтерскую помощь молодых людей, получивших образование на Западе благодаря программам студенческого обмена, которые поддерживает правительство США. Выпускники американских университетов, а в Центральной Азии их насчитывается уже несколько тысяч, играют вполне значимую, хотя и несколько недооцененную роль в общественной жизни своих стран (статью по этой теме можно прочитать на сайте: <http://www.eurasianet.org/departments/insight/articles/eav030701.shtml>).

Наше сотрудничество с инвалидами началось, когда группа этих молодых выпускников получила грант от посольства США в Туркменистане на помощь школе-интернату для детей с дефектами слуха. Выпускники обменных программ – одна из основных аудиторий, с которыми работает IATP. В 2000 году мы даже откры-

ли в Ашхабаде специальный ресурсный центр – едва ли не единственный реально действующий Интернет-центр в столице Туркменистана, очень популярный среди молодежи, получившей образование на Западе. Получив грант от посольства, эта группа обратилась за поддержкой в IATP.

Мы предоставили им в качестве базы Ресурсный центр, и тренеры из числа этих молодых людей начали, с помощью языка знаков, обучать детей работе на компьютере и в Интернете.

Начали с азов – с самой популярной и простой для освоения программы, с которой мы начинаем курс во всех странах, – программы “Paint”. Мы давно обнаружили, что она не только дает навыки работы с мышью, но и снимает у начинающих пользователей страх перед нанесением компьютеру непоправимого ущерба. Приведя детей на занятия, родители оставались понаблюдать, как происходит общение с компьютерами, и поражались неиссякаемой детской фантазии: на мониторе появлялись настоящие картины

и фотоколлажи. Родители узнавали много нового о собственных детях, прослеживая, что именно интересует их в Интернете.

Одна из преподавательниц, Татьяна Борисовна Седова, отметила: “Такие уроки для глухих детей совершенно необходимы. У них даже обозначились новые черты характера, появилась пылкость и навыки работы сообща. Они стремятся завоевать доверие учителей и боятся его утратить; они научились анализировать и синтезировать информацию. Да и ведут себя иначе: появилась гордость и уверенность в себе. Обучение помогает детям концентрировать внимание и, в целом, развиваться в направлении, несколько отличном от того, который обычно предлагает школа. Сама идея превосходна, поскольку глухие дети учатся понимать других. Иными словами,

школьная программа связывает их жизнь с жизнью мира”. Интернет вносит замечательную лепту в обучение глухих учащихся в Центральной Азии.

Заключение

Суммируя сказанное, отметим, что Интернет может принести немалую пользу инвалидам в Центральной Азии. Примеров тому уже больше чем достаточно: использование компьютеров и Интернета увеличивает

словарный запас учащихся, уменьшает ощущение изолированности (снимая, тем самым, проблемы с поведением) и позволяет им реализовать врожденный творческий потенциал. До настоящего времени наши успехи основывались на энтузиазме одиночек, которые сумели использовать ресурсы IATP настолько эффективно, что сделали даже больше, чем мы рассчитывали.

На сегодняшний день основная задача – продвигать программу на уровне школьных и местных администраций. Пример

Узбекистана в этом отношении особенно радует, поскольку показывает, что эти учреждения способны поддержать дело, если дело это стоящее и видны конкретные успехи. Участие родителей и их реакция также очень интересны, поскольку родители инвалидов зачастую обижены на жизнь и заранее настроены против любых новшеств. Наблюдая, как их дети справляются с технологическими инновациями, в частности, с компьютерами, они открывают в своих детях много нового и начинают понимать, что недуг отнюдь не лишает их способностей и права на творчество.

Что касается IATP, мы намерены продолжать работать с инвалидами во всех странах, где развернута программа. В ближайшие месяцы планируется начать обучение глухих в Кыргызстане. Недавно,



Фото: РКМЧП Молдова



Фото: PhotoDisc, Inc.

наша алматинская школа провела Интернет-встречу для глухих учащихся Алматы, Караганды и Актюбинска – казахстанских городов, которые расположены за тысячи километров друг от друга.

Кроме того, мы сейчас устанавливаем во многих Интернет-центрах (везде, где возможно) специальные пандусы для инвалидов колясок. Наша работа с инвалидами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, также развивается весьма успешно. В Ташкенте для них уже основан маленький центр. Стоило нам только заикнуться о том, что мы хотели бы работать с этой частью населения, как в центре появились первые посетители. В ближайшие месяцы, благодаря нашему ташкентскому партнеру, мы рассчитываем узнать, как эффективнее работать с такой аудиторией. Западному читателю может показаться, что пандус – неотъемлемая часть любого здания. Однако в Центральной Азии они предусмотрены чрезвычайно редко. Даже такие прогрессивные учреждения, как посольства Соединенных Штатов, и то забывают создать для инвалидов удобный доступ в свои помещения. К счастью, местные органы власти восприимчивы к подобным инновациям: в узбекском городе Гулистане главный архитектор ныне строящейся районной библиотеки предусмотрел – по нашей просьбе – пандус для въезда инвалидов колясок.

И, наконец, последний момент, который хотелось бы подчеркнуть, рассказывая об этом проекте. Проект наш – не благотворительный, хотя, разумеется, очень выгодный для наших партнеров. Однако программа Государственного департамента США запрещено участвовать в благотворительных акциях. Точнее будет сказать, что мы даем местной общественности определенные инструменты, чтобы Интернет в этих странах использовался грамотно и с пользой. Очень показательно, что люди осваивают новую технологию и приспособивают ее для своих нужд на удивление быстро. Надеемся, что уроки, которые мы извлекли, работая в этом регионе, будут полезны не только для нас.

Для получения дополнительной информации см. сайт:

Networking Central Asia's Silk Road <http://news.bbc.co.uk/1/hi/sci/tech/1628525.stm>

Программа ИАТР (“Доступ в сеть и обучение через Интернет”) действует в Азербайджане, Армении, Беларуси, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане, Туркменистане, Узбекистане и Украине. Подробности на сайте: <http://www.iatp.net/>

Д-р Дэвид Микош – координатор научных и обучающих программ Мирового банка в Центральной Азии. Ранее работал менеджером ИАТР в Центральной Азии, г. Бишкек, Кыргызстан.

Адаптация детей-инвалидов в системе школьного образования*

Наталья Курочкина

Ташкентский клуб КРИДИ (Клуб реабилитации и интеграции детей-инвалидов), основанный в марте 1995 года, – добровольное объединение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями. Его главная цель – изменить отношение общества к детям-инвалидам. Общество не станет лучше, пока не изменится отношение людей к общественно значимым вопросам. До тех пор, пока инвалиды, а также родители детей-инвалидов, лишены возможности активно участвовать в государственных программах, в которых реализуются права человека на образование и социальную защиту, у них практически нет шансов стать полноправными членами общества.

Первоначально КРИДИ базировался в Мирзо-Улугбекском районе Ташкента и работал только с местными семьями, но скоро, благодаря деятельности активистов клуба, хорошо освещавшейся в прессе и на телевидении, о КРИДИ узнали жители других районов Ташкента и областей страны. К нам потянулись за поддержкой родители и родственники детей-инвалидов, проживающих в разных уголках Узбекистана. С 1997 года клуб стал организацией городского масштаба, имеющей восемь районных филиалов; есть комнаты и площадки для занятий: в музыкальных комнатах дети постигают азы музыкальной грамоты и слушают музыку, а на открытых площадках занимаются терапевтической верховой ездой.

Сегодня в компьютерной базе данных клуба более 3000 семей, имеющих детей-инвалидов. Мы занимаемся, в основном, следующим:

- помогаем родственникам детей-инвалидов заботиться о здоровье ребят и решать проблемы, связанные с их воспитанием, образованием, психологической и социальной адаптацией; добиваемся понимания и защиты личных и социальных прав инвалидов;
- демонстрируем детям и их родителям, как можно заниматься реабилитацией в домашних условиях, как перейти на полное самообслуживание, чтобы не зависеть от окружающих; знакомим их с инвалидами, овладевшими какой-либо профессией; помогаем активно заниматься искусством и спортом, вести по-настоящему полноценную жизнь;
- способствуем участию детей с ограниченными физическими возможностями в жизни общества;
- боремся за формирование в обществе более гуманного отношения к инвалидам;
- оказываем материальную помощь – в виде инвалидных колясок, диетических продуктов питания, одежды (поступающей к нам через “*Каунтерпарт Консорциум*”), закупаем и распределяем необходимые инвалидам лекарства;
- обучаем компьютерной грамоте;
- публикуем информационный бюллетень “Наше время” на русском и узбекском языках.

Чтобы помочь людям с ограниченными физическими возможностями жить в обществе наравне со всеми, работу с ними надо начинать с раннего детства, и у клуба КРИДИ накоплен в этой области определенный опыт. Наши дети ходят в обычные детские сады. Практика показывает, что в раннем возрасте дети с ограничениями не чувствуют себя “изгоями” и общаются со здоровыми детьми на равных, а те, в свою очередь, стараются оказывать им посильную помощь. В более позднем возрасте включение в коллектив “больного” ребенка влечет за собой неминуемые проблемы. Наша цель – создать в детских учреждениях такие условия, от которых в равной степени выигрывали бы все дети – инвалиды и не инвалиды.

Хотелось бы, чтобы как можно больше детей-инвалидов училось в обычных школах, но, к сожалению, сегодня такие случаи редки. Современные школьные корпуса многоэтажны, не оборудованы приспособлениями для перемещения инвалидов, специальными туалетами, поэтому чаще всего инвалиды вынуждены учиться дома. Не имея доступа к полноценному образованию, ребенок не может развивать свои способности, что препятствует его участию в жизни общества. Но хуже всего то, что у него нет возможности общаться с другими детьми, в первую очередь, со своими ровесниками. Со временем в нем развивается замкнутость и необщительность, он считает себя бесполезным для общества и мучается чувством своей ущербности.

Очень важно, как показывает наш опыт, научить родителей самостоятельно развивать творческие способности своих детей. Возможным решением проблемы является организация школы нового типа, в которой родители при соответствующей подготовке воспитывают и обучают собственных детей, способствуя их гармоничному развитию.

В частности, активисты КРИДИ, в сотрудничестве с международной неправительственной организацией “Уорлд Консерн”, провели работу с группой родителей, после чего родители смогли организовать обучение своих детей-инвалидов. Родители (они же учителя) играют с детьми в развивающие игры, помогают им овладевать навыками письма и рисования, создавать самостоятельные творческие работы (среди них даже мозаики), читать книги. Мы уверены, что каждый ребенок должен иметь шанс развивать свои способности, каждый должен почувствовать себя значимым и независимым – ведь многие из тех, кого прежде считали “необучаемыми”, сумели овладеть многими навыками и научились справляться со многими заданиями. Это доказывает, что, в конечном итоге, они могут стать достойными и полноправными членами общества.

*Наталья Курочкина, инвалид от рождения,
дочь Гренады Курочкиной, директора КРИДИ.*

* Первую версию этой статьи см. в *Give and Take*, журнале, посвященном становлению гражданского общества в Евразии. Публикуется с разрешения издателя, ISAR (Инициатива общественного движения и обновления Евразии). См. www.isar.org

Обучение через общественно значимую практику: работа студентов с детьми, испытывающими трудности в обучении

Дария Рован и Власта Вижек Видович

Работа с детьми, имеющими какие-либо отклонения от стандартной модели развития, требует особого подхода и особого понимания со стороны школьных психологов и педагогов. Может ли университетский курс психологии развить в студентах способность к сопереживанию и чувство социальной ответственности за таких детей?

Для школьного психолога работа с “проблемными” детьми – всегда серьезное испытание. Ведь для того, чтобы правильно оценить проблему ребенка, суметь с ней справиться, помочь ребенку почувствовать себя полноправным членом детского коллектива, нужны специальные знания и опыт. К тому же психологу приходится работать с учителями и родителями таких учеников, оказывать им поддержку и давать рекомендации.

Однако, чтобы эффективно использовать свои знания, специалист должен, в первую очередь, по-настоящему прочувствовать потребности ребенка, понять его душевный мир. Кроме того, он должен быть в курсе тех трудностей, с которыми ребенку и его родителям приходится сталкиваться в повседневной жизни. Для того, чтобы помочь будущим психологам в решении этих непростых задач, мы разработали новый курс педагогической психологии: “Работа с детьми, испытывающими специфические трудности в обучении”. Этот курс объемом 48 часов (12 недель по 4 часа в неделю) провели в минувшем учебном году преподаватели департамента психологии Загребского университета. Раньше этот материал распределялся между курсами общей и педагогической психологии и преподавался в основном в традиционной лекционной форме.

Главная задача, которую мы перед собой ставили, – создать курс, ориентированный на понятие социальной ответственности. В

нашем понимании, подобный курс призван развить у студентов способность к сопереживанию и ощущение собственной значимости для общества, укрепить в них сознание неразрывной связи между обществом и индивидом, а также предоставить им возможность проверить прочность собственных убеждений на практике. (Temple et al., 2001).

В основу курса легла теория обучения через опыт (ELT), включающая в себя холистическую модель познавательного процесса и мультилинейную модель возрастного развития личности. Обе модели вполне соответствуют нашим представлениям о том, как люди учатся, растут и развиваются (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001). Как ясно из самого названия этой теории, главное место в процессе обучения здесь отводится опыту.

Согласно ELT, процесс обучения состоит из четырех циклически сменяющихся друг друга этапов: этапа конкретного опыта, этапа наблюдения и рефлексии, этапа абстрактной концептуализации и этапа активного экспериментирования. В свете этой теории, наилучшей методикой, обеспечивающей максимальную эффективность всех четырех этапов цикла, является практическая деятельность обучаемых – в нашем случае, работа будущих психологов с конкретными учениками. Выявление и анализ проблемы соответствует этапу абстрактной концептуализации, разработка методики ее исследования – этапу активного экспериментирования, затем следует конкретно-опытный этап (работа с детьми) и, наконец, рефлексивный этап (поиск ответов на вопросы, возникшие в ходе анализа проблемы). Объясняя полученные результаты с теоретической точки зрения, делая обобщения о процессе обучения в целом, студенты снова возвращаются

к этапу абстрактного осмысления, завершая, таким образом, цикл обучения через опыт (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2001).

Согласно Дж.Коуэну (1998), важнейшим условием функционирования этого цикла, на которое следует обращать особое внимание руководителю учебного процесса, является последовательность перехода от одного этапа к другому. В нашем случае поэтапность обеспечивается самой методикой работы психолога с детьми, испытывающими трудности при обучении: вопросы, требующие разрешения, возникают перед студентами в определенной последовательности, продиктованной характером работы. Таким образом, студенты, стремясь к всестороннему пониманию проблемы, естественно переходят от одного этапа к другому.

Курс ориентирован на понятие социальной ответственности

К.Кребер (2001), опираясь на многочисленные примеры, выражает уверенность в том, что обучение через опыт способствует совершенствованию мыслительного и познавательного процессов. При такой системе, отмечает она, сам обучаемый способен оценивать эффективность и ценность собственных усилий и применять другие навыки критического мышления, а ведь именно в выработке таких умений и навыков и заключаются сегодня главные цели высшего образования. Что касается фактических знаний, приобретаемых в стенах университета, то можно с уверенностью утверждать, что при современных темпах общественно-политического и технологического прогресса уже завтра они неизбежно окажутся устаревшими.

Структура курса

Главные цели нового курса – развить в студентах способность к эмпатии и ознакомиться их с кругом вопросов, касающихся обучения в общей школе детей с особыми потребностями. При этом необходимо было учесть интересы и точки зрения самих детей, их одноклассников, учителей, школьных психологов и других специалистов.

Разработанный нами курс помогает студентам не только проникнуть в мир нестандартного ребенка, но и разобраться в этиологии его проблем, понять, какая именно помощь ему нужна. Будущие психологи на практике знакомятся с возможными видами психологического вмешательства и учатся выбирать оптимальные методы работы с детьми, испытывающими трудности в обучении.

Чтобы наши студенты могли лучше понять характер трудностей, которые возникают у таких детей при обучении, уяснить себе их эмоциональные и поведенческие проблемы, мы ввели в свой курс новые стратегии обучения. Традиционный университетский подход ставит абстрактное осмысление выше опыта. К.Кребер отмечает, что студентам университета редко предлагают поразмышлять над конкретным событием или обретенным опытом и редко проверяют глубину усвоения ими материала в условиях реальной действительности. Даже в тех случаях, когда названные цели на словах признаются важными, они фактически никак не представлены в учебном процессе.

Мы решили применить новый подход, положив в основу своего курса практическую работу студентов с конкретными детьми. Мы рассчитывали на то, что, занимаясь конкретным ребенком как объектом исследования, всесторонне изучая стоящие перед ним проблемы, их симптоматику и происхождение и выбирая оптимальные для данного случая решения, будущие психологи научатся применять свои теоретические познания на практике, в реальной жизненной ситуации. Как отмечает К.Кребер (2001), правильно организованная работа с конкретными детьми, помимо накопления практического опыта, способствует развитию логического и творческого мышления студентов и, в конечном итоге, помогает им стать более активными участниками самого процесса обучения.

Наш курс состоял из двух взаимосвязанных частей: теоретической (в которой закладывались основы для понимания базовых вопросов) и практической (когда теоретические знания применялись на практике).

Еженедельные лекции предлагали базовые, фундаментальные знания по трем основным разделам. Первый – проблемы обучения детей, имеющих отклонения от стандартной модели развития, в обычной школе. Второй – определение характера

специфических трудностей, их диагностирование и методика работы с детьми. И, наконец, третий – эмоциональные и поведенческие проблемы у детей, испытывающих трудности в обучении, стратегии выявления и преодоления этих проблем. Цель теоретической части – дать базовые знания и подходы, которые понадобятся студентам в их практической работе.

Практическая часть разработанного нами курса проводилась в виде группового проектного исследования: несколько студентов работали с одним ребенком, испытывающим конкретные трудности в обучении (например, дефицит сосредоточенности в сочетании с гиперактивностью). Студенты получили возможность на практике изучить проблему ребенка, а также познакомиться со стратегиями ее решения. Кроме того, каждая группа должна была изучить и применить на практике методы качественного исследования. Таким образом, в рамках практической части курса каждая группа училась планированию и проведению исследования (с представлением полученных результатов), а также, что немаловажно, приобретала навыки совместной деятельности.

Практическая работа проходила в общеобразовательных школах и в специализированных учреждениях соответствующего профиля. Каждая группа действовала самостоятельно, однако раз в неделю студенты встречались с преподавателями, чтобы получить консультации по методическим и организационным вопросам, а также поделиться приобретенным опытом с преподавателями и со студентами других групп.

А.Миллер (Miller et al, 1998) считает, что для успеха групповой работы необходимы следующие условия:

1. Решаемая группой проблема должна быть типичной и значимой для общества.
2. Решение проблемы потребует знаний и навыков, которыми студенты овладели в ходе обучения.
3. Проблема может быть решена силами небольшой группы студентов, ни один из членов которой не имеет достаточно знаний и опыта, чтобы справиться с проблемой самостоятельно, но может внести свой вклад в совместное решение.
4. Решения, касающиеся методов исследования и поля деятельности каждого члена группы, принимаются группой, а не преподавателем.
5. Отчет о групповой работе должен быть кратким и таким, чтобы его можно было

представить перед аудиторией (т.е., перед остальными студентами). Он должен отражать вклад каждого члена группы в общую работу, при этом критерии оценки должны удовлетворять остальных студентов и факультетскую администрацию.

Этими условиями мы и старались руководствоваться. Чтобы можно было следить за ходом работы, каждая группа еженедельно предоставляла краткий (объемом до двух страниц) отчет, в котором подводились промежуточные итоги: что сделано, какие из поставленных задач не решены и почему, что планируется на следующую неделю, как проходила коллективная работа и насколько сами студенты довольны достигнутыми результатами.

Практическая реализация нового курса

В минувшем учебном году было организовано три группы по четыре студента в каждой. Группы выбрали для исследования следующие темы: дефицит сосредоточенности в сочетании с гиперактивностью, дислексия и незначительное отставание в умственном развитии. Исследовательская работа проводилась в три этапа: планирование, сбор данных и подготовка отчета.

На этапе планирования (после утверждения состава рабочей группы и темы исследования) мы знакомили студентов с методикой исследовательской деятельности, основанной на работе с детьми, испытывающими трудности в обучении, а также со специальной литературой по выбранной ими теме. Особое внимание мы как преподаватели уделяли вопросам координации практической деятельности с лекционным курсом: знакомясь с новым теоретическим материалом, студенты сразу же могли использовать его при планировании своего исследования. По ходу практической работы возникали новые вопросы, которые рассматривались на следующих лекциях. Так были изучены пять тем, связанных с исследованиями конкретных случаев из психолого-педагогической практики: основы качественного исследования, планирование и структура исследования, наблюдение, интервьюирование и анализ полученных данных.

Приступая к планированию своей работы, каждая группа, прежде всего, определяла тему исследования. Затем, после изучения основных приемов, применяемых при осуществлении практического исследования подобного рода, – наблюдения и

интервьюирования, – студенты переходили к разработке методики сбора данных. Таким образом, начавшись с самых общих наметок, план исследования становился все детальнее, и, наконец, после презентации готового плана в рамках семинарских занятий, группа приступала к его осуществлению.

На этапе сбора данных студенты вели наблюдение в школе, беседовали со специалистами и посещали специализированные учреждения соответствующего профиля, а преподаватели продолжали осуществлять общее руководство. Для лучшей координации практической деятельности студентов с теоретическими занятиями мы установили четкие сроки для каждого этапа сбора данных.

Прежде чем приступить к сбору данных, каждая группа выбрала одного ребенка, испытывающего в обучении именно те специфические трудности, которые намеревалась исследовать группа. Первые два дня студенты наблюдали за поведением ребенка, за его взаимоотношениями с учителями и сверстниками. При этом в первую очередь они обращали внимание на особенности поведения, связанные с исследуемыми отклонениями. По окончании наблюдения студенты беседовали о проблемах ребенка с учителями и школьным психологом, выясняли, какие подходы и виды вмешательства использовали педагоги и психолог при работе с этим ребенком.

Чтобы глубже понять проблему, студенты посещали учреждения, которые специализируются на интересующих их отклонениях, советовались с работающими там специалистами и собирали информацию о диагности-

ке и лечении таких отклонений в рамках этих учреждений.

Еженедельно встречаясь со студентами на занятиях в университете, мы с удовольствием отмечали, что все они сочувственно относятся к детям, выбранным ими в качестве объектов наблюдения. В их высказываниях сквозила забота: *“Все дети в классе постоянно общаются между собой, играют*

вместе, а наша

Лана всегда оказывается где-то в стороне”.

Недостаток внимания к таким детям в школе, ограниченность их возможностей в отсутствии адекватного лечения вызывали искреннее беспокойство студентов.

Целью последнего этапа работы – написания и защиты отчета – было обобщение и использование собранной информации для иллюстрации изучаемой проблемы. Если работа была организована правильно, составление

отчета не представляет трудности, но все же является крайне важным этапом. Группы составили хорошо проработанные отчеты и устроили прекрасные презентации, продемонстрировав глубокое понимание выбранной ими проблемы и способность к эмпатии. Следует также отметить, что все студенты творчески подошли к своей работе: помимо рекомендованных на лекциях приемов (наблюдения и интервьюирования) они по собственной инициативе использовали и другие методы исследования (проективное тестирование для ребенка с дефицитом сосредоточенности в сочетании с гиперактивностью, диктант для ребенка с дислексией, социометрию для умственно-отсталого ребенка).

В представленных группах результатах исследований были отражены интересы



Фото: Университет штата Висконсин

ребенка, а также точки зрения учителей, родителей и соответствующих специалистов. Также анализировалась позиция общества по исследуемой проблеме, отраженная в образовательной и здравоохранительной системах. В одном из отчетов прозвучал такой вывод: «Эта работа помогла нам лучше разобраться в проблемах обучения детей с умственным отставанием, в частности, в проблеме адаптации таких детей в неспециализированной школе. Мы узнали, что сами дети, их родители и работающие с детьми специалисты ежедневно сталкиваются с многочисленными трудностями. Наш долг и долг всего общества – относиться с пониманием и уважением к людям с задержками умственного развития и другими отклонениями, помочь им стать полноправными членами общества».

В ходе работы над групповым исследованием нашим студентам приходилось коллективно размышлять над своими удачами, неудачами и особенностями взаимодействия в группе. Чтобы помочь им осознать специфику совместной работы, мы просили их составлять краткие отчеты по завершении каждого этапа. Мы считаем, что полученные при выполнении этого задания навыки понадобятся им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Оценка курса

Хотя качество подготовленных группами отчетов и презентаций свидетельствовало о том, что поставленные цели достигнуты, мы все же решили, что нельзя делать вывод об успешности нового курса, не выяснив предварительно мнение самих студентов. Нас в меньшей степени интересовало, понравился ли курс и считают ли его студенты полезным. Гораздо важнее было выяснить, отдают ли студенты предпочтение традиционному лекционному обучению или обучению, нацеленному на проектную работу и решение практических задач.

Оценочная анкета состояла из четырех частей: структура курса и организация лекций, мотивация и учебная ценность, отношения с другими участниками учебного процесса (преподавателями и студентами) и общая оценка курса. Каждого студента попросили оценить два курса: наш и любой из прослушанных ранее «традиционных» курсов.

Структура и организация теоретической (лекционной) части были оценены значительно выше, чем курсы «традиционные». Это, вероятно, можно объяснить тем, что мы потратили немало времени и сил, чтобы предельно конкретизировать цели курса и тщательно продумать его структуру, составить соответствующие задания и подготовить иллюстративный материал. Учитывая особые требования курса, мы скрупулезнейшим образом продумывали очередность заданий. Студенты оценили наши усилия: «Особенно важно, что на каждом этапе практической работы мы точно знали, чего от нас ждут. У нас были ясные цели и четкие сроки, это очень помогало».

Курс развивает у студентов способность к сопереживанию и ощущение собственной значимости для общества

Вопросы второй части анкеты касались мотивации и учебной ценности курса. И здесь оценки тоже были очень высокими – почти по всем пунктам выше, чем для «традиционных» курсов, а рядом с вопросом «Окупилась ли усилия, затраченные на посещение лекций и выполнение заданий?» у всех стояла наивысшая оценка.

В части анкеты, содержавшей вопросы об отношениях с другими участниками учебного процесса, наблюдались две противоположные тенденции: отношения с преподавателями получили высокую оценку, коллективная работа в группе – низкую. Дело в том, что мы хотели, чтобы студенты лучше почувствовали трудности «реальной» работы в коллективе, и распределяли их по группам без учета пожеланий. Многим это не понравилось, хотя все студенты признали, что приобрели навыки групповой работы и получили возможность на практике увидеть все ее плюсы и минусы: «При подборе групп соблюдался принцип случайности, и нам пришлось испытать на себе все трудности работы в формальной группе (порой нелегко было найти компромисс между различными точками зрения)».

Общая оценка курса также оказалась очень высокой – выше, чем у “традиционных” курсов. Студенты отмечали, что работа над групповым проектом потребовала от них больших временных затрат: “По сравнению с другими курсами, времени уходило очень много – каждую неделю по три часа лекций, а практическая работа забирала почти все свободное время”, – но все сходились на том, что результат стоил затраченных усилий. При этом аргументы студентов совпадали с теми аргументами, на которые мы сами опирались при создании курса:

“Наконец появилось хоть что-то, на что мы сможем потом опереться в своей практической работе”.

“Мы столкнулись с реальными ситуациями и проблемами, о которых до сих пор только разговаривали”.

“Главное, что дал мне этот курс, – конкретный опыт практической работы и проведения исследования. Это было трудно, но полезно. Я приобрела новые знания и навыки и очень этим довольна”.

Важно, что студенты высоко оценили обучение через общественно значимую практику, даже несмотря на то, что для них оно оказалось сопряжено с увеличением объема работы. Высокую оценку получили и усилия преподавателей, направленные на разработку нового курса: “Хотелось бы отметить творческий подход авторов к составлению курса. Это что-то совершенно новое – новое слово в обучении”.

Заключение

Работа над курсом показала, что:

- При выполнении совместного исследования студенты становятся активными участниками учебного процесса, глубже понимают изучаемую проблему и вникают в ее социальные аспекты.
- Опыт групповой работы готовит студентов к будущей профессиональной деятельности и учит справляться с некоторыми проблемами организационного характера.
- Руководители такой практической работы много узнают о своих студентах, об их интересах и убеждениях, мотивации и степени компетентности.

Базируясь на собственных наблюдениях, а также на студенческих отчетах и результатах оценочного анкетирования, мы собираемся в дальнейшем ввести в этот курс некоторые изменения, имеющие целью повысить мотивацию студентов и эффективность курса в целом. Принимая во внимание, что студенты были недовольны тем, как проходило распределение по группам, мы решили в будущем учитывать в этом вопросе их желания. Вторым моментом, вызвавшим критические замечания со стороны студентов, была недостаточность самооценки. Мы собираемся разработать анонимную систему взаимной оценки студентов, которая позволит уточнить вклад каждого в групповое исследование.

И, наконец, последнее из планируемых изменений касается статуса самого курса. В минувшем учебном году он предлагался в качестве спецкурса (курса по выбору), однако в связи с грядущими изменениями программы нашего отделения (для некоторых специальностей добавляется пятый год обучения) вполне возможно, что этот курс станет обязательным для всех, кто выбрал для себя профессию школьного психолога или хочет заниматься педагогической психологией как наукой.

Литература:

- Cowan, J. (1998). *On becoming an innovative university teacher*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential Learning Theory: Previous research and new directions. In R.J. Sternberg & L. Zhang, *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 227-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kreber, C. (2001). Learning experientially through case studies? A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 217-228.
- Miller, A.H., Bradford, W.I. & Cox, K. (1998). *Student assessment in higher education*. London: Kogan Page.
- Temple et al. (2001). *Strategies for use across the curriculum*. New York: Open Society Institute – RWCT project.

*Дария Рован и Власта Вижек Видович
представляют департамент психологии
философского факультета Загребского
университета, Хорватия.*

В проекте Дарии Рован и Власты Вижек Видович реализуется модель обучения через служение обществу*, получающая все большее распространение в высшем образовании. Стремясь повысить уровень подготовки студентов, специализирующихся в педагогической психологии, авторы проекта объединили теоретическую подготовку студентов с накоплением практического опыта и размышлениями об ответственности перед обществом. «Обучение через служение обществу» – гибкий термин и может пониматься по-разному в зависимости от того, идет ли речь о философии познания, о структуре учебной программы или о направлении в педагогике, что позволяет говорить о «тройственности обучения через социально-значимую практику» (Lory Varlotta, 1996, с.26). Однако в большинстве случаев имеется в виду непосредственная связь между теоретическим обучением, с одной стороны, и конкретной общественно-полезной деятельностью, с другой. С философской точки зрения это направление в педагогике основывается на конструктивистской эпистемологии, что предполагает нацеленность внимания на определенную сферу и извлечение уроков из этой сферы в рамках общественно-ориентированного познавательного контекста. Иными словами, речь идет о программах, возникающих из конкретных потребностей общества. Сам термин «обучение через служение обществу» возник в 1960-х годах, однако концепция обучения, сочетающегося с общественно-полезной практикой, была выдвинута еще в рамках прогрессивной педагогической философии Джона Дьюи. В США в начале XX века Д. Дьюи, наряду с Чарльзом С. Пирсом и Уильямом Джеймсом, провозгласившими практическую природу знания, считался теоретиком философии прагматизма. Именуя свою теорию то инструментализмом, то экспериментализмом, Дьюи, в сущности, тоже признавал, что в основе всякого знания лежит практика. Именно прагматики помогли вскрыть многие заблуждения традиционной западной эпистемологии. Особенно резкой критике подвергался традиционный дуализм – разделение умственного и телесного, – принятый еще со времен Рене Декарта. Согласно Декарту, знание относится исключительно к сфере умственного и, стало быть, является продуктом абстрактного осмысления (концептуализации). Чтобы достичь такого абстрактного знания, необходимо как можно больше отдалиться от всякого восприятия (т.е., от опыта). В педагогике такая философия приводила и до сих пор приводит к морализаторству и полному отрыву школы от действительности. По словам Элизабет Камарк Минник, реализатора одной из программ «обучения через служение обществу», в нашем академическом образовании «по-прежнему держится

привычная иерархия: теория – практика – знания – опыт (т.е., по убывающей)» (1999, с.13).

В противовес прагматизм выдвигает взгляд на знания как на инструмент. Айлер и Джайлз, на сегодняшний день ведущие теоретики в области обучения через социально значимую практику, отмечают, что «центральным для Дьюи является положение о существовании многоплановой связи между деятельностью и мышлением» (1994, с.80). Знание есть инструмент, практическое средство освоения действительности. Из этого следуют два важных вывода. Во-первых, знание начинается с опыта, а не с абстракции; во-вторых, знание всегда контекстуально, а не абсолютно. Знание есть продукт нашей деятельности и нашего экспериментирования в сложном и запутанном мире. Его ценность определяется той пользой, которую оно может принести; мерилом же этой ценности является наше овладение ситуацией, наша способность реализовать полученное знание на практике. Вместо вопроса «Истинно ли это?» (в котором знание выступает как самоцель) прагматизм Дьюи выдвигает на первый план вопрос «Имеет ли это практическое значение?» (знание превращается в инструмент, помогающий овладеть конкретной ситуацией). Опираясь на положения Джона Дьюи, а также его последователей (среди них Пауло Фрейре, Юрген Хабермас, Томас Кун, Ричард Рорти и Корнел Уэст), теоретик «обучения через служение обществу» Гудвин Лью разработывает серьезное философское обоснование этого направления в педагогике. «Прагматизм смещает наши эпистемологические устремления с выявления объективной истины на ведение содержательных разговоров» (Лью, 1995, с.12). Вероятно, Дьюи мог бы откорректировать известное декартово высказывание «Я мыслю, следовательно, я существую» следующим образом: «Я вступаю во взаимодействие с миром, следовательно, я начинаю существовать». На смену приоритетам сугубо мыслительным приходят приоритеты, связанные с деятельностью человека в обществе.

При таком подходе человек не может быть «выведен за скобки» своей деятельности, он оказывается неразрывно связан со всеми ее сферами. Отличительной особенностью философской системы Дьюи является именно переплетение его взглядов в области политики, этики, обучения и воспитания. В своем «Кредо» об обучении (1897) он пишет: «Я полагаю, что всякая личность, рассматриваемая как объект обучения, есть в первую очередь личность общественная, а общество есть органичное единство отдельных личностей... Обучение, следовательно, должно начинаться с изучения психологии ребенка [обучаемого] – его возможностей, интересов, привычек... которые должны оцениваться с точки зрения их общественного эквивалента,

* В русскоязычной психолого-педагогической литературе термин «service learning» еще окончательно не устоялся, поэтому в настоящей статье мы предлагаем три варианта его перевода: «обучение через служение обществу», «обучение через общественно-полезную практику» и «обучение через социально-значимую практику». (Прим. ред.)

то есть, того вклада, который данная личность может потенциально внести в развитие общества (Dewey, 1897, 1998, с.230). Именно это единство личности и общества, вопросов этики и обучения и лежит в основе педагогики обучения через служение обществу.

Это вполне согласуется с известным высказыванием Дьюи о том, что “обучение есть не подготовка к жизни, а сама жизнь”. “Если мы хотим, чтобы наши ученики были готовы учиться всю жизнь, могли использовать свои знания на практике и обладали способностью к критическому анализу, то в основе их образования должны лежать такие программы, как “обучение через служение обществу” и ей подобные, которые помогут им формировать знания из собственного опыта и размышлений (Eyler and Giles, 1999, с.188). Включаясь в подобную практику, учащиеся и студенты учатся: ведь они решают реальные жизненные проблемы и пожинают реальные плоды собственных решений – именно наличие немедленной обратной связи и обеспечивает мотивацию при обучении такого рода. Что касается регулирования учебного процесса в ходе общественно-полезной практики, то оно может происходить за счет планомерного конструирования таких ситуаций, разрешение которых будет связано с определенными теоретическими разделами. Например, программа Д.Рован и В.Видович учит студентов работать с “проблемными” детьми, требующими повышенного внимания со стороны педагога.

Соотнесение обучения с академическим курсом – не единственная забота реализаторов подобных программ: в ходе обучения через служение обществу возникают также серьезные этические вопросы, связанные с расширением социального контекста и личной вовлеченностью в изучаемую ситуацию. Такое обучение ставит не просто практические задачи, но, в первую очередь, задачи, требующие осмысления и решения именно для того сообщества, членами которого являются обучаемые. В таких условиях сопереживание и умение вникать в чужие проблемы (или, по определению Д.Рован и В.Видович, “социальная ответственность”) оказывается таким же необходимым условием, как и усвоение обязательного объема дисциплинарных знаний. Если рассматривать способность к эмпатии и пониманию чужих проблем как цель обучения, то необходимо признать, что без личного участия эта цель не может быть достигнута. Речь, следовательно, идет не просто о “полевой” практике; в ходе обучения через социально значимую практику обучаемые вступают в реальные, а не “учебные” отношения с людьми, и осмысление реальных общественных отношений оказывается важным результатом учебного процесса. Существенно и то, что подобные программы помогают нам самим, педагогам, реализующим эту модель обучения, лучше разобраться в процессах служения обществу, которым мы, как и обучаемые, отдаем себя целиком. Ведь, по словам Д.Дьюи, “учитель посвящает себя не просто обучению отдель-

ных личностей, но формированию общественных отношений... каждый учитель должен гордиться своим призванием, должен понимать, что он – слуга общества” (1897, 1998, с.235).

Рекомендуемая литература и источники:

- American Association of Higher Education (AAHE). [Online] Available: www.aahe.org/service/
- Bringle, R., & Duffy, D. (Eds.). (1998). *With Service in Mind: Concepts and Models for Service-Learning in Psychology*. Washington, DC: AAHE.
- Campus Compact. [Online] Available: www.compact.org
- Cruz, N., Giles, D., & Stanton, T. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Furco, A., & Billig, S. (Eds.). (2002). *Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hickman, L., & Alexander, T. (Eds.). (1998) *The essential Dewey: Volume 1 pragmatism, education, democracy*. Bloomington IN: Indiana University Press.
- Howard, J. (Ed.). Michigan Journal of Community Service Learning. [Online] Available: www.umich.edu/~mjcls/
- Jacoby, B., et al. (1996). *Service learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- National Society for Experiential Education. (NSEE). [Online] Available: www.nsee.org
- Roswell, B. (Ed.). Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy. [Online] Available: www.ncte.org/cccc/Service-Learning/reflections.shtml

Литература:

- Dewey, J. (1998). My pedagogic creed. In L. Hickman & T. Alexander (Eds.), *The essential Dewey: Volume 1 pragmatism, education, democracy*. Bloomington IN: Indiana University Press.
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Giles, D., & Eyler, J. (1994, Fall). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77–85.
- Kamarck Minnich, E. (1999). Experiential education: Democratizing educational philosophies. *Liberal Education*, 85(3), 12.
- Liu, G. (1995, Fall). Knowledge, foundations, and discourse: Philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 5–18.
- Varlotta, L. (1996). Service-learning: A catalyst for constructing democratic progressive communities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 22–30.

Джоуби Тейлор, Программа развития языка, грамотности и культуры, университет штата Мэриленд (округ Балтимор).

Роль учительского очерка в подготовке будущих учителей: взгляд из Эстонии

Хийе Ассер

В педагогической работе успех во многом зависит от того, умеет ли учитель анализировать свою работу. Одним из способов, помогающих нацелить будущего учителя на анализ собственного опыта, является учительский очерк. Вот почему, прочитав в журнале “Перемена” (№ 5, лето 2001) статью Джанет Ричардс, я решила включить написание учительского очерка в число обязательных заданий по педагогической практике для студентов Тартуского университета на 2001-2002 учебный год.

Учительский очерк пишется, как правило, от первого лица и представляет собой повествование объемом от одной до тридцати страниц, предметом которого может быть “любая педагогическая проблема или требующая решения ситуация, реально возникшая в работе учителя или при подготовке будущих учителей” (Sykes, 1992, с. ix). В последние годы практика написания учительских очерков стала характерна для многих стран (Австралии, Новой Зеландии, Канады, США): очерки, с одной стороны, помогают учителям представить результаты своей работы в письменном виде, с другой – учат их серьезнее анализировать собственные успехи и ошибки (Richards, Viise, Holschuh & Asser 2000, с. 82). В Эстонии же этот термин знаком не всем, поскольку подобная практика распространена больше в медицине, чем в педагогике. В сущности, учительский очерк – то же, что и история болезни: их цель – как можно подробнее описать изучаемый процесс и найти способ достижения наилучшего результата.

Использование учительских очерков для рефлексии и исследования помогает учителю:

- четко определять педагогическую проблему;
- анализировать проблемные ситуации;
- искать и находить пути их решения;
- убедиться, что из проблемной ситуации может быть не один, а много выходов;
- понять, что он несет ответственность за решение педагогических проблем;
- осознать, что он отвечает как за учебные успехи, так и за личные достижения своих учеников.

Использование учительского очерка в качестве метода исследования в педагогике:

- помогает выявить самые проблемные сферы в учительской практике и очертить круг вопросов, связанных с тем или иным предметом, методом обучения и т.д.;
- выявляет готовность учителя к всестороннему анализу собственного педагогического опыта;
- позволяет судить об уровне теоретической подготовки учителей и о том, в чем они видят цели образования;
- предоставляет дополнительный учебный материал для вузовских курсов методики.

Учительские очерки могут быть посвящены либо учебным, либо воспитательным проблемам.

Учительский очерк

- основан на конкретной педагогической проблеме;
- описывает реальный случай из школьной жизни;
- пишется от первого лица, простым и понятным языком;
- приводит наиболее важные разговоры в прямой речи;
- начинается с описания стоящей перед автором проблемы;
- предоставляет дополнительную информацию, необходимую для понимания сути проблемы;
- включает в себя объяснение и анализ как самой проблемы, так и возможных путей ее решения.

В Эстонии трехуровневая система образования: обязательное девятилетнее, полное среднее (или профессионально-техническое) и высшее. Государственный язык в стране – эстонский, и в большинстве школ преподавание ведется на эстонском языке, но есть и русскоязычные школы. Все школы работают по единой общегосударственной программе, а подготовка учителей проводится в университетах и педагогических колледжах под руководством Министерства образования.

Использование учительских очерков в рамках педагогической практики студентов

В статье описывается первый опыт автора по использованию учительских очерков в ходе подготовки будущих педагогов: анализируются темы студенческих очерков, затронутые в них проблемы и предлагаемые пути их решения, выявляется общий уровень аналитических способностей студентов. Исследование проводилось на материале тридцати девяти очерков, каждый из которых в целом соответствует сформулированным выше требованиям, то есть, включает в себя описание конкретной проблемной ситуации, ее анализ и выводы. Педагогическая практика для будущих учителей в Эстонии может проходить в образовательных учреждениях разного уровня в зависимости от направления вузовской подготовки, но обязательным для всех считается практика в течение определенного периода в седьмых-девятых классах неполной средней школы. Поэтому многие очерки посвящены работе с детьми именно этого возраста.

Представленные очерки могут быть сгруппированы следующим образом:

	4-6 классы	7-9 классы	10-12 классы
Неполная и полная средняя школа	36 очерков	9	21
Профессионально-техническая школа	2 очерка		
Университет	1 очерк		

В очерках описываются проблемные ситуации, возникшие на уроках литературы (9), труда (7), биологии (3), охраны здоровья (3), естествознания (2), физической культуры (2), эстонского как второго языка в русскоязычных школах (2), немецкого (2) и английского (1) как ино-

странного языка, эстонского как родного языка в эстонской школе (1), латинского (1), мировой культуры (1), географии (1), экономики (1), философии (1), декоративного садоводства (1), а также в ходе внеклассной работы (1).

Классифицировать очерки в зависимости от характера затронутых проблем оказалось не так легко: часто проблемы рассматривались авторами в комплексе (напр., дисциплина и уровень мотивации; выбор метода преподавания и вопросы дисциплины). Тем не менее, опираясь на авторские формулировки, я сочла возможным отнести исследуемые очерки к следующим группам:

Очерки об учителях

Выбор методов преподавания	8
Выполнение плана урока и достижение поставленной цели	6
Выбор учебных материалов	5
Распределение времени на занятия, включая организационный момент	4
Оценка работы на уроке, включая поощрение и наказание учеников	4
Общие соображения по поводу педагогической практики и работы учителя в целом	4
Самооценка учителя	2
Всего	33

Очерки об учениках

Дисциплина	2
Уровень мотивации в обучении	2
Разногласия между учениками	2
Всего	6

Можно сделать вывод, что в очерках наших практикантов преобладает анализ учительской, а не ученической деятельности. Это отчасти объясняется характером самого задания – “написать учительский очерк”, а отчасти тем, что авторы этих очерков, в основном, новички, и вполне естественно, что львиная доля их внимания обращена на собственную деятельность. У некоторых эта тенденция особенно заметна: *“Хотя мне и не удалось полностью реализовать намеченный план урока, работать с классом было интересно. Конечно, мои ученики все время отвлекались, но я впервые получила возможность попробовать себя в роли учителя – и это было очень приятно”*.

Такое отношение характерно для многих очерков: анализируется преимущественно поведение учителя, при этом ученики упоминаются лишь вскользь.

Учебные материалы и методы преподавания

Большинство очерков посвящено планированию занятий, выбору учебных материалов и методов. Многие практиканты признают, что подготовленные ими задания оказались слишком простыми, слишком сложными или недостаточно интересными для их учеников. Только в двух очерках описывается более или менее благополучная ситуация: учителю-практиканту или ученикам удалось связать материал урока с событиями реальной жизни, благодаря чему занятие прошло гораздо успешнее.

Некоторые учителя-практиканты, как явствует из очерков, не учли, что подготовленный ими материал может быть уже знаком ученикам. Одна студентка делает такой вывод: прежде чем войти в незнакомый класс, следует не только узнать о нем как можно больше, но и подготовить альтернативный план урока. *“Вероятно, любой учитель, только что получивший новый класс или заменяющий своего коллегу, может оказаться в подобной ситуации: ученики уже читали или проходили то, что он подготовил к уроку. Проблемы легко избежать – для этого достаточно пролистать классный журнал; но я, готовясь к своему занятию, даже не подумала об этом. Я также не могла перейти к другой теме – ведь я не подготовила “запасной” план урока, как сделал бы на моем месте более опытный учитель. Для меня это был очень полезный опыт: теперь, собираясь на занятие, я всегда буду составлять не один план, а два”*.

Автор другого очерка излагает достаточно разумные соображения по поводу влияния СМИ на формирование у детей обширных, но не всегда верных понятий о многих вещах. Проблема всплыла в ходе занятий по истории древнего мира. *“Учитель всегда должен быть готов к тому, что информация – часто искаженная – поступает не только из учебника. Однако мне так и не удалось заставить своих учеников критически взглянуть на то, что они узнали или узнают ежедневно из других источников. Думаю, что сегодня, в эпоху охвативших весь мир потоков (неверной) информации, выработка критического восприятия этой информации становится одной из важнейших задач учителя”*.

Анализ очерков, посвященных выбору методов и стратегий, показывает, что многие практиканты не склонны сомневаться в правильности собственного выбора: просто ученики, по их мнению, не сумели справиться с заданием в полном объеме. Например,

автор одного очерка сетует на то, что семиклассники не успели за отведенное время переписать подписи под слайдами, которые демонстрировались на уроке литературы, а автор другого не может понять, почему десятиклассники не проявляют должного интереса к шекспировскому “Гамлету”. Вопрос о том, что в неудаче может быть виноват сам учитель, по-видимому, у них не возникает; это вообще характерно для начинающих педагогов, которые еще не сталкивались с подобными ситуациями.

К счастью, авторы большинства очерков честно пытаются разобраться в причинах своих неудач. Вот некоторые выдержки: *“сама формулировка задания не заинтересовала учеников”*, *“для тренировочных заданий нужна какая-то новая, непривычная форма”*, *“не для всякого урока годится групповая работа, иногда организовать ее оказывается невозможно”*. *“Конкурсы, викторины, разнообразные формы обобщения изученного материала как нельзя лучше подходят для конца четверти или учебного года, но не всегда “срабатывают” в его начале”*. В целом можно сказать, что наши студенты неплохо справлялись с проблемными ситуациями, и даже после неудачи не собирались в будущем отказываться от интерактивных методов обучения:

“Конечно, наша викторина переросла чуть ли не в баталию, но я все же думаю, что для учеников она была полезна. Они смогли повторить изученный материал и одновременно выявили пробелы в своих знаниях. Как поддерживать дисциплину на таком уроке? Думаю, мне самой следовало действовать решительнее и постоянно контролировать ситуацию. Путаницы можно было избежать, если бы перед глазами у участников все время находились “правила игры”. Также мне следовало заранее подготовиться к всякого рода неожиданностям, в частности, продумать такие варианты деления участников на группы, при которых не пришлось бы их потом перегруппировывать. Собираюсь ли я в дальнейшем прибегать к подобным видам работы? Разумеется. Ученики остались довольны: им было весело и интересно, а главное – они получили возможность поработать головой”.

Оценка

Как известно, школьная практика длится недолго, поэтому, в основном, оценка работы учеников не воспринималась как проблема и в очерках вообще не рассматривалась. Более того, многие школьные методисты не доверяли практикантам выставление отме-

ток. Лишь в одном из очерков подробно описывается конфликт с учеником, возникший по поводу оценки: ученик отвечал плохо и начал проявлять недовольство еще до того, как классу были объявлены отметки за урок. На мой взгляд, позиция автора очерка внушает уважение:

“Теперь, когда страсти улеглись, я рада, что все-таки настояла на своем. С нетерпением жду следующего семестра: мне интересно, как дальше будут складываться наши с Сиимом [так зовут “недовольного” ученика] отношения – ведь история еще не закончилась. Конечно, учитель формирует своих учеников – их поведение и жизненные взгляды, – но и ученики оказывают влияние на учителя. Когда мною пытаются манипулировать, я умею дать отпор, и Сиим помог мне в этом убедиться”.

В другом очерке рассказывается о том, как проблема оценки ученической работы решалась на уроках физкультуры: когда ученики являлись без формы, студентка не ставила им плохих оценок, а просто не допускала к занятию.

План урока

“Почему мне не удалось полностью реализовать план урока и достичь поставленной цели?” – во многих очерках этот вопрос выступает на первый план. По мнению авторов, часто это происходит потому, что учителю приходится отвлекаться на вопросы учеников. Иногда учитель сам вносит в план изменения: например, на уроке естествознания после общешкольной учебной пожарной тревоги студентка-практикантка решила вместо темы “Вода как раствор и растворитель” предложить ученикам тему “Вода и другие средства тушения огня”. Другая студентка принесла на урок домоводства собственные поделки – настенные украшения в виде шерстяных снежинок – и все ученицы, вместо того чтобы заниматься шитьем, любовались ими и расспрашивали, как самим сделать таких же. В обоих случаях сами авторы считают изменение плана урока оправданным: во-первых, выйдя за рамки запланированной темы, ученики больше узнали о том, что их интересовало в данный момент, во-вторых, приобрели некоторые необходимые в жизни навыки.

Впрочем, авторы большинства очерков все же задаются вопросом: часто ли учитель может позволить себе отклоняться от программы без ущерба для учебного процесса? У некоторых даже закралось подозрение: может быть, ученики нарочно отвлекают учителя, чтобы их не успели спросить?

Изменения в планах урока требовались также в тех случаях, когда молодые учителя неверно определяли возможности учеников, объем материала, который может быть усвоен на занятии, или эффективность того или иного метода подачи материала. Часто практиканты использовали незнакомые ученикам стратегии. Как в таких случаях проходили занятия? Какие выводы сделали для себя будущие учителя?

“Самая главная проблема была со временем. Когда через запланированные тридцать минут я спросила, какая группа готова отвечать, все ответили, что им нужно еще время. По плану каждая группа должна была представлять свой ответ в течение пяти минут, но теперь стало ясно: хорошо, если хотя бы одна группа успеет выступить с презентацией. Теперь, задним числом, я понимаю, что просто переоценила возможности своих учеников: степень их самостоятельности, интерес к предмету, желание и умение работать в коллективе. Ведь даже студенты, работая в группах, частенько отвлекаются – чего же ждать от школьников? Тем более что это, в сущности, был их первый опыт групповой работы.”

На будущее следует помнить: ученики, как правило, с удовольствием включаются в новые виды работы, но при этом задания должны обязательно соответствовать их уровню; кроме того, не нужно их постоянно направлять и не нужно ставить жесткие временные рамки – ведь в таком случае они не получают удовольствия от самостоятельно выполненной работы. Ко всему новому нужно сначала привыкнуть, поэтому, переходя к новым стратегиям, учитель должен выбрать по возможности самые простые и понятные задания”.

В некоторых очерках, посвященных планированию уроков, авторы выражают недовольство руководителями практики, которые либо “совсем не помогли при разработке плана урока”, либо, наоборот, “навязывали готовый план и содержание занятия”, давая при этом “противоречивые инструкции”. Пожалуй, глубже всех вникла в суть проблемы студентка, написавшая следующее:

“Снова и снова мысленно прокручивая урок, я поняла, в чем причина неудачи: я стояла перед учениками не как учитель, ответственный за все, что происходит в классе, а как студентка. Студент-практикант вообще находится в двойственном положении: для учеников он – учитель, для преподавателей и методистов – студент.”

Вначале всегда очень трудно войти в роль учителя и вести себя соответственно. Пришлось не раз напоминать себе, что именно я отвечаю за все, что происходит на уроке, я здесь самая главная, и я должна всем руководить”.

О профпригодности

“Смогу ли я стать настоящим учителем?” – этим вопросом в той или иной форме задаются многие практиканты. После каждого неудачного занятия они начинают сомневаться в собственной компетентности, в “крепости” своего характера – словом, в своей профессиональной пригодности. Насколько я могу судить, в подобных сомнениях больше паникерства, чем по-настоящему вдумчивого анализа, и написание очерка оказалось весьма эффективным “лекарством”, помогающим автору лучше разобраться в себе и в своем отношении к профессии учителя.

Встречались и очерки, авторы которых называли себя “прирожденными учителями” и при этом ни словом не обмолвились об источниках своих знаний. У таких практикантов проблем нет и в помине: занятия прошли гладко, решения принимались исключительно правильные. Они даже берутся давать советы работающим педагогам: *“Надо быть собранными, добрыми и в меру строгими, ... потому что некоторым ученикам поначалу трудно поверить, что вместо старых учителей, работающих в школе с незапамятных времен, их могут учить новые – молодые и, может быть, более интересные, у которых другие привычки и другая манера общаться”.* Конечно, уверенность в себе – дело хорошее и даже иногда помогает молодому учителю в классе, но без настоящих знаний и опыта она выглядит не слишком убедительно.

Поведение учеников

Работ, в центре которых оказалась фигура ученика (как правило, “трудного”), совсем немного. В четырех очерках описаны классические проблемы с дисциплиной, возникшие вследствие недостатка мотивации: в одном речь идет об отдельном ученике, в остальных – о группе или целом классе. В трех случаях авторы постарались выяснить все, что возможно, о мотивах учеников и – благодаря интуиции, творческому подходу, а главное, всестороннему анализу ситуации – добились положительных результатов. В четвертом случае конфликтная ситуация оказалась связана с неизвестными молодому учителю

обстоятельствами и поэтому не могла быть разрешена в рамках урока.

Только в двух очерках речь заходит о том, что в каждом классе есть ученики, требующие особого подхода. Особенно убедительно выглядит история ученика-левши на уроке труда (кстати, это один из немногих очерков, в которых автор фокусирует внимание на проблемах учеников, а не на своих собственных). Для молодого учителя явилось открытием, что с ребенком-левшой на уроке труда придется работать отдельно – ведь инструменты всегда делаются для “правшей”. Однако благодаря неожиданно возникшему затруднению автор на практике убедился в правоте университетских лекторов: каждый ребенок по-своему неповторим.

Специфика школьной практики

Почти во всех очерках нашли свое отражение специфические особенности школьной практики: будучи “не совсем учителями”, студенты появляются в школе лишь время от времени, не имеют возможности лучше познакомиться со своими учениками – и в результате чувствуют себя неуверенно. Тем не менее, двадцать из тридцати девяти – очерки “со счастливым концом”: проанализировав ситуацию и разобравшись в сути проблемы, студенты делятся с читателем положительными эмоциями по этому поводу. В восьми очерках преобладает сознание неудачи и негативные эмоции, но и тут авторы, как правило, стараются разобраться в причинах, анализируют объективные (недостаток информации об учениках) и субъективные (страх перед аудиторией) факторы, приведшее к отрицательному результату. Следовательно, есть надежда на то, что в будущем авторы пессимистических очерков сумеют избежать повторения ошибок.

Анализ очерков

Изучив работы студентов, я оценила десять очерков на “отлично”, девятнадцать на “хорошо” и десять на “удовлетворительно”. Все “отличные” очерки соответствуют установленному формату, ясно излагают суть проблемы и анализируют ситуацию с различных точек зрения; при этом некоторые авторы ссылаются на специальную литературу по методике – что, на мой взгляд, только повышает ценность их работы.

На “удовлетворительно” оценивались работы, в которых мысли выражены недостаточно ясно и четко, авторские рассуждения не имеют прямого отношения

к описываемой ситуации – тем не менее, сама ситуация представляет безусловно интересный материал для размышлений.

Некоторые очерки представляют собой по-настоящему захватывающее чтение – уже в самих заглавиях чувствуется интрига: “Бедовый ученик”, “Как провалилась защита окружающей среды”, “Покорение звезды”, “История древнего мира или Похождения воинствующей принцессы Ксены”, “Могло быть и хуже”, “Учитель, вы за мной шпионите?”, “Хаос или эксперимент?”, “В вине ли истина?”

Что дает учительский очерк преподавателю методики

Для преподавателя методики оценка студенческих работ является также косвенной формой самооценки. Читая очерки, я многое узнала о способностях своих студентов, о том, что их волнует и интересует. Это помогло мне уточнить круг тем и вопросов, на которые в дальнейшем следует обращать больше внимания, а также заставило пересмотреть некоторые аспекты самого лекционного курса:

- Мы изучали стандартные модели планирования урока и стратегий преподавания, но почти не занимались неожиданными ситуациями, возникающими в ходе урока. В будущем им следует уделить больше внимания: это поможет молодым учителям выработать необходимую гибкость.
- “Учитель должен наблюдать за своими учениками, анализировать и учитывать их реакции”. Этот известный теоретический пункт присутствует во всех курсах лекций по методике, однако на нем следует останавливаться подробнее и снабжать его практическими примерами.
- Следует заранее объяснять студентам специфику школьной практики, а также обсуждать с учителями-методистами вопросы, касающиеся статуса практиканта в школе.
- Качество проведения практики во многом зависит от характера общения студента-практиканта с учителем-методистом, администрацией и другими школьными службами.

Учительские очерки предоставляют обширную информацию по всем этим вопросам.

Включение учительского очерка в повседневную работу может помочь преподавателю методики ответить на следующие вопросы:

- Какие аспекты работы в школе вызывают больше всего трудностей у студентов-практикантов?

- На каком уровне студентам лучше всего удастся описать и проанализировать собственный опыт?
- Осознают ли будущие педагоги связь между педагогической теорией и практикой?
- Какие темы и положения теоретических курсов педагогики и методики помогают им больше всего?
- Каково отношение студентов-практикантов к школе и профессии учителя?
- Как школа относится к практикантам? Какие ограничения накладывает на их работу? Есть ли области, в которых практиканты не имеют никаких или почти никаких прав?
- Каким образом содержащаяся в очерках информация может быть косвенно использована для изучения школьной культуры в целом?

И еще одно немаловажное преимущество: впоследствии преподаватель методики может использовать описанные в студенческих очерках ситуации для иллюстрации теоретических положений.

Следует, однако, помнить, что один очерк не может служить достаточным основанием для оценки достигнутого студентом уровня, ведь он описывает лишь один конкретный эпизод в его профессиональном развитии. Однако, расширив рамки исследования и сопоставляя очерки учителей, проработавших в школе год, два, три и т.д., мы получим объективные данные, позволяющие судить о процессе профессионального роста педагога.

P.S. Автор благодарит всех студентов Тартуского университета (2001-2002), работы которых легли в основу исследования, а также Джанет Ричардс, рассказавшую читателям о потенциальных возможностях учительского очерка.

Литература:

- Richards, J.C. (2001). Writing and sharing teaching cases. In *Thinking Classroom / Peremena*, 5, 10–15.
- Richards, J.C., Viise, N., Holschuh, J.P., & Asser, H. (2000). Documenting critical thinking lessons through teaching cases: Dilemmas and achievements of Russian teachers in Estonia. In *Ideas Without Boundaries* (pp 82–93). Newark, DE: International Reading Association.
- Sykes, G. (1992). Foreword. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (pp. vii–ix). New York: Teachers College Press.

Хийе Ассер, магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры общей педагогики педагогического факультета Тартуского университета, Эстония.

Говорят учителя...

Ольга Мейер

Мы хотим, чтобы наши ученики мыслили самостоятельно, оригинально, чтобы они хорошо, свободно говорили. Еще хотим, чтобы у них был интерес к учебе. Еще хотим... А вот – разводим руками – ничего этого нет. Они инфантильные, равнодушные, прогуливают и на уроках хамят. Может, виноваты панки, неформалы?

Мы-то, учителя, стараемся, готовимся к урокам, ищем для них интересные материалы. В чем же дело? Мы готовы признать, что процесс обучения нуждается в пересмотре. Программы обновляются. Педагогические теории “полнеют” и “стройнеют”. Давайте теперь задумаемся, как мы общаемся с реальными учениками на уроке. Нарисуем здесь речевой портрет учителя. Может быть, несколько прояснится вопрос: почему дети не мыслят самостоятельно, не говорят свободно.

Учитель приходит на урок и сразу же развивает невероятную речевую активность. В течение 45 минут мы успеваем задать вопросы, сообщить новую информацию, заодно напомнить старый материал. При этом мы требуем от учеников определенных действий: интеллектуальных (*Запомните!*), физических (*Подчеркните!*). Мы успеваем воззвать к их совести (*Как тебе не стыдно...*), похвалить, поругать. Мы общаемся одновременно и с конкретным учеником (*Иванов! Сколько будет...*), и с целым классом (*Ну-ка, все посмотрели на доску!*). В общем, учитель – это такой “человек-оркестр”. Урок же – особая ситуация общения-обучения. Даже в ряду близких, дидактических коммуникативных ситуаций – лекция, семинар, занятие в кружке, урок у частного репетитора – школьный урок занимает особое место. Когда мы приходим на урок, то говорим

совсем не так, как в учительской с коллегами или дома с близкими. Даже во время частного урока мы говорим с учениками иначе, чем на уроке в школе.

Специфика учительской речи на уроке проявляется на разных языковых уровнях. Например, учителя тяготеют к употреблению некоторых грамматических форм. Для выражения побуждения мы любим формы совместного лица (*А теперь внимательно послушаем меня!*), а также формы прошедшего времени (*Ну-ка, замолчали все!*). Кстати, о “*послушаем меня...*” – такой оборот речи, пожалуй, пройдет только на уроке. Учительские вопросы часто имеют особый синтаксис: *Растения из воды начали выходить куда? Обстоятельства мы подчеркиваем как?*

Все интонационные средства учительской речи разлиты в нашей повседневной речи

Однако особенно ярко специфика учительской речи проявляется в интонации. Покажем эти особенности на примерах основных речевых актов: сообщения, вопроса и побуждения.

Материалом для наблюдения послужили магнитные записи школьных уроков, а также наблюдения автора над собственной речью на уроке. Итак, слушаем себя.

1. Сообщения

Учительское сообщение – это главный речевой акт урока. Учитель сообщает что-то при объяснении нового материала, при опросе, при проверке домашнего задания.

Учительское сообщение отличается от обычного, прежде всего тем, что учитель сообщает широкоизвестные факты (когда родился Пушкин, как звали его няню, как сократить дроби). Эта ситуация сама по себе исключает творческое, критическое восприятие информации. (Другой разговор – хорошо ли это и можно ли эту ситуацию изменить. Однако на сегодняшний день большинство учителей и учеников не относятся к факту как к проблеме.) Разговаривая друг с другом в повседневной жизни, мы сообщаем собеседнику ту информацию, в которой он нуждается. Ученик же обязан, по мнению учителя, “скушать” все.

Учительские сообщения очень разнообразны, и речевые стратегии также различны.

Например, при объяснении нового материала учитель сообщает важную информацию:

*– Итак, в русском языке **три (/)** **основные(\)** **формы(\)** **времени(\)**. Вы знаете, русскому языку еще повезло. У нас всего **три** формы времени. А вот в английском языке, который вы изучаете, прошедших времен **целых четыре**. А у нас **одно**.*

*А во французском языке их **целых пять**. А есть такое племя **папуасов**, у которых **десять** времен. Представляете, как им сложно? Так что, считайте, что нам еще повезло.*

Сообщение, обладающее высокой информативностью, содержит базовые знания: “**в русском языке три основные формы времени**” (в тексте фрагмента выделено жирным шрифтом). Сообщение знаний, обладающих высокой информативностью, сопровождается высокой речевой активностью учителя, что выражается прежде всего интонационными средствами. В этом случае учитель прибе-

гает к пословному акцентированию: каждое слово интонационно выделено. (Акцентирование, т.е. интонационное выделение здесь и далее обозначается так: \ – нисходящий тон, / – восходящий тон). Происходит такое интонационное “вдалбливание”.

Сведения о других языках – это необязательная информация, учитель дает ученикам возможность расслабиться. Риторический пафос учителя ослабевает, он прибегает к шутливой, домашней манере выражения (“нам повезло”, а “им

сложно”, “племя папуасов” – все это настраивает на отдых).

Приведем еще пример.

– “Не” с деепричастиями всегда пишется раз(/) – дель (\) – но(\).

Здесь наиболее важный фрагмент состоит из одного слова. Но, если мы хотим “вдолбить”, тогда каждый слог получает ударение. (В нейтральной речи акцентирование – интонационное выделение слова – обычно одно на все предложение).

Конечно, мы добьемся своего: будут

знать про деепричастия, про формы глагола. Даже если не поймут, то звуковой сигнал врежется в память намертво, как сирена. Но ведь это – знания, не добытые самостоятельно, их доставили уже в упаковке. Встает вопрос: а можно ли говорить иначе? Конечно, можно (но в рамках данной статьи мы не ставили перед собой методические задачи).

Стратегия урока – это стратегия живого общения. На уроке иногда говорят о незначительном, шутят, спорят. Посмотрим, как учитель спорит с расхожим мнением о славе и талантах, рассказывая детям о Льюисе Кэрролле:



Фото: Гедре Пуликойте

– Кэрролл преподавал математику в оксфордском колледже. В физике открытия делают физики, а в биологии – биологи. Но Кэрролл прославился совсем **не как математик (Ф)**.

После сообщения о том, что Кэрролл был математиком, учитель вводит “неожиданный” факт (а прославился не как математик!). Общепринятое мнение ошибочно! Мы спорим с ним! Из исследований по русской интонации известно, что полемика кодируется фальцетом. И учитель использует фальцет (Ф) при сообщении спорного, неожиданного факта. Интонационно учитель вовлекает своих слушателей в полемику. Это прозвучало на уроке живо, энергично. При этом нельзя призывать всех учителей к фальцету, но можно – к тому, чтобы представлять материал полемично. Кто-то оформит высказывание фальцетом, а кто-то выберет другие интонационные средства.

Теперь посмотрим, как учитель возражает ученику. Он может возразить мягко – предлагая принять исправленное, или настойчиво – отдавая распоряжение. Рассмотрим оба способа возражения.

Учитель: *Какой газ выделяется в процессе фотосинтеза?*

Ученик: *Азот.*

Учитель: *Нет, это не азот. Это – кислород.*

Учитель тянет [о] в слове *кислород*, как бы давая ученику время для осознания ошибки.

В том случае, когда учитель возражает настойчиво, авторитарно, то его речевая стратегия меняется. Рассмотрим такой пример. Ученик неправильно ответил на вопрос о том, кто первый начал переводить немецкие баллады. Правильный ответ – Жуковский. Настаивая, учитель проявляет повышенную риторическую активность. При этом он использует стандартные средства давления на слушателей. Это, прежде всего, послоговое акцентирование: все три слога (Жу-ко-вский) учитель тонально выделяет. Особенно эффектно выделение последнего слога. Он получает полновесное ударение.

Учитель: – *Кто первый стал переводить немецкие баллады, какой поэт?*

Ученик: – *Лермонтов.*

Учитель: – *Нет! Надо же знать, кто начал переводить немецкие баллады на русский язык. Жу-ко-вский.*

Какой способ возражения лучше? А это зависит от того, как мы строим наши

взаимоотношения с учениками. Можно дать только один совет: слушать себя, анализировать свою интонацию, относиться к своей речи так же критично, как мы относимся к речи наших учеников. (Попробовал бы кто-то из учеников пословно или послогово акцентировать свой ответ. Например: “Я же говорю вам, Нина Ивановна, **я (Λ)тетрадь (Λ) по-те-рял**. Я ясно говорю?”).

Теперь вспомним, как мы спрашиваем наших учеников на уроке.

2. Вопросы

Вопрос, который учитель задает на уроке ученикам, это не совсем обычный вопрос. Скорее, совсем не обычный. И даже не вопрос вовсе. Когда мы спрашиваем кого-нибудь, как пройти к метро или сколько стоит сыр, мы действительно не знаем этого. А вот когда мы приходим в класс и спрашиваем учеников, когда родился Пушкин или чему равен x , то на самом деле мы спрашиваем о другом. Мы проверяем, знает ли это ученик. И хотя все учительские вопросы объединены тем, что они не вопросы, они чрезвычайно разнообразны.

Во время фронтального опроса мы спрашиваем одним способом, попутный вопрос во время объяснения задаем иначе. Бывают вопросы-просьбы, а бывают вопросы с подсказкой. Все они выполняют свои функции на уроке, и все они очень разнообразны интонационно. Приведем примеры.

– *На прошлом уроке мы говорили о частях речи. Так вот: **что (Λ) такое (Λ) глагол (Λ)?***

Каждое слово акцентируется (Λ), темп речи замедляется. Так мы указываем на значимость вопроса. Ученики, по нашему мнению, обязаны знать ответ, и мы требуем его, прибегая к средствам “тяжелой” риторики. Есть такой способ вопроса в обычной, неучительской речи? Конечно, есть. Только типичный контекст такого вопроса тоже предусматривает неравенство беседующих и вынужденность ответа (*Подсудимый, отвечайте: где (Λ) вы были (Λ) в тот день(Λ)?*).

По ходу объяснения мы задаем вопросы иначе. Нам важно не нарушить темп речи, и мы спрашиваем что-то попутно. Попутный вопрос имеет более низкий статус, и учитель произнесет его быстро (б), в высоком



Фото: Гедре Пупникайте

регистре (В). Предполагается быстрый ответ с места. Например:

– Римская и карфагенская армии встретились у селения Канны. Кстати, кто командовал римской армией (б,В)? Ну-ка, быстро вспомним.

Такой вопрос может быть вкраплен в середину предложения, и он произносится очень быстро.

– Здесь два простых предложения... запятая нужна?(б), которые соединяются союзом “и”.

Так мы держим аудиторию в заданном режиме повествования. Это хорошо? На мой взгляд, да.

Иногда учитель переходит на особый тип взаимодействия с учениками. Традиционное для урока требование меняется на мягкую просьбу (это прием речевой маски). Так обычно говорят с младшеклассниками. Интонационная особенность такого вопроса – “расслабленный” голос (рсл).

– В сказке Иван-царевич встретил волка и помог волку. А вот почему-у(рсл) он помог волку? Как вы думаете, а?

Наконец, вспомним наши вопросы с подсказкой, ярко характеризующие учительскую риторичку. Рассмотрим вопрос с “или”.

– Архимедова сила зависит от массы или от о (/)бъе (\)ма?

Учитель подсказывает правильную альтернативу (от объема), интонационно выделяя ее: слово приобретает два акцента, произносится более громко.

Еще один вопрос с подсказкой:

– Два угла треугольника равны. Бу-у (\) дет треугольник равнобедренным?

Знак \ показывает, что тон на гласном повышается и потом понижается. Как известно, вопрос оформляется обычно восходящим тоном, а сообщение – нисходящим. Здесь же вопрос и ответ оказались в одном флаконе.

3. Побуждения

На уроке мы постоянно указываем нашим ученикам, что делать: писать, не писать, слушать, отвечать, подчеркивать, не болтать... Вся эта деятельность регулируется в основном таким речевым актом, как побуждение. В одном классе достаточно тихо и мягко сказать, что надо делать, в другом – от учителя требуется огромное напряжение, чтобы преодолеть сопротивление класса. Мы знаем, что в классе А мы будем говорить спокойно, а в классе Б наша риторическая установка изменится: там требуется активность, напористость, и принцип один – не давать спуску. Орудие управления опять-таки голос. Чем более активна риторичес-

Размышляем над ценностями поп-музыки

Нэнси Л. Дуглас, Мэйсам Бэйдун, Лидия Фальк

В формировании личности учащегося немаловажной составляющей является массовая культура, и, как часть ее, – популярная музыка. В некоторых случаях становление личности происходит не столько на основе школьных программ, сколько под влиянием музыки и отдельных личностей – звезд. Работая с продуктами поп-культуры на уроке, можно уменьшить отрыв школы от “реальной жизни”. Но как использовать стихи, музыку и имидж артистов для развития критического мышления и активного обучения? И стоит ли использовать именно “попсу”?

В книге “Поп-культура в классе: обучение и исследование критической медийной грамотности” Алверман, Мун и Хэггуд утверждают: “Чтобы не потеряться в сегодняшнем невероятно пестром и высокотехнологичном обществе, очень важно уметь читать знаки времени и относиться к ним критически, будь то книги из обязательного списка школьного чтения или продукты современной культуры” (1999, с.10). Будучи преподавателем различных аспектов грамотности, я предложила своим аспирантам предпринять исследование, связанное с критической грамотностью в области масскультуры. Предложила для того, чтобы они восприняли эту область как вполне легитимное поле деятельности, научное исследование одного из аспектов истинной грамотности нынешней молодежи. В настоящей статье описывается исследование, предпринятое мною совместно с двумя аспирантами. Надеюсь, оно проливает свет на поднятые выше вопросы.

Участники

Средняя школа, в которой мы и проводили исследования, расположена в американском городке Дерборн, штат Мичиган, недалеко от Детройта. За последние полвека

сюда эмигрировали тысячи людей с Ближнего Востока. И сейчас в Дерборне американцев арабского происхождения больше, чем в любом другом городе США. Национальный состав учащихся школы, выбранной нами для исследования, выглядит следующим образом: 66% арабских американцев и 32% американцев европейского происхождения.

В нашем проекте участвовала учительница Мэйсам Бэйдун. Она – уроженка Бейрута, но ее семья переехала в Дерборн, когда ей было всего шесть месяцев. Мэйсам бикультурна, в ее жизни важную роль играют как американская, так и арабская культуры. На уроках она прививает ученикам уважение к разным культурам и их ценностям, причем делает это посредством продуманного выбора учебных материалов и заданий, а также в ходе дискуссий, на которых учащиеся обсуждают религиозные и культурные различия, существующие в их собственном городе. Остальные исследователи, включая и основного автора, – представители белой расы, целиком и полностью разделяющие принципы уважения к межкультурным различиям.

Для начала...

Продумывая проект, мы держали в уме три принципа. Первый, озвученный Фиске в 1989 году, звучит так: молодежь – отнюдь не доверчивые потребители поп-культуры, каковыми их порой считают взрослые. Они принимают или отвергают музыку, а также другие элементы популярной культуры, основываясь на собственном опыте, убеждениях и царящей вокруг атмосфере. Поэтому мы и предложили учащимся, опираясь на свою жизненную позицию и моральные устои, дать трактовку сценического имиджа того или иного исполнителя или его песни и сделать соответствующие выводы.

Вторым нашим принципом было создание учебной среды, в которой учащиеся смогли бы свободно обмениваться идеями и мнениями о разных артистах. Мы полагаем, что знания, связанные с поп-культурой, есть плод социального конструирования, и, в том числе, с их помощью мы “естественным” образом формируем наше мнение о средствах массовой информации как таковых. Именно по этой причине учителя не руководили этими обсуждениями, а скорее содействовали им. Более того, мы очень старались случайно не выдать собственные вкусы.

Третий наш принцип: свободный обмен информацией и идеями. Мы шли на некий риск, предлагая учащимся выпускать критические стрелы в адрес их любимых артистов. Поэтому мы отобрали для обсуждения разных исполнителей: и тех, которые учащимся нравятся, и тех, которых они вовсе не жалуют. Также мы учли, что учащиеся зачастую стремятся угодить – сказать то, что учитель, по их мнению, хочет услышать. Поэтому мы напомнили, что ждем исключительно честных, искренних ответов.

Планирование урока

Чтобы запланированные нами уроки и виды деятельности сочетались с официальными учебными программами, мы проштудировали стандарты преподавания родного языка и литературы, утвержденные для штата Мичиган, и нашли пять, которые можно было бы связать с занятиями, развивающими критическую медийную грамотность. Дополнительные описания того, что называется критической грамотностью, помогли нам определить еще две, более конкретные цели. В итоге, на основе мичиганских стандартов и двух дополнительных характеристик, мы создали следующий список показателей критического мышления:

1. Умение исследовать на основе литературных и иных текстов различные примеры стереотипов и искажений мировосприятия. Примерами такого умения могут служить исследования, учитывающие половые, расовые, культурные, возрастные, социальные, религиозные различия и наличие/отсутствие инвалидности (Департамент образования штата Мичиган, 2000).
2. Умение синтезировать содержание на основе разнообразных текстов, представляющих разные точки зрения, чтобы сформулировать принципы и вывести обобщения (там же).

3. Умение анализировать темы и основные идеи литературных и иных текстов в контексте собственной жизни (там же).
4. Умение выработать критические стандарты, основанные на эстетических характеристиках, и использовать их для объяснения того или иного выбора при чтении, письме, говорении, слушании, просмотре или представлении материала (там же).
5. Умение рассматривать тексты, задаваясь вопросом: “С какой точкой зрения призывает меня согласиться этот текст?” (Luke & Freebody, 1997).
6. Умение размышлять над иными мнениями (Lewisen, Leland, & Harste, 2000).

Начали мы с того, что провели исследование музыкальных пристрастий детей в 7-ом классе, классе миссис Бэйдун (рис. 1). Анализ заполненных опросных листов показал, что вкусы у этих двенадцати- и тринадцатилетних ребят весьма разнообразны. В числе любимых исполнителей упоминаются как поп-музыканты (Бритни Спирс, Пинк, Дженнифер Лопес, группы “Дестиниз Чайлд”, “Н’Синк”), так и альтернативщики (группа “Линкин Парк”) и рэпперы (Нелли). Мы решили предложить к рассмотрению всех перечисленных музыкантов, чтобы побудить детей сравнить ценности, которые наличествуют в имидже и текстах этих звезд. В иной точке земли, в другое время материалом для такого урока послужат другие исполнители и музыкальные стили. Идея в том, что средства массовой информации во всем мире предлагают учителю материалы, которые можно использовать, чтобы помочь учащимся разобраться в собственных убеждениях и ценностях культуры в целом.

Мы предоставили учащимся возможность сформулировать их личное отношение к творчеству разных исполнителей. Им было предложено (а) сравнить имидж исполнителя с текстами его песен, (б) определить исповедуемые исполнителем ценности на основе его имиджа и текстов, (с) сравнить собственные ценности с ценностями исполнителя, которые явствуют из его имиджа и текстов, или обсудить их воздействие на подростков. Для нас, учителей, не менее важной была и другая цель: использовать эту возможность для обучения учащихся аргументированному письму.

Опросный лист на тему музыки

Имя _____

А. Напишите названия трех ваших любимых групп или имена исполнителей и объясните, чем они вам нравятся.

1) Группа/Исполнитель
Почему мне нравится эта группа или исполнитель

2) Группа/Исполнитель
Почему мне нравится эта группа или исполнитель

3) Группа/Исполнитель
Почему мне нравится эта группа или исполнитель

Б. Напишите названия трех ваших самых нелюбимых групп или имена исполнителей и объясните, чем они вам не нравятся.

1) Группа/Исполнитель
Почему мне не нравится эта группа или исполнитель

2) Группа/Исполнитель
Почему мне не нравится эта группа или исполнитель

3) Группа/Исполнитель
Почему мне не нравится эта группа или исполнитель

День первый и второй: знакомство с темой, просмотр и прослушивание, ведение дневниковых записей

Миссис Бэйдун сообщила учащимся, что им предстоит написать про артистов, которых они сами упомянули в анкете, исследовавшей их музыкальные вкусы. Учительница призвала детей свободно выражать свои мысли и сказала, что конечная цель их работы – написать эссе. В первый день учащимся показали компьютерные изображения Бритни Спирс, Дженнифер Лопес, Дестиниз Чайлд и Пинк, найденные нами в Интернете. Ребята также прослушали и прочитали тексты их песен. Затем учащихся попросили записать в дневники ответы на следующие вопросы:

1. С кем из музыкальных знаменитостей вы хотели бы провести день? Почему?
2. Какие три вопроса вы задали бы этой певице?
3. С кем из знаменитостей вы ассоциируете себя, чьи ценности разделяете? Почему?
4. Какие три качества, присущие этой певице, наиболее полно характеризуют и вас?
5. Кто из знаменитостей не соответствует вам и вашим ценностям? Почему?

6. Какие три качества этой певицы вам вовсе не присущи?
7. Сделайте вывод на основе ваших ответов – какие качества вы цените в окружающих?
8. Сделайте вывод на основе ваших ответов – какие качества вы цените в себе?
Затем то же самое было проделано в отношении исполнителей-мужчин: групп “Н’Синк”, “Линкин Парк” и Нелли.

День третий: обсуждение с участием всего класса

Обсуждения, которые последовали на следующий день, были сосредоточены на сравнении и противопоставлении различных артистов и смысла, заключенного в текстах их песен, а также в попытке ответить, хороший ли образец для подражания являют собой эти исполнители. Две из этих дискуссий вела я сама, поэтому у миссис Бэйдун была возможность делать заметки и размышлять над происходящим. Благодаря ее записям нам удалось составить представление о том, какими глазами и насколько критически смотрят подростки на представителей масскультуры. Касательно Пинк и Бритни Спирс учащиеся отметили, что важно знать, кто пишет для артиста тексты песен. Все сошлись во мнении, что они больше доверяют тем, кто пишет песни сам. Дети предположили, что тех исполнителей, которые довольствуются чужими текстами, вероятно, не заботит то, что они несут своим слушателям со сцены. В репликах учащихся постоянно сквозило восхищение перед личностью Пинк, а Бритни Спирс они критиковали как раз за то, что она слишком часто меняет имидж. К примеру, в песне “Иногда я бегу” Бритни была самой невинностью, однако в песне “Я – твоя раба” она предстала перед публикой “дурной девочкой”.

Одна ученица сказала: “Все думают, что Бритни девственница, но, мне кажется, это не так – уж слишком это не соответствует ее имиджу”. Эта реплика спровоцировала и такое высказывание: “Что это за девственница, которая поет: “я – твоя раба” или “ну давай, ну еще разок?” Ребята также отметили и стратегии, используемые Пинк и Бритни для привлечения внимания. Для Спирс они подобрали эпитет “провокаторша” и сказали, что привлекает она, в основном, маленьких мальчиков и девочек своего возраста. А Пинк для них – “настоящий человек”, и девочкам вполне можно брать с нее пример. На вопрос “Почему Пинк поет песню про ненависть к самой себе?” было дано множество различных

Вопросы для эссе:

Прочтите и выберите один из вопросов в качестве темы для эссе. Объем эссе – пять абзацев. Помните, что мы обсуждали в классе, поразмышляйте над вашими дневниковыми записями. Выберите тот вопрос, на который вам будет действительно приятно отвечать:

- 1) Сравните Пинк, Бритни Спирс и “Дестиниз Чайлд” или хотя бы двух исполнителей из предложенного списка. Подумайте, какой у них имидж, о чем их тексты, вспомните все, что вы о них знаете. Поразмышляйте, в чем они схожи, в чем различны.
- 2) Сравните “Линкин Парк”, “Н’Синк” и Нелли или хотя бы две позиции из предложенного списка. Подумайте, какой у них имидж, о чем их тексты, вспомните все, что вы о них знаете. Поразмышляйте, в чем они схожи, в чем различны.
- 3) Кто – Пинк, Бритни Спирс или “Дестиниз Чайлд” – наилучший пример для подражания и почему? Подкрепите вашу точку зрения тем, какой они создали имидж, какие они используют тексты к песням и другой известной вам информацией.
- 4) Кто – “Линкин Парк”, “Н’Синк” или Нелли – наилучший пример для подражания и почему? Подкрепите вашу точку зрения тем, какой они создали имидж, какие они используют тексты к песням и другой известной вам информацией.
- 5) С кем из звезд у вас есть что-то общее? Что именно? Для аргументации используйте их имиджи и цитаты из текстов песен.
- 6) Подумайте об общечеловеческих ценностях: уважении к себе и окружающим, цельности, ответственности, честности. Кто из звезд ратует хотя бы за одну из этих ценностей? Для аргументации используйте их имиджи и цитаты из текстов песен.

ответов: (а) просто это отличная тема для песни; (б) может, песня про кого-нибудь из ее знакомых; (в) с ней самой так обращались; (г) она спела эту песню, чтобы победить в конкурсе и получить много денег. Одна ученица сказала, что ей ближе всех Дженнифер Лопес, потому что она тоже выйдет замуж по любви. В ответ другая девочка заспорила: “С чего ты взяла, что это не просто песня?”

Перед написанием эссе учеников попросили учесть все точки зрения, в том числе те, которые их товарищи высказали во время дискуссии. Исследователи анализировали эссе по указанным выше шести показателям, чтобы разобраться, в какой степени присуща учащимся способность мыслить критически.

Мыслят ли они критически?

Ниже мы приводим выдержки из эссе, которые удовлетворяют одному или нескольким показателям критического мышления. Имена всех учащихся заменены псевдонимами. Если читатель не знаком с обсуждаемыми артистами и хотел бы глубже вникнуть в суть дискуссии, рекомендуем обратиться на соответствующие Интернет-сайты, хотя – повторюсь – нас интересуют не столько сами артисты, сколько критическое обсуждение, причиной которого они стали.

Фатима (вопрос 3)

В песне Бритни “Я – твоя раба” идея, на мой взгляд, ужасна. Ведь женщина не должна быть рабой мужчины. Кроме того, Бритни и одевается как-то странно и неправильно. Например, в этом клипе ее одежда порвана, и видно голое тело – почти целиком. Беда в том, что некоторые девчонки начинают одеваться, как она... Группа “Дестиниз Чайлд” – лучший пример для девочек, потому что в большинстве песен они поют об истинной силе женщины. К примеру, в песне “Спасшаяся” они поют о том, что женщины вполне могут выжить сами. А Пинк, на мой взгляд, – плохой пример, потому что и в телевизоре, и на плакатах она всегда какая-то грустная, подавленная. И, кроме того, она, как и Бритни Спирс, жутко одевается. Например, на одном ее плакате виден пупок, а по обычаям моего народа девушки ни в коем случае не должны показывать пупок. Она подает плохой пример еще и потому, что на некоторых плакатах она демонстрирует ненависть и злость и рвет на себе одежду. Мне кажется, Пинк и поет плохо, и пример подает плохой.

Комментарий: Фатима всячески отвергает образ женщины – рабы мужчины (показатель 1). Чтобы сделать выводы, она рассмотрела содержание трех песен и имиджей исполнителей (показатель 2). Она соотнесла темы этих песен и образы исполнителей со своими ценностями и своей жизнью (показатель 3). Она также выработала свои критические стандарты для того, чтобы разобраться, кто из исполнителей пред-

ставляет собой более подходящий образец для подражания (показатель 4). Наконец, она задумалась над тем, насколько противоречат друг другу идеи песен, исполняемых этими артистами (показатель 6).

Сахар (вопрос 5).

В песне Пинк “Не дай мне убить себя” она поет о том, что чувствует себя уродиной и порой ненавидит себя и свою жизнь. Со мной творится то же самое – почти постоянно. Пинк необычна, как и я. Похожа я и на Бритни Спирс, потому что я тоже чувствую, что я уже женщина, но веду себя как девочка – совсем как она в песне “Я уже не девочка, но еще не женщина”. Дженнифер Лопес, судя по всему, ищет мужчину, который сделал бы ее счастливой, а не такого, у кого много денег. Я бы тоже выбрала такого мужчину, который любил бы меня, а не такого, который покупал бы мне разные шмотки.

Комментарий: Хотя Сахар демонстрирует только показатель 3, она очень подробно объяснила, как именно идеи того или иного артиста соотносятся с ее собственной жизнью.

Кэти (вопрос 4)

Пинк абсолютно все равно, что о ней подумают. Поэтому многие подростки так ею восхищаются и пытаются быть на нее похожими. Пинк, видимо, искренне выражает свои чувства через песни. Даже если она и не чувствует то, о чем поет, в ее песнях столько эмоций, что кажется, они настоящие. К примеру, в ее песне “Не дай мне убить себя” есть такие строчки: “Я свой самый главный враг... как же гадко, когда сама себе противна... как мерзко... Я больше не друг сама себе, я лучше буду кем-то еще”. Мне кажется, на самом деле это неправда. Пинк, скорее всего, вполне довольна своей жизнью, рада, что она – знаменитость и все такое, но песни она сочиняет для других, чтобы они слушали, если им грустно и они ненавидят сами себя. Когда люди впервые смотрят на поп-звезду, у них складывается некое первое впечатление – то есть, по имиджу звезды судят о ней как о человеке. Даже по мимике. Да, имидж говорит о многом, но он может быть и обманчив. Например, в клипе “Я – твоя раба” на шее Бритни красуется ошейник, а на ногах – обтягивающие джинсы. Публика вправе сделать вывод, что Бритни – наглая, развязная девчонка. Однако в обычной жизни она может оказаться милым и приятным человеком, совершенно другим, чем созданный ею образ. Пинк поет, как она себя ненавидит и как она одинока, когда ее никто не понимает. Иногда я и сама могу подписаться под словами типа: “каждый день я веду войну с зеркалом, мне не смирится с той, что пляшется на меня оттуда”. И пусть я знаю, что Пинк на самом деле этого не чувствует, все равно мне важно иногда услышать, что кто-то переживает то же, что и я.

Комментарий: В эссе Кэти прослеживается показатель 1, когда она пишет, что исполнительницы создают “провоцирующие” образы в угоду публике. Сравнивая Бритни Спирс и Пинк, она демонстрирует показатель 2. Показатель 3 присутствует, когда она признается, что тексты Пинк трогают ее душу. Показатель 5 проявляется, когда она рассуждает о том, что артисты играют те роли, которые требуют зрители. И, наконец, Кэти демонстрирует показатель 6, сравнивая имиджи Бритни и Пинк.

Карл (вопрос 4)

Многие современные музыканты поступились собственными ценностями ради выручки с тиражей. И даже если непечатные слова на радио прикрыты цензурными купюрами, все равно отлично понятно, что именно имелось в виду. И ведь вполне можно было обойтись без ругательств, не говоря уж о наркотической тематике в песнях. А Нелли поет о шмали во многих песнях. Например: “Закури, затянись, передай скорей сюда”. У него вообще такие фразы – не редкость. Женщины в его песнях – не иначе, как шлюхи или б...ди. И упоминаются они лишь как нечто, подходящее для секса.

Мой образец для подражания – группа “Линкин Парк”. Их песни абсолютно не оскорбляют слух.

Комментарий: Карл четко отследил типичные мужские стереотипы, сравнив рэп и группу, представляющую альтернативную музыку (показатель 1). Он также выработал свои собственные критические стандарты, чтобы сделать вывод о наиболее приемлемом образце для подражания (показатель 4). Более того, Карл отметил противоречащие друг другу точки зрения, нашедшие отражение в творчестве Нелли и “Линкин Парк” (показатель 6).

Пэтти (вопрос 1)

Из всех известных личностей наибольшее влияние на массы имеют поп-звезды, ведь так много людей слушают их песни, смотрят клипы, ходят на концерты. Одежда, в которой они (Бритни Спирс и “Дестиниз Чайлд”) выступают, зачастую выглядит слишком вызывающе и открывает слишком много, в такой одежде не походишь по улице. Фанатам Пинк нравится, что они могут разделить со своим кумиром те переживания, о которых поется в песне “Не дай мне убить себя”. Ведь очень многим трудно принять себя такими, какие они есть. Если вы сядете и попытаетесь понять то, что она хочет сказать этой песней, вам наверняка понравится. Посредством музыки она пытается сказать своим поклонникам, что отличаться от других хорошо и, в сущности, “так и надо”. А танцевальные

движения Пинк не так вызывающи и открытвенны, как некоторые движения Бритни Спирс или “Дестиниз Чайлд”. Она танцует так, как это делают в обыкновенных клубах. Мне кажется, поп-звезды, такие как Бритни Спирс и “Дестиниз Чайлд”, должны лучше осознавать, какой пример они подают молодежи.

Комментарий: Пэтти заметила сексуальную агрессивность в сценической пластике и внешнем виде Бритни и “Дестиниз Чайлд” (показатель 1). Она синтезировала информацию обо всех предложенных исполнителях и пришла к выводу, что в качестве примера для подражания приемлет только Пинк (показатель 2). Показатель 6 выявляется, когда Пэтти отмечает диаметрально противоположный смысл имиджей Бритни и Пинк.

Джейсон (вопрос 5)

В средней школе всех очень интересует, кто с кем встречается и есть ли у тебя девушка или парень. Порют всякую чушь и думают, раз у них есть девушка, значит они крутые. И никого не колышет, если парочки возьмут и разбегутся в разные стороны. Очень похоже на песню “Линкин Парк” “В конце концов”. И ведь правда, “в конце концов это вовсе не важно”. От их плакатов не по себе. Они какие-то готические, но, честно говоря, участники группы такие же обыкновенные люди, как мы.

Комментарий: Джейсон соотнес песню с собственной жизнью и жизнями окружающих (показатель 3). Кроме того, используя собственные стандарты, он понял, что “Линкин Парк” – его любимая группа (показатель 4). А еще он противопоставил имидж “Линкин Парк” тому, как – по его предположению – участники группы выглядят в реальной жизни (показатель 6).

Заключение

Итак, наше мнение, согласно которому двенадцати-тринадцатилетние дети – не бездумные потребители популярной музыки, оказалось верным. И это отрадно. Нас воодушевила и та свобода, с которой ученики рассуждали, кто из артистов им нравится, а кто нет. И даже несмотря на очень резкие расхождения во мнениях об отдельных музыкантах, все без исключения относились к точкам зрения товарищей терпимо и уважительно. Это и есть один из краеугольных камней критического мышления – способность выслушать мнения, не совпадающие с твоим, и согласиться с их правом на существование.

Считается, что в этом возрасте, пытаясь осознать и сформировать себя как личность, юноша или девушка непременно восстает

против ценностей своих родителей. Однако мы столкнулись с тем, что, вынося суждения о поп-звездах, учащиеся в немалой степени опирались именно на ценности и убеждения родителей. Одна девочка приводит в пример взрослое телешоу “20/20”, в котором “рассерженные зрители” “разложили по полочкам” Бритни Спирс и других исполнителей.

Утверждая, что Бритни – плохой пример для подражания, она использовала аргументы взрослых из поколения ее родителей, которые высказывались на шоу. Интересно отметить, что девочка отдала предпочтение “взрослому” телевидению, хотя существует масса программ и каналов, ориентированных исключительно на подростков.

Мы полагаем, что средства массовой информации вполне могут содействовать развитию критического мышления и активного обучения. Благодаря нашему исследованию ученики получили возможность поразмышлять над теми медийными источниками, для которых они – целевая аудитория. Энтузиазм, с которым ребята обсуждали музыкантов и писали эссе, не дает усомниться в том, что внедрение “настоящей” жизни в процесс обучения – отличная идея. И цель такого внедрения – не только способствовать живой дискуссии, но и предоставить учащимся возможность критически рассуждать на тему окружающей информационной среды.

Литература

- Alvermann, D.E., Moon, J.S., & Hagood, M.C. (1999). *Popular culture in the classroom: Teaching and researching critical media literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Fiske, J. (1989). *Understanding popular culture*. London: Routledge.
- Luke, C. (1997). Media literacy and cultural studies. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 19-49). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Michigan Department of Education. (2000). English Language Arts Standards and Benchmarks. Available: <http://cdp.mde.state.mi.us/MCF/ContentStandards/EnglishLanguageArts/default.htm>

Нэнси Л. Дуглас – доцент кафедры чтения и лингвистики университета Мичиган-Дерборн, США.

Лидия Фальк – ассистент кафедры английского языка в Генри Форд Комьюнити колледже, Дерборн, штат Мичиган, США.

Мэйсам Х. Бэйдун – учитель английского языка в средней школе Стаут, Дерборн, штат Мичиган, США.

Интервью с Юлианом Наковым, заместителем министра образования Болгарии

В настоящее время Юлиан Наков работает заместителем министра образования Болгарии, курируя средние школы. Свою преподавательскую деятельность он начал в сентябре 1983 года после окончания Софийского университета “Св. Климента Охридского”, где защитил диплом по болгарской филологии. Господин Наков преподавал болгарский язык и литературу в гимназии до 24 августа 2001 года, того самого дня, когда его назначили заместителем министра. По совместительству он также преподавал в Софийском университете, на кафедре теории литературы факультета славянской филологии.

Юлиан Наков – участник проекта “Развитие критического мышления через чтение и письмо” (РКМЧП). Он успел попробовать себя в качестве учителя и тренера и был редактором журнала “Критическое мышление” – болгарской версии журнала “Перемена”.

Почему, как Вы полагаете, Вам предложили работать в Министерстве?

Началось с того, что министр образования, господин Атанасов, пригласил меня в свою экспертную группу. Он неоднократно давал понять, что намерен предоставить практикующим учителям возможность наблюдать за функционированием среднего образования и управлять им, поскольку учителю механизм работы школ известен досконально.

Что до моих особых дарований и интересов, я, безусловно, провел наиболее активные годы профессиональной жизни в школе и

хорошо знаком с тем, что там происходит. Рискну сказать, что школьная система меня тоже знает и неплохо относится к моим “галантам”. Об этом можно судить по высказываниям учеников и их родителей, а также моих коллег по школе.



В плане моих личных качеств, я весьма и весьма критично настроен по отношению к себе и всегда начеку: страшно боюсь самодовольства. Учиться я готов всегда. Нынешняя работа не дает мне возможности быть “всезнайкой”, а напротив – ставит в положение ученика, и я нахожу это чрезвычайно полезным. Привычные ответы и рутинные действия часто являются причиной серьезных недостатков в работе. Поиск новых творческих решений и необходимость

постоянно отстаивать свою позицию – вот та жизнь, которую я предпочитаю.

Каковы, на Ваш взгляд, на сегодняшний день проблемы Болгарии в области образования?

Исключительно важная проблема связана с переходом на действительно всеобщее образование. Мы находимся в самом начале реформ, необходимых для уравнивания всех детей в их праве учиться. До настоящего времени имело место незаконное ущемление прав цыганских детей и детей, имеющих проблемы со здоровьем, что препятствовало их развитию. Последние годы – переходный период, характеризовавшийся экономической и политической нестабильностью, – оказались для этих детей особенно тяжелыми.

Ситуация выглядит так: из-за финансовых трудностей цыганские дети добровольно поступают в школы для умственно

отсталых, потому что там они бесплатно получают пищу и кров. Дети с физическими недостатками также чувствуют себя ущемленными из-за ограниченной подвижности и неспособности посещать школы, где для инвалидов ничего не предусмотрено. Подобная сегрегация не позволяет этим двум группам детей социализироваться и влиться в нормальную жизнь. У них мало возможностей адаптироваться и к жизни вне школы – и сейчас, и в будущем.

Сегрегация в школах усилена также существованием так называемого “образовательного минимума”. Это основной компонент учебного плана, который обязаны освоить болгарские учащиеся, чтобы соответствовать государственным образовательным стандартам. Сейчас степень его усвоения проверяется экзаменами, планируется переход на стандартизированные тесты. На сегодняшний день этот “минимум” непосильно завышен даже на уровне начальной школы. Многие выражают тревогу, что из-за таких нереалистично высоких стандартов менее одаренные учащиеся остаются на обочине образования. Не имея даже шанса на то, что их усилия будут вознаграждены, они постепенно утверждаются во мнении, что успех в учебе ждет лишь немногих избранных – что тоже своего рода сегрегация, возникающая от чрезмерной элитарности образования. Эту проблему предстоит решать в будущем. На данном же этапе наша цель состоит в том, чтобы заложить основы реформы в образовательной политике – каким бы медленным и многотрудным ни оказался этот процесс.

Перемены, можно сказать, уже начались, хотя на повестке дня в нашей стране они оказались совсем недавно. В начале этого учебного года мы будем пристально и конкретно, на уровне отдельных образовательных учреждений, выявлять проблемы, с которыми сталкиваются дети этнических меньшинств и дети с особыми образовательными потребностями. Кроме того, разработана специальная стратегическая программа по адаптации к школе цыганских детей. Она будет вынесена на обсуждение и только затем принята в качестве официального документа.

Еще один важный для болгарского образования вопрос связан с разработкой образовательной стратегии и программы конкретных действий для использования информационных и коммуникационных технологий. Предыдущая министерская

команда составила документ, подобный тому, который предлагаем мы, но эти идеи не стали достоянием гласности и, что еще хуже, не были осуществлены. Как ни забавно это звучит, согласно утвержденному тогда графику, все болгарские школы должны были быть полностью компьютеризированы как раз к началу этого учебного года, на самом же деле нам до этого еще далеко!

Есть в системе образования и другие серьезные проблемы, которыми пренебрегали в течение многих лет. Еще в 1991 году были поставлены исключительно важные задачи по созданию государственных стандартов для всех уровней среднего образования. Одна из неотложных проблем – обучение и повышение квалификации учителей. Программа РКМЧП, в которой я имел счастье участвовать, является выдающимся примером эффективной, практически-ориентированной программы обучения учителей, которую высоко ценят преподаватели самых разных учебных предметов. Однако, к великому сожалению всех участников программы, государственные чиновники и учреждения не приняли ее в качестве модели, подлежащей повсеместному распространению.

Что Вы считаете главными достижениями программы РКМЧП в Болгарии?

Пока что главное достижение программы в Болгарии – создание команды единомышленников. Каждого из этих людей ценят в соответствующей предметной области, все они имеют значительный опыт по распространению программы и обучению участников второго поколения.

Другие важные достижения касаются создания и издания учебников и пособий для учителей, которые используются в школах во всех концах страны. Первым вышло пособие для учителей болгарской литературы. В него включены произведения, являющиеся обязательной частью учебного плана. Издание содержит конкретные предложения по интерактивному, ориентированному на учащихся обучению. Вторым был издан учебник философии, годом позже – антология по философии; их авторы – практикующие учителя, причем один имеет статус тренера и сертифициатора РКМЧП. В антологию входят оригинальные тексты, которые сопровождаются практическими предложениями для внеклассной работы. Материал организован согласно методологическим основам проекта РКМЧП.

И, наконец, мы гордимся большим количеством будущих учителей, а ныне студентов

университета г. Велико Тырново, которые обучаются на основе методологии РКМЧП и уже начали использовать эти знания и умения во время школьной практики. Получается такой волнообразный эффект: практиканты работают в школе под руководством своего университетского преподавателя, который одновременно является тренером и сертифицированным РКМЧП, и, в результате, учителя этой школы также знакомятся с методами развития критического мышления и активного обучения, хотя и не проходят специального тренинга.

Впрочем, предстоит еще много работы, и главные достижения еще впереди. Из-за недостатка поддержки со стороны Министерства образования в предыдущие годы широкомасштабное внедрение программы в Болгарии идет очень медленно.

Что Вы можете рассказать нам об Ассоциации чтения Болгарии?

Недавно созданной Ассоциации чтения Болгарии еще предстоит занять свое законное место как организации, занимающейся исследованием и популяризацией инновационных педагогических технологий. В настоящее время большинство ее членов – участники программы РКМЧП. Они надеются, что благодаря Ассоциации их деятельность по легализации программы и ее распространению на более широкую аудиторию, наконец, достигнет своей цели, и программа войдет в обязательный курс обучения преподавателей в структуре официальной системы обучения и повышения квалификации учителей Болгарии.

Предстоящие изменения в механизме обучения и сертификации учителей – насущная необходимость, и мы надеемся, что они лягут в основу развития рынка образовательных услуг в Болгарии. Я верю, что с помощью наших американских консультантов по совместному проекту “Модернизация образования”, который финансируется Всемирным банком, эти долгожданные перемены начнут происходить уже в этом учебном году. Я верю, что все это осуществится, и образование в Болгарии пойдет в направлении модернизации и демократических реформ, а болгарские педагоги познакомятся с опытом, накопленным и принятым их коллегами в мире.

Как работает Министерство с институтами усовершенствования учителей? Каковы ключевые цели этой работы?

К сожалению, похоже, что в течение многих лет основной целью обеих сторон было скорее

самосохранение, чем адаптация к требованиям времени. Именно поэтому существует несоответствие между спросом и предложением на услуги по повышению квалификации, а также несоответствие между предлагаемыми услугами и современным состоянием школ. Есть потребность в радикальном изменении системы переподготовки учителей, которая в настоящее время находится исключительно в ведении Министерства и департаментов образования. Мы должны стремиться к гибкости, эффективности и модернизации – в соответствии с современными потребностями педагогов. Без сомнения, программа РКМЧП может “растопить лед” и сыграть ключевую роль в преодолении консерватизма в самом широком масштабе.

Каким образом администратор может способствовать развитию критического мышления и активного обучения в школах и университетах?

Одним-единственным: не стоять на их пути. Может, это звучит слишком упрощенно, но я полагаю, что в данном случае не препятствовать переменам более чем достаточно: мощь критического мышления так велика, что его распространение можно остановить лишь умышленным противодействием. Этот новый подход, основанный на решении проблем через способность учащихся анализировать и размышлять – самостоятельно или в группе – является основополагающим как для среднего, так и для высшего образования.

Как воздействует на вашу деятельность “мировое сообщество”?

Я чувствую себя частью единого общемирового процесса, и это вселяет в меня уверенность в собственных решениях и укрепляет в потребности воплотить в жизнь все то, что мы упомянули выше. Многочисленные контакты, постоянный обмен идеями и совместное решение насущных проблем – все это наполняет каждый день особым смыслом и помогает избавиться от изолированности и провинциальности. Глобальное общение экономит время и силы, дает возможность самостоятельно открыть для себя давно известные истины и поощряет нас учиться друг у друга. Это главное достоинство современности.

В чем Вы видите самые большие или наиболее важные проблемы для себя лично?

Для меня важнее всего остаться учителем – независимо от того, что моя нынешняя

деятельность, главным образом, административная. Как я уже говорил, на работу в Министерство меня привело, прежде всего, мое положение в профессии. Именно поэтому я настроен делать все возможное, чтобы болгарские школы повернулись лицом к своим ученикам, чтобы там были созданы современные условия для учебы и работы, чтобы квалификация и статус болгарских учителей росли. Это та награда, которую они заслужили за свой бескорыстный самоотверженный труд в годы тягот и экономического кризиса.

Как за последние десять лет изменилась жизнь простого учителя?

К сожалению, в последнее десятилетие простые учителя столкнулись с множеством трудностей. Катастрофический спад в уровне жизни народа и жесточайший экономический кризис привели к разочарованию и молодежи, и стариков, произошла осязаемая деформация ценностей. В подобных условиях школа не могла остаться благословенным оазисом – социальные невзгоды коснулись ее весьма драматически и безжалостно.

Расшатывание школьной дисциплины – одна из явных и весьма негативных перемен последних лет. Это, естественно, произошло из-за глобальных перемен в жизни всего общества. Я бы сказал, что нас бросает из крайности в крайность. Однако мы не перестаем стремиться к сбалансированной, истинно демократической модели образования. Дисциплина в школе нужна непременно, поскольку определенный уровень порядка – неотъемлемая часть истинной демократии и необходимое условие для плодотворной работы школы. В наше время, и это понятно, такая идея встречает определенное сопротивление со стороны школьников, их родителей и самих учителей. Значит, предстоит большая – и, возможно, не всегда приятная – работа на личностном и поведенческом уровне, но она, безусловно, пойдет на пользу учебному процессу в целом.

Я хотел бы упомянуть некоторые переменные, которые – пусть очень постепенно и медленно – все-таки ведут нас по пути прогресса и реформ. Во-первых, вводится стандартизация оценки знаний учащихся средних школ. Одним из ее элементов является введение обязательных государственных экзаменов, на основе которых происходит зачисление в университет. Стандартизация образования – дело для нас относительно новое, эта модель была запу-

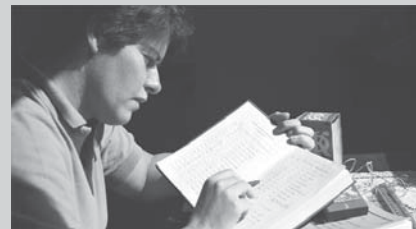
щена только в 1999 году, после утверждения “Государственных стандартов содержания образования”. До этого единственным элементом стандартизации был учебник. Процесс реформы, однако, не всегда идет гладко, и мы сталкиваемся с множеством испытаний: люди опасаются радикальных перемен, не желают брать на себя ответственность и склонны заботиться исключительно о собственном благе.

Сегодня болгарские школы на распутье, их снедают неоправданная ностальгия по прошлому, бессознательное стремление к призрачной гармонии и страх перед надвигающимся будущим, к которому мы вовсе не чувствуем себя готовыми. В этих обстоятельствах быть учителем чрезвычайно сложно: тебя никто не поддерживает, а ты все-таки должен быть источником силы для своих учеников, которые так нуждаются в руководстве и помощи. Это дело крайне трудное, но, как многие трудности, имеет особую привлекательность для тех, кто носит в душе своей миссионерскую искру. Даже самые маленькие достижения приносят огромное удовлетворение и заставляют почувствовать, как прекрасно наше призвание.

Молодые люди по природе своей – бунтари; они стараются освободиться от прошлого, создать новый образ собственного поколения, кардинально отличный от поколения своих воспитателей. Поэтому они обычно приветствуют инновационные методы и новое содержание образования. Мы, со своей стороны, стараемся учитывать это при формировании учебных планов. Если не удовлетворить подобные потребности, школьники вполне могут проявлять неуважение как к учителям, так и к преподаваемым предметам. Кроме того, если их не устраивает модель обучения, они могут оставаться безучастными к происходящему в классе.

Несмотря на вышеупомянутые трудности, я смотрю в будущее с оптимизмом, потому что школьной системе никогда не суждено состариться – благодаря вечной юности наших учеников. Школа возрождается снова и снова, словно птица Феникс из пепла. Опаленные пламенем перья – не главное. Главное, что молодежь Болгарии нуждается в переменных, и они рано или поздно придут. Это неизбежно.

Интервью было организовано и подготовлено Лидией Дачковой, директором программы РКМЧП в Болгарии, и Миленой Панайотовой, сотрудником Ассоциации чтения Болгарии.



Доска вопросов

Чарльз Пирс

Дети исследуют мир, дети играют... Они пользуются языком, чтобы поделиться своими открытиями и сформулировать новые вопросы, которые поведут их дальше – к новым открытиям. Малыш, наблюдающий за осенним листопадом, обращается к матери и спрашивает: “А что случится с листьями, когда они все опадут?” Свой информационный поиск он основывает на наблюдении, а оформляет с помощью языка. Вопросы возникают по самым разным поводам: благодаря интересным предметам, удивительным событиям, прочитанным книгам, иллюстрациям, беседам. В моем понимании, краеугольным камнем обучения является именно вопрос. Желая использовать естественную детскую любознательность и, одновременно, поднять это качество на более высокую ступень в глазах самих детей, я и придумал *доску вопросов*.

“Лучшие вопросы – это ваши вопросы” написано на этой *доске* в моем школьном кабинете. *Доска* представляет собой прикрепленный к стене кусок ламината размером приблизительно 120 x 60 см; рядом висит маркер. На собственном опыте я выяснил, что лучше всего пользоваться маркерами, предназначенными для создания рисунков и надписей на прозрачной проекторной пленке – они пишут достаточно тонко и легко стираются. Другие преподаватели тоже пользуются *доской*, но просят, чтобы учащиеся писали вопросы на специальных “липучих” бумажках и прикрепляли их к *доске*. В любом случае, *доска* висит на видном месте в классе, и с первого учебного дня учащимся предлагается записы-

вать сюда любые возникающие у них вопросы.

Чтобы “запустить” этот процесс, я показываю учащимся, как пользоваться *доской*. После демонстрации мы переходим к другим делам первого школьного дня. Например, к чтению-размышлению вслух. Для ребят это – идеальная возможность понять, что я как читатель думаю по поводу различных литературных произведений. Я люблю периодически останавливаться, размышлять, а говорю, глядя в потолок, словно рядом никого нет. Обычно мои мысли формулируются в виде вопросов. Однажды мы начали год с чтения вслух книги Твига С. Джорджа “Дельфин по имени Боб”. На первой же странице дельфина во время шторма выкидывает на берег, на песчаную дюну. Тут я прекращаю читать и пытаюсь вслух поразмышлять, часто ли дельфины оказываются на берегу. Потом прошу ученика, сидящего рядом с *доской вопросов*, записать мой вопрос рядом с моим именем и еще раз приглашаю всех добавлять любые вопросы к этому списку. Вот и все, что требуется.

Пока я читал, несколько учащихся тихонько подошли к *доске* и записали свои вопросы. “Почему дельфины живут в океане, а дышат воздухом?” – написал один. “Умеют ли ветеринары лечить дельфинов?” – спросил другой. На *доске* появились и, казалось бы, мало связанные с темой вопросы. Один ученик написал: “Насколько большими бывают волны, и как они образуются?” В течение нескольких дней *доска* оказалась заполнена: вопросы о дельфинах перемежались с другими вопросами, которые заинтересовали учеников. Дети собирались вокруг *доски*, читали и обсуждали написанное и добавляли свое.

После этого я попросил группу из двух-трех добровольцев распечатать эти вопросы и раздать получившийся список одноклассникам. Настало время освободить *доску* для новых вопросов.

Мы пользуемся *доской вопросов* в течение всего года. С ее помощью ученики имеют возможность спросить то, что их интересует, да и для учителя это большое облегчение. Не знаешь ответа на вопрос “почему-ки” или по какой-то причине не хочешь пока на него отвечать – похвали вопрос и предложи записать его на *доску*. Кроме всего прочего, я хочу, чтобы ученики поняли, что они сами способны найти ответ и что не все ответы должны исходить от преподавателя. *Доска вопросов* также поможет продемонстрировать уважение учителя к вдумчивым ответам: ведь первый, легкий ответ – тот, что лежит на поверхности – далеко не всегда лучший, а поиски достойного ответа порой требуют немало времени. К тому же, облекая свои устные вопросы в письменную форму, ученики стараются писать ясно и использовать определенные фигуры речи. Однако самая большая ценность *доски вопросов* состоит в той деятельности и в тех “открытиях”, которые являются непосредственным результатом ученических вопросов.

Наличие *доски* позволяет учителям держать все эти вопросы в поле зрения. Некоторые ведут учет их тематики и помещают около *доски* специально выбранные в библиотеке книги. Они отмечают, что многие учащиеся “обнаруживают” книги и принимают их читать, пытаются найти ответ на интересующий их вопрос. Другие ученики в поисках ответа идут по пути эксперимента:

Советы учителю



“Можно ли сделать мел из порошка талька?” Некоторых вопросы заставляют предпринять более тщательные наблюдения, потому что им хочется выяснить: “Можно ли предсказать, когда сядет солнце в среду, если пронаблюдать заход в понедельник и вторник?”

Один коллега предложил переписывать вопросы с доски на специальные карточки и хранить их в коробке в классе. Быстро справившись с каким-то учебным заданием, любой ученик сможет выбрать интересный для себя вопрос и начать свое исследование. Эти карточки можно давать и на дом – в качестве домашнего задания. Собирая информацию, учащиеся могут дописывать на карточку то, что они выяснили, с указанием источника, чтобы одноклассники, заинтересовавшиеся той же темой, могли пойти в своем интеллектуальном поиске по проторенному ими пути.

Во многих классах рядом с *доской вопросов* постоянно толпятся дети, это своеобразный интеллектуальный центр, где язык используется целенаправленно, а взаимодействие осуществляется посредством беседы, чтения и письма. Здесь не только накапливаются вопросы, но и ищутся ответы: учащиеся исследуют, анализируют, изучают и взвешивают возможные ответы. В моем классе мы часто классифицируем вопросы: что подлежит экспериментальной проверке, а что можно исследовать по печатным источникам? Интересно отслеживать, как один вопрос неизменно порождает другой...

Доска вопросов обеспечивает несколько возможностей для развития письменного творчества. Многие учащиеся подписывают с учителем

индивидуальный “договор” на разработку какого-то вопроса и, выполнив исследование, пишут “научную” статью, содержащую ответ на поставленный вопрос. В договоре учитель указывает способы, которыми ученик может пользоваться в поиске информации, и возможные формы ее документирования. В договор могут быть также включены советы о том, как написать достойную статью с анализом полученной информации. В моем классе эти статьи “публикуются”, то есть выносятся на суд читателей в виде настоящего журнала, который особенно интересен для тех, кто первоначально задал вопросы, послужившие темами статей. Дизайн обложки для этого научного журнала придумывают сами учащиеся. Родители-добровольцы любезно помогают переплести готовое издание.

Доска вопросов может использоваться и в других предметных обла-

стях. Одна учительница математики была так потрясена исследованием учащихся на тему “Сколько секунд в году”, что решила тоже завести у себя в классе такую *доску*. Рядом она положила линейки и таймер, чтобы помочь учащимся в измерениях. В ее случае, процесс нахождения верного ответа не менее важен, чем результат, поэтому она попросила детей не просто сообщать верный ответ, но и описывать, как они к нему пришли.

На занятиях литературой или общественными науками *доска вопросов* может спровоцировать важные дискуссии о мотивах поведения героев или исторических личностей или обсуждение вопроса “Что случилось бы, если...” *Доска вопросов* – превосходный источник тем для сочинений или дебатов.

Важная часть учительской работы состоит именно в том, чтобы предоставить детям как можно больше возможностей задавать вопросы – чем больше толковых вопросов, тем лучше. Обучить их тому, как задавать вопросы, значит помочь им сделать важный шаг в развитии навыков мышления и общения со словом. Я стараюсь использовать *доску вопросов* как жизненно необходимое средство, как мост, перекинутый от ученических вопросов к ответам, которые учащиеся найдут сами в различных источниках и выразят через слово, углубив, тем самым, собственные представления о мире.

Чарльз Пирс – школьный учитель и участник проекта “Интеграция науки в школьный курс”. Он – автор книги “Воспитание поиском: настоящая наука для неполной средней школы” (Heinetapp, 1999).



Фото: Гелре Пулниксайте



Оценка достоверности веб-источников

Джил Хатчисон

Сегодня, когда компьютер можно увидеть не только в библиотеке или аудитории, но даже в детской, ученики при написании творческих или исследовательских работ все чаще полагаются на ресурсы Интернета. “Всемирная паутина” – мощный исследовательский инструмент, обладающий огромным потенциалом: миллиарды страниц информации, поступающей из миллионов источников, теперь доступны любому, у кого есть компьютер и модем. Естественно, что и ваши ученики, получив задание, обращаются к Интернет-источникам, – но как они это делают? Загружаются, устанавливают соединение, впечатывают в окошко нужное слово, например, “бабочки” – а потом скачивают первую попавшуюся страницу, на которой сведений о бабочках, как им кажется, хватит на доклад или реферат? Каковы, в таком случае, критерии отбора материала? “Это – по теме” или “Это было проще всего найти”? А по поводу источника информации они скажут только одно: “Нашел в Интернете”? Вас не беспокоит, что ваши ученики поглощают массу бесполезной и неверной информации? Что “исследование” дается им слишком легко? И что это, собственно говоря, никакое не исследование?

А вы сами? Используете ли вы веб-сайты в качестве средств обучения? Находите в сети планы уроков или дополнительную информацию по программе? А умеете ли вы отыскать нужный сайт среди множества никому не нужных? Где гарантия, что вы пользуетесь доброкачественной информацией, если всяк, кому не лень, волен “запустить” на сайт все, что ему заблагорассудится?

Между тем и учителя, и ученики смогут узнать из Интернета гораздо

больше, если научатся правильно оценивать качество источников и относиться к ним критически. Не пожалейте времени на выяснение некоторых вопросов – и вы сможете определить, является ли интересующий вас источник авторитетным, объективным, точным и достоверным. Выберите из нижеприведенного списка нужные вам вопросы, скорректируйте их в соответствии с вашими целями и целями ваших учеников. Многие из этих вопросов, заданные в самой простой форме, доступны даже школьникам младших классов; более того, само их формулирование будет способствовать развитию детского мышления – в том числе и критического.

- Чей это сайт?
 - Можете ли вы определить автора? Кто является спонсором сайта? Если название и/или логотип организации-спонсора отсутствует, есть ли возможность получить эту информацию?
 - Приводится ли информация об авторе? О спонсорах? Ищите биографическую информацию, страничку со сведениями “о себе/о нас” и рекомендации, которым можно доверять.
 - Является ли автор или представляющая сайт организация авторитетным источником по данной теме? Хорошо ли они разбираются в том, о чем говорят? Вероятно, сайт, основанный Фондом Чесапикского залива, следует считать более авторитетным источником, нежели “Страничку Бубы – все о заливах”, созданную юным энтузиастом из компьютерного класса.

Если нельзя вычислить ни автора, ни спонсора и совершенно невозможно определить степень их компетентности в интересующей вас области, вряд ли стоит полагаться на предлагаемую информацию.

- Можно ли считать данный сайт объективным и непредвзятым источником?
 - Какие цели он преследует (информативные, развлекательные, несколько целей сразу)? Не был ли он создан, чтобы обеспечить продажу товара или услуги, изменить или сформировать отношение к тому или иному вопросу? Не задуман ли он как розыгрыш, пародия или мистификация?
 - Нет ли признаков предвзятости и необъективности? Не стремится ли автор или спонсор к разрешению некоего конфликта в свою пользу? Если у вас создалось впечатление, что автор или спонсор отдает предпочтение одному аспекту темы или вопросу и при этом совершенно игнорирует или умаляет значение остальных, если он резко критикует, высмеивает или утрирует точки зрения, не совпадающие с его собственной, если явно пытается в чем-то вас убедить или продать вам некий товар (услугу), если ему может быть так или иначе выгодно, чтобы вы поверили ему и действовали в соответствии с его рекомендациями, – значит, не стоит безоговорочно верить почерпнутой из сайта информации; ищите альтернативные источники.
- Насколько точна представленная информация?
 - Когда информация поступила на сайт, и насколько в принципе важна ее новизна? Давнишние или недатированные сведения могут оказаться устаревшими даже в том случае, если на момент написания они были вполне достоверными. Сопоставляйте сведения из старых источников с имеющейся у вас более новой информацией. Фактор новизны имеет неодинаковое значение в разных областях: так, статья о временах года, датированная 1973



годом, скорее всего, будет выглядеть вполне современной и сегодня, тогда как каталог новейших персональных компьютеров от 1999 года уже не имеет никакой практической ценности.

- Имеются ли ошибки в представленной информации или ее анализе? Нет ли противоречий с тем, что вам заведомо известно? Внушают ли доверие приводимые цифры и факты?
- Все ли данные согласуются между собой? Нет ли противоречий между сведениями, изложенными в разных частях сайта?
- Не расходятся ли данные сайта с данными других источников?
- Не пестрит ли текст орфографическими и грамматическими ошибками? Нет ли других признаков небрежности (отсутствуют рисунки или блоки информации, невозможно перейти от одной части сайта к другой)? Склонны ли вы поверить, что авторы сайта – люди ответственные, добросовестные и компетентные?
- Не противоречит ли информация здравому смыслу?
 - Не встретились ли вам сенсационные заявления или явные преувеличения? (“Каждый день преступники похищают миллионы американских детей!”)
 - Нет ли претензии на исключительность? (“Это новшество

произведет революцию в автомобильном дизайне!”)

- Не пользуется ли автор чересчур эмоциональным языком или бьющими образами?
- Нет ли стремления к обобщениям? Часто ли встречаются в тексте слова: “никогда”, “всегда”, “каждый гражданин”, “всякий, кому небезразлично...”, “вся Республиканская партия” и т.п.
- Не предпочитают ли авторы абстрактное “тысячи и тысячи” конкретным цифрам?
- Нет ли подозрения, что вам навязывают бессмыслицу? Конечно, правда тоже порой выглядит неправдоподобно, но не забывайте, что любая информация, которая не укладывается в рамки здравого смысла, требует тщательной проверки.
- Находите ли вы рассуждения и выводы авторов логичными?
- Подтверждаются ли представленные рассуждения и заявления конкретной информацией? Приводятся ли источники этой информации?
 - Задайте себе вопрос: “Кто это сказал?” – т.е. откуда автор берет информацию?
 - Есть ли библиография, ссылки на источники? Достаточно ли полная информация в них представлена? В ссылках особенно нуждаются цифры и факты.

- Можно ли найти указанные источники и проверить точность информации? Достаточно ли это авторитетные, объективные и надежные источники? Точно ли они цитируются?
- Не слишком ли одноплановы цитируемые источники? Если все цитируемые авторы связаны с организацией-спонсором или являются ее членами, есть риск, что почерпнутая у них информация окажется неполной или тенденциозной.

Научившись оценивать сайты и сознательно подходить к выбору источников, ваши ученики не только напишут более качественную работу, но и научатся гораздо внимательнее читать, развивая при этом навыки критического мышления, умение убеждать и аргументировать. Эти навыки, а также умение ориентироваться в разнообразных сносках и ссылках поможет им в дальнейшем самостоятельно выполнять задания, связанные с чтением и письмом. Итак, если ваши ученики пользуются при написании работ Интернетом, отведите часть учебного времени на освоение этих важнейших навыков.

Существует много сайтов, которые предлагают принципы оценки веб-источников, например:

Библиотека Элинора де Вулф Ладке на странице сайта Университета Лесли “Оценка веб-сайтов”: http://www.lesley.edu/library/guides/research/evaluating_web.html

“Раздел веб-критериев” авт. Карин Карпентер, факультет английского языка, Университет штата Мэриленд (округ Балтимор): http://www.research.umbc.edu/~carpente/web_criteria_unit/web_criteria_unit_2.htm

“Оценка информации, найденной в Интернете” – Библиотека Шеридан Университета Джонса Хопкинса: <http://www.library.jhu.edu/elp/useit/evaluate/#top>

Как распознать добросовестное цитирование?

“Увеличение выброса в атмосферу газов, создающих парниковый эффект, ведет к повышению средней температуры на планете”.

- Необоснованное утверждение

“По сведениям американского Управления по охране окружающей среды, увеличение выброса в атмосферу газов, создающих парниковый эффект, ведет к повышению средней температуры на планете”.

- Уже лучше

“В докладе американского Управления по охране окружающей среды “Парниковый эффект и глобальное потепление” от 1999 года (ссылка на источник) говорится, что увеличение выброса в атмосферу газов, создающих парниковый эффект, ведет к повышению средней температуры на планете”.

- То, что надо



13-я Европейская конференция по чтению "Чтение-письмо-мышление"

пройдет в Таллинне (Эстония) с 6 по 9 июля 2003 года. Предполагается обсуждение следующих вопросов: грамотность и демократия; обучение языкам в поликультурном обществе; литература и библиотеки; грамотность и технологические дисциплины; школы, где процветает грамотность. Организаторы конференции – IRA и Эстонская ассоциация чтения (Eesti Lugemisühing). Регистрация участников до 1 апреля 2003 года. Дополнительная информация на сайте <http://www.konverents.ee/reading> или по электронной почте: reading@frens.ee

Летний курс обучения для учителей: Методы развития критического мышления

Сократ. База данных Comenius/Grundvig на 2002-2003 уч. год. <http://comcdb.programkontoret.se/CourseManagement/ASP/CourseSearch.asp>

Центр современной дидактики (Литва) принимает заявки на участие в учебном семинаре, который пройдет с 9 по 13 июня 2003 года в г. Тракай, неподалеку от Вильнюса. Курс предназначен для педагогов, поддерживающих демократизацию образования, и включает в себя инструментарий для реформирования процесса обучения, предполагающий развитие критического мышления и навыков самостоятельного учения. Предлагаются модели и методы повышения квалификации преподавателей, которые можно использовать по окончании курса. Семинары проходят в интерактивном режиме и строятся вокруг модельных занятий, их обсуждения и апробирования. Максимальное количество участников 25 человек. Стоимость курса 650 евро. Учителя из стран, входящих в Европейский союз, могут обратиться в агентства Сократ в своих странах для получения гранта на участие. Срок подачи заявок – до 2 марта 2003 года.

Дополнительная информация и регистрационные формы см. в базе данных Сократ (<http://comcdb.programkontoret.se/CourseManagement/ASP/CourseSearch.asp>), а также на домашней странице MDC <http://www.vpu.lt/sdc>

Справки у Дайвы Пенкаускене по адресу: daiva.dc@vpu.lt

Конференция европейской ассоциации второго языка – Eurosla 2003

Конференция, посвященная эмпирическим и теоретическим исследованиям в области второго языка, пройдет в Эдинбурге (Великобритания) 19-21 сентября 2003 года. Ее организаторы – Эдинбургский университет и Университет Хериота Уотта. В соответствии с принципами ассоциации, EUROSLA 2003 будет проводиться как многоязычная конференция, т.е. допускаются выступления на любом европейском языке; однако, при выборе языка выступающим не следует забывать, что их задача – донести свои идеи до слушателей. Тезисы наиболее интересных выступлений будут опубликованы на английском языке в сборнике EUROSLA, ежегодно выходящем в издательстве John Benjamins Publishing Co.

Тезисы для публикации будут отбираться анонимно. Круг рассматриваемых авторами вопросов может быть очень широк, хотя предпочтение будет отдаваться материалам, непосредственно связанным с темой конференции – “Формальный и функциональный подход к овладению вторым языком”. Каждый автор может прислать не более двух наборов тезисов (один по собственному и один по коллективному исследованию). Просьба высылать только не опубликованные ранее материалы. Срок по-

дачи тезисов – до 31 января 2003 года. Информация по организационным вопросам (место проведения, проезд участников, условия размещения) на сайте <http://www.hw.ac.uk/langWWW/eurosla/>, по вопросам подачи тезисов – на сайте <http://linguistlist.org/issues/13/13-2561.html#2>

Роль рассказа в культурной идентификации и в сохранении культурных традиций

С 26 по 28 августа 2003 года в канадском университете Брок (г. Сент-Кэтринс, Онтарио) пройдет конференция, посвященная рассказу и его роли в формировании коллективной памяти и коллективной идентификации, в противодействии всеобщей гомогенизации, в расширении горизонтов культурного развития. В круг обсуждаемых вопросов могут быть включены любые формы рассказа (устное и письменное повествование, рассказ-представление, кинематографический, музыкальный, гибридный рассказ) и любые подходы к его изучению (лингвистический, социологический, политологический, антропологический и др.), при условии их связи с вопросами культурной идентификации, выживания и свободы. Выступления допускаются как в форме научных комментариев, так и в форме рассказа.

Крайний срок подачи тезисов и краткой автобиографии – 31 января 2003 года. Материалы высылать по адресу: ics@www.brocku.ca

30-ая Финская лингвистическая конференция

состоится в Йюэнсу (Финляндия) 15-16 мая 2003 года. Тезисы выступлений (объем 1 страница) должны быть переданы по эл. почте до 1 февраля 2003 года. Более подробная информация по адресам: KTR2003@joensuu.fi или jussi.niemi@joensuu.fi

10-ая международная конференция “Крым-2003”:

Библиотеки и ассоциации в современном мире; новые технологии – новые формы сотрудничества. Эта конференция IFLA (Международной федерации библиотечных ассоциаций), организованная Государственной публичной научно-технической библиотекой России, пройдет в Судаке (Крым, Украина) с 7 по 15 июня 2003 года. Планируется обсуждение следующих вопросов: мировая информационная инфраструктура и межбиблиотечное сотрудничество в информационном обществе; информационная поддержка образования и информационное общество; библиотеки, музеи и архивы в мировом информационно-культурном пространстве; дети, компьютеры и Интернет; проблемы школьных библиотек. Приглашаются авторы, имеющие оригинальные, ранее не публикованные научные исследования и разработки прикладного характера, которые позволят расширить круг рассматриваемых вопросов. Тезисы принимаются в электронном формате до 15 марта 2003 года. Рабочие языки конференции – английский, русский, украинский. Информация по адресу: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2003/>

Конференция “Кавказ и Центральная Азия в процессе глобализации”

Кавказский университет, при содействии Министерства образования Азербайджана, организует международную конференцию “Кавказ и Центральная Азия в процессе глобализации”. Конференция пройдет в столице Азербайджана, Баку, 12-13 мая 2003 года. Переход от сильной централизованной власти и плановой экономики к демократии и рыночной экономике требует институциональных, структурных и культурных реформ. Цель конференции – организовать научное обсуждение особенностей переходного периода в стра-

нах кавказского и центральноазиатского регионов, проанализировать изменения, произошедшие в их экономической, политической и культурной жизни, в том числе в результате реформ, оценить воздействие процессов глобализации на развитие этих регионов.

Тезисы принимаются до 3 февраля 2003 года. Рабочие языки конференции – азербайджанский, турецкий, английский, русский. Подробности у Османа Нури Араса (aras@qafqaz.edu.az) или у Вефы Аббасовой (vefanur@hotmail.com). Вебсайт университета www.qafqaz.edu.az

12-ый семинар по формальным подходам в славянской лингвистике (fasl-12)

Семинар будет проходить в университете Оттавы (Канада) с 9 по 11 мая 2003 года. На обсуждение могут выноситься любые вопросы, касающиеся формальных аспектов любой области теоретической славянской лингвистики (рассматриваемой в синхронии и диахронии). Тезисы принимаются до 21 февраля 2003 года. Подробности по электронному адресу: romlab@aix1.uottawa.ca Вебсайт: <http://aix1.uottawa.ca/~fasl12>

Специальная сессия по славянской психолингвистике

В рамках семинара пройдет специальная сессия по славянской психолингвистике, на которой будут рассматриваться: овладение первым и вторым языком, языковая континиация, обработка языковой информации, языковые расстройства и вопросы нейролингвистики. Материалы для специальной сессии принимаются отдельно от материалов FASL-12. Подробности по адресу: shorts@uottawa.ca

Вебсайт: <http://aix1.uottawa.ca/~fasl12>

6-ая международная конференция “Язык и развитие”

, организованная Министерством высшего и среднего специального образования Узбекистана и Британским Советом (Ташкент), пройдет 15-17 октября 2003 года в столице Узбекистана. Основная тематика конференции: языковая политика и ее связь с вопросами национального развития, многоязычия, языкового планирования и развития образования; составление, внедрение и оценка эффективных программ обучения грамотности и языку в контексте национального развития. Первые пять конференций прошли в Бангкоке (1993), Бали (1995), Лангави (1997), Ханое (1999) и Пномпене (2001).

Дополнительная информация у Мартина Севьера, вице-директора Ташкентского отделения Британского Совета: martin.seviour@britishcouncil.uz

Конференция ЮНЕСКО “Роль образования в развитии взаимопонимания между культурами, утверждении прав человека и укреплении мира”

пройдет в г. Ювяскюля (Финляндия) с 15 по 18 июня 2003 года. К участию приглашаются работники образования, занимающиеся вопросами поликультурного и межкультурного образования, преподаванием основ гуманитарного права и укрепления мира. В ходе конференции участники (преподаватели, научные сотрудники и аспиранты университетов, политехнических и педагогических колледжей, методисты и руководители практики студентов, координаторы программ, представители администрации вузов) смогут обменяться опытом и идеями, обсудить проблемы, связанные с достижением равенства, социальной справедливости и демократии, с разрешением конфликтных ситуаций. Информация на сайте: <http://www.jyu.fi/ktl/unesco2003/conference.htm>

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 PRINT CLEARLY		TC/P																							
PLEASE CHECK JOURNALS: <input type="checkbox"/> <i>The Reading Teacher</i> (preschool/elementary) <input type="checkbox"/> <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> <input type="checkbox"/> <i>Reading Research Quarterly</i> Also available online as an add-on service at www.reading.org/rrqonline <input type="checkbox"/> <i>Lectura y Vida</i> (Spanish) <input type="checkbox"/> <i>Thinking Classroom</i> (English version) <input type="checkbox"/> <i>Peremena</i> (Russian version)		All options include IRA's bimonthly newspaper, <i>Reading Today</i>		FIRST NAME _____ INITIAL _____ LAST NAME _____ STREET ADDRESS _____ CITY AND STATE/PROVINCE _____ COUNTRY _____ POSTAL CODE _____																							
MEMBERSHIP RATES		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 <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/> SIGNATURE _____ E-MAIL ADDRESS: _____ HOME PHONE: _____ LOCAL COUNCIL # _____																							
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MEMBERSHIP RATES</th> <th colspan="2">with Book Club</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Journal</td> <td><input type="checkbox"/> \$61</td> <td><input type="checkbox"/> \$190</td> </tr> <tr> <td>2 Journals</td> <td><input type="checkbox"/> \$86</td> <td><input type="checkbox"/> \$215</td> </tr> <tr> <td>3 Journals</td> <td><input type="checkbox"/> \$111</td> <td><input type="checkbox"/> \$240</td> </tr> <tr> <td>4 Journals</td> <td><input type="checkbox"/> \$136</td> <td><input type="checkbox"/> \$265</td> </tr> <tr> <td>5 Journals</td> <td><input type="checkbox"/> \$161</td> <td><input type="checkbox"/> \$290</td> </tr> <tr> <td>6 Journals</td> <td><input type="checkbox"/> \$186</td> <td><input type="checkbox"/> \$315</td> </tr> <tr> <td>Basic Membership (no journals)</td> <td><input type="checkbox"/> \$36</td> <td><input type="checkbox"/> \$165</td> </tr> </tbody> </table>	MEMBERSHIP RATES	with Book Club		1 Journal	<input type="checkbox"/> \$61	<input type="checkbox"/> \$190	2 Journals	<input type="checkbox"/> \$86	<input type="checkbox"/> \$215	3 Journals	<input type="checkbox"/> \$111	<input type="checkbox"/> \$240	4 Journals	<input type="checkbox"/> \$136	<input type="checkbox"/> \$265	5 Journals	<input type="checkbox"/> \$161	<input type="checkbox"/> \$290	6 Journals	<input type="checkbox"/> \$186	<input type="checkbox"/> \$315	Basic Membership (no journals)	<input type="checkbox"/> \$36	<input type="checkbox"/> \$165	Book Club members automatically get 9 new IRA books during their membership year, VALUED AT MORE THAN \$200!		CREDIT CARD EXPIRATION DATE _____ NEW <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/> SIGNATURE _____ E-MAIL ADDRESS: _____ HOME PHONE: _____ LOCAL COUNCIL # _____
MEMBERSHIP RATES	with Book Club																										
1 Journal	<input type="checkbox"/> \$61	<input type="checkbox"/> \$190																									
2 Journals	<input type="checkbox"/> \$86	<input type="checkbox"/> \$215																									
3 Journals	<input type="checkbox"/> \$111	<input type="checkbox"/> \$240																									
4 Journals	<input type="checkbox"/> \$136	<input type="checkbox"/> \$265																									
5 Journals	<input type="checkbox"/> \$161	<input type="checkbox"/> \$290																									
6 Journals	<input type="checkbox"/> \$186	<input type="checkbox"/> \$315																									
Basic Membership (no journals)	<input type="checkbox"/> \$36	<input type="checkbox"/> \$165																									
<input type="checkbox"/> Take a 10% discount when you join for 3 years! Dues total x 3 years minus 10% = _____ BEST RATE!		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).		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).																							
PLEASE TOTAL DUES: _____																											

Заявка от физического лица – Развивающиеся страны

Лицам, проживающим в экономически развивающихся странах (см. определение Всемирного банка, http://www.reading.org/membership/developing_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		Membership Selections		TC/P
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 _____		NEW <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/> <i>Reading Today</i> (Not required) US\$ 18.00 _____ <i>The Reading Teacher</i> US\$ 12.50 _____ <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> US\$ 12.50 _____ <i>Reading Research Quarterly</i> US\$ 12.50 _____ <i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly) US\$ 12.50 _____ <i>Thinking Classroom</i> US\$ 12.50 _____ <i>Peremena</i> (Russian quarterly) US\$ 12.50 _____ Book Club US\$ 129.00 _____ (Provides nine new books throughout your subscription year) 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: <input type="checkbox"/> Check (payable to IRA) Fax 302-737-0878 Call 302-731-1600 Ext. 290 Weekdays 9 A.M.–5 P.M. ET Order online www.reading.org/membership/ Prices subject to change
To order the <i>RRQ Online</i> option, go to http://www.reading.org/rrqonline		Signature _____ Credit Card Expiration Date: _____		
ADDITIONAL RESOURCES AVAILABLE, VISIT OUR WEBSITE www.reading.org				