

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 Суэзия
ответственный редактор, журналы

Беверли Майклс
старший редактор, журналы

Джанет Паррак
редактор по правам

Хайди Б. Барнет
директор Отдела маркетинга



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

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA
ФОТО Джеффа Миллера, университет
Висконсин-Мэдисон.

Около 500 человек заполнили аудиторию гуманитарного корпуса университета во время открытого семинара-диспута по проблемам ислама и мусульманских традиций. Эта бесплатная программа была начата в связи с атаками террористов на Всемирный торговый центр и Пентагон 11 сентября 2001 года. Рассчитанный на десять лет „План 2008“, осуществляемый сейчас в университете, предусматривает рост этнического разнообразия среди преподавателей, сотрудников и студентов. Дополнительная информация доступна на сайте <http://www.diversity.wisc.edu/>

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Лидия Абел, ЮАР. **Мехрибан Ахмедова**, Азербайджан. **Серафима Бахарева**, Россия. **Дженнифер Берн**, США. **Джан Бернат**, США. **Дональд Беар**, США. **Пенни Бид**, США. **Кэрл Бирс**, США. **Сара Бич**, США. **Эндрю Блейдс**, Канада. **Патришия Блум**, США. **Скотт Брофи**, США. **Борис Булюбаш**, 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 Кашкорова**, 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. **Кэрл 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 Мариико**, Россия. **Мэри Мелвин**, США. **Сэмюел Миллер**, США. **Шэрон Миллер**, США. **Нана Мониава**, Грузия. **Ховард Моулд**, Австралия. **Сэмюел Мэттьюс**, США. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Сара Никсон**, США. **Бобби Нит**, Великобритания. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Огд**, 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 Ханзликера**, 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 Швери**, 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”).

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

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
Эдбьорг Лиссанд, Норвегия
Элизабет Моуже, США
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Вафа Ягублу, Азербайджан
Бардыл Мусай, Албания
Гайане Макарян, Армения
Лидия Дачкова, Болгария
Андреа Эрдейи, Венгрия
Паата Папава, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Туна, Латвия
Дайва Пенкаускене, Литва
Елена Ацковска-Лесковска, Македония
Альвина Гросу, Молдова
Ойунцеэг 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, 2003

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

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

Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо

Содержание

Письмо редактора	3
<i>Ольга Варшавер</i>	
Что нового	4
Конференции, совместные проекты и публикации	
Ракурсы	6
Как поддержать робких учеников? <i>Ответы из Кыргызстана, Молдовы, России, США, Украины и Хорватии</i>	
Роль национального сообщества в обучении грамотности	8
<i>Берд Сташ и Дон Танкерсли</i>	
Опыт адаптации детей-беженцев	14
<i>Анна Вершок</i>	
Хорошо, что все мы разные	21
<i>Сьюзен Финн Миллер</i>	
Словесные аналогии как инструмент критического мышления – и не только!	29
<i>Скотт К. Гринвуд, Дженнифер Л. Джойнер и Келли Хафф-Бенкоски</i>	
Школа и университет: укрепление партнерских отношений	36
<i>Андреа Эрдейи и Жужа Н. Тот</i>	
Стратегические решения	44
Учебное письмо по системе ПРИМА <i>Уильям Брозо</i>	
За и против	46
Школа или бизнес? <i>Кристофер Дж. Роббинс</i>	
Советы учителю	48
Интерактивные конференции <i>Калиста Коваль и Мария Оленич</i>	
Объявления	50
Гранты и конференции	

Письмо редактора



Несколько дней назад мой почти взрослый, семнадцатилетний сын, настроенный (пока, во всяком случае) стать социологом, сказал:

– Мам, помнишь, как в детстве я любил пересчитывать все подряд? Теперь это как-то не насущно...

– Ты вырос, сынок. Твоя будущая профессия снова заставит тебя считать, но за этим будет уже совсем другой смысл...

Мне кажется, что журнал наш тоже вырос. Разумеется, мы по-прежнему получаем и ценим статьи, авторы которых что-то подсчитывают – сколько ученикам понравился урок, сколько студентов выбрали такую-то из стольких-то предложенных тем, – но все чаще за цифрами встает причина, смысл, объяснение: зачем ученикам это понадобилось, почему у студентов возникают именно такие приоритеты.

В этом отношении номер журнала, который вы держите сейчас в руках, вызывает у меня самые добрые чувства, поскольку речь в нем идет о явлениях и процессах действительно значимых. Например, как помочь тем, кто по разным причинам “выпал из потока” – в культурном, языковом или чисто педагогическом смысле? Но помощь нужна и тем, кто “в потоке”: как воспитать в них широту души, как научить радоваться тому, что “все люди разные”?

Берд Сташ и Дон Танкерсли из США (с. 8) рассказывают, как, вопреки многовековым предрассудкам и традиции взаимного недоверия, господствовавшей во взаимоотношениях цыган с другими народностями Европы, сейчас в ряде восточно-

европейских стран удается привлечь представителей цыганских общин к жизни и проблемам школ, которые посещают их дети.

Психолог Анна Вершок из России (с. 14) несколько лет была директором школы для детей беженцев, и ныне действующей в самом центре Москвы. Она делится своим опытом психологической адаптации детей в сложнейшей ситуации, когда почти каждый случай требует тонкого индивидуального подхода, но он же, в случае успеха, приносит учителям, родителям и самим детям ни с чем не сравнимую радость.

Американская учительница Сьюзен Финн Миллер (с. 21) рассматривает эти проблемы под несколько иным углом. Она вводит понятие культурной синхронизации учителей и учеников – представителей различных культурно-этнических групп, подчеркивая, что процесс этот должен идти в обоих направлениях... Совершенно очевидно, что на сегодняшнем витке истории тема иммиграции – одна из центральных для тех педагогов, которые стремятся установить на занятиях атмосферу доверительности и критического размышления.

Ученые-практики из США Скотт Гринвуд, Дженнифер Джойнер и Келли Хафф-Бенкоски (с. 29) предлагают вспомнить любимым учениками, но недооцененный и незаслуженно забытый учителями метод словесных аналогий, который можно применять, в сущности, для любых учебных предметов и возрастных групп.

Не менее значительную тему поднимают университетские преподаватели английского языка из Венг-

рии Андреа Эрдейи и Жужа Н. Тот (с. 36), когда пишут об укреплении связей между школой и педагогическим университетом. Ведь все, кто так или иначе задействован в образовании на любом его этапе, мечтают, чтобы это был единый, непрерывный процесс.

Однако один из авторов этого номера утверждает, что некоторые связи лучше бы не укреплять, а обрубить. Например, связь школы и бизнеса – как на уровне содержания их деятельности, так и на уровне лексикона, с помощью которой мы эту деятельность описываем. Впрочем, вам судить, действительно ли школа превращается в деловую корпорацию. Поверьте, вы не останетесь равнодушными, читая размышления Кристофера Роббинса в разделе “За и против” (с. 46).

Так или иначе, я надеюсь, что этот номер – наш помощник в строительстве сообщества единомышленников, которые увидят в нашем журнале собеседника и обратятся к нему за советами о том, как создать истинно демократическую атмосферу обучения, где студенты и учащиеся ощущают, что их мнение значимо, а преподаватели подают пример уважительности, терпимости и позитивного решения проблем.

Когда же сообщество это будет построено, снова наступит время считать – наших новых подписчиков, читателей и авторов. Ведь со временем – надеюсь – нас станет намного больше!

Ольга Варшавер

Международная ассоциация чтения 48-ая ежегодная конвенция

С 4 по 8 мая в городе Орландо (штат Флорида, США) собралось более 19 тысяч человек из 45 стран для участия в Конвенции Международной ассоциации чтения по теме “Как сделать мир лучше путем обучения грамотности?”. Перед ними стоял трудный выбор: какие из более чем 600 семинаров, презентаций, встреч и других мероприятий стоит посетить в первую очередь? В выставочном зале было представлено более 1000 стендов с новыми книгами и другими учебными материалами.

На Конвенции ежегодно происходит смена президента Ассоциации. На этот раз Джерри Л. Джонс, доктор педагогики, заслуженный профессор университета Северный Иллинойс, передал полномочия Лесли Мандел Морроу, профессору университета Ратгерс в Нью-Джерси.

Некоторые материалы, представленные на Конвенции, можно посмотреть по адресу: <http://www.reading.org/orlando/>

49-ая ежегодная конвенция по теме “Обучим мир читать” пройдет с 9 по 13 мая 2004 года в Торонто (Онтарио, Канада). См. сайт: <http://www.reading.org/2004/>

Исследования в области чтения

Накануне Конвенции ежегодно проходит Исследовательская конференция, спонсируемая Международной ассоциацией чтения. В Орландо она привлекла внимание 425 участников, которые отметили, что все 12 однодневных семинаров, прошедших 3 мая, полностью соответствовали заявленной теме: “На гребне исследований в области чтения”, по-

скольку они представили новейшие изыскания, которые помогут практикам бороться с проблемами, успешно развивать жизненно важные навыки и достигать поставленные цели.

Журнал Перемена в Орландо

Редакторы журнала, Ольга Варшавер, Дайва Пенкаускене и Венди Сол, встретились с более чем пятьюдесятью потенциальными авторами на интерактивной презентации под названием “Хотите писать для журнала *Перемена*?”. Гостям представилась возможность стать авторами, едва они переступили порог аудитории: они отвечали на вопросы рубрики “Ракурсы”. После короткой беседы об истории и нынешней направленности журнала гости, разделившись на группы, придумывали идеи будущих статей и новые рубрики.

Экземпляры журнала, где бы они ни были выставлены, шли нарасхват. Мы ждем новых подписчиков!

ООН провозгласило Десятилетие грамотности

“Грамотность как свобода” – тема *Десятилетия грамотности* (2003-2012), объявленного 13 февраля Организацией Объединенных Наций в штаб-квартире в Нью-Йорке. В церемонии участвовали Генеральный секретарь ООН Кофи Аннан, Генеральный директор ЮНЕСКО Коитиро Мацуура и Президент Монголии Нацагийн Багабанди. Цель Десятилетия состоит в том, чтобы дать новый импульс усилиям по ликвидации неграмотности во всем мире. Согласно статистике ЮНЕСКО, приблизительно 861 миллион лю-

дей, или 20 процентов от всего взрослого населения планеты, не умеют читать или писать, то есть не могут полноценно участвовать в организации и деятельности общества. Две трети этих людей – женщины. Кроме того, 113 миллионов детей не посещают школу и, таким образом, также не имеют доступа к грамотности.

Неграмотность – проблема не только развивающегося мира. В середине 1990-ых годов Международное исследование грамотности среди взрослых обнаружило, что по крайней мере 25 процентов взрослых в 12 индустриальных странах (Австралии, Бельгии, Канаде, Германии, Ирландии, Нидерландах, Новой Зеландии, Польше, Швеции, Швейцарии, Великобритании и Соединенных Штатах) не обладают тем минимальным уровнем грамотности, который считается необходимым для ежедневной жизни и работы в государствах – членах Организации экономического сотрудничества и развития (OECD).

“Первые годы нового тысячелетия со всей наглядностью выявили две ключевые реалии нашей жизни: взаимосвязанность всех национальных сообществ и непредсказуемость мировых событий, – сказал господин Мацуура. – Мы все больше ощущаем потребность во взаимной ответственности и глобальном восприятии действительности. [...] Способность каждого человека, вместе и по отдельности, участвовать в письменном общении мира – краеугольный камень для налаживания диалога, установления понимания и гармонии. Более того, это одно из основных прав человека”.



Неделя чтения вслух

Ассоциация “Орава” (Združenie Orava) провела вторую ежегодную *Неделю чтения вслух* со 2 по 8 апреля в Словакии. В этой акции, а именно, в занятиях и играх, связанных с книгами и предназначенных, чтобы оживить связь между миром взрослых и миром детей посредством фантазии и сказки, принимают участие школы, родители и дети. Цель – напомнить участникам *Недели* о радости чтения и его фундаментальном значении для учебы на протяжении всей жизни. *Неделя чтения вслух* организована под патронажем Франтишека Тота, Госсекретаря Министерства просвещения Словацкой республики, и в сотрудничестве с библиотеками – членами Словацкой библиотечной ассоциации, Словацким Правлением РГА, и Словацкой педагогической библиотекой. За дополнительной информацией обращайтесь на вебсайт Ассоциации “Орава” www.citanie.sk.

Чтение в Африке: укрепление сообществ, где процветает грамотность

Недавно Международная ассоциация чтения выпустила сборник “Чтение для всех в Африке” (ред. Джоан Умолу и Тимоти О. Ойтунде), куда вошли 40 из более чем 150 докладов, представленных на Второй Панафриканской конференции по чтению. В этой конференции, прошедшей в Нигерии в октябре 2001 года, участвовали более 300 человек из 14 африканских государств, а также из Великобритании, Канады, Новой Зеландии, США, Таиланда и Ямайки. Этот сборник – большое подспорье для учителей, ученых и различных организаций, заинтересованных в распространении грамотности в странах Африки.

“Я люблю преподавать”

Программы РКМЧП и “Шаг за шагом” в Чешской республике издали новую книгу для учителей “Я люблю преподавать”. В книге под редакцией Нины Рutowой собраны исповеди 25 чешских учителей, участников семинара по письму, который продолжался почти два года. Это истории веры, надежд и усилий педагогов-новаторов, работавших по программам РКМЧП и “Шаг за шагом” в рамках самых различных учебных предметов. Описывая трудности и радости, с которыми сталкиваются преподаватели, принимая новую точку зрения на философию и практику обучения, авторы надеются вдохновить других учителей на внедрение перемен. Книга издана при поддержке Фонда “Открытое общество”-Прага и Института “Открытое общество”-Нью-Йорк.



тей мыслительных умений, необходимых для жизни в современном мире (критически относиться к информации и самостоятельно принимать решения), которые могут применять не только учителя, но и родители, и сами дети.



Книга “Критическое мышление: технология развития” (И.Загашев и С.Заир-Бек), предназначена для преподавателей, аспирантов и студентов высших и средних учебных заведений, методистов, а также руководителей курсов повышения квалификации и центров образования взрослых. В предисловии американского педагога Дэвида Клустера отмечается, что авторы “предлагают конкретные, научно и практически обоснованные методы, которые помогут студентам обрести “голос”, научат их формулировать свои мысли, участвовать в обсуждениях, с уважением относиться к идеям, отличным от их собственных, а также экспериментировать, чтобы применить новые знания”. Издание особенно актуально в связи с запуском в России проекта “РКМЧП в высшей школе”, инициированного Международной ассоциацией чтения при поддержке ИОО.

Новые публикации в России

В России, при частичной поддержке Института “Открытое общество” (Нью-Йорк), изданы пособия сертифицированных тренеров программы “Развитие критического мышления через чтение и письмо” (изд-во “Скифия/Альянс-Дельта”, Санкт-Петербург).

В предисловии к книге “Учим детей мыслить критически” (И.Загашев, С.Заир-Бек и И.Муштавинская) президент Международной ассоциации чтения в 2001-2002 годах Донна Огл пишет, что авторы предлагают методы, направленные на развитие у де-

ВОПРОС:

У меня в классе есть несколько очень робких учеников. Они стесняются поднять руку, ответить, а во время работы в группах тоже сидят тише воды, ниже травы. Как вовлечь их в учебную деятельность?

Вероника Крету

Исполнительный директор Учебного центра СМВ, Кишинев, Молдова



Стеснительные ученики есть и будут, но это не значит, что их существование надо принять как данность.

Попытайтесь все-таки

определить первопричину такого поведения. Быть может ребенка никогда не хвалили дома? Или он прошел через неприятный опыт, наложивший тяжелый отпечаток на его характер? Поговорите с родителями, выясните истоки проблемы. Пробуйте – и у вас обязательно получится.

Андреа Белошевич

Учитель 3 класса школы “Никола Тесла”, Загреб, Хорватия

Таких учеников надо поощрять и укреплять их уверенность в себе. Впрочем, дело это не простое.

Первый и понятный шаг: хвалить их в присутствии одноклассников за любые, пусть малые успехи, показывать, что они не хуже, а порой и лучше других, давать задания, которые позволяют им именно так и проявиться.

Задания должны быть разнообразными, чтобы дети выбрали то, что им по душе и не кажется “рискованным” (можно попросить детей отразить свое восприятие книги или текста посредством

песни, танца, рисунка, драматизации). Роль учителя здесь ключевая. Он создает в классе такую атмосферу, чтобы ничье слово, ничей поступок не были высмеяны или раскритикованы. Учитель должен давать достаточно времени на подготовку ответа.

Главное же – постоянно разъяснять детям, что все мы разные, что каждый по-своему уникален и именно это стоит ценить в людях.

Кэтлин Лифка

Преподаватель чтения и английского языка, полная средняя школа “Мария”, Чикаго, штат Иллинойс, США



Чтобы создать для робких учеников комфортную, безопасную ситуацию, я практикую слушание и говорение на определенную

тему в пределах отведенного времени.

Учащиеся разбиваются на пары – по желанию. Первый ученик в течение одной минуты говорит, а партнер слушает. Потом они меняются ролями. Затем, объединившись в четверки, ученики представляют другой паре идеи партнера. Здесь распределяются обязанности ведущего, секретаря, докладчика и стенографиста, причем каждый должен выступить последовательно в каждой роли.

Так, без боязни предстать в невыгодном свете, тихони сначала делятся мыслями с другом, потом пересказывают чужие идеи – что всегда легче – и постепенно обретают необходимую уверенность. Они, в конце концов, отважатся выступить и перед классом, так как, слушая товарищей, убедились, что ответы бывают порой неточными или даже глупыми, но все они принимаются доброжелательно.

Наталья Задорожная

преподаватель курса “Необходимые навыки”, АУЦА, Кыргызстан



Для меня робкий, стеснительный студент – зона особого внимания. Первое время я как бы держу его за руку, стараюсь создать

доброжелательную атмосферу и вокруг студента, и в целом в группе. Поощряю внимание к любой высказанной мысли, учу безоценочному обмену мнениями. А начинаю с того, что сама проявляю интерес к каждому суждению: внимательно выслушиваю, исключаю перефразирование. Стараюсь “цитировать” студентов, называть их имена при подведении итогов: “Если помните, Медер выказал идею... Я согласна с Аней... Стоит прислушаться к словам Виктора...”

Студенты видят, что ни одна мысль не проигнорирована. Полезно



привлекать внимание к идеям, которые высказывались мимоходом, – отдельным репликам или вопросам. В этот момент другие студенты сожалеют, что упустили что-то важное. Сначала “цитируются” слова наиболее активных, но постепенно круг расширяется. И выясняется, что каждый человек по-своему интересен и достоин внимания.

Приятно видеть радость студентов, когда их товарищ справился с робостью. Такие чувства дано пережить тем, кто способен к эмпатии (умению чувствовать партнера). Эмпатия необходима любому педагогу, а он, в свою очередь, должен формировать ее у учеников.

Что до робких студентов... Как правило, почувствовав себя увереннее, они сами отпускают вашу руку...

Ирина Тяллева

Севастопольский институт последипломного образования, Украина



В вузе тихие ученики, как правило, становятся тихими студентами. В чем причина их нежелания идти на контакт? У одних это

сформировавшийся еще в школе комплекс троечника. У других – психологические проблемы взросления (конфликты с родителями, сверстниками, поиск места в жизни).

Определить истоки проблем помогают несложные рисуночные тесты: “неизвестное животное”, “дом, дерево, человек” и пр. Порой результаты диагностики удивляют (за обликом кроткой девушки таится кроважидное клыкастое существо),

порой тревожат (крохотный, много раз исправленный рисунок говорит о заниженной самооценке)...

Прием, позволяющий раскрыться каждому, – ролевая игра. “Примеряя на себя” чужой образ, студент перестает бояться, что его “Я” будет задето. Ролевой подход можно использовать при обучении не только устной, но и письменной речи. Иногда я прошу написать сочинение от лица героя прочитанной книги или даже от упомянутого в ней предмета. Студенты, которым трудно проявить себя в беседе, часто пишут самые творческие работы. А у педагога появляется возможность похвалить авторов, причем за дело.

Рик Уотерхаус

Учитель начальной школы Даунс, Ньюарк, штат Делавэр, США.



Мне удается успешно вовлекать первоклассников в работу благодаря... куклам-марионеткам. Первый персонаж, с которым

знакомятся дети, ужасно стеснительный и неуверенный в себе. Не обладая обширными знаниями, он переживает из-за каждой сделанной ошибки и страдает вне стен родного дома. Дети мгновенно проникаются к нему симпатией и стремятся помочь ему, точно однокласснику. “Тихони” же видят в нем такого же страдальца как они сами, и кукла становится их доверенным лицом.

В течение года на уроках появляются и другие куклы-марионетки. Одни совершают забавные поступки, другие смешно говорят. Благодаря смеху уходят детские страхи, детям становится уютно и комфортно. Кукла может подойти к парте

тихони и немножко с ним пошушукаться. Или прицепится к одежде робкой, перепуганной девочки или мальчика, и они непременно засмеются. Иногда самые тихие ученики выбирают, какая кукла поможет сегодня объяснять новый материал.

Попробуйте так поработать, и вы очень скоро обнаружите, что дети общаются с куклами куда охотнее, чем с вами, а тихони позабыли былые страхи, и учение им теперь в радость.

Марина Марамзина

учитель начальных классов, лицей №8, Нижний Новгород, Россия

В прошлом году среди моих первоклассников была девочка, которая никогда не вызывалась отвечать: она не могла справиться с природной застенчивостью. Я решила помочь ученице. Когда ребята работали в чисто ученических группах, мы с Женечкой работали в “смешанной” паре. При обсуждении результатов выходили к доске вдвоем, держась за руки: так было легче девочке. Женя начинала говорить, я ее поддерживала, продолжая мысли, которые ей трудно было сформулировать. Конечно, сначала больше говорила я...

Теперь мы – второклассники, а Женечка больше не боится произносить свои мысли вслух и с удовольствием работает в группах и парах.

Вопрос для следующего номера журнала:

Если у Вас появится \$100 (или их эквивалент в валюте Вашей страны) на нужды класса, как Вы потратите эти деньги?

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

Роль национального сообщества в обучении грамотности

Берд Сташ и Дон Танкерсли

Предисловие

Словакия. Молодой цыган, помощник учителя, рассказывает ученикам-цыганам и их родителям сказки на родном языке. На основе этих сказок он, вместе с учителем, планирует различные виды языковой деятельности. Родители учащихся согласны остаться после урока, чтобы показать детям, как готовить традиционные цыганские кушанья и как выглядит традиционное тканое плетение.

Болгария. Школьные координаторы по работе с семьями, сами по происхождению цыгане, организуют родителей, многие из которых малограмотны, для совместной деятельности по созданию небольших книг, связанных с обычаями цыган, их изустными сказаниями, а также с традиционными ремеслами и профессиями. Взрослые их надиктовывают или пишут, а затем иллюстрируют. Эти живые книги “внутрисемейного производства” – источник гордости для детей. В классе их зачитывают до дыр.

Чешская республика. Члены цыганской общины приходят в школу, чтобы создать кулинарную книгу по цыганским рецептам. Они делятся опытом, накопленным их предками, вспоминают знакомые и давно забытые блюда.

Венгрия. Координатор по работе с семьями преподает учащимся элементы традиционного искусства цыган. Другие учителя используют созданные учениками произведения, для разработки текстовых материалов по истории отдельных семей.

Болгария. Учителя нецыганского происхождения собирают пословицы и поговорки у родителей-цыган. Эти материалы используются при обучении фонематическому чтению.

Описанные выше сюжеты весьма примечательны, потому что они стоят особняком в сравнении с более типичными отношениями

общинных цыган со школами в Центральной и Восточной Европе. У работников образования сложился унылый перечень навязших в ушах, избыливающих предрассудками мнений: социальный опыт цыган не дает им возможности внести никакой лепты в образование; родителей-цыган не волнуют знания их детей, поэтому они отказываются участвовать в каких бы то ни было школьных мероприятиях; и, наконец, цыганские дети не могут научиться читать так же хорошо, как дети-нецыгане. Стереотипы, которые окружают цыганских детей и их семьи, явились результатом долгих лет неудачного общения представителей этой нации со школой, а также их неприятием со стороны основного населения и достаточно мрачной статистикой: цыгане в массе своей малограмотны и часто бросают школу недоучившись.

Настоящая статья описывает методы, которые успешно применялись на практике для привлечения цыганской общины к жизни школы. Эти методы использовались во время трехгодичного научно-исследовательского проекта “Школьный успех для цыганских детей”, который был начат в сентябре 1999 и спонсировался Институтом “Открытое общество”. Исследование проводилось в четырех странах (Венгрия, Болгария, Чешская республика и Словакия), в шестнадцати специальных образовательных учреждениях. Цель проекта состояла в том, чтобы выявить детей-цыган, которые попали в специальные школы по ошибке, улучшить их академические навыки и вернуть их назад в обычную общеобразовательную школу (Rona & Lee, 2001). Ключевыми в этом процессе были два замечательных метода: вовлечение родителей в жизнь школы и использование культурно близких материалов для развития грамотности. Один из методов предпо-

лагал, что дети и их родители совместно создают этнографические материалы, основанные на жизни и традициях своей общины, которые затем применяются в сочетании с документированием, чтобы способствовать развитию навыков грамотности у детей и родительскому участию в их образовании. Эти методы применимы почти к любому образовательному путешествию, для которого характерно смешение этнических групп.

Предыстория проекта

Образовательная модель, используемая в научно-исследовательском проекте, состояла из пяти ключевых компонентов (Rona & Lee, 2001). Во-первых, занятия проводились по **основным учебным планам (а не по учебным планам учреждений специального образования)**. Однако, надо отметить, что под основным учебным планом в данном случае не обязательно понимается та модель, которая характерна для данного региона. Следующие три компонента предполагали **замену традиционных методов обучения методами, применяемыми в дошкольном образовании, образовании “без предубеждений” и билингвальном образовании**. Последний же компонент состоял в **прикреплении к каждому классу этнического цыгана или цыганки – координатора по работе с семьями, чтобы этот человек служил связующим звеном между школой и цыганской общиной**.

Профессионалы, работающие в проекте, быстро заметили, что для развития навыков грамотности учителя в значительной мере пользовались материалами учебника. К сожалению, лексика и ситуации, предложенные в этих текстах, были незнакомы и недоступны многим цыганским детям. Неудивительно, что их использование в качестве единственного учебного ресурса достаточно проблематично при обучении любых национальных меньшинств, чья “история” не попадает на страницы учебника и “выпадает” из контекста образовательной беседы. Учебники, характерные для стран Центральной и Восточной Европы, да и для всего мира, обычно отражают точку зрения основного населения страны и базируются на его лексическом запасе.

Результаты исследований, проводившихся ранее, подсказывают, что для успешного принятия и овладения компетенциями, навыками и установками, они должны базироваться на чем-то знакомом (Tharp,

1982; Wong-Fillmore et al., 1985; Pease-Alvarez et al., 1991; Sanders et al., 1996). Поэтому для обучения цыган было необходимо разработать гибкие, нетрадиционные материалы и педагогический подход, который бы основывался на их родном языке и культурном опыте. Мы предполагали, что цыганские дети вполне способны научиться читать и могут соответствовать основному государственному учебному плану, если дать им возможность пользоваться культурно значимыми для них материалами в качестве приложения к учебникам. Кроме того, мы предполагали, что родители не откажутся прийти в школу, если их зовут показать то, что они знают и умеют делать, а не для того, чтобы обсудить дисциплинарные проступки детей и их академические неудачи.

Сбор изустных историй: использование общинной этнографии и документальных записей

Для учителей и семейных координаторов были организованы ознакомительные семинары и обучение по вопросам этнографии общины и ее документирования. Эта методология рассматривалась как путь в общину, предназначенный как для создания поликультурных учебных материалов для представителей меньшинств, так и для стимулирования положительного активного участия родителей в учебе их детей. В итоге этих семинаров учителя и их помощники получили начальные навыки в области этнографии и документирования. Проще говоря, различные виды деятельности и дискуссий дали участникам возможность в дальнейшем:

- рассматривать общину как источник текста и способов работы с этим текстом;
- преобразовывать материалы, полученные из общины, в учебные материалы для детей, независимо от их этнической принадлежности (учащиеся могут представлять как основное население, так и нацменьшинство);
- методически грамотно развивать критическое мышление и обучать языку с использованием нетрадиционных текстов, полученных из общины;
- пользоваться различными видами документирования (запись устных рассказов, создание книг, организация выставок, фотография) как способом привлечь к школе родителей и других членов сообщества.

В самом сердце этого процесса – понятие сказительства, его мощи и важности в человеческой жизни. Истории таятся всюду: в пейзаже, в событиях, в именах, в предметах, верованиях и ритуалах. Они – те нити, которые соединяют людей независимо от их национальной культуры, классовой и языковой принадлежности или мировоззрения. Сказительство и сохранение устной традиции почиталось с самого начала человеческой истории. Все культуры и народы имеют свои сказки и сказки. Посредством сказок мы делимся мудростью, идеями, тайнами, развлекаем друг друга и даем наказ, как лучше сохранять социальный порядок. В таких историях накапливается весь человеческий опыт, и именно они обеспечивают преемственность времен и поколений.

С теоретической точки зрения, этнография – что буквально означает “писание о народах” – наука о том, как сделать шаг внутрь собственной культуры и, наоборот, за ее пределы – в неизведанную чужую культуру (Chiseri-Strater и Sunstein, 1997; Kutsche, 1998). Используя различные методы полевых исследований, этнограф рассматривает культуру в нескольких ракурсах: извне и изнутри. Для большинства из нас наша собственная культура фактически невидима, вроде воды, окружающей золотую рыбку в аквариуме. Она просто существует и циркулирует вокруг нас, но, одновременно, оказывает мощное воздействие на наше поведение и мысли. Работа этнографа (как исследователя) и документалиста (как художника) состоит в том, чтобы сделать культуру видимой – внимательно слушая, собирая истории, делая заметки и честно анализируя услышанное. В основе этой работы лежит акт “запоминания, создания и изложения жизненных историй и опыта. Из совместного опыта сказительства, из общей памяти произрастает самоидентификация, внутрен-

няя связь и гордость, привязывающие людей к месту и друг к другу. Это единение формирует основы жизни того или иного сообщества, дает его членам ощущение личной причастности к образованию детей, ... к общественным явлениям и событиям” (Центр документальных исследований, Center for Documentary Studies, 2001, с.2).

Пройдя семинары, преподаватели и семейные координаторы начали собирать этнографические данные по своим общинам. На основе собранных материалов были разработаны тексты для обучения детей. Во многих случаях родители-цыгане принимали непосредственное участие в их создании. Нам видится много преимуществ в том, чтобы использовать этнографические данные местного сообщества в качестве учебного текста.

Учащиеся чувствуют себя элементом повествования

Учебная продукция, увидевшая свет в результате такого подхода, – не сухой отчет стороннего наблюдателя, не описание или сообщения, написанные рукой “эксперта”. Это плод труда людей посвященных, написанный

“изнутри” (Stringer, 1997). Для читателей этот текст “звучит” аутентично, а история знакома, поскольку связана с их социальным опытом. Использование “общинных” материалов для наполнения учебного плана позволяет всем детям ощутить, что они “вписаны” в общий образовательный контекст и школа больше не является исключительной принадлежностью доминирующей национальной группы.

Например, ученики-цыгане в Венгрии создали собственные картинки и тексты по материалам, собранным в своих общинах и семьях. Эти книжицы и возможность читать их на родном языке явились для детей источником немалой гордости. Использование общинного материала дает им положительную само- и групповую идентификацию. Если учебный план строится исключительно



Фото: Берн Страх

на материалах доминирующей национальной группы, представители нацменьшинств не ощущают себя его частью. В учебниках стран Центральной и Восточной Европы присутствуют только люди со светлой кожей, живущие в традиционных жилищах и представляющие традиционные профессии. Для учащихся-цыган подобные изображения чреваты потерей самоидентификации, они влекут за собой академические трудности и, как следствие, вынуждают учащихся бросать школу. Эта ситуация не единична, и относится не только к цыганским детям, но и ко всем нацменьшинствам мира. (Ada, 1998).

Включение всех учащихся в образовательный контекст – одна из главных задач поликультурного образования и образования “без предубеждений”. Бэнкс (Banks, 1999), ведущий специалист в этой области, утверждает, что “образование в плюралистическом обществе должно помогать учащимся понять их домашнюю культуру и культуру сообщества и всемерно ее укреплять” (с. 4), а также “должно обеспечивать учащихся культурными и этническими альтернативами” (с.2). “Общинная” этнография по природе своей является поликультурной, потому что основана на том, что “все мы – люди” и, как таковые, имеем право маркировать мир в соответствии с нашим собственным опытом. Кроме того, люди должны иметь право слышать свой собственный голос – и с трибуны, и в печати. В процессе собирания и записывания историй этнографический подход инициирует исследование многих аспектов сообщества. Обсуждения, которые происходят в ходе этого процесса, формируют базу для общего понимания межкультурных сходств и различий и уважения к ним, что является еще одной ключевой концепцией поликультурного образования.

Уважение к родному языку способствует успешному изучению второго языка

Исследование показало, что, поддерживая родной язык учащихся, мы помогаем им успешно овладеть вторым языком (Collier, 1992; Thomas & Collier, 1997; Ramirez et al, 1991). На то есть несколько причин. Во-первых, учащимся доступны понятия, содержащиеся в тексте, поскольку они известны им в контексте их собственного опыта и культуры. Во-вторых, для того, чтобы ученики могли работать в области абстракции, они должны сначала постигнуть конкретику. И, если учителя вместе с учащимися собирают материалы

на языке их родного сообщества – сказки, пословицы, артефакты и ритуалы, – область конкретного становится для детей много доступнее.

К примеру, в Словакии сказки, собранные в общине, сначала прозвучали и были обсуждены по-цыгански, а уже затем класс приступил к работе с академическими понятиями. В результате учащиеся поняли все используемые в тексте слова прежде, чем им было предложено сделать их фонетический анализ или поработать с математической концепцией. А вот в Венгрии ученики не смогли понять рассказ учителя из-за того, что слово “чашка” в их родном языке звучит совершенно иначе, чем слово, которое употребил учитель. Кстати, учитель так и не понял, что причина неверной интерпретации текста в этом случае крылась в одном единственном слове.

Родители активнее участвуют в жизни школы

Процесс сбора и документирования изустных историй, рассказанных родителями и другими членами сообщества – мощный инструмент для привлечения взрослых к школе. Когда жизнь, знания и опыт родителей становятся частью учебного плана, они чувствуют себя увереннее в качестве партнеров учителя в деле образования детей. Даже родители, не умеющие читать и писать, могут рассматриваться как знающие, способные личности, которые непременно являются учителями своих детей. Повсеместно отмечалась положительная связь между родительским участием и академической успеваемостью учащихся. Однако традиционные пути вовлечения родителей в обучение детей могут не сработать, когда родители малограмотны или имели отрицательный опыт собственного общения со школьной системой. Родители избегают подобного общения, потому что считают, что им нечего предложить детям в плане обучения. Но это не так. Как указывает Ада (Ada, 1997), родители ежедневно обогащают жизнь своих детей, обсуждая с ними какие-то вопросы и показывая на личном примере, как надо учиться (с.167). Этнографический подход – нетрадиционный путь укрепления связи между домом и школой. Он дает возможность “использовать печатное слово как способ выразить уважение к родителям” (Ada, 1997, с.167).

В Болгарии цыгане-координаторы, в соответствии с принципами и методами этнографии и документалистики, опрашива-

ли цыган-родителей о той деятельности, в которой они были настоящими специалистами: о животноводстве, о различных ремеслах и о семейных традициях. Ответы родителей были оформлены в виде книг для работы на уроках. Даже когда родители не умели писать, они сотрудничали с семейными координаторами и другими родителями, чтобы создать эти книги, то есть, их слова и знания стали неотъемлемой частью этих произведений. Сотрудники школы старались подчеркнуть не малограмотность этих родителей, а их искусные умения или знания, которые так ценятся в цыганском сообществе. Для многих родителей это был, вероятно, первый в жизни опыт, когда им предложили поучаствовать в образовании их детей непосредственно в рамках учебного процесса. Мы также предполагаем, что это был один из первых положительных эпизодов их взаимодействия со школой.

Пример из Словакии доказывает то же самое. Родители пришли в школу утром вместе с детьми – просто послушать сказки, которые рассказывал помощник учителя, цыган по происхождению. Родители-цыгане чувствовали себя включенными в образовательный процесс, потому что их язык и опыт стали его частью. Родители в Чешской республике тоже писали поваренные книги на родном языке. Сопричастность родителей происходящему зависит от того, удобно ли они чувствуют себя в классе и есть ли здесь материалы, одинаково доступные как для ребенка, так и для родителей. Процесс работы над общинными этнографическими материалами гарантирует, что такой способ общения будет успешным.

Преодоление барьеров между сообществом и школой

В подобной деятельности роль этнографов и документалистов состоит в вовлечении родителей, что и является ключом к успеху. Важно, чтобы родители чувствовали, что их приглашают, а не заставляют и не вынуждают. Возможность выбора делает процесс демократическим и способствует сбалансированному взаимодействию учителей, учащихся и общины. Этнографическая работа и документирование по природе своей требуют сотрудничества. Иначе просто невозможно. В этом процессе стираются границы и сокращается дистанция между учителем, учеником, родителем и общиной. Они становятся сотоварищами, где ни одна группа не концентрирует власть в своих руках. Каждая имеет достоинства, которые

нужны и могут использоваться другими группами, и все они стремятся к общей цели. Смысл этой деятельности состоит в том, чтобы проявить уважение к знанию, носителем которого является община, и стереть границы между школой и общиной, которую эта школа обслуживает.

Исключительно успешным результатом сотрудничества школы и общины явился небольшой сборник цыганских пословиц, созданный участниками проекта в Болгарии. Пословицы интересны тем, что являют мудрость народа в наиболее сжатой, лаконичной форме. Их легко прочитать и легко запомнить. Они замечательно передают основные жизненные постулаты сообщества. Эта небольшая книга отразила в себе коллективную мудрость многих поколений цыган и сделала ее доступной для представителей доминирующей культуры.

Народные сказки – еще одно возможное направление подобной работы. По своей природе и структуре сказка – мощный инструмент обучения (Temple et al., 2001). Герои и героини демонстрируют свойства и черты характера, которые высоко ценятся в данном сообществе. Сюжет обычно несложен, язык прост для восприятия на слух. Сказки дают бесконечные возможности для кросс-культурных дискуссий и развития критического мышления. Например, сказка о традиционном цыганском хлебе убеждает читателя или слушателя, что надо делиться с ближним всем, что имеешь. Ее обсуждение на уроке в Словакии заставило учащихся разбираться, почему одни люди готовы отдавать, а другие – нет. Они высказывали различные суждения о человеческих ценностях и предлагали различные способы поделиться с ближним тем, что имеешь.

Народные сказки и другие формы устного общения напрямую связаны с могучей устной традицией цыган. И мы славим эту традицию, когда используем цыганский фольклор для развития грамотности учащихся. Заметим, что в мире не существует антологий цыганских народных сказок, не опубликованы сказания и многих других национальных меньшинств. Поэтому, собирая сказки среди членов цыганской общины, учителя, ученики и их родители делают великое дело по сохранению литературного наследия этого народа. Это – отступление от традиционных методов обучения, которые используют только известные и много раз “препарированные” классические сказки. Традиционный подход часто представляет устную традицию как мышление

низкого уровня и недооценивает уникальное мастерство сказителей, их сложные синтаксические ходы и поистине бездонную память.

Заключение

Опыт, обретенный участниками этого проекта, применим не только при обучении цыганских детей, его можно распространить на работу в других сообществах, где, наряду с представителями основного населения, есть дети из других расовых, этнических, языковых или социальных групп. Методически всегда имеет смысл соотносить то, что учащимся предстоит узнать, с тем знанием, которое накоплено ими ранее. Камминс (Cummins, 1996) утверждает, что «сотрудничество учителей и учащихся в конструировании нового знания будут эффективно лишь там и тогда, где и когда уважается личность ученика» (с. 26).

Внося вклад в самоидентификацию учащихся, такой путь развития грамотности одновременно на корню пресекает попытки представить национальные культуры как явления потенциально неравные. Вдобавок, это способствует строительству более демократичного и справедливого общества. Фрейре (Freire, 1985) полагает, что развитие грамотности должно стать опытом внутреннего освобождения в противоположность опыту одомашнивания, в основе которого лежит пассивность, принятие и покорность. Кроме помощи в самоидентификации учащихся, общинно-этнографический подход инициирует их активность, поскольку делает слышным и «осязаемым» голос их сообщества. В целом, «документирование может побудить к более пространным беседам о необходимых переменах, это способ сохранить местную историю, породить новые идеи, укрепить взаимопонимание различных общественных групп и прояснить общие для них цели на будущее» (Center for Documentary Studies, 2001, с. 2).

Литература:

- Abi-Nadar, J. (1993). Meeting the needs of multicultural classrooms: Family values and the motivation of minority students. In M.J. O'Hair and S. Odell (Eds.) *Diversity and teaching: Teacher education yearbook I*. (pp.212-236). Fort Worth, TX: Hartcourt, Brace, Jovanovich.
- Ada, A.F. (1997). Fostering the home-school connection. In J. Federickson (Ed.) *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis*. (pp. 163-178). Los Angeles, CA: California Association for the Bilingual Education.
- Ada, A.F. (1998). Linguistic human rights and education. In E. Lee, D. Menkart, and M. Okazawa-Rey (eds) *Beyond heroes and holidays:*

- a practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. (pp.181-184) Washington D.C.: Network of Educators on the Americas.
- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Center for Documentary Studies (2001). *Putting Documentary Work to Work*. Durham, NC: A publication of the Center for Documentary Studies at Duke University with support from the National Endowment for the Arts and the Pew Charitable Trust.
- Chiseri-Strater, E. & Sunstein, S. (1997). *Field working: Reading and writing research*. New Jersey: Prentice Hall.
- Collier, V. (1992). A synthesis of studies examining long-term language minority student data on academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 16 (1 & 2), 187-220.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Hayes, C.W., Bahruth, R., & Kessler, C. (1991). *Literacy con carico: a story of migrant children's success*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Igoa, C. (1995). *The inner world of the migrant child*. New York: St. Martin's Press.
- Kutsche, P. (1998). *Field ethnography: A manual for doing cultural anthropology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Ramirez, D., Yuen, S., Ramey, D., & Pasta, D. (1991). *Final Report: National Longitudinal Study of Structured English Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Programs for Language Minority Children*. (Vols I and II, Technical Report). San Mateo, CA: Aguirre International.
- Rona, S. & Lee, L. (2001). *School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative Interim Report*. New York: Open Society Institute.
- Rumbaut, R.G., & Ima, K. (1987). San Diego, CA: Office of Refugee The adaptation of Southeast Asian youth: A comparative study. Final Report. Resettlement.
- Stringer, E. (1997). Teaching Community-Based Ethnography. In Stringer, E. et al., *Community based ethnography: Breaking traditional boundaries of research, teaching, and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Temple et. Al. (2001) *Children's Literature in Children's Hands*. New York. Alayn and Bacon.
- Thomas, W. & Collier, V. (1997). School effectiveness for language minority students. *NCBE Resource Collection Series, No.9*.

Берд Сташ – профессор кафедры педагогике в университете Илон, штат Северная Каролина, США.

Дон Танкерсли – международный тренер и координатор программы ИОО “Шаг за шагом” в специализированных школах для цыганских детей, Будапешт, Венгрия.

Опыт адаптации детей-беженцев

Анна Вершок

Немного истории

После начала военных действий в Чечне в 1995 году на остальную территорию России хлынул поток вынужденных мигрантов. Поначалу многим удавалось устроиться: получить компенсацию за утраченное жилье, найти работу, пристроить детей в школу. По мере того, как количество мигрантов росло, Москва и некоторые другие регионы России стали защищаться: принимать законы, дискриминирующие права некоренного населения.

Осенью 1996 года в Общественной организации помощи беженцам и вынужденным переселенцам “Гражданское содействие” (ГС) не было отбоя от жалоб: детей не принимали в общеобразовательные школы Москвы. Раньше в такой ситуации достаточно было позвонить директору школы и от имени “Гражданского содействия” или от лица депутата Госдумы попросить принять ребенка в школу. С 1996 года звонки действовать перестали. Директора объясняли, что им дано распоряжение не принимать детей, у родителей которых нет постоянной регистрации в Москве. Ослушаться они не могли, так как их проверяли каждую неделю.

Началась судебная тяжба: ГС подало в суд на правительство Москвы. Суд ГС выиграло – четыре года спустя. Но в 1996 году было непонятно, что делать. И сотрудники ГС предложили нам, студентам, учить детей.

Центр адаптации и обучения для детей беженцев и вынужденных переселенцев (Центр) открылся в марте 1996 года. Ни своего помещения, ни более или менее четкого представления о том, что мы будем делать, у нас не было. Кроме того, никто из нас раньше никого не учил и с беженцами не общался. Правда, мы сами учились в институтах, многие из нас планировали в будущем работать с детьми... Короче, мы отважились.

Мы были абсолютно уверены, что сможем с успехом заменить для этих детей общеобразовательную школу. Но, по мере собственного взросления, потерпев целый ряд академических неудач, мы поняли, что не в состоянии справиться с подобной задачей. Зато нам удавалось пристроить все большее количество детей в настоящие школы. Тогда мы осознали, что наша главная задача – подготовить детей к обучению в массовой общеобразовательной школе и помочь им адаптироваться в ней, а значит, и в Москве.

Чем мы занимаемся теперь

Попадая в школу, дети в полной мере испытывают ее травмирующее воздействие. Причина лежит как в чисто академическом отставании (с одной стороны, в московских школах высокие требования к знанию материала, с другой – ученики пропустили от полугода до трех лет обучения), так и в отношении к детям-москвичам. Ребятам приходится сталкиваться с негативным отношением со стороны учеников и даже некоторых учителей. Впрочем, такие учителя существенно смягчаются, когда новенькие демонстрируют хорошие знания по их предмету.

В первые годы нашей работы в Центре обучались 5-10 человек, сейчас их уже 20-35. Почти все дети раньше жили на территории Чечни и уехали оттуда в связи с военными действиями. У каждого ребенка своя история и свои предпосылки к более или менее успешной адаптации, психологической и академической.

В нашем Центре преподают студенты, и для подростков они скорее выступают в роли старших братьев и сестер. Занятия у нас индивидуальные, что способствует тесному эмоциональному контакту между учителем и учеником, и, если пара подобрана хорошо,

Общественная благотворительная организация помощи беженцам и вынужденным переселенцам “Гражданское содействие” (ГС) была создана в 1989 году, когда в Москву хлынули армянские беженцы после этнических конфликтов в Азербайджане. В настоящее время ГС оказывает юридическую, медицинскую, гуманитарную и посредническую помощь людям, которые фактически являются беженцами или вынужденными переселенцами (по определению ООН: беженец – лицо, которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного местожительства в результате подобных событий, не может или не желает вернуться в неё вследствие таких опасений. Вынужденный переселенец – гражданин определенной страны, изменивший местожительство внутри своей страны по приведенным выше причинам. Общее название для этих двух категорий – вынужденный мигрант.) Для этой организации не имеет значения, есть ли у данного лица статус беженца или вид на жительство в России. При предоставлении помощи важно одно: на прежнем месте жительства он и/или его близкие подвергались гонениям, дискриминации или угрозе подвергаться их жизни. Сотрудники ГС поддерживают постоянные контакты со всеми структурами, занимающимися проблемой беженцев: с государственной и региональными миграционными службами, Государственной Думой РФ, органами образования, здравоохранения, социальной защиты, органами прокуратуры и внутренних дел. Работают два врача и психолог.

Члены организации принимают участие в официальных мероприятиях, тренингах и пресс-конференциях, посвященных проблемам беженцев в России. Изучают случаи нарушения прав вынужденных мигрантов, снабжают информацией заинтересованные стороны; участвуют в качестве экспертов в разработке законодательных и нормативных актов в области прав беженцев и вынужденных переселенцев.

В 1996 году на базе ГС был открыт Центр адаптации и обучения для детей беженцев и вынужденных переселенцев (Центр). Основной акцент делается на реабилитационную ценность педагогической коррекции, т.к. сотрудники Центра считают знания социально значимой силой, с помощью которой человек может поднять свою самооценку, открыть новые возможности самореализации. Успешность ребенка в учебе создает базу для жизненного успеха, который необходим этим детям для восстановления утерянных социальных контактов или обретения таковых, поэтому одним из основных принципов работы является создание ситуации успеха как в учебе, так и в личных контактах во время обучения. В Центре детям помогают приспособиться к новым условиям жизни, интегрировать свой опыт до, во время и после пережитой трагедии, обрести чувство устойчивости в новом обществе.

Детей обучают студенты-волонтеры, которых консультируют опытные педагоги. Сейчас в Центре учится 27 детей, их учат 37 студентов. Занятия проводятся по трем основным предметам: русский язык, математика и английский язык, так как именно они, по мнению педагогов, обеспечивают “выживание” в общеобразовательной школе.

В ближайшее время Центр планирует получить статус учреждения системы дополнительного образования и лицензии на педагогическую и психологическую работу, а также расширить свою деятельность и увеличить количество учащихся до ста человек.

учитель может стать для ребенка доверенным лицом и проводником в новой культуре. При кажущейся взрослости (особенно внешней) подростков из южных регионов России и их претензии на независимость они, на самом деле, очень нуждаются в мягком руководстве.

Однако мы не можем заменить им родителей. Поэтому одним из определяющих параметров, по которому мы можем судить о шансах ребенка на успешную адаптацию, является внутрисемейная ситуация и, прежде всего, наличие рядом родителей. У кого-то все ближайшие родственники живут в Москве, как у Миланы и Казбека, а у кого-то часть родных осталась в Чечне, как у Ахмеда и Тамилы.

Мать и старшая сестра, которые жили с Ахмедом и Тамилой в Москве, то и дело ездили в Чечню к остальным родственникам, поэтому дети зачастую оставались в городе одни и постоянно рвались “домой”. Иногда нам приходилось вскладчину покупать им еду. Если учесть, что изначально это была психологически устойчивая, благополучная семья, а теперь взрослые попросту забывали о младших детях, неделями заставляя их волноваться о судьбе близких, станет понятно, что дети находились в сильнейшем стрессе и ни о какой адаптации или учебе здесь не могло быть и речи...

С родителями, пусть даже не самыми чуткими, у детей шансов больше, потому что они не чувствуют себя брошенными.

Семья Миланы и Казбека покинула Чечню еще до начала военных действий, в 1994 году. Родители были уверены, что скоро все уладится, и они смогут вернуться домой, поэтому в школу детей не отдавали, а занимались дома. Время шло, Милане и Казбеку становилось неуютно: друзей почти нет, интересных занятий тоже нет. В конце концов, деспотичный отец уже был готов отпустить детей в школу, но они отстали, а садиться в один класс с учениками помладше им было стыдно. Однако оставаться дома, в обстановке постоянных семейных скандалов, было тоже невозможно. К тому же младший брат, который пошел в первый класс уже в Москве, учился хорошо и для родителей выглядел беспроблемным. Старшим детям стало очевидно, что они – второй сорт не только на улице, но и в семье. Родителям хотелось пристроить их хоть куда-нибудь, и 1998 году в возрасте 15 (Казбек) и 16 (Милана) лет ребят привели в наш Центр...

Учебные цели мы формулируем вместе с родителями и ребенком, а тем более с подростком. В данном случае – это было поступление в экстернат и, в дальнейшем, его успешное прохождение. Для семьи психологическая составляющая нашей работы по большей части остается за кадром, за исключением тех случаев, когда родители или дети обращаются с особым запросом. Для нас же основная задача психологической поддержки во время обучения формулируется практически всегда одинаково: создание открытой и доброжелательной обстановки, способствующей реабилитации и самораскрытию ребенка.

Теперь Милана и Казбек учатся в платном университете (отец оценил их и наши усилия и понял, что дети должны учиться дальше), но за психологической поддержкой и даже за академической помощью они по-прежнему обращаются к нам.

Безусловно, прогноз выглядит наиболее благоприятным, когда семья “развернута” на ребенка и его интересы.

Амирхан, мальчик из аула, из очень простой семьи, попав в Москву, пошел в школу с потерей года. Он быстро нагнал пропущенный материал и вскоре стал лукаво спрашивать учительницу по литературе: “А это вы читали? А это? Наверно в сокращении, а я – целиком...” В нем пробудилась неумная страсть к чтению и вообще к учебе. Сейчас его семья, которая могла бы уже благополучно уехать домой, отложила возвращение в Чечню ради него, родители хотят, чтобы Амирхан успешно закончил школу и поступил в университет – тогда они уедут со спокойной душой.

С чем мы сталкиваемся

Нам всегда приходится учитывать, что война, в сущности, не кончилась, и чеченцы воспринимают ее как этническую, а мы для них – русские, то есть враги. Парадокс этой войны заключается в том, что чеченцы порой вынуждены просить и принимать помощь от “врагов”. Мы понимаем, что поначалу детям легче принять поддержку от этнически близких людей, поэтому общение с другими учащимися Центра мы считаем важным компонентом реабилитационной деятельности. В Москве чеченцы живут некомпактно, а встречаясь у нас, они получают возможность обсуждать те проблемы, с которыми сталкиваются, и получать друг от друга поддержку. Однако поддержка эта не всегда обретает приемлемые и цивилизован-

ные формы. Поэтому еще одна психолого-педагогическая задача, которая встает перед нами чуть ли не ежедневно, – по возможности пригасить остроту этнической конфронтации и постараться устранить из жизни детей нетерпимость, снедающую взрослых.

Так, в один из дней все мальчики собрались идти в школу к Ахмеду (13 лет) “бить русских” (одноклассников), которые его обижали. Мы узнали об этом случайно, на групповом психологическом тренинге. Провели беседу и выяснили, что конфликт был изначально не этнического свойства, он – из тех мелких ссор, которые возникают между любимыми детьми по много раз на дню. Беда в том, что подобные ссоры между беженцами и представителями “коренного” населения тут же приобретают национальную окраску, а находящиеся рядом взрослые порой подливают масло в огонь. К счастью, нам удалось убедить детей, что диалог – это тоже способ разрешать конфликты. И наш завуч подала им хороший пример, отправившись вместе с мальчиками в школу к Ахмеду и приняв участие в “мирных переговорах” вместе с детьми.

Как им помочь?

Что же такое психологическая адаптация, и кто в ней нуждается?

Важную роль в адаптации детей играет семья: утрата или сохранение семейной поддержки

Потребность в адаптации возникает в том случае, когда человек находится в ситуации дезадаптации, то есть рассогласованности с окружающим миром в целом или с отдельными его компонентами. С точки зрения Л.С.Выготского (1984, с. 432), дезадаптация является важным нормальным этапом при смене “ситуации социального развития”, что обеспечивает возможность корректировки существующих норм, правил, ценностей. Опасно, когда этот этап затягивается, препятствуя полноценному развитию. Таким образом, сложности в адаптации детей-беженцев имеют закономерный психологический характер, и наша задача состоит в том, чтобы помочь им выйти из ситуации дезадаптации с наименьшими потерями для личности при социально-приемлемом направлении развития.



Большинство наших детей не испытали физического насилия, но травмирующее воздействие военной ситуации испытали практически все: кому-то приходилось сидеть в подвалах под бомбежками, к кому-то врвались в дом бандиты, кто-то бежал из родного города под непрерывным обстрелом, кого-то закидывали камнями сверстники по дороге из школы. Эти и подобные факты детской биографии заставляют по-особому взглянуть на особенности развития таких ребят.

Работая с детьми-беженцами, мы в каждом случае стараемся вычленять те черты социальной среды, резкое изменение которых стало переломным в их развитии. При грамотном целенаправленном воздействии ребенок может и должен справиться с трудностями, особенно если у него есть поддержка.

Восьмилетнюю Зулю привела к нам мама в 1999 году. Семья бежала из Грозного под бомбежками по так называемому “зеленому коридору”, который был открыт специально для беженцев. До выхода из города детей было трое, но к концу пути осталось двое: старшую сестру Зули убили во время очередного воздушного налета. Мать находилась в тяжелой депрессии, отец пытался зарабатывать, где только мог. Девочка производила впечатление запуганного зверька. Не могло быть и речи о том, чтобы отдавать ее в обычную школу – она казалась необучаемой: запомнить не могла буквально ничего, а если удавалось добиться хоть какого-то понимания, можно было быть абсолютно уверенным, что на следующий день она придет

словно tabula rasa. В Центре Зуля старалась учиться изо всех сил, но результат на первых порах был практически нулевым. Помимо работы психолога с мамой и дочкой, мы решили организовать максимальное количество уроков, среди которых были как обязательные для всех (математика, русский язык), так и дополнительные (рисование, чтение). Занятия, в основном, строились на игре, с задействованием моторной активности – как с маленькими детьми. Мы старались вывести Зулю из тяжелой домашней обстановки на возможно большее количество часов, наполнить содержанием ее дни, научить ее ставить собственные учебные цели.

На следующий год Зуля пошла в школу в третий класс. Мы очень волновались, что она не сможет учиться, но, к нашему удивлению, она расцвела и находилась лишь чуть ниже среднего уровня класса. Еще год Зуля приходила к нам за помощью после уроков, но с каждым месяцем все реже и реже...

Сумей понять беженца

Нельзя забывать, что беженец – это, прежде всего, человек, бежавший от привычного, но опасного, к новому и неизвестному. Происходит раздвоение: дети, еще не усвоив полностью свою первую культуру, погружаются в другую, что приводит к сложностям в самоосознании и поиске самоидентичности, в различении хорошего и плохого. Ким Нгуэт Ба Тьен, детский врач-психиатр, работающий с детьми беженцев в Париже, пишет так: “Для ребенка-беженца, сталкивающегося с двумя культурами, двумя языками, и в особенно-

сти для подростка, уже находящегося в состоянии амбивалентности по причине своего физиологического и психологического развития – на полпути от детства к взрослости, – моделями для выполнения его роли в жизни являются родители, тоже беженцы, которые сами потеряли свой собственный социальный, профессиональный и индивидуальный облик. Этот факт неизбежно отразится” и на облике ребенка/подростка (Работа с беженцами и перемещенными лицами. / Под ред. Л.И. Черкасской. М., 1992, с.155).

*Родители могут
говорить с детьми о
пережитом, и детям это
не вредно...*

Тяжелые испытания, которые ребенку пришлось перенести и которые подвергли его определенному риску, включают в себя, с точки зрения Ф.Ахерна, такие понятия как “травма”, “утрата” и “жестокое лишение” (Ахерн, 1993, с.285). Ситуации, когда ребенок оказывался свидетелем нанесения другому лицу телесных повреждений, видел растерзанное тело или был на грани смерти в результате совершенного над ним насилия, являются примерами травматических стрессов. Такие ситуации могут негативно повлиять на состояние психического здоровья и взрослых, и, особенно, детей. Они нередко вызывают негативные последствия на многие годы. Часто дети получают психические травмы, будучи свидетелями насилия над своими родителями.

Наш ученик, русский мальчик девяти лет, до сих пор кричит по ночам, после того как на его глазах чуть не расстреляли мать. Сын с матерью жили в Грозном во время войны. Они шли по улице за водой, и, приняв их за чеченцев (мать была в платке, черная от загара и грязь), солдаты федеральных войск решили, что нечего с ними церемониться, и поставили мать к стенке. Чтобы доказать, что она русская, ей пришлось открыть белую грудь...

Ребенок может быть “как свидетелем страданий других лиц, так и лично являться жертвой происходящего”. В любом случае, в момент пребывания в травматической ситуации он испытывает сильный

страх, ужас и чувство беспомощности. Через некоторое время после окончания воздействия стресс-факторов большинство людей приходит в обычное состояние. Однако некоторые переходят в состояние посттравматического стресса, что затрудняет их адаптацию к обычным условиям жизни и ведет к возникновению различных “дезадаптивных форм поведения” (там же).

Многие дети, пережившие шок, долгое время страдают от его последствий. Как мы уже писали, важную роль в их адаптации играет семья: утрата или сохранение семейной поддержки. Родители в чрезвычайных условиях оказываются в роли буфера, смягчающего силу психического стресса у детей, поэтому дети, которые находятся в стрессовой ситуации вместе с родителями, переносят тяжелые испытания намного легче, чем те дети, которых отрываю от родителей и увозят в безопасное место.

Разумеется, причины дезадаптации имеют комплексный характер, но, на наш взгляд, исходную причину надо искать в семейной ситуации и в семейных взаимоотношениях. В частности, практически у всех семей резко падает среднедушевой доход и существенно понижается социальный статус. Часто родители не могут устроиться на работу, некоторые не выдерживают напряжения и становятся алкоголиками, некоторые находятся на грани или за гранью нервного срыва, поэтому дети не могут получить от них той поддержки, в которой так нуждаются. Наш опыт подсказывает, что наиболее психологически сохранными оказываются дети из психологически благополучных семей.

Работа с родителями

Как уже было отмечено, мы работаем, в основном, с детьми, у которых есть родственники, и поэтому для нас очень важно знать семейную ситуацию. В каждом случае она влияет по-своему, но всегда накладывает отпечаток на особенности развития детей, формы их дезадаптации и способы ее преодоления, поэтому, по возможности, мы стараемся привлекать к своей работе родителей.

Прежде всего, мы стараемся обратить их внимание на то, что тяжело не только им, но и детям. У родителей это порой вызывает удивление, так как депрессивные состояния у детей и взрослых проявляются по-разному. Ребенок может быть чрезмерно

активным, казаться навязчивым, капризным, избалованным, что мало соответствует его истинным чувствам: страху, тоске и подавленности.

Затем мы говорим о том, что никто не сможет помочь их ребенку так, как могут помочь они, родители. Как? Прежде всего, преодолев, насколько это возможно, свой собственный стресс, боль и горе. Состояние родителей очень сильно влияет на ребенка, замедляя процесс адаптации. “Даже малейшее стрессовое состояние у родителей вредно действует на детей, провоцируя у них болезненные симптомы”, – писал Ф.Ахерн. Понимая состояние родителей, мы стараемся сподвигнуть их на то, что им по силам. Например, они могут говорить с детьми о пережитом, и детям это не вредно, они могут говорить о пропавших членах семьи, могут объяснять, в каком они теперь находятся положении. Кроме того, можно вместе надеяться, строить планы на ближайшее будущее и продумывать конкретные шаги. Если родители способны на это, становится легче не только детям, но и взрослым.

Даже малейшее стрессовое состояние у родителей... провоцирует у детей болезненные симптомы

Мама Зули в начале нашего знакомства жаловалась, что не может разговаривать с детьми, что она раздражается, сердится на них по любому поводу, даже бьет, а потом чувствует себя виноватой. Чувство вины перед детьми испытывает большинство родителей-беженцев: ведь они не смогли их защитить, а значит не выполнили свой родительский долг. Чтобы избавиться от чувства вины, родители склонны перекладывать всю ответственность за происшедшее тогда и происходящее сейчас на обстоятельства. Эта особенность во многом препятствует нашим активным действиям по адаптации.

Тяжелее всего работать с родителями, которые на самом деле глубоко равнодушны к нуждам своих детей. Их мало волнует, что ребенок может что-то чувствовать, желать, бояться. Он для них – средство добиться собственной цели.

Мама Ибрагима выглядела очень заботливой, а ее сын очень к ней привязанным. Удивляло одно: довольно взрослого мальчика (8 лет) мать не отпускала от себя ни на шаг и даже слышать не хотела о школе. После года занятий мы вынудили ее отдать ребенка в школу в ультимативном порядке. После трех тяжелых месяцев мальчик вписался в класс: прекратились конфликты с одноклассниками и учителем, но летом мать отослала его в Чечню к дальней родственнице, чтобы он не мешал ей судиться с бывшим мужем, у которого она отсуживала квартиру. Здесь, в Москве, ей нужен был не хорошо адаптированный ребенок, а ребенок, страдающий из-за изверга-отца, а она при этом хотела выглядеть заботливой мамой, делающей все возможное для благополучия сына. Через полтора года она опять пришла к нам с просьбой взять ребенка. Мальчик сильно вырос, возмужал, но академически очень отстал. Мы его приняли, однако ничем не смогли помочь.

К счастью, бывают родители и совсем другого склада.

В первый год работы центра к нам привели шестилетнего мальчика Илью. Его надо было подготовить к школе. На первых занятиях он сидел, вцепившись в стул и плотно сжав губы. Илья оказался очень талантливым: схватывал все на лету, но в контакт, как с детьми, так и со взрослыми, входил с большим трудом. К концу зимы у его учительницы на глаза навернулись слезы, когда она увидела, что наш Илюша подошел к незнакомому мальчику на снежной горке и стал кататься с ним вместе на санках.

В таком успехе была и наша заслуга, но основную работу проделала мама. Она с ним много играла и разговаривала на самые разные темы; постоянно носила нам его рисунки и обсуждала, что они могут означать; адекватно воспринимала рекомендации, которые давали ей мы и психологи другой организации; сама вела себя очень доброжелательно по отношению ко всем, кто стремился помочь ее сыну, и в ответ вызывала теплые чувства. Все это помогло Илье преодолеть трудности, которые проистекали не только из сложной ситуации беженства, но и из особенностей его личности.

О чем следует помнить

Другие категории по Ф.Ахерну – “утрата” и “лишения” – неотъемлемая часть жизни любого беженца. Дети лишаются своих домов, привычных вещей, друзей, а порой даже родителей и близких родственников. Реакция на утрату зависит от стадии развития детей, от их способности к самозащите, но, прежде всего, от возраста. Ф.Ахерн приводит следующие данные: дети дошкольного возраста, особенно привязанные к своим родителям, в травматических ситуа-

циях проявляют еще более страстную привязанность к ним.

К нам обратилась мать четырехлетнего мальчика, который стал вести себя, как полуторогодовалый: цеплялся за мать, требовал, чтобы она носила его на руках, кричал, когда она отходила. Этот производило на мать очень тяжелое впечатление. Ведь еще недавно сын был хорошо развитым мальчиком: считал до 20, читал, был общительным и достаточно независимым. Она не знала, что делать, как себя вести. Она его одергивала, стыдила и стыдилась, а главное, у нее не было сил что-либо предпринять. Женщина боялась, что сын уже никогда не станет прежним. Ей стало гораздо легче, когда она узнала, что регресс – это частая реакция на стресс, особенно у таких малышек, и надо хотя бы по мере сил позволить ребенку ту близость, в которой он сейчас нуждается.

Дети младшего школьного возраста резко меняются, пережив стрессовые ситуации. Они становятся раздражительными, грубыми, у них появляются жалобы на плохое самочувствие, падает успеваемость. Родители, как правило, сетуют, что “с ними невозможно справиться”, что “они отбились от рук”. Матери часто списывают такое поведение детей на отсутствие отца или его сильную занятость, считают, что ребенку не хватает строгости, когда на самом деле ему не хватает поддержки и заботы.

Реакция подростков в подобных случаях напоминает поведение взрослых. Они теряют чувство самообладания, ведут себя неосознанно, не отдавая себе отчета в своих действиях. Их угнетает страх стать изгоями. Причем рисунок поведения может быть самый разнообразный. Помните Ахмеда и Тамилу?

О приходе Ахмеда сотрудники ГС всегда узнают мгновенно: если не затевается драка, то плачет девочка, которой он симпатизирует, если нет девочки, то Ахмед занимается “воспитанием” более младших детей. Ахмеда видно и слышно везде. Он импульсивен и не склонен к рефлексии. Причем складывается впечатление, что ему наплевать на всех вокруг, и взрослых он ни во что не ставит. Всю глубину его переживаний мы оценили, когда его мать вовремя не приехала из Чечни. Было неизвестно, жива она или нет. Ахмед не находил себе места, бегал из конца в конец Центра, говорил только о том, когда приходит следующий поезд из Чечни, чтобы пойти его встречать. Его сестра Тамилу, напротив, замкнулась, казалась апатичной и безразличной.

Заключение

Посттравматический стресс влияет на всю личность. У человека возникает ощущение, что мир не оказывает поддержки человеческой жизни в целом. “Разрушается само наше представление о существовании” (Грининг, с.93). Поэтому помощь при посттравматическом стрессе не может сводиться к преодолению симптомов дезадаптации, а должна стремиться восстановить расположенность ребенка к миру и человеку, его способность жить в мире и активно с ним взаимодействовать.

С родителями у детей шансов больше, потому что они не чувствуют себя брошенными

Мы понимаем, что далеко не всегда рядом с детьми-беженцами оказываются специалисты, далеко не всегда они могут рассчитывать на квалифицированную помощь. Но мы надеемся, что описанный здесь опыт чем-то поможет учителям и администраторам, в чьих классах и школах оказались беженцы, а таких школ становится, увы, все больше, потому что Чечня – не единственная “горячая” точка в России, а Россия – не единственная страна, где происходит вынужденная миграция населения. Попробуйте понять этих детей и оказать им поддержку.

Литература:

- Ахерн Ф. Социальная работа с детьми беженцев // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва-Тула, 1991. Т. 1.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-и т., т.4 Кризис 7 лет. М., 1984.
- Грининг Г. Посттравматический стресс с позиции экзистенциально-гуманистической психологии. // Вопросы психологии. М., 1994, с.92-96.
- Работа с беженцами и перемещенными лицами. / Под ред. Л.И. Черкасской. М.: Институт проблем гуманизма и милосердия, 1992.
- Черепанова Е.М. Психологический стресс. М.: Академия, 1996.

Анна Вершок была директором Центра адаптации и обучения детей беженцев с 1996 по 2000 год. В настоящее время работает там же психологом.

Хорошо, что все мы разные

Сьюзен Финн Миллер

Перед началом учебного года в Соединенных Штатах принято приглашать семьи в школу для знакомства с новыми учителями. Моя приятельница Линда, ее друг и семилетняя дочь ждали этой встречи с немалым волнением. В тот вечер под дверью класса столпилось множество народа, и Линда с семейством терпеливо выстаивали в очереди, чтобы пообщаться с преподавателем. Увы, очередь их так и не подошла. Моя приятельница была глубоко обижена. Поведение учительницы она расценила не иначе, как дискриминацию по отношению к своей семье. Их с дочерью предки – выходцы из Пуэрто Рико, а ее партнер – афроамериканец. Кроме них в классе цветных не было. И всех остальных учительница приняла, она проигнорировала только их.

Моя приятельница – типичный представитель среднего класса, с хорошим образованием и здравым смыслом – наверняка найдет общий язык с этой преподавательницей. Чего не сделаешь на благо своего ребенка? Линда рассчитывает, что учительница окажется достаточно заботлива и, в то же время, требовательна по отношению к ее дочери в течение учебного года, и надеется, что этот печальный эпизод свидетельствует скорее о недостатке опыта, чем об укоренившемся предубеждении.

Однако, эта история заставила меня вспомнить о других родителях – представителях самых разных этносов и культур, говорящих на самых разных языках... О тех, кто не имеет возможности постоять за своих детей. Как мы видим на примере Линды, сотрудники школы далеко не всегда привечают даже тех, кто неравнодушен к своим детям и умеет при этом эффективно общаться и аргументировать. Что уж говорить об остальных?

Сопrotивление подобной несправедливости и подспудному расизму, существующему в американских школах, является одним из

основных аспектов моей работы с семьями. Меня интересует та роль, которую играет национальная культура в обучении и школьных успехах детей. Я преподаю английский представителям иноязычного населения и участвую в программах развития грамотности среди разных слоев населения, преимущественно, среди бедноты. Эта деятельность заставляет меня задумываться о социальных и политических процессах, которые находят свое отражение в американских школах. Впрочем, и в других странах мира школьные сообщества – ранее однородные – становятся все более и более разноликими, поскольку, пускай и вынужденно, они все чаще впускают в себя детей национальных меньшинств – беженцев и вновь прибывших иммигрантов, – равно как и коренное население, говорящее на ином, нежели большинство, языке.

Обучение как социальный и политический процесс

Что должны учителя знать о культурных особенностях, чтобы успешно работать с детьми различного происхождения? Какие методы обучения являются эффективными при обучении детей – носителей разных языков и культур? Преподаватель педагогического университета и ученый, Сония Ньето, приводит доводы в пользу пересмотра самой концепции образования, которое, по ее мнению, следует рассматривать через призму социокультурных реалий. Такое переосмысление предлагает воспринимать обучение и учение как процесс преимущественно социальный, “в сердцевине... которого лежат социальные отношения и политические факты” (Nieto, 2002, с. 5). Более традиционные американские представления об учении и обучении зиждятся на психологических подходах и рассматривают индивидуум, а не социум. Моей же целью стало углубить собственное понимание той роли, которую

играют семья и общество в обучении детей, и понять, как можно использовать все положительное, что могут дать семья и общество, для развития грамотности и языковых навыков у взрослых и детей. Я попытаюсь поделиться тем, что узнала о роли национальной культуры при обучении детей различного этнокультурного происхождения, и предложу некоторые идеи касательно возможной помощи, которую преподаватели могут оказать таким ученикам. Помня о взглядах Ньето на обучение как на социальный и политический процесс, я пишу о том, как учителя могут отстаивать интересы учащихся, и о том, как они постепенно становятся их соратниками по познанию. Я полагаю, что, рассматривая нашу учительскую практику под этим углом, то есть, устанавливая твердые связи между школой и господствующей дома национально-языковой традицией, мы будем способствовать успеху многих и многих наших учеников.

Существует расхожее мнение, что “среднестатистические” дети (то есть, белые дети представителей среднего и верхнего классов) хорошо успевают в школе, потому что их с самого детства социализировали именно таким образом, чтобы подготовить к школе и ее требованиям (Heath, 1983; Taylor, 1983; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Мне же нравится термин “культурная синхронизация”, который означает (Irwin, 1991), что у учителей и учеников, представляющих одну и ту же культуру, больше шансов понять друг друга; и наоборот, между выходцами из разных национально-культурных слоев более вероятны серьезные недоразумения и непонимание.

До сих пор поиск объяснений и решений подобных проблем сосредотачивался, в основном, на детях и их семьях, а несправедливая политика, которую школы полагали единственно правильной, и укоренившиеся в школах предубеждения во внимание не принимались. Тому много свидетельств в обзорах (Ogbu, 1978; Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas, 1984), которые показывают, что учащиеся из недоминантных национальных групп (например, американские индейцы, афроамериканцы, мексиканцы и пуэрториканцы в США; цыгане во всех странах Европы; финны в Швеции; турки в Германии; вест-индийцы африканского происхождения в Англии; корейцы в Японии; албанцы во Франции; аборигены в Австралии и т.д.) систематически демонстрируют плохую успеваемость в школе (цитируется по Cummins, 1995a). Огбу (1996) называет эти группы “непреднамеренными меньшинства-

ми” и утверждает, что представители этих групп учатся много хуже, чем “добровольные иммигранты” (например, пенджабы в Калифорнии, см. Gibson, 1996). Примечателен тот факт, что едва эти семьи переезжают в районы, где они больше не воспринимаются как члены “недоминантных” групп, их дети начинают демонстрировать превосходные академические результаты, например, ученики-бураку и корейцы плохо учатся в японских школах, а в США показывают очень высокую успеваемость.

По данным Центра прав европейских цыган (ERRC) сходная ситуация сложилась с цыганами во всех европейских странах (www.errc.org). Из-за серьезной дискриминации их дети зачастую оказываются лишены равного для всех права на образование, их часто помещают в специальные школы для умственно отсталых или подвергают сегрегации в пределах обычной школы: отсаживают в отдельные классы под надзор дефектологов, но без всяких специальных материалов. Цыганские дети часто пропускают занятия, а то и вовсе бросают школу недоучившись.

Несмотря на столь печальную реальность, педагоги прилагают немалые усилия, чтобы улучшить доступ к качественному образованию. Вслед за рекомендациями других экспертов относительно работы с представителями различных этнических групп (например, Beykont, 2002; Delgado-Gaitan, 2001; Nieto, 2002; Trumbull и др., 2001; см. статью Берд Сташ в этом номере), Союз цыган продвигает идею о необходимости “межкультурного образования”, подчеркивая важность сохранения и почитания цыганской культуры, в том числе, литературы, музыки и языка. Они предлагают черпать содержание учебных курсов, в том числе, из цыганской культуры и специально обучать преподавателей языка романес для средних школ, чтобы поддержать интерес цыганских детей к учебе (сайт Union Romani).

Схема работы с учащимися – носителями иных языков и национальных культур

Джим Камминс (1995a) предложил схему, которая обещает как-то разрешить эти сложнейшие проблемы. Большая роль в этой схеме отводится отдельным учителям – именно они, по Камминсу, могут реально изменить школьную жизнь детей. Он полагает, что наше ежедневное личное взаимодействие с учащимися и их семьями обусловлено тем, какую роль мы, учителя, готовы играть в четырех краеугольных аспектах обучения, то есть, в какой степени мы:

- 1) допускаем в обучение родной язык и национальную культуру ученика;
- 2) приглашаем и поощряем представителей национальных меньшинств к участию в образовании их детей;
- 3) используем методы конструктивистского обучения, а не методы простой передачи знаний;
- 4) отстаиваем политику равных возможностей для детей меньшинств (в этом должны быть заинтересованы не только мы, но и другие лица, связанные с оценением учащихся).

Камминс утверждает, что каждый из этих аспектов может рассматриваться на некоей оси, на одном конце которой учащиеся получают максимум поддержки, в то время как на другом они этой поддержки не получают вовсе. И, потенциально, каждый из этих четырех аспектов взаимодействия позволяет учителю стать для учеников защитником и товарищем в учебе.

“Добавление” языка общества

Например, мы, учителя, безусловно должны понимать, что мы призваны способствовать развитию двуязычия или даже многоязычия, поскольку студенты добавляют господствующий в обществе язык в свой лингвистический арсенал. Однако, как указывает Скатнаб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1995), для детей нацменьшинств изучение основного языка – зачастую вопрос выживания, а не свободного выбора. Учителя же, которые понимают, что цель учащегося состоит в том, чтобы освоить господствующий в обществе язык, рассматривают его преподавание как добавление, расширение языкового арсенала детей, а не как преднамеренное вытеснение домашнего языка во имя “престижного” языка доминирующего населения. Неудивительно, что эти в известной мере противоположные подходы приводят к кардинально различным результатам, наиболее серьезный из которых состоит в том, что дети перестают общаться с членами своей семьи и утрачивают связь с культурным наследием своей нации. Эти грустные примеры я знаю не понаслышке, а от родителей, которые рассказывают, как их еще маленькие дети все хуже понимают, когда с ними говорят на родном языке; одна мать призналась, что ей приходится просить старших детей переводить, когда она общается с младшими. Ситуация, при которой потенциально двуязычные люди утрачивают родной язык, весьма и весьма печальна.

Мы, учителя, должны беседовать с учащимися и их семьями о выгодах и возможностях, которые открываются в нашем быстро меняющемся мире перед тем, кто знает множество языков. Например, один учитель-инUIT, представитель коренного народа Канады, завел в классе “словарную стену” и, заносил туда новые слова на английском и инUITском языках, непременно напоминал учащимся о преимуществах, которые дает хорошее знание двух языков. Преподаватели, работающие с иммигрантами, предлагали старшим школьникам и взрослым следующую учебную деятельность по теме “Двуязычие”: методом мозговой атаки они составляли список доводов “за” и “против” изучения нескольких языков сразу, а затем использовали эти списки, чтобы написать по этой теме эссе. Другие учителя выбрали другой путь: посредством дневниковых записей или иных, более структурированных форм письменной речи, учащиеся описывали свой личный опыт, то есть, и радости, и сложности, которые они, будучи иммигрантами, переживают, изучая основной язык страны, где они обосновались. Другая возможная тема для письменных работ и дискуссий: сравнение родного языка с новым по ряду признаков. В зависимости от того, что интересует учащихся, они могут сами выбрать параметры для сравнения, причем самые разные. Например, как звучит на родном языке поэзия? А на новом? В чем состоят структурные различия между двумя языками? В обоих ли языках есть личное местоимение “я”, и что, с точки зрения культурологии, означает его присутствие или отсутствие? Каков исторический путь развития обоих языков? Учителя языков и общественнознания в старших классах могут предложить учащимся познакомиться с определенной тематической литературой, например, с материалами о политических аспектах двуязычного образования, правительственной языковой политики или с мемуарами иммигрантов.

Преподаватели как соратники в учении

Не менее важно понимать, что родной язык учеников и есть та база, на которой следует развивать их навыки в других языках. Мы становимся для них истинными соратниками в учении, когда выстраиваем учебную деятельность таким образом, чтобы сначала выяснить, что дети уже знают по определенной теме, а затем планируем обучение, исходя из накопленных ими знаний. Такой конструктивистский подход к

выбору методов и приемов обучения, согласно Камминсу (Cummins, 1985), Шепарду (Shepard, 1991) и многим другим авторам, не только позволяет использовать знания детей в качестве базы, но и позволяет им самим, в интерактивном режиме, конструировать из академического знания новые смыслы, ставить собственные учебные цели и сотрудничать друг с другом для их достижения. Например, Балленджер (Ballenger, 2000) описывает, как 12-13-летние учащиеся на Гаити ведут на уроках настоящую естественнонаучную “беседу”, то есть в свободной форме в малых группах обсуждают важные научные концепции, например, метаморфозы, причем делают это на двух языках – по-креольски и по-английски. Другой преподаватель, чтобы использовать имеющиеся у учащихся математические знания и, одновременно, воздать должное культурному разнообразию, попросил детей сделать карточки со словами, обозначающими основные математические понятия на их родных языках, а затем развесил эти карточки по всему классу.

Вслед за таким ученым как Филипс (Phillips, 1972), Вогт (Vogt и др., 1996), проводившая вместе с коллегами исследования в двух различных географических областях США (на Гавайях и среди индейцев племени Навахо), обнаружила, что понимание учителем культурных различий жизненно необходимо, чтобы дети адекватно участвовали в уроке. Выяснилось, что учителями обеих групп были, в основном, белые представители среднего класса. Они искренне пеклись о своих учениках, но часто не принимали во внимание важные культурные соображения. Вогт и ее коллеги заметили, что, стоило преподавателям построить урок более привычным и естественным для гавайских детей образом, например, адресовать вопросы всему классу, а не отдельным учащимся, или внести послабления в правило “один говорит – другие молчат”, дети тут же начали проявлять на уроках гораздо более высокую

активность (с.57). Однако эти те же самые методы далеко не всегда срабатывали с детьми племени Навахо. Например, гавайские учащиеся буквально расцвели, работая в малых группах, где были и мальчики, и девочки, а навахи лучше работали в моногендерных группах. Гавайцы уважали учителей, проявлявших твердость характера и душевное тепло, а навахи уважали тех, кто читал им лекции о благородстве и чести. Так что учителю абсолютно необходимо знать, какой культурологический эффект могут возыметь на уроке нюансы его собственного поведения и отношения к детям.



Фото: Берд Стэш

Работа с семьями

Как рекомендует Камминс, следует непременно вовлекать семьи и национальные сообщества, выходцами из которых являются ученики, в школьную жизнь детей, и эта причастность не должна ограничиваться участием в каких-то классных мероприятиях или даже их проведением на добровольных началах. Австралийские педагоги Кэирней и Руж (Cairney & Ruge, 1997) напоминают, что связь не должна быть односторонней – от преподавателя к родителю; только настоящий взаимный уважительный диалог приемлем там, где целью является сближение культур. Молл с коллегами (Moll et al., 1992) добавляют, что такие взаимные, симметричные отношения между родителями и учителями фактически ставят педагога на место обучаемого, поскольку лишь так он может получить представление о семье своего ученика; в итоге не только устанавливается взаимопонимание и налаживаются человеческие связи, но и выявляются те кладези семейного знания, которое можно с успехом использовать в качестве текстов для изучения на уроках. В исследовании, предпринятом Молл и ее коллегами, учителя наносили визиты в семьи мексиканских иммигрантов. Другие преподаватели использовали диалоговые дневники как стимул для привлечения семей к обучению детей и как средство для

исследования накопленного учащимися опыта и их сильных сторон (Doorne, 1995). Диалоговые дневники – это письменная беседа между учеником и учителем, их можно посылать и домой, предлагая родителям также принять участие в такой беседе. Очевидно, что для эффективного диалога с родителями надо говорить на доступном им языке. Вальдес (Valdes, 1996) в этой связи напоминает нам, что некоторые родители, по самым разным причинам, имеют весьма скромное образование и, возможно, им непросто разобраться в новом учебном окружении своих детей. Они нуждаются в поддержке и руководстве учителей в той же мере, в какой учителя нуждаются в их помощи для работы с их собственными детьми. Здесь тоже важно наладить уважительный диалог, важно, чтобы работники школы признали, что им это общение нужно ничуть не меньше, чем родителям.

Существует много других видов деятельности, с помощью которых можно вовлечь родственников учащихся в учебный процесс. Например, можно посвятить отдельный урок именам. Для начала учитель может поведать детям о происхождении и значении своего собственного имени. Старшие школьники могут взять интервью у членов своих семей и написать, что они узнали о своих именах. Может, их назвали в честь кого-то? Может, их имя имеет особый смысл? В рамках этого урока уместно разделить учащихся на группы для взаимного редактирования и, в конечном счете, для представления рассказов об именах всему классу. К детям младшего возраста можно пригласить родителей прямо на урок, чтобы они рассказали, как их ребенок получил свое имя. Точно так же можно выстроить работу над темой, посвященной семейной истории. Один учитель, Джим Хьюс (Jim Hughes, 2000) послал письмо родителям своих учеников, в котором объяснялось задание. К письму, в качестве образца, он приложил короткий текст об истории собственной семьи. Можно также попросить детей вспомнить любимую басню, сказку, рассказать о семейной реликвии или детской игре. Некоторые родители могут сами захотеть прийти в класс, чтобы что-то рассказать или показать, как играть в любимую с детства игру. Совершенно очевидно, что использовать литературные источники из разных национальных культур – особенно из тех, чьи представители есть в классе, – крайне полезно (см. Ada, 1988). Другая важная и простая вещь, которую всегда должны иметь под рукой учителя

начальной школы, это мелки и бумага таких оттенков, которые отражали бы различные оттенки кожи детей разных народов.

МакКаллеб описывает, как однажды воспитательница детского сада послала всем родителям письма – на понятном им языке, – где воздавала им должное как первым и главным наставникам ребенка и приглашала поделиться с ней своим опытом. В этом письме она также попросила, чтобы родители прислали в школу фотографии тех взрослых, которые играют значительную роль в жизни ребенка, и обещала разместить их на почетном месте в классе. Когда семьи пришли на праздник “Снова в школе”, они столпились возле фотографий. Завязалась непринужденная беседа. Доска с фотографиями оказалась действенным средством для того, чтобы родители каждого ребенка почувствовали себя в классе достаточно уютно. В течение вечера преподавательница говорила с родителями об их важной роли в обучении детей и о больших надеждах, которые, по ее мнению, подают все без исключения дети. А что ваш ребенок должен узнать и усвоить в наступающем году? Все прозвучавшие в обсуждении ответы были записаны на доске. Учительница также рассказала о себе и своей жизни, даже показала альбом с фотографиями и сопроводительным текстом. Установление столь теплых, уважительно-доверительных отношений позволило родителям иными глазами взглянуть на свой собственный вклад в развитие детей, а учительницу они теперь воспринимали как открытого и доступного соратника в общем деле воспитания.

Проверка наших культурных представлений

Обучая детей самой различной национальной принадлежности, мы – для эффективности процесса обучения – должны постоянно “зондировать и расширять” наши собственные культурные представления. Яркий пример такого опыта приводит Балленджер (Ballenger, 1992), повествуя о том, как она училась общаться со своими подопечными – дошкольниками из семей иммигрантов с Гаити. Расстроенная плохим поведением детей на уроках, Балленджер обратилась к своим коллегам-гаитянкам, у которых подобных проблем, похоже, не было. Сначала она просто наблюдала за общением гаитянских учителей и родителей с детьми, а затем обсудила с этими взрослыми, как наладить отношения с детьми. Балленджер узнала, что эти отношения в многом опреде-

ляются тем, насколько она оправдывает ожидания детей в качестве лица, облеченного властью. Когда она пыталась повлиять на них косвенным образом, приводя кого-то в пример, или моделировать желаемое поведение, успеха такая политика не имела. Когда же она начала подражать гаитянскому “директивному языку”, приводя примеры, связанные с семьями и национальными традициями детей (например, “Разве, когда ваша мама говорит с вами, вы не слушаете?... Неужели вы хотите, чтобы родителям было за вас стыдно?”), ее общение с детьми быстро наладилось. Поэтому Баллинджер, вслед за Делпит, предлагает педагогам следующий совет:

Процесс установления поликультурного понимания в педагогике должен... идти по двум направлениям. С одной стороны, поведение представителей определенной национальной культуры, которое сначала кажется странным и необъяснимым, должно стать знакомым, с другой стороны, собственные устоявшиеся ценности и методы должны подвергнуться пересмотру, по крайней мере временному. (с. 207)

Учителя как защитники

У педагогов, работающих с национальными и лингвистическими меньшинствами, есть много способов и в школе, и вне ее, сыграть для своих учеников активную роль делегатов и защитников. Барбара Агор (Agor, 2000) описывает свой опыт преподавания английского языка ученикам среднего школьного возраста в достаточно напряженной ситуации – когда им, из-за слабой успеваемости, пришлось покинуть обычный класс и переселиться в “группу развития”. Поскольку Агор опасалась, что у ее учеников закрепится этот отрицательный опыт, и они будут бояться, что их снова выдернут из привычной учебной обстановки, она регулярно приглашала других учителей и учащихся в свой учебный кабинет – посмотреть проекты, созданные ее подопечными. Агор отмечает, что учащиеся из основных классов относились к происходившему в группе развития с нескрываемой завистью, и это придавало ее ученикам уверенности в себе и отменяло любые сомнения в какой бы то ни было их “ущемленности”.

Создавая доброжелательную поликультурную среду обучения, преподаватели служат своеобразными защитниками своих учеников. Другой способ повлиять на школьную обстановку состоит в привлечении детей – представителей различных национальных культур – к обучению других учащихся. Один

преподаватель естественных наук в старших классах, проявляя веру в способности своих учеников, предлагает им учить товарищей. Сначала он дает им возможность самостоятельно ставить простые эксперименты, демонстрирующие важные научные принципы. Затем он готовит нескольких учащихся в наставники для товарищей – теперь они будут показывать школьникам опыты и обсуждать с ними основополагающие научные принципы. Хит и Манджиола (Heath & Mangiola, 1991) подробнейшим образом описывают программу, в рамках которой слабо успевающих пятиклассников тщательно тренировали, чтобы они затем учили читать первоклассников. Авторы отмечают существенные выгоды для обеих групп учеников, и в психологическом, и в академическом отношении. Выяснилось, что учителя открыли для себя много нового, обсуждая с наставниками-пятиклассниками проведенные ими занятия с младшими детьми, поскольку наставники зачастую делились весьма нестандартными соображениями о развитии грамотности своих юных подопечных.

Преподаватели языка могут встать на защиту учеников, выступая поборниками идей языкового и образовательного равноправия в области образования (примеры из американской практики см. у Crandall & Greenblatt, 1998; Crandall, Bernache, & Prager 1998). Валдес (Valdes, 2000) указывает, что для детей, изучающих язык, жизненно важно как можно больше общаться с теми, кто владеет им по-настоящему хорошо. Поэтому целесообразно определять их на большую часть дня в одну группу с теми, кто так же осваивает язык, если только это не ход для поддержки их билингвальных навыков.

Другой сравнительно легкий шаг, который может предпринять школа по созданию более комфортной среды обучения для детей нацменьшинств – открыть горячую телефонную линию экстренной связи со школой во время выполнения домашних заданий, причем общение должно происходить на языке, доступном для родителей учащихся. Кроме того, мы уверены, что нужно всячески приветствовать желание представителей разных народностей и культур стать учителями, помощниками учителей или “связными” между школой и родителями. Все эти люди могут служить для учащихся замечательными образцами для подражания и помогать детям и их семьям осваивать новый язык и культуру.

Приведу пример из собственной практики. Мы с коллегами, надеясь помочь учите-

лям лучше и глубже понять роль семьи в становлении детей, пригласили группу родителей из семей, незадолго до этого иммигрировавших из Боснии, Китая и Ирака, на разговор с группой преподавателей нескольких школ в нашем районе. Английским языком эти родители владели далеко не совершенно, но их выступления обладали мощнейшим энергетическим зарядом. Учителя узнали, с какими трудностями приходится бороться иммигрантам вообще и какие неимоверные усилия им приходится предпринимать, чтобы обеспечить детям приличное образование и знание английского языка. Все участники той встречи расходились, глубоко проникшись идеей важности работы с семьями. Многие преподаватели сказали, что обязательно пригласят родителей на встречу с учителями в своих школах.

Скатнаб-Кангас (2000) утверждает, и весьма аргументированно, что все учителя обязаны говорить, по крайней мере, на двух языках. Соглашусь, что это – идеал, к которому стоит стремиться. Скатнаб-Кангас считает, что во многих точках мира (особенно в англоязычных странах) существуют моноязыковые предрассудки, в результате которых носители менее престижных языков лишаются права на равное образование (см. Glenn & Jong, 1996, в чьей работе представлен обзор образования в иммигрантской среде в двенадцати странах). Однако, полемизируя со Скатнаб-Кангас, Хэнсфилд (Handsfield, 2002) пишет о необходимости задействовать всех преподавателей в качестве двигателей перемен. Конечно, чем больше среди учителей будет представителей самих наименьшинств – тем лучше, но нужно задействовать всех работающих с такими детьми педагогов. Конечно, замечательно, когда многие учителя владеют родным языком учащихся, но еще важнее, чтобы все до единого учителя имели представление о процессах освоения нового языка. Обладая такими знаниями, преподаватели могут играть существенную роль в защите детей, они помогут другим понять, что язык – явление динамичное, и такие “издержки” как акцент, а также диалектные различия и нестандартные формулировки, неизбежны при изучении любого языка; таким образом, нельзя ставить на учащихся клеймо, если они плохо говорят на языке обучения, нельзя ущемлять их достоинство (Lippi-Green, 2000). Кроме того, нельзя лишать учащихся возможности участвовать в академическом соревновании с одноклассниками на том основании, что их владение языком не вполне соответствует

стандарту (Valdes, 2000). Такие решения принимаются на совсем иных основаниях (может ли студент продемонстрировать достаточное владение учебным материалом), а вовсе не на недостатках его устной или письменной речи.

Мне думается, что рекомендации Камминса вполне реалистичны. Фактически, двуязычная и поликультурная политика в Канаде (Genesee, 1995; Cummins, 1995b) и Австралии (Lo Bianco, 1997), где развивается двуязычность и поддерживается идея сохранения языка предков, свидетельствует о том, что такие рекомендации выполнимы, хотя сложностей на этом пути будет предостаточно. Подход Камминса основан на действиях отдельных педагогов; однако также необходимы и более радикальные шаги, направленные на передел власти. Усилия по установлению культурного взаимопонимания потребуют от все большего числа представителей национальных общин участия в принятии решений, касающихся школьной политики, но абсолютно все учителя могут сыграть важнейшую роль в приближении перемен как соратники и защитники своих учеников.

Литература:

- Ada, A. (1988). The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills through the use of children's literature. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.) *Minority education: From shame to struggle*. (pp. 223-238.) Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Agor, B. (2000) Understanding our past: The Middle Ages. in S. Irujo (Ed.) *Integrating the ESL Standards into classroom practice Grades 6-8*. (pp. 1-28). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ballenger, C. (1992). Because you like us: The language of control. *Harvard Educational Review*. 62(2). pp. 199-208.
- Ballenger, C. (2000). Bilingual in two senses. Z. F. Beykont (Ed.) *Lifting every voice: Pedagogy and politics of bilingualism*. (pp. 95-112.) Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.
- Beykont, Z. F. (2002). *The power of culture: Teaching across language difference*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cairney, T. & Ruge, J. (1997). Reconstructing teacher views on parent involvement in children's literacy. In D. Taylor, (Ed.) *Many families, many literacies*. (pp. 87-98.) Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crandall, J. A., Bernache, C. & Prager, S. (1998). New frontiers in educational policy and program development: The challenge of the underschooled secondary school immigrant. *Educational Policy* 12(6), 719-734.

- Crandall, J. A., & Greenblatt, L. (1998). Teaching beyond the middle: Meeting the needs of underschooled and high-achieving immigrant students. In M. R. Bastera (Ed.) *Excellence and equity in education for language minority students: Critical issues and promising practices*. (pp. 43-80.) Washington, DC: Mid-Atlantic Equity Center, The American University.
- Cummins, J. (1995a). Empowering minority students: A framework for investigation. In O. Garcia and C. Baker (Eds.) *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. (pp. 103-117.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1995b). Heritage language teaching in Canadian schools. In O. Garcia and C. Baker (Eds.) *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. (pp. 134-128.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Delgado-Gaitan, C. (2001). *The power of community: Mobilizing for family and schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Doorne, D. (1995). Family collaborations in children's literacy: When journals travel home in G. Weinstein & E. Quintero (Eds.), *Immigrant learners and their families*. (pp. 43-57.) Washington, DC: Center for Applied Linguistic and Delta Systems.
- European Roma Rights Center, (2002) Barriers to the education of Roma in Europe: A position paper by the European Roma Rights Center (online) <http://errc.org/publications/position/education.shtml> [Accessed October 20, 2002]
- Genesee, F. (1995). The Canadian second language immersion program. In O. Garcia and C. Baker (Eds.) *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. (pp. 118-133.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gibson, M. A. (1996). The school performance of immigrant minorities: A comparative view. In E. Jacob, and C. Jordan (Eds.) *Minority Education: Anthropological Perspectives*. (pp. 113-128.) Norwood, NJ: Ablex.
- Glass, R. D. & Wallace, K. R. (1996). Challenging race and racism: A framework for educators. In M. P. P. Root (Ed.). *The multicultural experience: Racial borders as the new frontier*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Handsfield, L. J. (2002). Teacher agency and double agents: Reconceptualizing linguistic genocide in education. *Harvard Educational Review*. 72(4). pp. 542-560.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hughes, J. (2000). Writing for each other. In K. D. Samway (Ed.). *Integrating the ESL Standards into classroom practice. Grades 3-5*. (pp. 27-51.) Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Irvine, J. J. (1991). *Black students and school failure*. New York, NY: Praeger Publishing.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language ideology and discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge.
- Lo Bianco, J. (1997). English and pluralistic policies: The case of Australia. In W. Eggington & H. Wren (Eds.) *Language policy: Dominant English: Pluralist challenges* (pp. 107-119). Canberra: John Benjamins B. V. - Language Australia Ltd.
- McCaleb, S. P. (1994). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. New York: St. Martin's Press.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*. 31(2) pp. 132-141.
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ogbu, J. (1996). Frameworks – variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. In E. Jacob and C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Phillips, S. U. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm springs children in community and classroom. (pp. 370-94). In C. Cazden, D. Hymes, & V. Johns, (Eds.) *Functions of language in the classroom*.
- Roylco (n.d.). *All about me* [Craft kit]. Sanborn, NY: Roylco.
- Shepard, L. A. (1991). Negative policies for dealing with diversity: When does assessment and diagnosis turn into sorting and segregation? In E. H. Hiebert (Ed.) *Literacy for a diverse society: Perspectives, practices, and policies* (pp. 179-298). New York: Teachers College Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the education of minority children. In O. Garcia and C. Baker (Eds.) *Policy and practice in bilingual education: Extending the foundations*. (pp. 40-62.) Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic genocide in education – Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Trueba, H. T. (2002). Multiple ethnic, racial, and cultural identities in action: From marginality to a new cultural capital in modern society. *Journal of Latinos and Education*. 1(1), 7-28.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., Greenfield, P.M., Quiroz, B. (2001). *Bridging cultures between home and school: A guide for teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- The Union Romani (online) <http://www.unionromani.org/puebloin.htm> [Accessed October 20, 2002]
- Vogt, L. A., Jordan, C. & Tharp, R. (1992). Explaining school failure, producing school success: Two cases. In Jacob, E., & Jordan, C. (Eds.) *Minority education: Anthropological perspectives*. (pp. 53-65). Norwood, NJ: Ablex.

Сьюзен Финн Миллер – сотрудница Юго-восточного Центра повышения квалификации в Ист-Петербурге, Пенсильвания, работает над диссертацией в области языка, грамотности и культуры в университете Балтимора (Мэриленд, США).

Словесные аналогии как инструмент критического мышления – и не только!

Скотт К.Гринвуд, Дженнифер Л.Джойнер и Келли Хафф-Бенкоски

Всякую познавательную реакцию человека – восприятие, представление, запоминание, мышление и рассуждение – должно рассматривать как попытку приблизиться к смыслу. Как мы убедились на примере восприятия, новые данные могут быть усвоены лишь на основе установления активных связей с другими данными.

Бартлетт, *Запоминание*. 1932, с.44

Запоминание есть отдельный аспект общей проблемы уяснения смысла; человек запоминает, когда те или иные стимулы включаются в его личный опыт. На занятиях действенным средством установления связей между понятием, которое должно быть усвоено, и уже известными ученикам понятиями является аналогия.

Будучи ревностными приверженцами словесных аналогий, мы не один год с интересом разрабатывали вопросы их использования при обучении детей разных возрастов (Greenwood, 2003; Huff-Benkoski & Greenwood, 2000). Поэтому, узнав из газет, что Служба тестирования в системе школьного образования США убрала задания на словесные аналогии из тестов по проверке способностей учащихся, мы искренне огорчились. Правда, мы никогда не относились с чрезмерным энтузиазмом к использованию аналогий в *тестировании*, но зато всегда признавали – и признаем! – что аналогии являются прекрасным *средством обучения*, облегчающим усвоение новых слов, уяснение понятий и сопоставление неизвестной информации с известной.

По-видимому, специалисты из Службы тестирования сочли, что в реальном мире взрослому человеку нечасто приходится сталкиваться с классической задачей на решение словесных аналогий А : В :: С : D (напр., ГРЫЗУНЫ : МЫШЬ :: СУМЧАТЫЕ : _____.) Верно, нечасто. Но у нас

есть опасения, что изъятие аналогий из тестов косвенным образом повлияет на использование данного вида работы на занятиях. Хорошо это или плохо, но, зная содержание предстоящих тестов, учителя все-таки работали со словесными аналогиями: надо же “помочь детям подготовиться”. А уже по ходу дела выяснялось, что эта работа очень нравится детям и приносят им изрядную пользу. Правда, членораздельных объяснений по поводу сделанного выбора от учеников, как правило, никто не требовал – но это уже другой вопрос.

Исследования показывают, что для осмысленного чтения безусловно необходимо знание слов, и вряд ли кто-то станет утверждать, что инструмент для расширения словаря детям не нужен. Однако, с исследованиями, непосредственно изучающими связь между навыками составления словесных аналогий и умением сделать логический вывод или, допустим, понять прочитанное, дело обстоит несколько хуже.

Так или иначе, настоящая статья – недвусмысленный призыв к активному использованию словесных аналогий (причем отнюдь не для тестирования), подкрепленный конкретными рекомендациями: как и почему это надо делать.

Аналогии: что говорит литература

В широком смысле аналогия есть сопоставление, проводимое между двумя различными областями знания. Делая вывод о чем-то нам ранее неизвестном на основе параллели с уже виденным или испытанным, мы рассуждаем по аналогии (Sternberg, 1977). Термин “аналогия” используется также для обозначения определенного типа логических задач. Обладая способностью почти мгновенно вызывать в воображении яркие образы, словесные аналогии помогают ученикам легко “переноситься” из знакомой

области знания в незнакомую (Harrison & Treagust, 1993). Работа с аналогиями требует от ученика умения выявлять отношения между словами, а также понимания того, что отношения между элементами аналогических пар должны быть сходными.

Применение словесных аналогий для разных групп обучаемых хорошо изучено (Huff-Benkoski, 1998). Исследования неизменно показывают, что использование словесных аналогий в качестве учебной методики полезно как для детей, так и для взрослых, как для одаренных, так и для неспособных к обучению. В значительной степени, как уже говорилось, изучены возможности применения словесных аналогий при работе с текстом (Bean, Singer, Cowan, 1985; Judy et al., 1988).

Теория и практика в равной степени подтверждают эффективность использования словесных аналогий на занятиях, даже при работе с самыми маленькими детьми (Huff-Benkoski & Greenwood, 2000). В целом, можно считать выясненным, что:

- Аналогии могут использоваться при обучении любому предмету для выражения новых понятий через известные.
- Аналогии способствуют развитию индуктивного и дедуктивного мышления, помогают строить логичные высказывания и расширять словарный запас.
- Аналогии учат обращать внимание на детали, учитывать многозначность слова в разных контекстах, рассуждать (объясняя свои рассуждения!) и делать обоснованные выводы.
- Аналогии, помимо учебной ценности, имеют и реальное жизненное применение, поскольку переносят школьные знания учеников на жизненные ситуации.

Классическая задача на словесные аналогии строится по типу математической пропорции, например: МУЖЧИНА : КЕНТАВР :: ЖЕНЩИНА : РУСАЛКА. Такая запись означает, что отношения между словами МУЖЧИНА и КЕНТАВР такие же, как между словами ЖЕНЩИНА и РУСАЛКА, при этом сами отношения распадаются на конкретные категории (напр., причина и следствие, часть и целое, деятель и инструмент, взрослый и ребенок). Сначала это разделение на категории демонстрируется и подробно объясняется учителем, в дальнейшем инициатива переходит к ученикам, и они сами рассуждают вслух, приобретая в результате прочные знания и глубокое понимание предмета.

Методика обучения словесным аналогиям

На наш взгляд, на первом этапе работы со словесными аналогиями следует соблюдать все основные принципы прямого обучения: учитель должен хорошо структурировать материал, следить за темпом и последовательностью его презентации, давать четкие объяснения, обеспечивать разнообразие задач и многократную повторяемость, а также контролировать процесс усвоения, обеспечивая обратную связь и достаточный объем самостоятельных заданий. Одновременно с соблюдением всех этих условий, учитель должен стремиться к дифференциации в обучении, последовательно вести учеников к решению задач прикладного уровня, чтобы в конечном итоге ученики могли строить и объяснять собственные аналогии, комментируя при этом ход своих мыслей. В продолжение всего процесса учитель, в качестве “эксперта-наблюдателя”, оказывает ученикам необходимую поддержку, помогает им овладеть навыком аналогического мышления и, разумеется, оценивает их работу – без чего невозможно судить об эффективности обучения.

Предлагаемая ниже методика применения аналогий была первоначально разработана для учащихся средних классов (Greenwood, 1988) и в дальнейшем модифицирована для более младших детей (Huff-Benkoski, 1998; Huff-Benkoski & Greenwood, 1994, 2000).

Поэтапная реализация модели

На первом этапе аналогии строятся в рамках категорий “часть-целое”. Учителю, однако, не следует забывать, что это лишь общее направление и внутри него возможны варианты. Самая хорошая модель “сработает” только будучи приспособлена к нуждам учеников, тогда по мере усвоения ими навыка вы сможете полностью уступить им инициативу.

1). Напишите на доске многозначное слово (напр., *язык, очки, мир, острота, свет*). Попросите учеников прочитать слово вслух и дать одно его определение. Затем попросите дать другое определение того же слова (не упустите из вида, что слово *острота* не только многозначно, но, в зависимости от значения, может произноситься с разным ударением). Обратите внимание учеников на то, что без контекста ни одно из определений не может рассматриваться как “более правильное”. Поясните, что всякая аналогия уже включает в себе контекст.

Пусть ученики сами установят связь между словами *язык* и *рот*, *очки* и *счет*.

2). Достройте законченные аналогии, запишите их на доске и прокомментируйте вслух. Начните с самых простых: *травы* : *зеленый* :: *снег* : _____ (отношения между словами *травы* и *зеленый* такие же, как между *снег* и _____); *дельфин* : *млекопитающее* :: *лягушка* : _____. Затем измените местоположение пропущенного элемента, напр., _____ : *женщина* :: *мальчик* : *мужчина*. Привлекая объяснения и ответы самих учащихся, сделайте вывод, что “построение аналогии предполагает установление отношений между двумя словами и подбор пары слов, между которыми существуют точно такие же отношения”.

3). Сообщите ученикам, что на следующем этапе аналогии будут “разобраны на части”. Подключаются новые виды деятельности: вычеркивание “лишнего” элемента и добавление нового. Первое задание – вычеркнуть один из четырех элементов:

Африка, Германия, Австралия, Северная Америка
колено, локоть, голова, запястье
миксер, тостер, холодильник, фен

Пусть дети выберут наилучший, по их мнению, ответ, а потом обсудят свой выбор с соседом по парте. Заметьте, что, придумывая первый пример, составитель теста (первый из авторов настоящей статьи) полагал, что “лишним” элементом является *Германия*, поскольку остальные три слова обозначают материи, однако вполне возможно, что ребенок вычеркнет *Северную Америку* (этот элемент состоит из двух слов, а остальные из одного). Поощряйте и такую логику, если ребенок способен ее объяснить. Работая со вторым примером (*колено, локоть, голова, запястье*), старайтесь не ограничивать детей во времени, чтобы они могли членораздельно аргументировать свой выбор. Пусть они сами увидят, что три предложенных элемента обозначают не просто части тела (*голова* тоже часть тела), но, более конкретно, суставы.

После этого ученикам предлагаются группы из трех слов, к которым надо добавить четвертое, подходящее по смыслу, например:

осень, весна, лето, _____
голубой, желтый, зеленый, _____
Атлантический, Тихий, Индийский, _____
казахи, румыны, латыши, _____

На этом этапе мы также просим учеников комментировать ход своих рассуждений. Важно обращать внимание на оттенки значения, ведь в подобных заданиях часто может быть много “правильных”, но не равноценных ответов. Учитель показывает детям, что некоторые ответы оказываются “лучшими” (т.е. более точными), поскольку имеют более убедительную аргументацию. Так, если детям предложена группа слов *апельсин, лимон, мандарин, _____* и ребенок вписывает в нее *яблоко* на основании того, что все это – фрукты, мы принимаем его ответ и его аргументацию. Но когда его одноклассник предлагает вписать *грейпфрут*, объясняя при этом, что и остальные фрукты в этой группе цитрусовые, мы признаем такой ответ более точным.

Прежде чем мы вернемся к рассмотрению всей аналогии целиком, проводим еще один вид работы. Для этого пишем на доске короткие “базовые”, как мы их называем, предложения. Задание: четко охарактеризовать взаимоотношения между знакомыми словами. Это подводит учеников непосредственно к распознаванию категорий, на которых строятся аналогии. При необходимости – в зависимости от возраста и опыта учащихся – на этом этапе отрабатываются переходы от одной формулировки задачи к другой (*млекопитающее* : *шерсть* / отношения между словами *млекопитающее* и *шерсть*... / *млекопитающее* покрыто *шерстью*). Также имеет смысл расширить число рассматриваемых категорий – пока в рамках “половинной”, т.е. незавершенной аналогии.

Невнимательность приводит к *аварии*...

Топор – инструмент *плотника*...

Преступник содержится в *тюрьме*...

Когда ученики испытывают затруднения с ответом, мы стараемся вывести их на рассуждения вслух и нацеливаем на поиск “лучшего”, то есть наиболее точного ответа. Перед тем как предъявить ученикам полные словесные аналогии, мы напоминаем им, что при выборе наилучшего ответа из нескольких возможных (а с таким выбором на наших занятиях сталкивается каждый) очень полезно поставить себя на место составителя теста.

4). По завершении подготовительных этапов возвращаемся к полной аналогии. Не торопите события, на этом этапе спешка только навредит. Посвятите объяснениям столько времени, сколько понадобится,

чтобы все ученики вас поняли. Напишите на доске несколько примеров словесных аналогий с одним пропущенным элементом:

колени : нога :: локоть : _____
 часы : запястье :: кольцо : _____
 щетка : зубы :: расческа : _____

Работая со вторым примером, ученики должны прийти к формулировке “часы носят на запястье, как кольцо носят на пальце”. В качестве вспомогательного средства, позволяющего детям лучше осознать предпринимаемые ими шаги, используется примерно такая схема:



Рис. 1

- **Шаг 1.** Уясни отношения между элементами завершенной части аналогии. На их основе построй законченное высказывание, сохраняя при этом исходный порядок элементов.
- **Шаг 2.** Восстанови опущенный элемент таким образом, чтобы отношения в незавершенной части аналогии максимально уподобились отношениям в завершенной части. Приготовься выбрать наилучший вариант или принять несколько вариантов.
- **Шаг 3.** Сформулируй аналогию целиком. Если вариантов несколько, выбери тот, который лучше всего подходит к заданным в первой части отношениям.

Нацеливайте учеников на то, чтобы они комментировали ход своих мыслей и слушали друг друга. После объяснения мы обычно предлагаем раздаточные материалы – около двух десятков аналогий с одним отсутствующим элементом. Несколько примеров разбираем и обсуждаем вместе, остальные задания дети выполняют самостоятельно.

Еще три подсказки для учителя:

- Следует использовать разнообразную лексику, но эта лексика должна быть предварительно проработана на занятиях, нельзя включать в аналогии незнакомые ученикам слова.
- Не акцентируйте внимание на почерке и орфографии, особенно при работе с младшими детьми, – это позволит им сосредоточиться на смысловой стороне.
- Как показывает наш опыт, детям надо предоставить достаточно времени и учительской помощи, чтобы они научились работать с аналогиями. Варианты ответов можно записывать на большой ватманский лист. Разбейте класс на группы по два, три или более человек – сотрудничая, дети оказывают друг другу необходимую поддержку.

Аналогии в преподавании разных предметов

Аналогии следует использовать в любых предметных областях как средство развития мыслительных навыков. Они позволяют ученикам устанавливать связи между словом и понятием, глубже проникать в суть понятия. Развивая под руководством учителя умение мыслить по аналогии, дети помогают друг другу формировать межпредметные связи. Учитель может использовать построенные детьми аналогии в качестве отправной точки для дискуссии по изучаемой теме. Наши наблюдения показывают, что данная методика применима при обучении любому предмету, но особенно эффективна на пересечении общественных и естественных наук. Для таких предметов, как математика, применение методики ограничено из-за недостаточного количества новой лексики (Greenwood, 1988).

Аналогии годятся для любого возраста. Детям среднего и старшего школьного возраста они помогают осваивать новые понятия и лексику в различных областях. Младшие школьники – при условии, как уже отмечалось, необходимой поддержки со стороны учителя – учатся мыслить по аналогии, при этом лучший результат достигается, когда ученикам дают активно

Аналогии для разных предметов и разных уровней обучения

Категории

Напомните учащимся, что следующие задания связаны с группами слов, а не с полными словесными аналогиями. Просите их комментировать ход своих мыслей, поддерживайте оригинальные решения.

Обведи “лишнее” слово в кружок. Объясни свой выбор.

- 1.) круг, квадрат, девять, треугольник (девять)
- 2.) апельсин, морковь, яблоко, банан (морковь)
- 3.) солнце, дождь, снег, град (солнце)
- 4.) Европа, Чили, Африка, Азия (Чили)
- 5.) пикап, седан, кабриолет, грузовик (грузовик)
- 6.) плавники, лапы, чешуя, жабры (лапы)

Добавь четвертое слово. Продумай объяснение.

- 1.) понедельник, вторник, пятница, _____
- 2.) два, четыре, шесть, _____
- 3.) блины, оладьи, каша, _____
- 4.) углерод, кислород, водород, _____
- 5.) ядро, цитоплазма, хромосомы, _____
- 6.) сантиметр, дюйм, фут, _____

Базовые предложения

В этом задании ученики должны составить высказывание, выявляющее отношения между данными словами. При этом порядок слов должен остаться неизменным.

Составьте предложение, выявляющее отношения между данными словами.

- 1.) малиновка : птица *Малиновка – род птиц. (как кобра – род змей)*
- 2.) вилка : пицца _____
- 3.) локоть : рука _____
- 4.) Ромео : Джульетта _____
- 5.) синоним : словарь _____
- 6.) сумма : периметр _____

Полные аналогии на общую эрудицию

Впишите недостающий элемент.

- 1.) весна : Пасха :: зима : _____ (Рождество)
- 2.) поросенок : свинья :: _____ : собака (щенок)
- 3.) зубы : жевать :: легкие : _____ (дышать)
- 4.) автомобиль : бензин :: парусник : _____ (ветер)
- 5.) палеонтолог : динозавры :: морской биолог : _____ (дельфины)
- 6.) Рим : Италия :: Варшава : _____ (Польша)
- 7.) Балу : медведь :: _____ : удав (Каа)
- 8.) композитор : ноты :: художник : _____ (краски)
- 9.) вертолет : _____ :: колибри : орел (реактивный самолет)
- 10.) растерянный : _____ :: сердитый : разъяренный
(см. комментарий справа)

Общественные и естественные науки

- 1.) перешеек : суша :: _____ : вода
- 2.) Франция : Наполеон :: _____ : Александр Македонский
- 3.) Белл : телефон :: _____ : акваланг
- 4.) Москва : метро :: Венеция : _____
- 5.) Москва : Кремль :: Лондон : _____
- 6.) кишечник : пищеварение :: легкие : _____
- 7.) _____ : клетка :: желток : яйцо
- 8.) бактерии : _____ :: эвглены : простейшие
- 9.) вода : H₂O :: _____ : Fe
- 10.) коала : Австралия :: _____ Новая Зеландия

Все приведенные слева аналогии были созданы учениками не старше тринадцати лет. Аналогии из раздела **Общественные и естественные науки** демонстрируют возможности построения связей внутри одной области знания. Шестиклассник, автор примера 10 (Аналогии на общую эрудицию), строил свою аналогию на степени проявления эмоции. Он рассуждал так: “разъяренный” – более сильное проявление эмоции, чем “сердитый”, точно так же и “обезумевший” будет более сильным проявлением, чем просто “растерянный”; следовательно, ответ – “обезумевший”. При выполнении заданий, основанных, как в примере 7, на знании конкретных персонажей, даже вполне развитый и сообразительный ребенок может оказаться в затруднительном положении: возможно, он просто не читал книгу Р.Киплинга “Маугли” (и не смотрел мультфильм). Используйте подобные аналогии для расширения кругозора детей, но напоминайте ученикам, что они ни в коем случае не должны отчаиваться, сталкиваясь с незнакомым контекстом.

участвовать в учебном процессе. Мыслительные навыки, приобретаемые детьми в ходе работы со словесными аналогиями, – важные компоненты будущего критического мышления. Наконец, на всех уровнях обучения словесные аналогии помогают формировать связи между отдельными областями знаний.

Кстати, недавно мы проводили демонстрационное занятие по словесным аналогиям с группой шести- и семиклассников из районной средней школы. В их числе были пять учеников с “диагностированной” неспособностью к обучению; на занятии присутствовали их учителя. После урока один такой учитель, который занимается с неуспевающими детьми по специальной программе, подошел к нам, радостный и удивленный: его ученики замечательно работали самостоятельно и в малых группах! Что на это ответить? Если ребенок не научился как следует читать и писать, это совсем не значит, что он не способен думать и рассуждать. Совсем наоборот!

Как еще можно работать с аналогиями

Некоторые предметы могут потребовать от учителя модификации метода, а некоторые ученики – применения индивидуально-го подхода, поэтому ниже мы приводим краткую информацию о других видах работы с аналогиями. Подробнее все эти виды работы (преимущественно для малых групп) рассмотрены в более ранних публикациях одного из авторов (Greenwood, 1993; 2003).

Аналогии в картинках

Предложите ученикам нарисовать аналогии-плакаты, в которых понятия представлены не через слова, а через сюжет, форму или цвет. Развесьте плакаты в классной комнате.

Аналогии в схемах

Покажите ученикам, как можно схематично изобразить отношения между элементами аналогии. Сначала нарисуйте на доске общую схему: в центральном круге – название категории (вид отношения между элементами аналогии), в периферийных кругах – пары слов, попадающие в эту категорию (Рис. 2). Поняв основной принцип, ученики смогут составлять собственные схемы. Можно давать коллективные задания: группа учеников в течение определенного времени подбирает пары слов, соответствующие определенной категории.



Вы можете усложнить задание, указав в центральном круге предметную область и категорию:

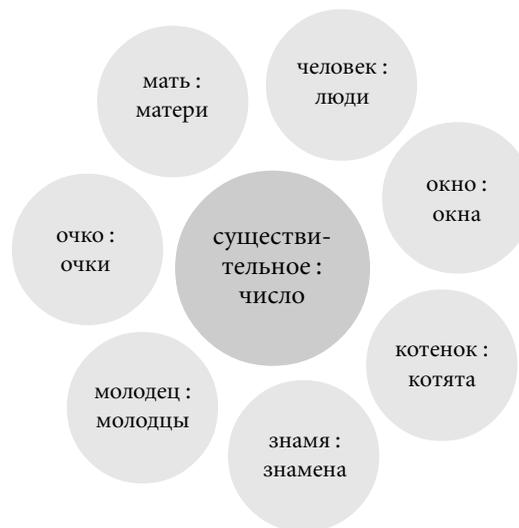


Рис. 2

Аналогии в карточках

Предложите ученикам карточную игру. Сначала пусть они напишут слова или нарисуют картинки с изображением конкретных предметов на плотных бумажных карточках. Потом в колоду подкладывается несколько “джокеров”, и игра начинается. Каждому игроку или команде раздается по семь карт, из которых они выбирают четыре и стараются составить из них аналогию. При необходимости можно брать из колоды дополнительные карты, но за каждую дополнительно снятую карту назначаются штрафные очки. “Джокер” может обозначать любое слово или предмет по желанию игрока.

Аналогии-самodelки

Попросите учеников составить методом мозгового штурма списки слов, обозначающих предметы, действия или чувства. Затем объедините эти слова в пары, представляющие самые интересные и неожиданные комбинации (см. пример ниже). Ученики должны выбрать одну из пар и письменно объяснить, каким образом ее элементы связаны между собой. Объяснение может быть составлено в серьезном или юмористическом тоне.

рок-музыка	детектив
семья	футбол
завтрак	каникулы
пишущая машинка	автомобиль
дружба	политика
урок английского	облако

Аналогии из двух половинок

Разбейте каждую из составленных учениками аналогий на две половинки и распределите их по двум колонкам (в произвольном порядке). Дети должны подобрать к каждой паре слов из первой колонки пару из второй колонки, так чтобы в результате получилась полная аналогия. Подготовку этого задания можно поручить самим ученикам.

Заключение

Учителю-практику постоянно приходится думать о том, какие методы и приемы могут повысить эффективность обучения. На наш взгляд, правильно организованная работа с аналогиями может стать прекрасным подспорьем в учебном процессе. Учитель, которого заботит конечный результат обучения, всегда стремится развить в детях гибкость мышления и творческий подход к решению любых задач. Помогая своим ученикам связать новое с уже известным, он опирается на творческие способности детей, на их стремление глубже уяснить смысл изучаемых явлений и выявить внутренние отношения. Для нас в 2003 году, как и для Бартлетта в 1932, установление активных связей между новыми и уже известными понятиями по-прежнему актуально.

Аналогии действительно развивают критическое мышление. Используйте их, и пусть учение будет в радость!

Литература

- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering – A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: University Press.
- Bean, T.W., Singer, H., & Cowan, S. (1985). Acquisition of topic schema in high school biology through analogical study guides. In J.A. Niles & R.V. Lalik (Eds.) *Issues in literacy: A research perspective*. (pp. 38-41). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Greenwood, S.C. (1988). How to use analogy instruction to reinforce vocabulary. *Middle School Journal*, 19 (2), 11-13.
- Greenwood, S.C. (2003). *Analogies*. Logan, IA: Perfection Learning Corporation.
- Huff-Benkoski, K.A., & Greenwood, S.C. (1994). Yes they can! Using word analogies with second graders. *Reading Instruction Journal*, 37 (3), 37-43.
- Huff-Benkoski, K.A., & Greenwood, S.C. (2000). The use of word analogy instruction with developing readers. In T.V. Rasinski, N.D. Padak et al. (Eds.) *Teaching word recognition, spelling, and vocabulary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Huff-Benkoski, K.A. (1998). *The effects of word analogy instruction on developing readers*. Doctoral Dissertation. Lehigh University, Bethlehem, PA unpublished.
- Harrison, A.G., & Treagust, D.F. (1993). Teaching with analogies: A case study in grade 10-optics. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1291-1307.
- Judy, J.E., Alexander, P.A., Kulikowich, J.M., & Wilson, V.L. (1988). Effects of two instructional approaches and peer tutoring on gifted and non-gifted sixth grade students' analogy performance. *Reading Research Quarterly*, 23, 236-255.
- Silkenbakken, G.P., Camp, D.J., (1993). A five-step strategy for teaching analogous reasoning to middle school students. *Middle School Journal*, 24 (4), 47-50.
- Sternberg, R.J. (1997). *Intelligence, information processing, and analogical reasoning: The compositional analysis of human abilities*. Hillsdale, NY: Laurence Erlbaum.

Скотт К. Гринвуд – доцент кафедры грамотности университета Вест Честер, Пенсильвания, США.

Дженнифер Л. Джойнер – ассистент кафедры грамотности университета Вест Честер, Пенсильвания, США.

Келли Хафф-Бенкоски – учитель средней школы в Струудсбургском округе, Пенсильвания, США.

Школа и университет: укрепление партнерских отношений

Андреа Эрдейи и Жужа Н.Тот

Главная цель всей нашей работы в педагогическом вузе – как можно лучше подготовить студентов к учительской деятельности. Ради этой цели мы разрабатываем и перерабатываем свои учебные планы, ради нее наполняем методические семинары практическим содержанием. И все же – в стенах вуза вряд ли возможно создать условия для наработки практического опыта. Увы, усредненная и идеализированная условно-школьная атмосфера вузовских семинаров не позволяет будущим учителям по-настоящему прочувствовать утомительность школьных будней, не дает представления о радостях и горестях педагогической профессии и о бесконечном разнообразии реальных ситуаций, с которыми каждодневно сталкивается учитель. Все эти задачи могут быть решены только в тесном сотрудничестве со школой. Следовательно, успех нашей работы зависит в конечном итоге от того, сумеем ли мы наладить такое сотрудничество.

Авторы этой статьи, вместе с 23 коллегами, преподают английский язык как иностранный (EFL) и методику на факультете английского языка и литературы в Педагогическом колледже Университета имени Этвёша Лоранда в Будапеште. По окончании колледжа наши выпускники получают диплом бакалавра, который дает им право преподавать английский язык и литературу учащимся в возрасте от 10 до 16 лет.

Хорошо сознавая важность практического опыта в подготовке учителя, мы поставили перед собой цель наладить более тесные отношения со школьными методистами, чтобы ориентировать свои семинары на реальные условия, с которыми будущие учителя столкнутся во время работы в школе. Для этого мы беседовали со школьными методистами, а также разработали анкету для студентов-старшекурсников,

только что прошедших школьную практику. Опираясь на результаты проведенного исследования, мы внесли ряд изменений в программу подготовки учителей и частично перераспределили функциональные обязанности работающих на факультете преподавателей.

Но прежде чем переходить к разговору о нововведениях, мы предложим читателю описание учебной программы для будущих учителей в ее первоначальном виде и расскажем о проведенном исследовании. Вопросы, которые мы задавали школьным методистам, приводятся ниже в тексте статьи; вопросы анкеты для старшекурсников и переработанные нами критерии оценки урока даны в виде приложений.

О программе подготовки учителей в Университете Этвёша Лоранда

По окончании четырехлетнего курса обучения выпускники нашего колледжа получают степень бакалавра. Подготовка к учительской профессии начинается с самых первых дней пребывания студентов в стенах университета. В течение первых трех лет отделение педагогики и педагогической психологии проводит для будущих учителей английского языка самые разнообразные семинарские курсы – обязательные и факультативные – по всем вопросам воспитания и обучения. Выполненные студентами задания и отчеты о работе (беседы, опросы, эссе, видеозаписи проведенных мини-уроков) складываются в портфолио и, наряду с другими результатами обучения, оцениваются комиссией для присвоения квалификации бакалавра в конце четвертого курса.

На третьем году обучения основным предметом для будущих учителей становится методика – в нашем случае методика преподавания английского языка как ино-

странного. Содержание курса распределено на четыре семестра. Все это время студенты активно участвуют в семинарах и накапливают знания в выбранной области.

После знакомства студентов с теоретическими аспектами обучения иностранному языку проводится первый этап школьной практики. В первом семестре III курса запланировано два посещения базовых школ: практиканты присутствуют на занятиях, проводимых школьными методистами. Как правило, на открытом занятии присутствует группа из 10-14 студентов в сопровождении преподавателя, ведущего семинары по методике. Он после этого организует обсуждение, в котором участвует и школьный учитель-методист. Школьные методисты не только проводят для наших студентов открытые занятия, но и ежегодно руководят работой пяти-шести практикантов в школе, а на втором этапе практики помогают будущим учителям готовить открытые уроки – как правило, в своих собственных классах. В течение года они также консультируют практикантов по всем вопросам, а в конце каждого семестра оценивают их работу.

Часто первый этап педагогической практики проходит под руководством того же учителя-методиста, в той же самой школе, где в дальнейшем практиканту предстоит дать свои первые самостоятельные занятия. В конце этого этапа практики студенты сдают отчеты о своих наблюдениях (проведенных в соответствии с полученным заданием), при написании которых используется и специальная литература.

Наш департамент работает на основе договорных отношений с десятью базовыми школами, 12 учителей-методистов подписали с нами контракт о сотрудничестве. По мере расширения круга вопросов, изучаемых на методических семинарах, наши студенты начинают бывать в школе чаще: в план второго семестра включено уже шесть посещений; практиканты получают возможность больше узнать о своей будущей профессии и об особенностях преподавания иностранного языка в школе. Для того чтобы студенты могли оценить и сравнить разные подходы к обучению, график посещений составляется так, что практиканты каждый раз присутствуют на занятиях у разных методистов.

Подготовка ко второму этапу школьной практики ведется и в рамках методических семинаров: студенты проводят фрагменты занятий по иностранному языку, при этом в

роли “учеников” выступают их одноклассники. Последующее обсуждение таких уроков под руководством преподавателя помогает будущим учителям осознать свои сильные и слабые стороны.

На четвертом курсе практиканты окончательно распределяются по базовым школам и в дальнейшем работают под руководством одного методиста. В течение двух пятидневных периодов школьной практики они ходят в школу три раза в неделю. Именно на этом этапе формируется тесное сотрудничество практиканта с учителем-методистом: ведь на каждого методиста приходится всего два-три практиканта; вместе они составляют “рабочую группу” – то есть бывают друг у друга на уроках, обсуждают эти уроки и поддерживают друг друга в процессе профессионального развития. Каждый практикант проводит от 16 до 20 пробных занятий, после чего дает “зачетный урок”, оценка за который имеет значительный удельный вес при подведении окончательных итогов обучения.

Постановка проблемы

Эта программа, сочетающая теоретическое обучение с периодами школьной практики, была призвана обеспечить оптимальные условия для профессиональной подготовки учителя. При этом, однако, связь между университетскими преподавателями и школьными методистами практически отсутствовала, они работали независимо друг от друга и не делали попыток объединить усилия. Кроме того, обсуждаемые на семинарах теоретические вопросы и проблемы, с которыми практиканты реально сталкивались в школе, часто оказывались не сопряженными по времени. Было ясно, что для повышения эффективности обучения нужна координация теоретической базы и практического опыта и что такая координация потребует новых организационных усилий.

Методы исследования: беседы и анкетирование

В поисках путей укрепления сотрудничества между школой и университетом мы решили задать студентам старших курсов и их школьным методистам ряд вопросов. Беседуя с учителями-методистами, мы стремились лучше понять, как проходит работа с практикантами, узнать, что думают школьные учителя о содержании университетских курсов методики и о том, как сделать наше сотрудничество более плодотворным.

Вот вопросы, которые мы им задавали:

- Как давно Вы работаете с практикантами?
- Что Вам нравится в этой работе?
- Что в этой работе самое трудное?
- Каковы, на Ваш взгляд, Ваши сильные стороны как методиста?
- В чем, как Вы думаете, Вам следует еще совершенствоваться?
- Ощущаете ли Вы необходимость повысить свою квалификацию? В каком направлении?
- Как Вы оцениваете языковую и профессиональную подготовку студентов-практикантов?
- Как Вы работаете со своими практикантами? Считаете ли, что участие в “рабочих группах” реально помогает им в профессиональном развитии?
- По каким вопросам практиканты чаще всего обращаются к Вам за помощью?

- Что Вы думаете по поводу зачетных уроков как вида контроля? Какие критерии, на Ваш взгляд, должны быть основными при выставлении оценок?
- Как Вы думаете, какую помощь в работе с практикантами могли бы оказать Вам университетские преподаватели методики?

Также было проведено анкетирование 69 старшекурсников, которым задавались вопросы о прохождении педагогической практики, преимущественно второго 10-недельного ее этапа (самостоятельное проведение занятий). В частности, мы старались выяснить, как сами студенты оценивают базовую школу и работу школьного методиста, считают ли они, что прослушанный ими курс семинаров по методике обеспечивает необходимую подготовку к будущей профессии. (См. Анкету для студентов о проведении педагогической практики).

Анкета для студентов факультета английского языка и литературы о проведении педагогической практики на IV курсе

Уважаемые студенты,

Просим Вас ответить на ряд вопросов, которые позволят нам объективно оценить прошедшую педагогическую практику и помогут решить, какие изменения в программе обучения потребуются для повышения эффективности подготовки учителей иностранного языка.

Заранее благодарим за помощь.

1. Считаете ли Вы 10-недельную школьную практику на IV курсе...

- излишне растянутой?
- оптимальной по продолжительности?
- недостаточной для достижения поставленных задач?

Отметьте галочкой выбранный Вами ответ.

2. Довольны ли Вы школой, в которой Вам пришлось проходить практику?

Дайте оценку (1 – плохо; 2 – удовлетворительно; 3 – хорошо; 4 – отлично) по каждому из указанных ниже параметров:

- обстановка в школе (общее впечатление)
- состояние учебных аудиторий
- ТСО
- наличие дидактических материалов и наглядных пособий
- состав классов

3. Довольны ли Вы работой своего школьного методиста?

Отметьте галочкой выбранный Вами ответ.

- да
- нет
- не вполне

4. Как часто и в какой форме методист обсуждал с Вами проведенные Вами занятия?

Отметьте галочкой выбранный ответ (ответы).

- устно
- устно и письменно
- после каждого урока
- не всегда
- очень редко

5. Какими качествами, по Вашему мнению, должен обладать хороший методист?

Хороший методист, на Ваш взгляд (поставьте оценку напротив каждого их перечисленных ниже качеств: 4 – чрезвычайно важно; 3 – важно; 2 – не очень важно; 1 – не важно)...

- терпелив при работе со студентами
- восприимчив к новым идеям
- умеет проявить строгость
- всегда готов помочь
- часто хвалит студентов
- умеет оказать моральную поддержку, даже давая невысокую оценку проведенному занятию
- не навязывает своего мнения студентам
- готов обсуждать вопросы, по которым его мнение и мнения студентов расходятся
- помогает студентам найти необходимую литературу и дополнительные материалы для занятий

- владеет современными методами преподавания иностранного языка
- любит работать с учениками
- хорошо знает свой предмет
- может служить образцом для студентов
- обладает другими качествами (уточните, какими)

6. Оцените виды деятельности, которыми Вам пришлось заниматься во время школьной практики (4 – чрезвычайно полезно; 3 – очень полезно; 2 – важно; 1 – не понадобится в дальнейшем; 0 – мы этим не занимались):

- посещение уроков методиста
- обсуждение уроков методиста
- посещение уроков других практикантов
- обсуждение этих уроков
- планирование уроков совместно с другими практикантами
- полностью самостоятельное планирование уроков
- обсуждение составленных планов с методистом
- проведение уроков
- обсуждение Ваших уроков с другими практикантами
- обсуждение Ваших уроков со школьным методистом
- обсуждение Ваших уроков с университетским преподавателем методики

7. В достаточной ли мере курс семинаров по методике обеспечивает подготовку к педагогической практике?

Проставьте Д (= "да") или Н (= "нет") напротив каждого из перечисленных ниже пунктов:

- объяснение грамматического материала
- введение новых слов
- обучение произношению
- отработка языковых навыков
- планирование уроков
- владение аудиторией
- оценка работы учеников
- установление контакта с учениками
- создание мотивации
- исправление ошибок
- составление тестов и контрольных работ
- использование возможностей основного учебника и дополнительных материалов
- использование наглядности
- использование игровых видов работы

8. В каком направлении, как Вам кажется, Вам удалось заметно продвинуться за время школьной практики (отметьте галочкой)?

- языковая компетенция
- умение вести занятия
- умение самостоятельно планировать занятия
- умение наладить контакт с учениками
- практика помогла Вам разобраться в себе
- Вы осознали, что учительство – Ваше призвание

9. Какова, на Ваш взгляд, важность перечисленных ниже параметров при оценке зачетного урока?

(4 – чрезвычайно важно; 3 – важно; 2 – не очень важно; 1 – не важно)?

- четкий план урока
- разнообразие видов работы
- грамотное использование наглядности
- эффективность (на занятии ученики приобретают новые знания или навыки)
- ясность объяснений
- умение вовлечь всех учеников в работу
- оптимальный темп ведения урока
- рабочая атмосфера на уроке
- учебные материалы и виды деятельности соответствуют уровню знаний и интересам учеников
- учитель хорошо владеет английским языком
- избирательно использует родной язык
- обеспечивает обратную связь (исправляет ошибки, оценивает работу учеников)
- умеет организовать на уроке живое общение на изучаемом языке

10. Собираетесь ли Вы после окончания университета стать школьным учителем?

Отметьте галочкой выбранный Вами ответ

- Да
- Нет
- Еще не решил

Если да, то какой тип школы Вы выберете?

Отметьте свой ответ галочкой.

- младшие и средние классы общеобразовательной школы (от 7 до 14 лет)
- старшие классы общеобразовательной школы (14-18 лет)
- частная языковая школа
- общеобразовательная и частная языковая школа

Для того чтобы мы могли объективнее оценить эффективность школьной практики, просим Вас ответить на следующие вопросы:

Какой Ваш второй основной предмет?

В какой школе Вы проходили практику?

Кто был Вашим методистом?

Спасибо за помощь.

Успеха Вам на предстоящих экзаменах!

Результаты исследований и изменения в программе подготовки учителей

Выработка критериев оценки “зачетного урока”

Нам было приятно узнать, что все без исключения школьные методисты высоко оценили содержание наших методических семинаров и уровень теоретической подготовки практикантов. Однако многие высказали сомнения по поводу объективности оценок, которые наши студенты получили за свои зачетные уроки. С одной стороны, оценка за открытый урок – одна из самых важных за весь курс обучения; с другой – не имея четких критериев, присутствующий на занятии университетский преподаватель методики зачастую вынужден при ее выставлении руководствоваться собственными субъективными ощущениями. Было ясно, что для устранения этого противоречия нужна четкая система оценочных критериев.

Опираясь на собственный опыт посещения студенческих занятий, а также на мнения школьных методистов и самих практикантов, мы составили Памятку для преподавателей, оценивающих зачетные занятия. В Памятке дается подробное описание требований к уроку V уровня (что соответствует наивысшей оценке). Высший балл ставится в том случае, когда оцениваемое занятие удовлетворяет всем утвержденным критериям; за ошибки и недочеты балл снижается. Оцениваемые аспекты группируются по трем основным разделам: планиро-

вание урока; его проведение; личные и профессиональные качества учителя (См. *Критерии оценки зачетного урока*). При составлении Памятки мы старались оценивать все аспекты урока пропорционально их значимости – таким образом, максимальное количество баллов для разных пунктов оказалось разным.

Чтобы столь важные изменения укоренились, требуется время

Студенты знакомятся с этими критериями заранее и фактически начинают, с помощью учителя-методиста и своей “рабочей группы”, готовиться к проведению зачетного занятия с самого начала школьной практики. Что же касается наших преподавателей методики и школьных методистов, то, имея перед глазами четко сформулированные требования, они теперь внимательнее следят за тем, чтобы ни один из оцениваемых на зачетном занятии параметров не остался без внимания в процессе подготовки. Да и сами студенты гораздо лучше понимают, над чем надо работать, чтобы добиться желаемого результата.

Критерии оценки зачетного урока (для студентов факультета английского языка и литературы)

ОЦЕНИВАЕМЫЕ ПАРАМЕТРЫ	ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ (V УРОВЕНЬ)	БАЛЛЫ	
I. ПЛАНИРОВАНИЕ УРОКА	1. Цели и задачи	Поставленные задачи соответствуют учебной программе. В плане ясно отражены знания и навыки, приобретаемые учениками в ходе урока.	0 / 1 / 2
	2. Уровень заданий	Запланированные виды работы опираются на имеющиеся у учеников знания и навыки, соответствуют их интересам и способностям, но в то же время требуют усилий со стороны учеников и создают необходимую мотивацию.	0 / 1 / 2
	3. Используемые материалы	В целях активизации учебного процесса учитель использует дополнительные материалы, взятые из разнообразных источников.	0 / 1 / 2
	4. Виды работы	Привлечение разных видов работы обеспечивает заинтересованность учеников, а многократное повторение способствует закреплению навыка. Предлагаются альтернативные и дополнительные задания.	0 / 1 / 2
	5. Методы и приемы	Оптимальный выбор методов обучения помогает поддерживать интерес учеников и работает на решение поставленных задач.	0 / 1 / 2
	6. Осуществимость	Все элементы урока тщательно продуманы, поставленные задачи реально решаемы в рамках одного занятия.	0 / 1 / 2
		Итого: 12 /	

Критерии оценки зачетного урока (для студентов факультета английского языка и литературы)

ОЦЕНИВАЕМЫЕ ПАРАМЕТРЫ		ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ (V УРОВЕНЬ)	БАЛЛЫ	
II. ПРОВЕДЕНИЕ УРОКА	1. Структура	а. Последовательность	Материал урока сопряжен с содержанием предыдущего и последующих уроков	0 / 1 / 2
		б. Цельность	На уроке представлены все этапы работы над материалом (введение, отработка, закрепление)	0 / 1 / 2
		в. Связность	Все этапы урока связаны между собой, переход от одного этапа к другому происходит естественно.	0 / 1 / 2
	2. Используемые материалы	а. Учебник и дополнительные источники	Привлеченные материалы из учебника и дополнительных источников соответствуют заявленным целям и задачам и уровню знаний учащихся, содержат сведения о стране изучаемого языка. Благодаря включению дополнительных упражнений и разнообразных видов работы учителю удается компенсировать недостатки учебника.	0 / 1 / 2
		б. Наглядность	Учитель грамотно пользуется доской и наглядными пособиями, а также (при необходимости) тщательно продуманными и оформленными раздаточными материалами	0 / 1 / 2
		в. ТСО	При использовании ТСО учитель демонстрирует ученикам порядок работы с магнитофоном, видеоплеером, наушниками, компьютером и т.д.	0 / 1 / 2
	3. Работа с классом	а. Объяснение	Ясность, краткость, четкость. При объяснении сложного материала – привлечение иллюстративных примеров.	0 / 1 / 2
			б. Вопросы учителя, проверка понимания	С помощью вопросов разного типа учитель умело направляет беседу в русло живого общения, при возможности задает вопросы, требующие развернутого ответа. Используются разные способы проверки понимания (в т.ч. задания на поиск конкретной информации)
		в. Использование родного языка	Родной язык используется избирательно, только в тех случаях, когда это целесообразно	0 / 1 / 2
		г. Темп и распределение времени на уроке	На каждый вид работы отводится достаточное время. Учитываются индивидуальные особенности учеников, учитель не “придерживает” тех, кто справился раньше остальных, и не торопит отстающих. Соблюдается оптимальное соотношение между “будоражащими” и “успокаивающими” видами деятельности.	0 / 1 / 2
д. Организация работы		Учитель использует различные интерактивные методы, его собственная роль в учебном процессе меняется в зависимости от вида и целей работы	0 / 1 / 2	
е. Исправление ошибок		Из множества подходов к исправлению ошибок учитель выбирает подход, соответствующий виду и целям деятельности.	0 / 1 / 2	
ж. Оценка работы и обратная связь		Учитель замечает и комментирует успехи и достижения каждого ученика; выставляемые оценки разумны и справедливы, критерии их выставления разъяснены ученикам.	0 / 1 / 2	
з. Дисциплина на уроке		Найдено оптимальное соотношение между строгой дисциплиной и свободной рабочей обстановкой.	0 / 1 / 2	
4. Рабочая атмосфера	а. Общение на уроке	Учитель умеет организовать живое общение на уроке, вне зависимости от возраста учеников. Акцент делается не на знании правил, а на практическом владении языковыми навыками. (При объяснении нового материала учитель предлагает ученикам контекст или ситуацию, в которых они могли бы использовать только что полученные знания.) На уроке поддерживается обмен мнениями и создаются условия для того, чтобы каждый ученик успел сказать по-английски как можно больше.	0 / 1 / 2	
	б. Среда обучения и обстановка в классе	Используя имеющиеся возможности, учитель вовлекает в активную работу всех учеников, при выполнении совместных заданий четко и быстро проводит перегруппировку.	0 / 1 / 2	
	в. Самостоятельность ученика	Центром учебного процесса на уроке является ученик, учитель использует различные обучающие стратегии и вводит в свое занятие элементы развивающего обучения, помогает детям осознать ответственность за результат собственной работы.	0 / 1 / 2	
Итого: 34 /				

Критерии оценки зачетного урока (для студентов факультета английского языка и литературы)

ОЦЕНИВАЕМЫЕ ПАРАМЕТРЫ	ТРЕБОВАНИЯ К УРОКУ (V УРОВЕНЬ)	БАЛЛЫ	
III. ЛИЧНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА	1. Взаимоотношения	Взаимоотношения между участниками урока показывают, что учитель уважает личность каждого ученика и ценит его мнение. Работа проходит в обстановке взаимного уважения и сотрудничества.	0 / 1 / 2 / 3
	2. Поведение	Учитель хорошо владеет аудиторией, говорит четко и ясно, без монотонности в голосе, свободно двигается, использует возможности невербального общения.	0 / 1 / 2
	3. Владение изучаемым языком	Учитель произносит слова разборчиво, говорит бегло и правильно, не делает ошибок в подготовленной речи, а оговорки, допущенные в ходе живого общения, тут же исправляет.	0 / 1 / 2 / 3
	4. Языковая компетентность	Подобранные учителем иноязычные примеры представляют интерес с точки зрения изучаемого языка и страноведения. Родной язык используется в тех случаях, когда это необходимо для понимания.	0 / 1 / 2 / 3
	5. Отношение к делу	Учитель сознает свои сильные и слабые стороны, серьезно относится к анализу проведенного занятия.	0 / 1 / 2 / 3
		Итого: 14 /	
		ВСЕГО: 60 /	
Количество баллов и оценка: 0 – 29 : плохо, 30 – 37: посредственно, 38 – 45 : удовлетворительно, 46 – 53 : хорошо, 54 – 60 : отлично			

Новая должность – координатор педагогической практики

Работа преподавателей нашего факультета организована по секциям (секция культуры и общества, секция практики языка, теории языка, литературы, методики), и должностные обязанности каждого преподавателя зависят от того, какие функции он выполняет в рамках своей секции. За работу каждой секции отвечает руководитель или координатор, который одновременно является заместителем декана. Именно к координатору обращаются студенты по всем вопросам, связанным с работой отдельной секции.

Раньше помимо руководства учебной и исследовательской работой по методике преподавания английского языка на координатора секции методики нашего факультета ложились и обязанности по руководству педагогической практикой студентов. Наше исследование, однако, показало, что работа по организации и проведению педагогической практики требует значительных усилий со стороны координатора. Встал вопрос о введении отдельной должности **координатора педагогической практики**.

Теперь в организации педагогической практики на нашем факультете произош-

ли изменения: один из преподавателей методики не только работает по расписанию со своими студентами, но и организует и курирует первый (посещение занятий) и второй (проведение занятий) этапы практики для всех практикантов (в разные годы от 70 до 90). Он поддерживает контакт со школьными методистами, еженедельно посещает и анализирует вместе с практикантами проводимые ими уроки. Соответственно, недельная учебная нагрузка координатора педпрактики сокращена на 4 часа.

*Для повышения
эффективности обучения
нужна координация
теоретической базы и
практического опыта*

Должность эта не постоянная, по окончании учебного года координатор практики передает свои обязанности другому преподавателю. И руководство факультета, и школьные методисты, и сами студенты отнеслись к такому организационному решению с пониманием: ведь

посещая базовые школы в качестве руководителя практики, каждый преподаватель получает возможность лично познакомиться со всеми школьными методистами и реально оценить потребности студентов-практикантов.

Семинары для учителей-методистов

В беседах с нами учителя-методисты сетовали на недостаточность профессионального общения и высказывали желание участвовать в семинарах по новейшим методикам обучения иностранным языкам. В ближайшее время мы планируем организовать для учителей-методистов недельный курс занятий с участием всех ведущих преподавателей методики.

Изменения в программе проведения студенческих семинаров

Обработав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что студенты в целом довольны содержанием семинаров по методике. Однако многие полагали, что необходимо еще больше сместить акцент с теории на практику. Поэтому мы сочли необходимым ввести **в программу семинарских занятий некоторые изменения**. Так, в план первых двух семестров включено проведение **45-минутного** (т.е. равного по продолжительности школьному занятию) **демонстрационного мини-урока**, чтобы уже на первом этапе знакомства с теорией обучения английскому языку как иностранному студенты получили возможность видеть воплощение изучаемых ими принципов на практике. Правда, такое мини-занятие не является обязательным, вопрос о его проведении оставлен на усмотрение преподавателя.

В последнем семестре в центре внимания на семинарских занятиях оказываются общие аспекты обучения: тестирование и оценка знаний, организация учебного процесса, составление программ. Каждый студент разрабатывает рассчитанную на 20 уроков мини-программу для группы учеников, при этом возраст, уровень знаний и количество учеников в группе могут быть любыми. Программа должна быть ориентирована на достижение конкретных целей (напр., расширение словарного запаса через чтение, отработка грамматических моделей через устную речь и т.д.). В дополнение к программе каждый студент должен представить анализ задач для данного этапа обучения и самостоятельно составленный тест,

позволяющий оценить достигнутые результаты. Большое внимание уделяется преемственности рассматриваемых на семинарах теоретических вопросов и их корреляции с программами других дисциплин.

*Успех нашей работы
зависит от того,
сумеет ли мы наладить
сотрудничество
“школа-вуз”*

Эпилог

Оценивая работу факультета за время, прошедшее после этих нововведений (с начала 2001-2002 уч. г.), мы убедились, что принятые меры пошли на пользу всем заинтересованным сторонам и что связи между базовыми школами и университетом укрепились – во всяком случае, на уровне нашего факультета.

Одним из главных своих достижений мы считаем разработку формальных критериев оценки занятий, проводимых студентами в рамках школьной практики. Конечно, для того чтобы столь важные нововведения укоренились, требуется время. Сознывая это, мы вместе со своими коллегами и школьными методистами продолжаем начатую работу. В частности, мы планируем провести семинар, на котором наши преподаватели и учителя базовых школ смогут высказаться по каждому из критериев и поделиться опытом их эффективного использования для подготовки будущих учителей.

Документы, использованные при написании статьи:

- Profile of Standards in Practical Teaching. *University of Leeds*, 1997.
Criteria for Completing the Teaching Practice – Record of Performance. *University of Veszprém, Faculty of Teacher Training, English & American Studies Department*, 1996.
Thesis Support Booklet. CETT-ELTE 1994.

Андреа Эрдейи – преподаватель Педагогического колледжа Университета имени Этвёша Лоранда в Будапеште.

Жужа Н. Тот – профессор, декан факультета английского языка и литературы в Педагогическом колледже Университета им. Этвёша Лоранда, Будапешт.

Стратегические решения

Учебное письмо по системе ПРИМА

Уильям Дж. Брозо

Наличие у учителя стратегического мышления предполагает такую организацию учебной деятельности, которая развивает критический подход учащихся к тому, что они читают и изучают. Важнейшая составляющая стратегического обучения – учебные процессы, связанные с той или иной формой речи, и учащимся необходимо дать навыки их использования в качестве учебного инструментария. Одним из таких процессов является содержательное письмо.

ПРИМА [SPAWN] (Martin, Martin, and O'Brien, 1984) – это сокращение, обозначающее пять разных подходов к созданию письменного текста (См. таблицу). Эти подходы дают учителям бесконечное количество возможностей изобрести интересные и побуждающие к размышлениям задания, связанные с изучаемой темой. Они призваны помочь уча-

щимся прийти к всесторонне обдуманному и взвешенному письменному заключению. Учителя разных предметов, работающие с самыми разными возрастными группами, считают **ПРИМА** незаменимым помощником, поскольку этот прием стимулирует творческое и критическое мышление и позволяет детям размышлять над вновь обретенным знанием (Brozo & Simpson, 2003).

Второклассники мисс Белин работали по системе **ПРИМА** в течение недели, изучая по природоведению раздел “Зима”. Наряду с главой из учебника о временах года, дети прочитали (или прослушали) несколько журнальных и газетных статей, а также несколько детских книг по этой теме, таких как *Снежный Денек* (Maestro & Maestro, 1989) и *Кэти и снегопад* (Burton, 1974). Ниже приведены задания, созданные мисс Белин на основе **ПРИМА**:

Поголдуем – Мы с вами только что прочитали о российском городе, который остался без электричества

из-за небывало сильных холодов. Представьте, что вы в силах как-то обеспечить людей электричеством, чтобы они смогли обогреться и приготовить пищу. Что именно вы делаете, и что произойдет в результате ваших действий?

Решим проблемы – В книге *Снежный денек* автор описывает множество проблем, с которыми сталкиваются городские жители во время сильного снегопада. Предложите как можно больше решений этих проблем.

Иной взгляд – Мы прочитали о связи снега с круговоротом воды в природе. Расскажите теперь эту историю от лица снежинки.

Может случиться... – В книге *Кэти и снегопад* снегоочистительная машина по имени Кэти должна очистить от снега весь город. А вдруг Кэти сломается или застрянет в снегу? Когда вы будете писать, подумайте, насколько жители города зависят от Кэти и ее способности сгребать снег.

А что дальше? – Мы с вами познакомились с такими природными явлениями, как снег и снег с дождем. Как вы думаете, о каком виде осадков нам еще предстоит поговорить? Как он формируется?

Миссис Небраски просит восьмиклассников вести “бортовой журнал”, чтобы записывать ответы на задания, которые она ежедневно дает им по системе **ПРИМА**. Для таких журналов пригодны откидные блокноты на пружине. Обложки у всех разные. Входя в класс, ученики берут свой бортовой журнал из стопки, лежащей на столе учителя. Каждая запись датируется, наверху записывается полученное в этот день задание. Иногда оно уже ждет их, записанное на классной доске, и ученики заполняют бортовой журнал еще до начала урока. Такого рода задания чаще всего связаны с прогнозированием

П – Поголдуем	<i>S – Special Powers</i>	<i>Учащиеся наделяются особой способностью что-то изменить в предложенной ситуации. Они должны описать что и почему они меняют и результаты этих изменений</i>
Р – Решим проблемы	<i>P – Problem Solving</i>	<i>Учащимся предлагается дать возможные решения проблем, поставленных в книге или изучаемом материале</i>
И – Иной взгляд	<i>A – Alternative Viewpoints</i>	<i>Учащиеся рассуждают на предложенную тему или описывают какой-то сюжет с определенной, не своей точки зрения</i>
М – Может случиться...	<i>W – What If?</i>	<i>В отличие от раздела “Поголдуем”, учитель сам предлагает некое изменение в описанной ситуации и просит учащихся сделать выводы с учетом этих изменений</i>
А – А что дальше?	<i>N – Next</i>	<i>Учащимся предлагается предсказать, о чем пойдет речь дальше и обосновать свое предположение</i>



нием содержания предстоящего урока, например:

Решаем проблемы – Мы недавно читали о том, что в начале Первой мировой войны большинство американцев придерживались изоляционистских взглядов. Как мог президент Вудро Вильсон убедить своих сограждан, что надо вступить в войну?

А что дальше? – Вчера мы узнали, что Германия решила при ведении окопной войны применить отравляющий газ. Что, по-вашему, будут делать союзники?

В другие дни миссис Небраски предлагает задания *ПРИМА* в конце урока. Чаще всего они настраивают учащихся на более глубокие или критические размышления о только что пройденном материале:

Поголдуем – В вашей власти изменить одно важное событие, приведшее к вступлению Румынии в Первую мировую войну. Опишите, что и почему вы бы изменили, а также последствия этого изменения.

Может случиться... – Что могло бы произойти, если бы Болгария не вступила в войну на стороне Германии?

После того, как восьмиклассники прочитали про германский подводный флот и его применение против британской блокады, учительница предложила им дать *Иной взгляд* на один из ключевых эпизодов войны, крушение пассажирского лайнера “Лузитания”. Для начала она нарисовала на доске большой круг, а в нем написала: *Как затонула “Лузитания”*. Затем она предложила учащимся назвать всех возможных свидетелей этого события. Пока ученики “накидывали” идеи, миссис Небраски записывала их в кружки поменьше, расположенные вокруг большого круга и соединенные с ним прямыми линиями. Когда предположения

иссякли, учащихся попросили выбрать один персонаж и описать эпизод торпедирования лайнера от лица этого персонажа. Форма и стиль такого описания могут быть самыми разными: газетная статья, дневниковая запись, беседа, письмо или просто вольные размышления. Поощряя учащихся подойти к заданию творчески, миссис Небраски одновременно подчеркивала, что они обязательно должны придерживаться исторической правды.

Джон написал краткие воспоминания командира подводной лодки, который отдал приказ запустить торпеду. Катарина описала катастрофу от лица двух пассажиров, матери и дочери, которым удалось сесть в спасательную шлюпку, а “Лузитания” затонула у них на глазах. Питер выбрал для себя роль командира “Лузитании”. В его бортовом журнале значится следующее:

7 мая 1915 года, 14:12 – Кинсэйл Хед, Ирландия

Атакваны. Немецкая подлодка U-20. Торпеда попала между котлами и угольным отсеком. Повсюду паника, быстро погружаемся. Я приказал срочно готовить шлюпки и плоты для женщин и детей, но приказов никто не слушает. Мне остается беспомощно наблюдать, как все, в том числе мужчины-трусы, пытаются пробиться на плавсредства. Через несколько минут раздается второй взрыв. Не то другая торпеда, не то возгорание угольной пыли. Уже неважно. Сильный правый крен. Через час “Лузитания” полностью уходит под воду, а с ней вместе погибают 1198 пассажиров и членов моей команды, из них 138 американцев. Пора что-то делать с распоясавшимися субмаринами и бессмысленным уничтожением безоружных гражданских судов. Может быть, теперь Вильсон и его соотечественники вступят в войну? Я молю Господа, чтобы это произошло.

УТ Тернер

Стоит отметить, что в этом коротком, но захватывающем тексте Питеру удалось упомянуть несколько ключевых исторических деталей, связанных с гибелью “Лузитания”. Учительница могла заключить, что ему известны определенные факты, дата и время события, местоположение корабля и место удара торпеды, количество жертв и важность происшедшего для истории Соединенных Штатов.

На уроках обеих учительниц задания по системе *ПРИМА* обеспечили большое разнообразие подходов к созданию письменного текста по одной и той же теме. Учащиеся решали проблемы, пытались представить другие возможности и исходы, предсказывали развитие событий и описывали ситуации с точки зрения другого человека. Такого рода письменные работы, привязанные к конкретному содержанию, должны быть в арсенале любого стратегически мыслящего учителя, поскольку они повышают мотивацию учащихся, стимулируют их творческое и критическое мышление и обеспечивают долгосрочное усвоение материала.

Литература:

- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas (4th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Burton, V.L. (1974). *Katy and the big snow*. New York: Houghton Mifflin.
- Maestro, G., & Maestro, B. (1989). *Snow day*. New York: Scholastic.
- Martin, C., Martin, M., & O'Brien, D. (1984). *Spawning ideas for writing in the content areas. Reading World, 11*, 11-15.

Уильям Брозо – профессор, преподает язык и вопросы грамотности на факультете теоретической и практической подготовки учителей в университете Теннесси, Ноксвилл, США.

За и против

Школа или бизнес?

Кристофер Дж. Роббинс

“Воспользуемся же этим уникальным шансом; я искренне надеюсь, что пройдя множество испытаний и понадевав ошибок, мы все-таки воспользуемся им, потому что пойдем наконец (или вынуждены будем понять, вкусив от плодов собственного невежества), что у нас нет иного выхода, кроме диалога”
(З.Бауман, 2002, с.16)

Перед началом прошлого учебного года, когда администрация школы приветствовала меня в числе нескольких новых учителей, я был полон надежд. Наконец-то, мечтал я, мы сможем по-настоящему помочь детям и их семьям; мы будем учиться друг у друга, проводить совместные занятия; по вечерам – раз в месяц или даже раз в неделю – будем устраивать семейные чтения; организуем малые учебные группы, в которых школьники смогут получать помощь от родителей и учителей. Это будет наш вклад в большое серьезное дело, думал я, в решение насущных проблем общества; “...представители этих разных групп сойдутся вместе и будут обмениваться мнениями о том...чему все они могут научиться друг у друга, и этот взаимообмен... вырастет в конечном итоге в сотрудничество, выгодное для всех” (Giroux, 2001, с. 240).

От мечтаний меня пробудил видеофильм, очевидно имевший своей целью ввести вновь пришедших в школу учителей в круг “педагогических проблем”. Неприкрыто корпоративная окраска этого произведения стала ясна, как только с экрана прозвучал уверенный голос первоклассника: “Мне нравится... что у нас в классе сразу понятно, кто тут работяги, а кто слабаки!” (см. Video, 2000). Если в слове “работяги” еще

можно усмотреть некий положительный смысл, то “слабаки” – это решительно ленивые, непроизводительные и неконкурентоспособные индивиды или, как принято говорить в деловых кругах, “балласт предприятия” (не правда ли, свежий взгляд на проблему успеваемости в школе?).

Больше всего меня смутило, что не было даже речи о том, как помочь этим “слабакам” – не считая давления со стороны более активных сверстников, заставлявших их “тянуться” за собой, конкурировать, соревноваться. Чего не было и в помине, так это идеи сотрудничества, когда каждый участвует в общем деле познания, решая при этом собственные задачи. Однако, конкуренция и сотрудничество – понятия несовместимые. По всей видимости, отсутствие помыслов о помощи “слабакам” – как среди учеников, так и среди учителей – доказывает, что основополагающий принцип свободного рынка (всякому деловому сообществу для нормального развития нужны свои победители / “работяги” и побежденные / “слабаки”) постепенно проникает во все ячейки американского сознания. Более того, почти все мои коллеги, как я с прискорбием заметил, весьма спокойно

относятся к тому факту, что граница между бизнесом и обучением мало-помалу стирается и школа, таким образом, перестает быть колыбелью знаний и частью общественного пространства.

Вскоре выяснилось, что школа, в которую мы попали, имела и другие черты сходства с производством. Так, ученикам вменялось в обязанность помогать обслуживающему персоналу (например, выносить мусор, раздавать завтраки, разгружать, складывать и т.д.), часто в учебное время. Естественно, учителям приходилось отпускать очередного “уборщика” с уроков – каковы бы ни были его академические успехи.

Эти тенденции в образовании очень меня беспокоят. Казалось бы, что тут страшного, если учителя и ученики в школе пользуются для обозначения своей деятельности корпоративным жаргоном? И все же, за этим обстоятельством вырисовываются две достаточно серьезные проблемы: (1) представления о процессе познания и о себе как его участниках и будущих гражданах учащиеся вырабатывают в рамках того же корпоративного жаргона и, в конечном итоге, (2) усваивают ложные ценности и ориентиры. Одна из целей школьного обучения,



Фото: Юлиан Сокирку



по моему глубокому убеждению, состоит в том, чтобы пробудить в учениках интерес к жизни, протекающей за стенами школы, и, в то же время, научить их видеть несправедливость и бороться с ней. И нас, учителей, должен настораживать тот факт, что современная школа вынуждает ученика видеть в себе не критически мыслящего человека и гражданина, а “слабака” или, в лучшем случае, “работягу”. Ведь когда мы призываем учеников “трудиться, не покладая рук”, вместо того чтобы учить их учиться и критически размышлять, мы внушаем им ложные представления о тех требованиях, которые предъявляет к человеку современное капиталистическое общество. Нельзя забывать, что сегодняшним детям предстоит жить в сложном, быстро меняющемся, непредсказуемом мире, где никому не гарантирована (и не будет гарантирована в обозримом будущем) работа, не говоря уже об элементарном прожиточном минимуме.

Какова роль учителей и учеников в противостоянии этой общей тенденции? Ведь, услужливо выстраивая учебный процесс на основе производственной терминологии и философии, мы фактически даем добро на очередную инъекцию капитализма в сферу, которая все еще считается общественной (Fitzsimons, 2000, с. 505). От общественного пространства, не спонсируемого коммерческими структурами (и, стало быть, не определяемого ими целиком и полностью), мало что осталось. Многие общественные учреждения, в том числе школы, переходят в собственность больших корпораций. И все же учителя, школьники и родители могут – и должны – противостоять внедрению корпоративных принципов в школьную практику. Выйдя из стен школы, ученики, которые все школьные годы го-

товились стать гражданами, по всей видимости, поведут себя иначе, чем те, которые представляли себя лишь в роли “работяг”. Конечно, здесь нельзя говорить о каких-то четких границах, однако формируемая учителем шкала ценностей все же в значительной мере определяет, на что были направлены усилия ученика в течение всего периода обучения. Если, например, на вопрос “Чем ты сегодня занимался в школе?” пятиклассник отвечает: “Разносил завтраки”, – нам есть о чем задуматься, особенно если упомянутая трудовая деятельность прервала (или заменила собой) процесс обучения. В конечном итоге слова – и те понятия, которые за ними стоят, – определяют отношения между учителем и учеником, между школой и жизнью. Так каким же словом мы, учителя, будем называть молодого человека, который готовится выйти из стен школы в большую жизнь, – “ученик” или “работяга”?

В завершение скажу, что моя цель – привлечь внимание к роли школы как лаборатории демократии и помочь школьникам осознать и изменить совершаемую над ними несправедливость. Я также считаю, что перед лицом ситуации, когда “...делами общественных [в том числе образовательных] учреждений начинают реально управлять законы рынка” (McChesney, 1998, с. 9), школьники и учителя всего мира могут и должны объединиться. Я рассчитываю вовлечь учителей в общий разговор о том, как на словах и на деле такие понятия, как “вдумчивость”, “любопытность”, “сотрудничество”, “сопереживание”, “справедливость” и “стремление к знаниям”, подменяются понятиями сугубо производственными: “скорость”, “эффективность”, “точность”, “нормативы” и “конкуренция”. Зачем, бесстыдно копируя производственные отношения, шко-

ла навязывает детям – многие из которых изначально находятся в неравных условиях – рамки жесткой конкуренции? Не лучше ли относиться к учебе как к общему делу единого общества?

Полагаю, что важнейший вопрос, возникающий в этой связи, формулируется так: “Должны ли учителя вовлекать школьников и их родителей в проекты, имеющие своей целью выявить (и преодолеть) негативные последствия всеобщей коммерциализации для процесса обучения?” Часть ответа на этот вопрос я нахожу у того же З.Баумана (2002): “Мы все зависим друг от друга, и ничто из того, что мы делаем или чего не делаем, не проходит бесследно для наших ближних” (с.17).

Литература:

- Bauman, Zygmunt (2002). *Society under Siege*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Fitzsimons, Patrick. “Changing Conceptions of Globalization: Changing Conceptions of Education,” *Educational Theory*, Fall 2000 (volume 50, number 4).
- Giroux, Henry A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- McChesney, Robert (1998). “Introduction” in Noam Chomsky (1999) *Profit Over People: Neoliberalism and Global Order*. NY: Seven Stories Press.
- (Public talk) Jim Shipley and Associates Quality Management Systems, February 2002, Romulus, MI.
- (Video) JCPenney Leadership Institute on School Improvement #7 (1999). *Quality in the Classroom: How Students and Teachers Co-Manage Their Learning Process*. Plano, TX: JCPenney.

Кристофер Дж. Роббинс – научный сотрудник кафедры образования в университете Пенн Стейт, Университи парк, Пенсильвания, США.

Советы учителю



Интерактивные конференции

Калиста Коваль и Мария Оленич

Как бы тактичен ни был учитель, родителям порой сложно воспринять из его уст профессиональное суждение об академических успехах детей, особенно, если дети не проявляют должного рвения и не выдают результатов, на которые надеялись родители. Однако проблема эта решаема. Учителю надо просто воздержаться от комментариев и предоставить родителям возможность самим определить уровень, достигнутый их ребенком в учебе. С этой целью мы разработали прием, получивший название Интерактивная конференция.

Для начала мы заводим “Дневник учебной деятельности учащегося”. Это тетрадь или блокнот, имеющий три раздела: чтение, письмо и математика. На первой странице каждого раздела перечислены критерии, которые используются при оценивании выполненных работ.

В разделе “чтение” помещен абзац или отрывок текста, который ребенок должен прочитать своим родителям. Они затем вновь обращаются к странице, где приведены критерии оценки и ставят галочку против того уровня, которому – по их мнению – соответствует чтение их ребенка.

В разделе “письмо” приводятся образцы письменных работ всех учащихся класса, но вместо имен используются номера. Родители вместе с ребенком рассматривают работы и сами приходят к выводу, в какой мере каждая из них соответствует предложенным критериям и какому именно уровню. Заодно анализу подвергается и работа самого ребенка. Родители затем ставят галочку против того уровня, которому – как им кажется – соответствует эта работа.



Фото: Thinkstock LLC

В разделе “математика” содержатся задания, связанные с математическими компетенциями. Родители по предложенной инструкции отслеживают, как ребенок их выполняет. Затем они вновь обращаются к странице с критериями и выставляют галочку против того уровня, которому – на их взгляд – соответствует ребенок.

Лишь после этого к родителям и детям присоединяется учитель, чтобы обсудить результаты и ответить на любые вопросы. И тут-то можно услышать удивительные откровения: “Я считала, что сын добился немалых успехов, и это действительно так. Но, пожалуй, ему очень даже есть над чем работать”. Представьте! Родители пришли к собственным выводам, их даже не пришлось ни в чем убеждать. Таким образом нам удается избежать внутреннего сопротивления, с которым родители нередко встречают суждения учителей об их детях.

На этом этапе уместно обсудить, как родители могут работать с детьми дома. В зависимости от потреб-

ностей конкретного ребенка рекомендации могут включать деятельность по расширению и обогащению знаний, умений и навыков, а также по исправлению существующих недочетов и пробелов.

Попрощавшись с семьей, мы обязательно записываем результаты конференции и советы, которые мы дали по совместной работе дома. Один экземпляр этих записей мы отправляем родителям, а другой помещаем в свою картотеку. Родители относятся к подобной практике очень положительно. Благодаря интерактивным конференциям они получают представление о содержании учебных программ, системе оценки и успехах собственных детей.

Калиста Коваль – доцент кафедры педагогики в университете Св.Лео, штат Флорида, США.

Мария Коваль Оленич преподает в детском саду и первом классе базовой исследовательской школы при университете штата Флорида.

Для авторов журнала “Перемена”

Журнал *Перемена* – международное издание для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Журнал призван способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям. Предпочтение отдается рукописям, посвященным обучению, ориентированному на учеников и студентов и основанному на развитии их пытливости, инициативы, критического мышления и умения работать сообща, а также альтернативному оцениванию и другим аспектам реформирования образования. Поскольку журнал международный, его публикации затрагивают проблемы, актуальные для самого широкого круга читателей, а термины и примеры, связанные с местной спецификой отдельной страны или региона, объясняются в тексте.

Журнал *Перемена* предоставляет свои страницы для материалов как практического, так и теоретического характера, но последние также подаются в форме повествования, а не научного доклада. Примеры из личного педагогического опыта, высказывания коллег и учащихся, образцы ученических и студенческих работ помогают общению авторов с читателями.

Формат предлагаемых к публикации материалов

- Материалы принимаются на английском и русском языках.
- Объем статей не должен превышать 5000 слов на английском или 3300 слов на русском языке.
- Материалы принимаются в виде приложений к электронному письму, предпочтительно в формате .rtf, по адресу: **bmichaels@reading.org**
- Полное имя (имена) автора (авторов) должны значиться только на титульном листе и не повторяться на других страницах текста, так как статьи подлежат анонимному рецензированию. Помимо имени на титульном листе должны быть указаны **почтовый и электронный адреса** автора (авторов).
- Ссылки на цитируемые статьи и книги приводятся полностью. В ссылку на журнальную статью включаются следующие сведения: автор, дата публикации, название статьи, название журнала, номер тома/журнала и номера цитируемых страниц. В ссылку на книгу – автор, год публикации, название, место публикации, издательство и номера цитируемых страниц. Дополнительную информацию и примеры см. на сайте: http://owl.english.purdue.edu/handouts/research/r_apa.html
- Если в статье приводятся письменные или графические работы учащихся/студентов, автор обязан представить письменное разрешение на их использование. Для публикации прилагаемых к статье фотографий необходимо получить разрешение от изображенных на ней лиц и от фотографа (разрешение на публикацию работ или фотографий несовершеннолетних дает родитель или опекун). Формы разрешений на английском и русском языках можно получить на сайте журнала по адресу: <http://www.reading.org/publications/tc/permissions.html>
- При выборе статей к публикации редакторы опираются на результаты анонимного рецензирования.

Письма в редакцию, обзоры вебсайтов и книг, а также заметки для рубрики “**Ракурсы**” принимаются по адресу **bmichaels@reading.org**

Разрешение на использование материалов из журнала “Перемена”

Цитирование: Авторы имеют право цитировать публикации журнала *Перемена* объемом до 500 слов. Для цитирования более длинных текстов или воспроизведения графических материалов необходимо получить письменное разрешение от Международной ассоциации чтения.

Ксерокопирование: Разрешается ксерокопирование для однократного некоммерческого использования в учебных целях или в библиотеках образовательных учреждений. За разрешением на многократное использование на занятиях или на включение экземпляров статей в пакет обязательного чтения студентов в рамках учебного курса обращайтесь к редактору по правам Международной ассоциации чтения.

Публикация и перевод: На воспроизведение более чем 500 слов любого текста из журнала *Перемена* на языке оригинальной публикации или в переводе необходимо получить письменное разрешение Международной ассоциации чтения. Авторские права Ассоциации должны быть указаны в публикации. Ассоциация не уполномочена передавать права на использование статей или графики, опубликованных в журнале с разрешения других издателей. За подобным разрешением необходимо обращаться к первым издателям данной публикации.

Объявления

Язык и будущее Европы

С 8 по 10 июля 2004 года в центре транс-национальных исследований современных языков (университет Саутгемптон, Великобритания), состоится международная конференция *Язык и будущее Европы: идеология, политика и практика*. Она будет посвящена исследованию напряженности, существующей между национальными и межнациональными интересами в современной Европе в плане языковых противостояний. За дополнительной информацией обращайтесь на сайт <http://www.lang.soton.ac.uk/lipp/> или по электронной почте к Кристоферу Брамфиту, профессору педагогической лингвистики, cjb1@soton.ac.uk. Крайний срок для подачи заявок – 31 января 2004.

Межкультурная коммуникация

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова (Россия) приглашает к участию в международной научной конференции *“Лингвистические основы межкультурной коммуникации”*, которая состоится 14-15 ноября 2003 года. Тематика секций: язык и общество, психолингвистика, межкультурная коммуникация (в частности, лингводидактика и перевод), освоение семантического пространства языка, и концепты и константы в языке, литературе и искусстве. Дополнительную информацию можно получить у отв. секретаря Оргкомитета конференции Анны Гладковой: angladkova@lunn.ru

Региональная национальная политика

Российская ассоциация коренных народов Севера и Кемеровская районная администрация проводят Международную конференцию *“Региональная национальная политика: исторический опыт и критерии эффективности”* в г. Кемерово (Россия) с 24 по 28 ноября 2003 года. Цель конференции – оценить эффективность национальной политики на региональном уровне, предсказать этнические конфликты и региональную сеть для этно-социального и этно-экологического мониторинга. Заявки на участие принимаются до 15 августа по адресу: gnp@kemsu.ru или sdv@kemsu.ru

Всемирный конгресс по чтению

Международная ассоциация чтения приглашает на 20-ый *Всемирный конгресс по чтению*, который состоится в столице Филиппин

Маниле с 26 по 29 июля 2004 года. Конгресс посвящен “Грамотности в различных культурах”, в частности, методам обучения, ранней и семейной грамотности, изучению второго языка, подготовке и переподготовке учителей. Информация доступна на сайте <http://www.reading.org/meetings/wc/>

Номинации на премии и гранты Международной ассоциации чтения

Международная ассоциация чтения ежегодно присуждает премии, чтобы отметить выдающихся педагогов, писателей, исследователей и журналистов. Информация о всех премиях Ассоциации (включая принципы отбора и формы подачи заявлений) доступна на сайте www.reading.org/awards/. Ниже приводится список номинаций, заявки по которым принимаются до конца осени 2003 года.

Детская литература

Шесть премий IRA в области **детской литературы** по \$500 каждая присуждаются авторам, опубликовавшим первую или вторую в жизни книгу, как художественную, так и нехудожественную, для трех возрастных категорий: младшие дети (до 8 лет), средние (от 9 до 13) и старшие (14-17 лет). Премия предназначена для многообещающих авторов, недавно ступивших на писательскую стезю в области детской литературы. Рассматриваются книги из любой страны и на любом языке, защищенные авторским правом (©) в 2003 календарном году. К книгам не на английском языке должно быть приложено краткое содержание по-английски объемом на одну страницу и перевод на английский язык одной главы или текста сходного объема, который, по оценке соискателя является представительным для данной книги. Для получения подробных инструкций, обращайтесь в Executive office: exec@reading.org. Заявки должны поступить до 1 ноября 2003 года.

Премия Пола А. Уитти (\$1000) за короткий рассказ присуждается автору оригинального рассказа, впервые опубликованного в периодике для детей в 2003 году. Рассказ должен обладать литературными качествами, которые побуждают молодых читателей обращаться к периодическим изданиям. Для получения подробных инструкций, обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки должны поступить до 1 декабря 2003 года

Профессиональное совершенствование

Премия Констанс М. МакКалоу, сопровождаемая денежным призом в \$5000, ежегодно присуждается, чтобы помочь члену Ассоциации в исследованиях в области чтения и для того, чтобы стимулировать деятельность по повышению квалификации учителей за пределами Северной Америки. Это вознаграждение предоставляется для работы, направленной на достижение трех ясно определенных целей Ассоциации: защита ее интересов, профессиональное развитие и помощь в решении глобальных проблем. За инструкциями обращайтесь в Council and Affiliate Services Division: gcasey@reading.org. Заявки должны быть отосланы не позднее 1 октября и получены до 10 октября 2003.

Гранты для развивающихся стран предоставляются членам Ассоциации из развивающихся стран, которым требуется помощь для продвижения проектов развития грамотности в их странах. Количество грантов (каждый до \$ 2000) определяется в соответствии с пожертвованиями, поступившими в этот фонд до 30 июня каждого года. За инструкциями обращайтесь в Council and Affiliate Services Division: gcasey@reading.org. Заявки должны быть отосланы не позднее 1 октября и получены до 10 октября 2003.

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

Исследования

Премия Альберта Дж. Харриса (размером \$1000) ежегодно присуждается за выдающийся вклад в исследование трудностей при чтении, а также их профилактику, оценку и обучение учащихся, испытывающих трудности при чтении. Рассматриваются монографии и публикации в профессиональных журналах, вышедшие в свет между 1 июня 2002 года и 31 мая 2003



года. Заявки принимаются от авторов или любых других лиц. Соискателям не обязательно быть членами Ассоциации. Принимаются ксерокопии или оттиски оригинальных публикаций. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 сентября 2003 года.

Исследовательская **премия Дины Фейтелсон** – денежное вознаграждение за обзорную работу, изданную по-английски в рецензируемом журнале, где публикуются результаты эмпирических исследований таких аспектов овладения грамотностью, как фонематическое понимание, алфавитный принцип, билингвизм или кросс-культурные вопросы раннего чтения. В этом году премия будет присуждена за публикацию, вышедшую между 1 июня 2002 года и 31 мая 2003 года. Соискателям не обязательно быть членами Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 сентября 2003 года.

Премия за самую выдающуюся диссертацию года (размером \$1000) ежегодно выделяется благодаря гранту Скотта Форесмана. В конкурсе участвуют диссертации, посвященные вопросам чтения или смежных областей, защищенные между 15 мая 2002 года и 14 мая 2003 года. К рассмотрению принимаются работы на основе любого подхода к исследованию (этнографического, экспериментального, исторического, обзорного). Каждая диссертация будет оценена в свете предложенного подхода, в соответствии с ее академическим уровнем и вкладом, который автор внес в область чтения/грамотности. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки должны поступить в офис не позднее 1 октября 2003 года.

Награды за служение обществу

Международная награда за заслуги присуждается один раз в два года (каждый четный год) человеку, активно действующему в области становления грамотности на международном уровне на благо не только своей, но и, главным образом, других стран. С вопросами обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org.

Премия за особые заслуги присуждается время от времени за выдающиеся заслуги перед Ассоциацией. Желающие выдвинуть кого-то на эту премию могут обратиться за формой заявки в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 октября 2003 года.

Премия Уильяма С. Грея за заслуги присуждается лицу, внесшему выдающийся вклад в область чтения на национальном или международном уровне. Желающие выдвинуть кого-то на эту премию могут обратиться за формой заявки в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 октября 2003 года.

Премии для учителей

Премия Арбутнот (размером \$500) присуждается выдающемуся преподавателю детской и юношеской литературы в колледже или университете. Кандидаты должны быть членами Ассоциации, постоянно работающими в колледже или университете с будущими педагогами и/или библиотекарями (бакалаврами и/или магистрами). За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 октября 2003 года.

Премия Элинор М. Джонсон присуждается ныне работающему учителю чтения/языка начальной школы. Премия сопровождается денежным призом в \$1000 из средств гранта от еженедельника “Корпорация читателей”. Кандидаты должны быть членами Ассоциации и иметь не менее 5 лет педагогического стажа. Заявка должна быть подкреплена четырьмя рекомендациями. За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 ноября 2003 года.

Премии Президента IRA за чтение и технологию удостоиваются педагоги, которые внесли большой вклад в область обучения чтению посредством информационных технологий. Премия спонсируется обучающей компанией Ривердип. Будет присужден один гран-при и региональные призы в США, Канаде и за пределами Северной Америки. Все соискатели должны быть педагогами по роду своей основной деятельности или администраторами со значительным педагогическим стажем, непосредственно работающими с детьми и подростками от 5 до 18 лет в течение всего рабочего дня или его части. За инструкциями обращайтесь в Executive Of-

fice: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 ноября 2003 года.

Премией Нилы Бэнтон Смит (\$1000) отмечаются учителя-предметники или учителя чтения, работающие в средней школе или старших классах, которые подают хороший пример внедрения теории и результатов современных исследований в практику при развитии грамотности в отдельных предметных областях. Их достижения должны быть подтверждены коллегами при посещении уроков и отмечены на уровне школы и района. Претенденты должны активно работать с учащимися от 7-го до 12-ого классов (или с соответствующими возрастными группами) и быть членами Ассоциации. За формой заявок обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки (вместе с CV и сопроводительным письмом, подтверждающим, что соискатель соответствует перечисленным критериям) принимаются до 15 ноября 2003 года.

Премия выдающемуся преподавателю чтения присуждается выдающемуся преподавателю педагогического колледжа или университета, который читает курс методики чтения или смежных курсов. Кандидаты должны быть членами Ассоциации, постоянно работающими в колледже или университете с будущими преподавателями чтения (бакалаврами и/или магистрами). За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 октября 2003 года.

Почетная учительская **премия Реджи Раутман** предназначена для выдающегося учителя чтения/языка, работающего с учащимися от 5 до 12 лет и преданного делу совершенствования обучения посредством письменных размышлений о собственной практике. Вознаграждение в \$1000 предоставляется из средств гранта Реджи Раутман. Все претенденты должны быть членами Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 1 ноября 2003 года.

Гранты на поездки педагогов помогают работникам образования любой страны (в том числе, живущим вне Северной Америки) посетить мероприятия, спонсируемые Ассоциацией. Претенденты должны быть членами Ассоциации или одного из ее отделений. За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки принимаются до 15 августа 2003 года.

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		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>																								
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																								
<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!	
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!		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 # _____																								
PLEASE TOTAL DUES: _____		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).																								

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		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	
Membership Selections 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 <small>(Provides nine new books throughout your subscription year)</small>	US\$	129.00	_____
		Total	_____
Amounts are quoted in U.S. dollars. May be paid with international money orders, credit cards, or by check drawn on a U.S. or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in U.S. or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).			
When using VISA®, MasterCard®, or AMEX® you can: <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			
Signature _____ Credit Card Expiration Date: _____			
To order the <i>RRQ Online</i> option, go to http://www.reading.org/rrqonline			
ADDITIONAL RESOURCES AVAILABLE, VISIT OUR WEBSITE www.reading.org			