

МИССИЯ ЖУРНАЛА

Журнал “Перемена” – международный печатный орган для обмена идеями и опытом между учителями, преподавателями университетов и всеми, кто заинтересован в демократизации образования. Издание призвано способствовать профессиональному росту педагогов, поощрять их к размышлениям и исследованиям.

Предпочтение отдается рукописям, посвященным вопросам гуманистического образования, развитию критического и творческого мышления, интерактивным и групповым методикам и решению проблем, а также деятельности организаций, поддерживающих подобную образовательную практику.

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

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

Джоан Ирвин

директор по издательской деятельности

Кейт Тайлер Уолл

главный редактор, журналы

Синтия Соуэйя

ответственный редактор, журналы

Беверли Майклс

старший редактор, журналы

Джанет Паррак

редактор по правам

Хайди Б. Барнет

директор Отдела маркетинга



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

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Лидия Абел, ЮАР. Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. Серафима Бахарева, Россия. Дженифер Берн, США. Джан Бернат, США. Дональд Беар, США. Пенни Бид, США. Кэрол Бирс, США. Сара Бич, США. Эндрю Блейдс, Канада. Патришия Блум, США. Скотт Брофи, США. Борис 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. Кэрол Лаурицен, США. Гретчен Ли, США. Рут Лонгман, США. Джил Льюис, США. Линда Льюди, США. Дж. Синтия МакДермот, США. Питер МакДермот, США. Морин Маклафлин, США. Патришия Малиновски, США. Галина Мандрикова, Россия. Энтони Манна, США. Валерия Марико, Россия. Мэри Мелвин, США. Сэмюел Миллер, США. Шэрон Миллер, США. Нана Мониава, Грузия. Ховард Моулд, Австралия. Сэмюел Мэтьюс, США. Ирина Низовская, Кыргызстан. Сара Никсон, США. Бобби Нит, Великобритания. Эванжелайн Ньютон, США. Донна Огг, 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 Саффкова, Чешская республика. Ольга Севостьянова, Россия. Кларенс Смит, США. Пэт Смит, Австралия. Роберт Смит, США. Чарли Торнтон, США. Мишель Труман, США. Анджела Уорд, Канада. Аннита Уорд, США. Джойс Уэйд, США. Марк Фелтон, США. Пенни Фреппон, США. Мария Ханзликова, Чешская республика. Ондрей Хаузенблас, Чешская республика. Джейн Хилбурн, США. Даниэл Хиттлман, США. Джоди Холшу, США. Жен Хуанг, США. Кортни Цмач, США. Стивен Чейс, Канада. Мари Чик, США. Тимоти Шанахан, США. Крейт 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
Элдьборг 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
Алвина Гросу, Молдова
Ойунцегев 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>Венди Сол</i>	
Что нового?	4
Конференции, публикации, награды	
Ракурсы	6
Если у Вас появится \$100 (или их эквивалент в валюте Вашей страны) на нужды класса, как Вы потратите эти деньги? Ответы из Великобритании, Испании, Италии, Кипра и Мальты.	
Что еще сказать о воображении?	8
<i>Маргарет Мик Спенсер</i>	
В классе смогут говорить все, или Снова о тихонях	15
<i>Рая Бермаханова</i>	
Постановка цели в рамках обучения грамотности: как Шона сначала была президентом, а затем поэтом	17
<i>Дуглас Кауфман</i>	
Чего я хочу достигнуть? Как это сделать?	25
<i>Сергей Лысенко</i>	
Развитие мышления в совместной работе со сверстниками, родителями и волонтерами	27
<i>Кит Топпинг</i>	
Обучение критической грамотности: Как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности	37
<i>Джойс Хербек и Клара Бейер</i>	
Размышления о критической грамотности:	43
<i>Гайша Ибрагимова, Ольга Громова, Елена Савова, Ромуальда Рагуотене, Кестутис Каминскас, Ирина Дядченко, Елена Малинина</i>	
Стратегические решения	47
Учим слова, чтобы их запомнить <i>Уильям Броза</i>	
Объявления	49
Гранты, призы, конференции	

Письмо редактора



Лет пятьдесят назад мой брат наотрез отказывался учиться читать. Мама, женщина, умевшая добиваться своего, разузнала, что есть прогрессивный специалист по чтению, Нила Бэнтон Смит, и отправилась добывать знания “из первых рук”. В итоге, Розали Сол стала первым специалистом по работе с детьми с трудностями в обучении в штате Коннектикут и одним из первых членов Международной ассоциации чтения. И научила своего сына читать.

В то время это была крошечная организация. Помню новостной бюллетень, который почтальон опускал в наш почтовый ящик: назывался он “Учитель чтения” и представлял собой размноженные на ротапринте листки формата 8,5 на 11 дюймов, державшиеся на скрепках. Мама никогда не писала в этот “журнал”, но читала его охотно. Для нее, специалиста по чтению, практически не имевшей коллег, это издание было и обществом, и собеседником. Его публикации поднимали проблемы, глубоко ее занимавшие, и помогали ей в планировании педагогической деятельности.

В Таллинне, на 13-ой Европейской конференции по чтению, я снова поймала себя на размышлениях о журнале-собеседнике, на этот раз – о журнале “Перемена”. Разумеется, наше издание не предназначено для узких специалистов в области чтения. Скорее оно для тех, кто хочет быть успешным учителем – любого предмета – и использует слово и разные виды грамотности как рычаг эффективного обучения. Однако я надеюсь, что журнал наш представляет собой и нечто большее.

Мои коллеги из Восточной Европы рассказывают об академических традициях, и поныне практикуемых в школах: детей из года в год экзаменуют на знание разрозненных фактов. Новые факты, новые экзамены – чтобы попасть в старшие классы, чтобы поступить в университет... Ощущая, что американское образование вступает сейчас на тот же путь, я спрашиваю коллегу из Чехии, страны с исконно высоким уровнем образованности, не порочен ли такой подход. “Ученики не умеют думать, – отвечает он. – Не умеют связывать информацию, не задаются вопросами, не применяют то, что знают, в новых ситуациях”. Для него цель обучения – не в знании отдельных фактов, а в использовании информации, чтобы вообразить, доказывать, творить.

Этот номер журнала предлагает много возможностей связывать информацию, мыслить критически и задаваться вопросами по поводу предлагаемых материалов. В частности, мы решили опубликовать статью Джойс Хербек и Клары Бейер под названием “Обучение критической грамотности: как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности”, которая предполагает, что учащиеся должны претворять то, что они *читают* о социальной справедливости, в *реальные действия* в ее поддержку. Этот материал заинтересовал меня по двум причинам. Во-первых, памятуя, что дети очень нуждаются в одобрении, я задумалась, действительно ли учитель, борющийся за социальную справедливость, побуждает детей к

истинным размышлениям, а не к простому соглашательству – ради похвалы. Мой второй вопрос был связан с недремлющим оком власти: вдруг мы, редакторы, предлагая учителям и учащимся выражать свое несогласие публично, ставим их под удар в тех странах, где существует жесткий контроль со стороны государства?

Интересно, что мои коллеги, не понаслышке знающие, что такое государственное манипулирование сознанием и самоцензура, восприняли этот материал куда спокойнее (см. дискуссию на стр. 43). Они сочли предлагаемые “протестные” действия не политическими, а социальными, и интерпретировали стратегии, предложенные Хербек и Бейер, как новые перспективные методы, которые они готовы включить в свой педагогический арсенал. “Какой интересный мир”, – подумала я и еще больше утвердилась в своем намерении опубликовать эту статью.

Надеюсь, что наши читатели ждут “Перемену” с таким же нетерпением, как когда-то моя мама ждала свой журнал – первый журнал Международной ассоциации чтения, – обретая в нем поддержку своим усилиям одинокого специалиста по чтению. Надеюсь, что наши читатели найдут на этих страницах поддержку своим критическим размышлениям и помогут школьникам и студентам состояться в качестве критических читателей, писателей, мыслителей.

Венди Сол

Вебсайт журнала “Перемена”

В конце марта на сайте Международной ассоциации чтения www.reading.org заработала новая титульная страница журнала *Thinking Classroom/Перемена* (<http://www.reading.org/publications/tc/>), а также веб-страница журнала *Перемена* на русском языке. Посетители могут теперь получить доступ к отдельным статьям, инструкциям для авторов и другой информации не только по-английски, но и по-русски. Присутствие журнала во всемирной паутине дает возможность познакомиться с ним тем читателям, которые, возможно, никогда бы не узнали о нем иначе. Два автора (из России и из Турции) прислали нам свои статьи, узнав о журнале *Перемена* именно благодаря вебсайту.

Книга Международной ассоциации чтения получает престижный приз

Книга, изданная в 2002 году Международной ассоциацией чтения, *Литература для подростков на уроке: как ее читать, преподавать, любить* получила приз “Золотая лампа” от Ассоциации издателей педагогической литературы (AEP). Приз был вручен 4 июня 2003 года на церемонии, прошедшей в Национальном пресс-клубе в Вашингтоне, округ Колумбия, США.

Приз “Золотая лампа” – одна из наиболее престижных наград за публикации в области образования. *Литература для подростков на уроке* была отобрана среди более чем 50 других книг-соискателей. Эта книга также получила приз “За выдающиеся достижения в педагогической издательской деятельности” в категории “нехудожественная литература для взрослых”.

Литература для подростков на уроке (под редакцией Джоан Б. Эллиотт и Мэри М. Дьюпуис) демонстрирует преподавателям, как использовать подростковую литературу любого жанра в качестве инструмента обучения в различной национально-культурной среде, для разных дисциплин и возрастных уровней. Судьи похвалили книгу за ясное и краткое представление практических методов обучения, которые позволяют учителям взглянуть на литературу для подростков под иным углом и осознать, как она может помочь учащимся учиться, понимать, взрослеть.

Литература для подростков на уроке – лишь одна из более чем двухсот книг, предлагаемых Международной ассоциацией чтения, ведущим поставщиком профессиональных ресурсов для развития грамотности. Информацию и одну главу из книги можно найти в Интернет-магазине Ассоциации по адресу bookstore.reading.org.

Образование в многоязычном мире

ЮНЕСКО опубликовала меморандум о многоязычном образовании. Право на разнообразие, особенно этническое и лингвистическое, все чаще ущемляется, поскольку глобализация принимает поистине всемирные масштабы. В этом документе (снабженном целым рядом приложений) решительно отстаивается национально-культурное разнообразие и излагаются ключевые концепции, связанные с образовательными и лингвистическими проблемами. Публикация (UNESCO doc. ED-2003/WS/2.) бесплатно высылается Службой документации и информации (ЮНЕСКО, Сектор образования). Обращайтесь по адресу: sdi@unesco.org.

Первые международные курсы РКМЧП в рамках программы “Сократ” в Литве

С 8 по 14 июня 2003 года Центр современной дидактики провел первый курс по *Развитию критического мышления через чтение и письмо* в рамках Европейской программы повышения квалификации педагогов “Сократ”. Благодаря этой программе педагоги из любой европейской страны могут выбрать понравившийся курс из всего, что предлагается в разных частях континента. Описания курсов и регистрационные материалы доступны через центральную базу данных Интернет. Курс, предлагаемый Центром современной дидактики – первый подобный курс в Литве. Участники прибыли из Великобритании, Испании, Италии, Кипра, Мальты, Португалии и Финляндии. Они познакомились не только с философией, теорией и методологией критического мышления, но и с историческим и культурным наследием Литвы.

Госпожа Г. Каклаускене, главный спикер на церемонии открытия и национальный координатор программы “Сократ”, пожелала, чтобы “первый блин не был комом”. Во время посещения Парламента Литвы к группе обратился профессор Р. Повиленис, глава Парламентской комиссии по образованию, науке и культуре. Он рассказал гостям о реформах, которые претерпевает в настоящее время литовская система образования, и о трудностях на этом пути.

Судя по тому, что участники оценили курс очень положительно, да и просто по их неизменно хорошему настроению, мы заключили, что пословицы и поговорки не всегда



верны: в нашем случае “первый блин” вышел вовсе не комом! Этот успех отчасти объясняется замечательной работой тренеров и наличием хорошо подготовленных материалов, но немалую роль сыграла и высокая мотивированность самих участников.

*Дайва Пенкаускене
Центр современной дидактики*

13-ая Европейская конференция по чтению: “Чтение – письмо – мышление”

Около 300 участников из стран Европы и Центральной Азии, а также из Австралии, Новой Зеландии, Израиля, Канады, США, Филиппин и Южной Африки приняли участие в Европейской конференции по чтению в Таллинне, организованной Европейской комиссией по международному развитию Международной ассоциации чтения (IDEC) и Эстонской ассоциацией чтения с 6 по 9 июля 2003 года. Традиция проведения Европейских конференций берет свое начало в 1977 году, когда первое такое событие состоялось во Франции. Целью подобных конференций является популяризация всех видов грамотности, общение и обмен опытом с коллегами и развитие общемирового профессионального педагогического сообщества. На церемонии открытия Меели Пандис, президент Эстонской ассоциации чтения, заметила, что участники конференции призваны стать “разносчиками серьезной инфекции” и “заразить” как можно больше людей любовью к чтению. В эти июльские дни в Таллинне наблюдались все симптомы этого “заболевания”: пленарные заседания, доклады, круглые столы, семинары – все было направлено на развитие гра-

мотности и становление профессионального сообщества.

Участников конференции приветствовал Пип Ратас – генеральный секретарь эстонского Министерства образования и науки, Пеетер Нормак – проректор Таллиннского педагогического университета, Алан Фарступ – исполнительный директор IRA, и Элдбьорг Лиссанд – председатель IDEC. Содержательные речи Первой леди Эстонии госпожи Ингрид Рюйтель и представителя ЮНЕСКО госпожи Уинсом Гордон послужили хорошим началом конференции. Надо признаться, что постоянные участники подобных конференций чувствуют кардинальные изменения в тональности основных докладов. Раньше это были весьма и весьма официальные речи. Однако выступления МариЭлен Вогт и Морин Маклафлин (IRA), а также Гюнтера Кресса (Лондонский университет) оказались интерактивными и живыми.

На церемонии закрытия участники получили приглашение в столицу Хорватии Загреб, на 14-ую Европейскую конференцию, которая пройдет с 31 июля по 3 августа 2005 года под девизом “Грамотность без границ”.

Заседание IDEC

Накануне конференции в Таллинне состоялось заседание Европейской комиссии IRA по международному развитию (IDEC), на которой тепло приветствовали новых коллективных членов IRA: Албанскую ассоциацию чтения, Болгарскую ассоциацию чтения, Грузинскую ассоциацию чтения, Российскую региональную ассоциацию чтения (объединяющую Советы чтения Москвы и Санкт-Петербурга), а также Специализированный совет РКМЧП-Россия.

Встреча РКМЧП накануне Конференции

5-6 июля 2003 года, в самый канун 13-ой Европейской конференции по чтению, в Таллинском педагогическом университете состоялась встреча представителей 12 стран-участниц программы “Развитие критического мышления через чтение и письмо для высшей школы” (Албания, Болгария, Грузия, Кыргызстан, Латвия, Литва, Россия, Румыния, Украина, Хорватия, Чешская республика, Эстония). Во встрече также приняли участие волонтеры программы из Австралии, Великобритании и США.

Участники встречи делились друг с другом первыми результатами реализации программы, стартовавшей в 2002 году под патронатом Международной ассоциации чтения при поддержке Фонда “Институт Открытое общество” (Нью-Йорк). Оказалось, что в разных странах уже накоплен очень интересный и полезный опыт работы в высших учебных заведениях по внедрению новых учебных программ, направленных на развитие критической грамотности. И это можно расценивать как позитивный результат, особенно с учетом того, что университеты были и продолжают оставаться инициаторами и проводниками образовательных реформ практически в любой стране. Конечно, есть много проблем. В разных странах они приобретают различную степень остроты и актуальности. Например, далеко не всегда преподаватели вузов сами готовы к изменениям, нередко трудно мотивировать студентов к активному чтению и размышлениям. Но, как отметили участники встречи, большинство проблем решить легче, если объединить усилия тех, кто уже сегодня стремится на деле стать соавторами нового образования для XXI века – образования вдумчивого, творческого, открытого и без границ.



ВОПРОС:

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

Тереза Сирианни

Учитель химии из ремесленно-технического училища в Италии



Я верю в творчество и свободное самовыражение! Будучи преподавателем химии, я знаю, что многие студенты добиваются хороших результатов, когда я вовлекаю их в творческую деятельность.

В химической лаборатории очень ценным подспорьем для учителя будут маркеры, фломастеры, цветная бумага и т.д. С их помощью удобно, к примеру, объяснять, сколько реакций происходит в рамках одного опыта. Я думаю, что, используя разнообразную цветовую гамму, студенты способны показать эти факты просто и ясно. Поэтому я бы купила разные принадлежности для художественного творчества.

Петрос Георгиадес

Учитель Ливадийской начальной школы, Кипр



Я бы потратил деньги на образовательные компьютерные программы, потому что в настоящее время эти вещи не очень доступны в школах на

острове Кипр. Новые информационные технологии только недавно нашли дорогу в начальное образование на Кипре, а ведь они повсеместно играют очень мощную и интерактивную роль

в процессе обучения. Однако, без хорошего программного обеспечения потенциал компьютера очень ограничен. По этим причинам, а также ввиду быстро изменяющегося технологического мира и необходимости воспитывать компьютерно-грамотных граждан, я считаю, что в области обучающих ресурсов моим приоритетом будет программное обеспечение.

Шерли Ати

Преподаватель мыслительных навыков, Программно-учебный центр личного и социального образования, Мальта



Я бы арендовала транспорт, чтобы отвезти своих учеников в Центр творчества, которые находятся в нашей столице, Валлетте. Мы бы

посмотрели выставку, а затем обсудили картины, используя стратегии, которые я недавно узнала на семинаре по критическому мышлению в Вильнюсе. Я думаю, на эту поездку можно было бы потратить 50 евро. А как использовать оставшиеся деньги, мы решали бы вместе с учениками. Возможно, они захотели бы купить или что-то вкусное, или открытки, или какие-то материалы, чтобы оформить отчет о нашей поездке.

Кармен Матиензо

Институт среднего образования "Валентин Туриензо", Нуэва, Испания

Я бы потратила деньги на расходные материалы: бумагу, ручки, скрепки, а еще купила бы несколько книг и журналов, посвященных развитию



различных навыков. Я думаю, абсолютно необходимо обучить детей проведению независимых исследований, т.е., помочь им изучать что-то для себя. Мы

[преподаватели] можем дать им навыки работы с различными источниками информации для исследования.

Хелен Пирс

Начальная школа при Англиканской церкви Св.Эндрю, Великобритания



Используя стратегию "письма по кругу", мы могли бы обсудить с детьми, как потратить эти деньги. Возможные вопросы для обсуждения: Может,

пожертвовать на благотворительные цели? Или потратить самим? Какие "за" и "против" существуют у того и другого поступка? А может быть стоит вложить эти деньги во что-то выгодное, чтобы увеличить капитал?

Вопрос для следующего номера журнала:

Чем в Вашей стране городские школы отличаются от сельских?

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

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.

Что еще сказать о воображении?

Маргарет Мик Спенсер

На открытом пленарном заседании Всемирного конгресса по чтению, организованного Международной ассоциацией чтения при поддержке Ассоциации чтения Соединенного королевства Великобритании и Северной Ирландии в столице Шотландии Эдинбурге с 29 июля по 1 августа 2002 года, основным докладчиком была Маргарет Мик Спенсер. Теперь Ассоциация имеет почетную возможность опубликовать обращение профессора Спенсер в своих журналах: *Учитель чтения, Грамотность подростков и взрослых, Исследования в области чтения, Чтение и жизнь и Перемена (Thinking Classroom)*. Благодаря этим публикациям вдохновенная речь Маргарет Мик Спенсер будет услышана во всех уголках мира.

У человеческого воображения, то есть способности описать раз увиденный предмет и, тем самым, его контекстуализировать, нет границ. Описательная лексика – способ соотнести один предмет с другим, то есть создать для него новый контекст. Язык способен отразить неисчислимое количество взаимосвязей, а описательный словарь способен создать огромное количество контекстов (Rorty, 2000, с.23).

Эта статья изначально готовилась как выступление на открытии Всемирного Конгресса по чтению... Участники Конгресса съехались в Эдинбург для встреч с коллегами, разделяющими их интерес к развитию детской грамотности. Впереди у них было четыре дня интереснейшей совместной работы по многим аспектам чтения – особенно по обучению юных читателей. Передо мной же стояла задача дать этой аудитории краткий, но убедительный стимул, вроде памятки, которая помогла бы им взглянуть под несколько иным углом на то,

что Маргерет Доналдсон, знаменитый в Эдинбурге специалист по психологии чтения, назвала “свойствами начала” (1978, с.15). Лишь определив, что общего имеется у нас в плане накопленных знаний и взглядов, мы сможем двинуться вперед – к постижению наших собственных глубинных интересов в этой области.

Честно говоря, конференции всегда напоминают мне добрые старые ярмарки, на которых люди обменивались новостями и сплетнями, весело отплясывали в кругу, размахивали разноцветными лентами, прикрепленными к вершине “майского дерева”... Все это было частью моего детства, а традиции эти замечательно описаны в детской книге “Девки, парни, встаньте в круг” с иллюстрациями Рандольфа Калдекотта (1884). На них отлично видно, как танцоры сосредоточенно двигаются по кругу и совсем не обращают внимания на цветные косы, в которые сплетаются ленты над их головами. Лишь когда кончается танец, становится видно, что у них получилось.

Так вот, моя “партия”, моя “лента” в нашем общем танце на Всемирном конгрессе состояла в том, чтобы подчеркнуть особую значимость воображения, свойства, наличие которого при обучении чтению и письму часто воспринимается как данность. Я же хотела вывести эту тему на сознательный уровень, чтобы она стала лейтмотивом нашего общения во все последующие дни.

На листках, которые я нервно комкала в руке, были слова, подготовленные заранее – не для публикации, а для чтения вслух. Я рассчитывала, что, благодаря особой интонации устного выступления, слушатели проникнутся серьезностью затронутой темы и, одновременно, почувствуют доброжелательность

Для ссылок: Спенсер, М.М. (29 июля 2002). *Что еще сказать о воображении?* Речь на Всемирном конгрессе Международной ассоциации чтения, Эдинбург, Великобритания.

докладчика и всех организаторов Конгресса. Сейчас вы познакомитесь с этим – разумеется, переработанным для печати, – выступлением. В нем появились неизбежные признаки отдаления автора от его невидимого читателя. Танцоры разошлись, майский шест унесли, но ленты... Ленты на нем сплетены до сих пор.

Существует несколько причин, которые заставляют меня говорить о воображении как о ключевом факторе, определяющем успех при обучении детей чтению и письму. Во-первых, как сказал Ричард Рорти (Richard Rorty, 2000), у человеческого воображения нет границ. И его невозможно полностью выразить словами. Оно создает и воссоздает все пережитое, все надежды, желания, чувства и мысли. В моем представлении о том, как происходит становление детей как читателей, воображение присутствует не в качестве чего-то отдельного или дополнительного, произвольно добавляемого учителем к прочим методам обучения. Именно осмысливая текст, подрастающие читатели сводят воедино все накопленные ранее знания и те слова, которые они видят на бумаге. И в самой сердцевине этого процесса лежит воображение. Как пишут Энн Бассис и ее коллеги, “чтение – это акт оркестровки разнообразных знаний для конструирования смысла текста при достаточной беглости и умения изложить содержание прочитанного” (Bussis, Chittenden, Amarel, & Klausner, 1985, с. 67).

Во-вторых, мышление и воображение неразделимы, особенно в ситуациях первой в жизни ребенка встречи с миром, который ему предстоит осмыслить. Творчество – это познавательное сознание и воображение. И это превосходно иллюстрирует ребенок, который, впервые увидев звезды, говорит, что это “дырки на небе”. Мы, учителя, замороженные неумолимой реальностью, зачастую учим детей лишь соотносить буквы и звуки, а стихи и сказки откладываем до лучших времен. Но надо помнить, что с самых первых уроков чтения, неважно, дома или в школе, детское воображение уже работает на полную мощность, ибо оно и есть инструмент для расширения познаний о мире и механизмах его существования. И имеющиеся у детей языковые ресурсы в этот момент уже востребованы.

В-третьих, ныне существует множество свидетельств – в значительной мере благодаря исследованиям начальных шагов по овладению грамотностью – которые лично меня безусловно убеждают в том, что в основе обучения детей лежит метафора. Для себя они толкуют понятия, сравнивая их по принципу сходства и различия. Когда подоб-

ное происходит в языке, они не только расширяют свой словарный запас, они работают над созданием смысла. Во многом это для нас не ново. Однако необходимость глубже постигать поведение детей раннего возраста, в том числе, особые случаи, связанные с лишениями, утратами, исключением из социального общения или отсутствием такового, привели к тому, что мы начали воспринимать нашу нынешнюю осведомленность как должное (Neuman & Roskos, 1998).

Возьмем, к примеру, детские игры и рассказы. И обратимся к Зигмунду Фрейду. Представьте, что он наблюдает за ребенком, играющим в катушку, привязанную к веревочке. Вот дитя бросает ее и отрывисто говорит “ушла”, затем он наматывает ее обратно и уже совсем другим тоном говорит “пи-ишла”. Фрейд трактует радость ребенка по поводу успешно намотанной катушки как способ справиться с отсутствием матери. Жан Пиаже объяснил нам, как дети приходят к пониманию “постоянства” предметного мира, т.е. того, что вещи продолжают существовать, когда мы их не видим. Жак Лакан утверждает, что разница между восклицаниями “ушла” и “пи-ишла” чисто языковая. Заметим, что каждое из приведенных объяснений является интерпретацией как слов, так и стоящих за ними ситуаций. Без этого не ответить на вопрос, который задал мальш, глядя на свою мать с новорожденным братом: “А у него голова откручивается?” Глубинные структуры метафорической деятельности являются частью того, что мы называем воображением. Кстати, оно далеко не всегда окрашено в радужные тона. *Куда исчезают родители, когда я их не вижу? Они вернуться?*

Тем не менее, воображение – одно из тех хороших понятий, которые Терри Иглтон назвал “всепроницающими щупальцами разума” (Terry Eagleton, 2000, с.45). Собственно, большинство людей относятся к воображению весьма положительно, добавляя к этому слову такие определения как “живое” или “творческое”. В литературоведении этот термин также употребляется в положительном смысле. Зато в быту нет-нет да и проскользнет: “у него чересчур богатое воображение” – с очевидным подтекстом, что он врун и обманщик. Многие взрослые по-прежнему настаивают на том, чтобы художественная литература была “правдива”. Другие взрослые выдумали двойную (по-английски – “воображаемую”, – Прим. пер.) бухгалтерию, чтобы не платить налоги.

Воображение всегда присутствует рядом с познанием и впечатлением, мыслью и

чувством – особенно когда мы что-нибудь хвалим. Поскольку всеобъемлющего определения воображения не существует, мы усматриваем различные проявления и ипостаси воображения в том, что, по нашему мнению, заслуживает похвалы: в удачном шахматном ходе или ударе игрока, в кулинарии, в дизайне или полете конструкторской мысли. Ну и, само собой, в изобразительном искусстве, музыке и поэзии. Непосредственно перед Всемирным конгрессом по чтению я услышала в нескольких новостных программах обвинения в адрес британских служб безопасности, которые подошли к задаче предотвращения террористических актов “без должного воображения” (подразумевалось, что, не в пример им, воображение террористов активно работает, замышляя новые преступления).

Готовясь говорить о воображении, я в первую очередь перечитала Сэмюэла Тэйлора Кольриджа: стихи, дневники, лекции и второй том его биографии, написанный Ричардом Холмсом (Richard Holmes, 1998), где есть такие строки: “центральное место в диссертации Кольриджа занимает концепция поэтического воображения, которое действует как единственная связующая сила любых творческих актов” (с.108). Кроме того, Холмс детально продемонстрировал, что эта идея Кольриджа “по всей вероятности была спровоцирована научными теориями [сэра Хамфри] Дейви о природе энергии и материи”. Он добавляет, что все это – предвозвестники современного поиска “Всеобщей объединяющей теории”, которая была бы применима для всей Вселенной (с.108). Многие идеи Кольриджа звучат крайне современно, и это неоднократно подчеркивается в его биографии.

Поглощенная этими идеями, я отправилась на коллоквиум Королевского научного общества (основанного в 1660 году), на который, помимо Ричарда Холмса, собрались и другие члены Королевского литературного общества, поскольку объявленная тема звучала так: “Кольридж среди ученых”. И снова в центре всех дискуссий оказалось воображение, так как Холмс убежден, что “Кольридж писал не как традиционный философ, а скорее как современный экзистенциалист, для которого опыт этического выбора и акт творчества – суть явления формирующие” (1998, с.410-412). Разумеется, в этой дискуссии всплыли и отголоски старых споров о принадлежности воображения исключительно искусству, а мышления – науке. Однако сама встреча двух Королев-

ских обществ стирает границы, разделяющие естественную и гуманитарную области. Это стало возможным отчасти благодаря вниманию, которое уделяется теперь элементу вымысла в детской литературе.

Для американского философа Максин Грин умение “дать волю воображению” – значимое свойство хорошего обучения, и она отстаивает свои взгляды так же истово, как делал в свое время Кольридж. Воображение для нее – свойство “видеть заново”. “Когда мы видим заново, мы делаем это с учетом имеющихся у нас знаний и понимания действительности” (2000, с.90). В качестве примера она приводит эпизоды из собственного детства, когда она знакомилась с каноническими текстами английской литературы:

Мне достаточно рано пришло в голову, что язык беллетристики открывает какие-то иные возможности для существования в мире и размышлений о нем. Я читала не только сказки, но и “Дети вод” Чарльза Кингсли (правда я сначала не поняла, что автором двигал праведный гнев против эксплуататоров детского труда), и “Ветер в ивах” Кеннета Грэхема. И еще прежде, чем настал черед “Алисы в стране чудес” и “Алисы в Зазеркалье” Льюиса Кэрролла, в руки мне попал “Питер Пэн” Джеймса Барри, который и стал главным моим открытием той поры. Метафоричный полет главной героини – через открытое окно на остров Нетинебудет – дал мне представление об истинных возможностях воображения еще прежде, чем я узнала само слово (2000, с.90. Публикуется с разрешения John Wiley & Sons, Inc.).

Сложная работа, которую выполняют дети, пытаясь осмыслить мир, отчетливо отражается в их играх и в многочисленных исследованиях этих игр. Однако в последнее время казалось бы признанная связь между символикой игры и взаимодействием, запечатленным в книгах, как-то отошла на второй план. Желание во что бы то ни стало сконструировать обучение привело к тому, что детям все реже предлагается читать полные тексты произведений, таких, например, как книги, в которых текст и иллюстрации дополняют друг друга, или повести, на основе которых юный читатель учится отличать автора от рассказчика. Впрочем, я склонна считать, что, благодаря контактам со средствами массовой информации нового поколения, дети опережают взрослых в умении извлекать смысл из картинок. Дополнительный упор на “виртуальную грамотность” наверняка создаст контекст для новых определений воображения (Arizpe & Styles, 2003).

Многонациональная аудитория, собравшаяся на церемонии открытия Конгресса в Эдинбурге, напомнила нам о том, что воображение каждой нации культурно и исторически окрашено. Согласно Раймонду Уильямсу (Raymond Williams, 1983), культура – одно из двух или трех самых сложных понятий английского языка. Одна его грань связана с художественным мастерством и дарованиями немногих избранных, другая – с общими для многих социальными и интеллектуальными интересами. Ученик и последователь Уильямса, Терри Иглтон, утверждает, что культура – не только принимаемые как должное принадлежности и свойства нашего каждодневного бытия, но и смысл этого бытия, глобальное продолжение наших мыслей и чувств, продление нашей радости и покоя. Чтение для детей – диалог с собственным будущим, обсуждение таких важнейших вопросов, как “Что будет дальше?” и “Сумею ли я с этим справиться?” (Eagleton, 2000, с. 131).

История – не просто повесть о нашем прошлом, которую мы узнали в стенах школы или позже, из книг. История – это ностальгия, с которой мы думаем о какой-то местности или моменте жизни, о наших началах... Это наши корни, воспоминания, предки, родня... и еще много других добрых слов. Но мы знаем и другое: если говоришь с кем-то на одном языке, он тебе уже не чужой. Культура и история – часть нашего воображения, они составляют Великий Сказ, и каждому из нас есть в нем место.

Юным людям иногда требуется больше времени, чем мы предполагаем, на то, чтобы постигнуть “инакость” других людей, потому что и важна мысль Кольриджа о “возможности переноса в иное место и время”, о том, как мы воспринимаем ландшафт внутреннего мира детей. Я могу сказать с большой долей уверенности, что научилась этому благодаря чтению. Сначала я объясняла себе поведение героев, а уж потом пыталась понять, почему взрослые, которых я знаю, столь мало предсказуемы. Обучая будущих педагогов, я спрашивала у них, где они находятся, когда читают роман или стихотворение, и иное ли это чтение, чем, допустим, газета. Они понимали меня с полуслова. Мир газеты был для них реальностью. Читая же поэта или романиста, они, одновременно, пребывали и здесь, и в мире, созданном авторами.

А теперь цитата из Нобелевского лауреата, поэта Шеймаса Хини. Он показывает, “какими трудами достигает своей глубины” поэзия – прямой потомок союза воображения и языка: “Сознание может остро воспри-

нимать два совершенно различных и противоположных друг другу измерения реальности и даже стать посредником в их переговорах” (Seamus Heaney, 1995, p. xiii). Я знаю и чувствую: это – правда. Читая, видя, слыша, мы постепенно учимся представлять. Кстати, я твердо знаю, что без “подпитки”, без этих самых “переговоров” наше воображение скукоживается и усыхает. Что до создателей книг для детей и юношества, они предлагают своим читателям неисчислимое множество воображаемых миров.

В наши дни взрослые с интересом и удовольствием ступили на те же тропы. У историй о Гарри Поттере так много взрослых читателей, что предполагаемая пропасть между литературой для старших и более юных читателей практически исчезла. В последние несколько лет я встречала массу взрослых, читающих “Гарри Поттера” в лондонском метро. Некоторые были так поглощены книгой, что проезжали свою остановку. Однажды, когда я ехала от Кингс-Кросс до Кембриджа, на платформе, прямо у меня под ногами, белым цветом было выведено: “Метлы не парковать”. Немного дальше мне встретилось еще два объявления: “Держите сов в клетках” и “Новые ученики встают в очередь здесь”. На кирпичной стене значилось: “Платформа 9 и 3/4”. А над моей головой был растянут транспарант: “Школа Хогвартс”.

Эти объявления уводили пассажиров поезда на Кембридж от действительности – в воображаемый мир Дж.Роулинг – и тут же возвращали их обратно. Поскольку в Лондоне в то время как раз демонстрировался первый фильм про Гарри Поттера, большинство окружающих меня пассажиров пребывали в тех самых двух измерениях, о которых говорил Хини (1995). Причем действительность, которую они избегали благодаря временному “отсутствию”, была, возможно, связана с недавним крушением поезда именно на этой линии.

Воображение часто переносит юных читателей в некое пространство, знакомое им из литературы. Авторы детских книг и производители новых компьютерных программ помогают читателям и пользователям оценить возможности параллельных миров. Но лишь воображение способно в полной мере увести читателя в иную реальность. Учителя вслед за философами, поэтами, художниками, психологами и литературоведами исследуют потенциальные возможности воображения – всепроникающих щупалец разума. Беда в том, что образование слишком

привязано к внешним фактам, подлежащим изучению, т.е., к информации, поэтому в рамках различных видов чтения и размышления остается так мало времени для работы воображения. На самом деле, музыка и искусство не должны в этом смысле быть “белыми воронами” учебного плана.

Лев Выготский высказывался о воображении весьма недвусмысленно. Он связывал его развитие с языком, который позволяет детям думать о том, чего они не видят и с чем не сталкиваются в игре. Создавая свой мир – игры и воображаемых историй, – дети используют образный язык. Плод этого процесса – не подсознательные фантазии. Напротив, это различные виды внутренней драмы, направленного поведения, которое становится утопическими конструктами (1978).

Эта идея приводит нас в самую сердцевину детского воображения. У дошкольников реальность внешняя и внутренняя существуют бок о бок. Да и у отдельных более старших детей они никогда полностью не разделяются. В работе, которая в течение десяти лет оказывала сильнейшее влияние на всю детскую литературу, Тэд Хьюс сказал следующее:

“Ребенок овладевает сказкой как некой единицей воображения. Его внимание к миру сказки – начало образного и умственного контроля. Начальная форма размышления. Поэтому сама сказка – своего рода материальная ценность.” (1976, с. 80)

В исследовании устных рассказов детей младшего возраста Кэрл Фокс пишет, что дети: “изобретают миры, населенные львами, медведями, кроликами, ведьмами, великанами, разбойниками, полицейскими, бессердечными мачехами или маленькими детьми. Они вольно пользуются волшебством и совпадениями, придумывают страшные наказания, вводят в сюжет насилие и страх и держат в напряжении себя и слушателей. Рассказывая, дети используют подспудное знание, о существовании которого они и сами не подозревают, как не ведают они и правил, по которым строится рассказ. Их творчество спонтанно” (1993, с. 25).

С первых строк весьма впечатляющего и подробного отчета Кэрл Фокс о том, как дети рассказывают сказки и создают миры, становится ясно, что дошкольники вполне умело строят воображаемое повествование. Они часто используют сюжеты сказок, которые им читали взрослые, но это не простое повторение. Преобразование известного стало “тем пространством, где дети посредством языка могут вырабатывать собственные субъектив-

ные производные” (1993, с. 34). И даже в этом случае, создавая новую сказку из элементов других сказок и событий повседневной жизни, дети используют ресурсы сознательно направляемого воображения.

Более простой пример – четырехлетняя Алиса. Как все дети ее возраста, она знает историю Золушки и часто ее переделывает. (Кстати, существует уже более 200 различных детских версий этой сказки. Моя любимая версия принадлежит дочери Джеймса Бриттона, изложившей сюжет крайне кратко: “Немного грустная книга про двух гадких сестер и девочку, которой они делали гадо-сти”. Именно благодаря этой версии у самого Бриттона и возникла идея о том, что дети “способны к высоко формализованным обобщениям”).

Алиса же посетила достаточно незатейливый спектакль “Золушка” в детском театре. И после этого в течение нескольких недель требует, чтобы родители, бабушка, дедушка и другие сговорчивые взрослые разыгрывали с ней эту пьесу. Сама Алиса – разом и режиссер, и главная героиня. Перед каждым представлением исполнители ждут перераспределения ролей, но роли остаются неизменными. Отец и дедушка – уродливые сестры. (Не то Алиса думает, что они соответствуют этим персонажам внешне, не то приписывает им те же черты характера). Бабушка становится феей-крестной. (Образ крестных в семье Алисы всегда связан с подарками). От всех нас, действующих лиц, требуют превращений. Сначала мы должны изменить голоса, чтобы было понятно, кого мы играем. Это – зачатки столь любимых детьми интонационно-голосовых игр с телефоном и диалогических монологов, которые они ведут с игрушками. Это – экстернализация диалогического воображения.

Алиса “поставила” четыре сценки: сначала приносят приглашения на бал и принимается решение, что Золушка останется дома; потом добрая фея начинает колдовать; затем драматическое возвращение Золушки домой в полночь; и наконец прибытие принца с тифелькой. Импровизировать актерам не дозволяется. Как сказал Выготский, сознание целиком и полностью покидает реальность (1978). Это подтверждают комментарии, которыми Алиса сопровождает игру взрослых. В то же время также очевидно, что она продолжает воспринимать членов своей семьи как родственников, а не только как изображаемых ими персонажей.

В схеме вещей Выготского важно умение воображать иную реальность. Воображение

способно обогатить реалистическое мышление, освобождая его из тисков зависимости от непосредственного восприятия (1978). Мира Баррс, глубоко изучавшая эту тему, видит образное мышление “как парадигму мышления высокого порядка и как необходимую базу для его развития” (1998, из личной беседы).

У Алисы все еще впереди. Пока же она разыгрывает другие истории и наслаждается ощущениями, которые обуревают ее при чтении стихотворения “Гори, звездочка, в ночи. Интересно, кто же ты...” Слово интересно Алиса повторяет на все лады, она произносит его с особой интонацией – с некоторым даже трепетом. Когда-нибудь интерес станет для нее просто абстрактным существительным. А сейчас она разглядывает картинки в книжках и узнает конкретные существительные – слова, с которыми она еще не сталкивалась в жизни.

“Соблазняя” Алису почитать, искусные авторы и художники, в сущности, расширяют рамки ее игры. В книге “Что ты предпочитаешь?” Джона Бернингема (John Burningham, 1978) описаны воображаемые ситуации, которые вполне могут происходить в жизни юного читателя, когда от него требуется взвесить “за” и “против” и сделать выбор (например, где бы ты предпочел потеряться ... в тумане, в море, в пустыне, в лесу или в толпе?). Кроме вопросительных знаков на страницах нет знаков препинания. После вопроса просто следуют слова-подписи к рисункам. Эти рисунки могут вызывать рвотные спазмы (сцена глотания мертвой лягушки); страх (ребенок потерялся); стыд (мама устраивает скандал в кафе). Ощущается даже некий скрытый вызов художника-автора: “А ну-ка, читатель, слабо?”

Позже, когда юные читатели и зрители становятся более искушенными и независимыми, авторы и художники вводят в книгу “точки взросления”, т.е., вводят в повествование моменты, когда читатель приходит к более сознательному, зрелому пониманию чувств, а также отношений причины и следствия, и значительно расширяет свой словарный запас описательной лексики и абстрактных понятий. Эти откровения – особенности современной, часто достаточно сложной литературы, но книги для старших школьников действительно предлагают им встречу с той или иной, порой неприглядной, порой удивительной реальностью. Что касается работы воображения, мы должны учитывать не только то, что дети и подростки читают, но и то, что их окружает, а

именно – соблазнительные возможности, которые нашептывают: “Жизнь могла бы быть совсем иной, если...”

Что же еще следует сказать о воображении? К моему ответу можно добавлять еще и еще, недаром он основан на цитатах из работ ученых, предполагающих, что любую идею следует исследовать. Но одно можно сказать со всей определенностью. Воображение – это предельная свобода. И оно позволяет каждому из нас понять, насколько иным мог бы быть мир. Но мы должны помнить об ответственности за то, что возникает благодаря нашему воображению, особенно в образовании детей.

“Воображаемое преобразование человеческой жизни – это способ, благодаря которому мы можем наиболее верно схватывать и постигать эту жизнь” (Heaney, 1995, с. xv). Эта цитата – из комментария Шеймаса Хини к стихотворению Роберта Фроста. Он пишет о том, для чего нужна поэзия. Среди умений, которые лучше всего обретать в детстве, поэтическое воображение – одно из наиболее существенных. Таким образом, игра, сюжетные сказки и истории, а также стихи – это те пути, которыми прирастает воображение детей, а вместе с ним и их понимание мира, и более общие парадигмы продвинутого мышления.

Мне показалось, что выступление будет уместно закончить стихотворением Роберта Льюиса Стивенсона (1885), одного из самых известных жителей Эдинбурга, писавшего – помимо прочего – замечательные стихи для детей. Эти строки – самый лучший ответ на вопрос, с которого мы начали.

Страна дремоты

(пер. Юргиса Балтрушайтиса)

*С рассвета до ночных теней
Сижу я дома среди друзей;
Но только ночь затмит мой кров,
Я удаляюсь в царство Снов.*

*И в даль Дремоты, в тишь и тьму,
Идти мне нужно одному –
Вдоль рек, с откоса на откос,
По сказочным уступам грёз.*

*Я вижу много чудищ, лиц,
И пышных яств, нездешних птиц;
И страшных призраков полна
Полночная обитель Сна.*

*И где змеится к ней стезя,
Средь дня изведать мне нельзя,
Ни вспомнить ясно и вполне
Живую музыку во сне.*

Литература:

- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). Children reading pictures: Interpreting visual texts. London: Routledge Falmer.
- Burningham, J. (1978). Would you rather. New York & London: North-South Books & Random House UK.
- Bussis, A.M., Chittenden, E.A., Amarel, M., & Klausner, E. (1985). Inquiry into meaning. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Donaldson, M. (1978). Children's minds. London: Fontana.
- Eagleton, T. (2000). The idea of culture. Oxford, England: Blackwell.
- Fox, C. (1993). At the very edge of the forest; The influence of literature on storytelling by children. London: Cassell.
- Green, M. (2000). Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heaney, S. (1995). The redress of poetry. London: Faber.
- Holmes, R. (1998). Coleridge: Darker reflections. Vol. 2. Princeton, NJ, & London: Princeton University Press & Routledge.
- Hughes, T. (1976). Myth and education. In G. Fox, G. Hammond, T. Jones, F. Smith, & K. Sterk (Eds.), Writers, critics and children (pp. 77–94). New York & London: Agathon Press & Heinemann Educational Books.
- Neuman, S.B., & Roskos, K.A. (Eds.). (1998). Children achieving: Best practices in early literacy. Newark, DE: International Reading Association.
- Rorty, R. (2000, March 10). Being that can be understood is language. The London Review of Books, p. 23.
- Stevenson, R.L. (1885). The land of Nod. A child's garden of verses. London: Longmans, Green.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, R. (1983). Keywords: A vocabulary of culture and society (Rev. ed.). London: Flamingo.

Имя Маргарет Мик Спенсер хорошо известно специалистам в области детской литературы и грамотности во многих странах. Более 40 лет она успешно работает во имя того, чтобы необходимость высококачественной литературы для детей была признана повсеместно, и чтобы общество осознало, что этот пласт литературы нуждается в глубоком и всестороннем изучении. За это леди Маргарет уважают авторы, издатели, библиотекари, родители, учителя и ученые.

В понятие литература она включает не только иллюстрированные книги, рассказы, романы и стихи, но также информационные и электронные тексты. И во всех этих категориях Маргарет Спенсер рассматривает тексты, предназначенные для детей, не как маловажное ответвление взрослой литературы, а как часть большой литературы – литературы для всех. Для исследования детской литературы она использует тот же самый критический аппарат, что и для литературы “взрослой”, причем с потрясающими результатами. Ее деятельность освящена постоянным желанием предложить детям содержательно богатые тексты, образный и словесный ряд которых восхищают молодых читателей и бросают им определенный вызов.

Маргарет Спенсер научила учителей и других работающих с детьми взрослых наблюдать более пристально и пронизательно за тем, как дети выстраивают для себя смысл текста и вплетают его в контекст своего жизненного опыта. Таким образом, леди Маргарет оказала решающее влияние на образ мысли и практику многих преподавателей и ученых-педагогов и значительно углубила наше представление о грамотности. Посредством своих письменных и устных выступлений она заметно воздействовала на образование многих детей, причем даже за пределами англоговорящего мира. Благодаря ей учителя существенно обогатили свое понимание того, что есть грамотность, и осознали, как выигрывают даже самые маленькие дети от любой встречи с печатным словом.

Многочисленные книги Маргарет Спенсер, посвященные различным аспектам детской литературы и грамотности, незабываемы в силу их концептуальной тонкости, широте охвата литературных пластов и внимания к деталям, характерной для истинного ученого. Некоторые ее произведения стали классикой жанра: Крутая сеть: модели детского чтения (1998, Macmillan), Как дети учатся через текст (1998, Tumble Press) и О грамотности (1993, Heinemann). Работы Маргарет Спенсер изменили представления многих тысяч родителей, преподавателей и ученых о роли текста в успешном чтении и письме детей.

В классе смогут говорить все, или Снова о тихонях*

Рая Бермаханова

С Оралом было трудно работать, потому что он был болезненным ребенком. Годом раньше в моем классе учился мальчик, который родился без левой руки. Но он, несмотря на это, был веселым, открытым, быстро усваивал материал и легко обучался с другими. Работать с ним было легко. А с Оралом совсем наоборот – он был замкнутым. В предыдущей школе из-за болезни с него не требовали ни глубоких знаний, ни хороших оценок. Он всегда оставался в стороне, с ним никто не считался. Наверно, из-за этого он терялся, когда его вызывали к доске. Он боялся, что ответ его будет неверным. А если приходил на урок неподготовленным, хлопал глазами и потел. Поговорив с мамой, я поняла, что только дома он открытый, много говорит и чувствует себя хорошо. Она попросила меня помочь “расковать” ребенка.

Я стала за ним наблюдать. Хотела узнать, какие предметы ему нравятся и на что особо нужно обратить внимание. Я заметила, что Орал часто шевелит губами, повторяя про себя свой ответ, сравнивает его с ответами других и стесняется отвечать, даже если готов к уроку. На уроках он вел себя как зритель, а сами уроки воспринимал как кино, на которое смотрел со стороны. После занятий я старалась вызвать его на разговор. *Тебе понравился урок? Заинтересовался ли ты? О чем спорят ребята? Хотел бы ты быть с ними? Что для этого ты должен делать?* и т.д. Решила посадить с ним рядом кого-то, кто мог бы с ним говорить, делиться мыслями, спрашивать его мнение. В первое время Орал отвечал и соседке, и мне коротко:

– Да, нравится.

А матери сказал:

– Мои одноклассники спорят, делятся на группы, сочиняют рассказы. Я, наверное, никогда не смогу высказывать свои мысли, как они, зря я пришел в эту школу.

Я стремилась создать такие условия, чтобы Орал сказал хотя бы 2-3 слова с места. В ходе дискуссии я задавала ему вопросы:

– Как ты думаешь, что будет дальше? Как ты бы поступил на месте героя? Почему ты так думаешь?

По предмету *Родное слово* работали с текстом “Жексен”. Я задала проблемный вопрос: *Правы ли были ребята, обзывая Жексена собственником?* Вызвала детей на дискуссию. Их мнения резко разделились, образовалось две группы. Я подошла к Оралу и спросила, что он думает об этом мальчике, Жексене, и как он понимает слово “собственник”.

Орал:

– Он плохой мальчик, потому что не позволил ребятам прокатиться на своей лошади. Жексен всегда ходит один, поэтому его называют собственником.

После этого он замолчал, и было видно, что доказывать свое мнение он боится. Я выслушала мнения других детей вместе с Оралом, чтобы он смог проанализировать ответы одноклассников. На доске за это время появилась *дискуссионная карта*:

Да, ребята правы	Нет, ребята не правы
Не прокатил на лошади своих друзей.	Он только кажется плохим из-за своего характера.
Он убежал с шапкой товарища, а тот мог заболеть.	Ему хотелось просто порисоваться перед друзьями, ведь сам он сел на лошадь впервые.
Он хвастливый, думает только о себе.	Он переживал трудный период. Если бы его не прогнали, а дали какой-нибудь совет, возможно, он бы так не поступил.

Я подошла к Оралу и спросила:

– К какой группе присоединяешься ты? К какому мнению близко твое личное мнение? Почему выбрал эту группу?

Оказалось, что точки зрения, высказанные и аргументированные одноклассниками, помогли определиться и Оралу. Но свое мнение он высказал очень тихо и только мне.

Через четыре-пять уроков анализировали текст “Два друга”. И я поставила перед детьми проблемный вопрос: *Правильно ли сделал батыр* (богатырь, воин из казахского эпоса), *что пошел в стан врага спасать друга?*

В этот день Орал впервые открыто высказал свое мнение:

– Мне кажется, батыр пошел спасать друга, потому что друг ему все равно как родственник, как брат. С другом делишься своими переживаниями, поэтому батыр спасает друга.

Я заметила в глазах Орала радость и страх. А одноклассники его выслушали, одобрили, помогли... В тот день он был лидером класса, чувствовал себя так, будто преодолел какую-то преграду. С этого дня он стал резко меняться. Исчезла прежняя неуверенность в себе, он смело выступал в дискуссии, без запинки выражал свое мнение, настаивал на своей точке зрения.

Почему это произошло? Мне думается потому, что в нашем классе давно существует закон: неправильных ответов не бывает, любой может открыто высказаться, доказать свою мысль. Вот как по-разному ответили на этот проблемный вопрос другие дети:

– За друга и жизнь отдашь, и в огонь пойдешь. Потому что он самый близкий человек. (Болат)

– Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Старый друг лучше новых двух. Не зря, наверное, говорится так в народной пословице. Поэтому батыр, не раздумывая, пошел спасать своего друга. (Алма)

Это были ученики первой группы. Вторая группа сказала, что батыр не должен был идти спасать друга.

– А что если батыр умрет, спасая друга? Тогда казахская земля потеряет двух своих батыров. Батыр должен был подумать о своем народе. Если он умрет, кто спасет его народ? (Данияр)

– Почему он пришел один, не лучше ли было ему прийти с войском и победить. (Баян)

– Вместо этого женился бы на красивой девушке и родил новых батыров для защиты земли. (Сауле)

Кто-то думает поверхностно, кто-то думает глубже, кто-то связывает сказку с идеологией, с понятием патриотизма. Но у всех горят глаза, все высказываются, и никто не остается в стороне. Ребята стремятся ответить, исчезает скованность, они в вечном поиске.

*Программа РКМЧП
способствует
свободному диалогу
между учителем и
учеником*

Не менее важно для хорошей организации дискуссии научить детей слушать друг друга. В первое время обсуждения проходили шумно, ребята не умели слушать, а в итоге одни и те же ответы бесконечно повторялись, и на это уходило много времени. Ответы адресовались только учителю. Я не знала, что делать. И, стараясь найти причину, ставила себя на место учеников. Однажды я попробовала расположить парты так, чтобы дети сидели напротив или по кругу, а сама села в стороне... Сейчас дети уже не повторяют ответы друг друга, они научились слушать...

Наши общие с детьми успехи я отношу за счет эффективности программы РКМЧП. Ее методы и приемы способствуют свободному диалогу между учителем и учеником, дают возможность выслушивать, спорить, вместе искать пути решения проблемы, и сообща преодолевать трудности. Я сейчас изменилась сама, нет прежних страхов, в любое время готова показать урок коллегам. Мне стало приятно работать.

Рая А. Бермаханова – учитель начальных классов, школа Парасат, г. Кызылорда, Казахстан.

* Первая версия этой статьи была опубликована в сборнике выступлений Первой Казахской национальной конференции (сб. “Сила языка и познания о языке”, ред. С.Мирсеитова, Алматы, 2001, с. 44-47).

Постановка цели в рамках обучения грамотности: как Шона сначала была президентом, а затем поэтом

Дуглас Кауфман

Обучение должно быть ориентировано на потребности ребенка, поэтому Лора решила, что ее четвероклассникам пора учиться ставить перед собой конкретные цели и самостоятельно работать над их реализацией. В первые же дни после летних каникул она попросила каждого подумать, чего бы он хотел добиться в этом учебном году. Не навязывая собственных идей и мнений, она просто сказала: «Сформулируйте цель, которая важна лично для вас». Она пообещала детям, что еще поговорит с ними о том, что следует делать каждому для достижения своей цели, а они получат возможность работать на занятиях в выбранном направлении.

Начали с того, что каждый записал свою цель на карточке (имеющей форму кленового листка), потом карточки-листья приклеили к большому бумажному дереву, висевшему на стене класса. Цели у детей оказались самыми разнообразными. Одни собрались стать звездами мирового спорта, другие планировали поступить в колледж. У третьих горизонты были еще шире. «Одна из моих целей – быть счастливой и выглядеть счастливой», – написала Дебби.

Цель Шоны выглядела не менее глобальной. «Я хочу помочь больным и накормить бедных, – было написано на ее листке. – А когда вырасту, я буду баллотироваться на пост президента, чтобы исцелить мир и сделать его лучше».

Эта статья, посвященная различным аспектам постановки цели при обучении грамотности, опирается в основном на анализ поведения Шоны, четвероклассницы из обычной городской школы в Новой Англии (США). Наблюдение за тем, как девочка отреагировала на полученное в начале года задание и как впоследствии перешла к формированию собственных целей, расширило мои представления о

постановке целей вообще. Анализ проводился с учетом общего контекста обучения грамотности, на основе полученных наблюдений делались выводы, которые могут потребовать дальнейшего исследования закономерностей постановки цели при обучении грамотности.

Цели, связанные с грамотностью

Впервые я появился в классе Шоны как представитель группы, исследовавшей самооценку детей в процессе обучения грамотности. В последние два десятилетия в США появилось немало таких курсов, в корне изменивших наши представления об обучении многим языковым навыкам. Здесь дети часто могут сами выбирать себе книги для чтения или темы для письма, подолгу работают без постоянного учительского надзора и интересуются самим процессом познания, а не только его конечным результатом. Таким образом, из пассивных потребителей информации они превращаются в самостоятельно мыслящих индивидов, активно и сознательно участвующих в учебном процессе (Atwell, 1998; Author, 2000; Calkins, 2001, Harwayne, 1999). Для того, чтобы принимать осознанные решения и двигаться к достижению своих образовательных целей, им постоянно приходится оценивать и документировать собственный прогресс.

Вообще вопросы оценки в последнее время превратились для многих учителей в краеугольный камень всего процесса обучения грамотности (Hansen, 1996, 1998, 2001; Taberski, 2000). По мере всестороннего исследования учебного процесса, в котором главным действующим лицом является ученик, мы постепенно освобождаемся от привычки оценивать эффективность работы по одному только конечному результату и начинаем внимательнее присматриваться к

тому, что именно делают ученики, когда они читают и пишут, как протекает сам процесс познания.

В качестве основного аспекта оценивания наша исследовательская группа выделила постановку цели (Hansen, 1998, 2001). Постановка цели есть сознательное планирование будущих достижений, точка в спиральном континууме размышления и познания, дойдя до которой ученик разрабатывает новый или корректирует имеющийся курс целенаправленных действий. Постановка цели опирается на предыдущие знания ученика, на его представления о собственных талантах и слабостях и на его способность так спланировать свои действия, чтобы в итоге прийти к новым знаниям и к формированию новых способностей и умений (White, Hohn, & Tollefson, 1997).

*Успех в достижении
целей зависит от того,
как и почему эти цели
ставились*

Джейн Хансен (Hansen 1998, с.39) выделяет пять основных вопросов, которые всегда должны задаваться в процессе оценки или самооценки: 1) Что я делаю хорошо? 2) Чему я научился за последнее время? 3) Чему бы я хотел научиться дальше? 4) Что я буду для этого делать? 5) Как я смогу документально зафиксировать свои достижения? Приступая к исследованию, мы исходили из того, что для постановки цели и работы над ее осуществлением основными вопросами являются 3) и 4) и что именно они обеспечивают формирование непрерывного цикла самооценки.

Однако при недостатке опыта постановка цели представляет собой непростую задачу (Carroll & Christenson, 1995), и нам еще не совсем ясно, каким образом в рамках обучения грамотности детям все-таки удастся ставить перед собой реальные цели и разрабатывать планы, следуя которым они успешно продвигаются вперед. В основном я сосредоточил свои наблюдения на том, как четвероклассница Шона работала над достижением своих *целей, связанных с грамотностью*. Здесь я подразумеваю такие цели, для реализации которых ученику требуется сознательное и целенаправленное использование навыков чтения и письма. В

статье будут рассмотрены две цели, которые поставила перед собой Шона: обе они связаны с грамотностью, и обе вполне типичны для всех учеников, охваченных данным исследованием. Сама Шона очень серьезно подошла и к первой, и ко второй цели, и в обоих случаях достигла заметных успехов, но поскольку ставились эти цели по-разному, то и в подходах к их реализации выявились заметные различия. В школьном контексте вторая цель Шоны выглядела гораздо реальнее, к тому же она была теснее связана с багажом знаний и интересов девочки, поэтому в ходе ее реализации Шона гораздо охотнее прибегала к самостоятельному чтению и письму. Можно предположить, что успех в достижении целей в значительной мере зависит от того, *как и почему* эти цели ставились, а также от того, насколько умело учитель поддерживает творческие устремления детей.

Первая цель Шоны – исцелить мир

В тот день, когда четвероклассники сформулировали свою первую цель, я успел побеседовать с каждым из них в отдельности. Что такое цель (“То, чего ты хочешь достичь”), понимали все, но ни один из тридцати учеников так и не смог объяснить мне, что именно он намерен делать для достижения своей цели. Лора, со своей стороны, постаралась облегчить детям задачу и на следующий день на одном из уроков рассказала о том, что у нее тоже есть цель, связанная с грамотностью: она хочет создать портфолио рецензий на детские книги. Она объяснила, что такое системное планирование: нужно “разбить” цель на ряд конкретных, выполнимых действий. После обсуждения все решили, что для достижения цели Лоре придется прочитать детские книги, написать рецензию на каждую из них и, наконец, упорядочить готовые рецензии внутри портфолио. Затем Лора предложила ученикам вернуться к собственным целям и подумать, что и в каком порядке нужно делать для их осуществления.

– Как думаешь, что бы ты могла сделать в этом году для достижения своей цели? – спросил я, подсаживаясь к Шоне.

– Поговорить с президентом?

– Это может оказаться нелегко. Президент очень занятой человек.

– Но ему ведь можно написать?

И Шона поспешила зафиксировать свою мысль на бумаге. Через пять минут, задав мне предварительно еще пару вопросов и просмотрев написанное, она зачитала:

– “Мой план – написать президенту и попросить совета, как мне накормить бедных, как помочь больным и сделать мир лучше”. Мистер Кауфман, а вы мне поможете?”

Шона работает по своему плану

Итак, план Шоны, составленный с моей помощью, был готов. Правда, несмотря на весь ее энтузиазм, она не совсем понимала, что нужно делать, и никак не могла приступить к его осуществлению. Несколько дней спустя я показал Шоне статью, написанную после нашего с ней разговора. Еще не дойдя до своего стола, девочка углубилась в чтение.

– Здорово! – закончив, воскликнула она. – Как будто книжку про себя читаешь!

“Формальное” признание ее плана послужило толчком к его реализации: Шона решила начать письмо к президенту немедленно. К обеду черновик был готов:

“Уважаемый президент!

Хочу попросить Вас об одной просьбе. Знаете, мне всегда делается грустно, когда я вижу на улице бедных или больных людей. Ведь скоро День Благодарения, а бедные люди даже не могут купить себе вкусной еды, и это очень грустно. Я не хочу, чтобы так было в моем городе. То есть в городе, где я живу”.

После чего Шона спрятала письмо к себе в папку и не предпринимала самостоятельных попыток продолжить начатое – до тех пор, пока несколько дней спустя мы с ней не вернулись к тому же разговору.

Весь класс тем временем продолжал работать над уточнением и осуществлением собственных планов. Лора провела еще одну беседу с четвероклассниками: обсудили разницу между краткосрочными и долгосрочными целями. Все решили, что краткосрочная цель – это “то, что можно сделать сегодня”, а в совокупности краткосрочные цели составляют план реализации долгосрочной цели.

В результате этой беседы Шона поставила перед собой краткосрочную цель: “Узнать все о людях, которые помогают больным и кормят бедных”. Так в ее плане появилась, наконец, задача, осуществимая в рамках школьных занятий.

После этого Шона попросила меня помочь ей подыскать в библиотеке кое-какие книги – и через несколько минут уже держала в руках жизнеописание Флоренс Найтингейл, знаменитой сестры милосердия, которая помогала солдатам во время Крымской войны (Colver, 1961). Она тут же

начала читать и вскоре дошла до места, которое ее поразило.

– Смотрите, что написано в четвертой главе! – Девочка указывала на абзац, в котором Флоренс рассказывает о своих девичьих мечтах и устремлениях. От возбуждения у нее даже руки дрожали. – Вот, смотрите: “Я сделаю этот мир лучше!”

Это же *ее, Шоны*, долгосрочная цель – только напечатанная в книге, черным по белому! В тот же день воодушевленная Шона объявила, что она начинает кампанию по сбору консервов для голодающих.

Но и в этот раз ее энтузиазма хватило ненадолго. Через день-другой кампания сошла на нет, да и за помощью девочка больше не обращалась.

Впрочем, через некоторое время мы с Шоной снова отправились в библиотеку. На этот раз она попросила подыскать ей две книги – одну о медицинских сестрах (Colver, 1961), вторую о президентах (Flitner, 1973): она хочет сравнить жизнь тех и других.

– “Президент живет в Белом доме и делает очень много важных дел, – процитировала она, раскрыв вторую книгу. – Он вносит предложения в Конгресс, чтобы сделать жизнь в Соединенных Штатах лучше”. Видите? Тут так и написано. “Сделать жизнь лучше”, “сделать мир лучше” – во всех книгах, которые я читаю, одни и те же слова!

Таким образом, долгосрочная цель Шоны неожиданно для нее самой вписалась в рамки широкого социального контекста. Это заставило девочку продолжить поиск книг о людях, которые старались “сделать этот мир лучше”. На следующей неделе она взяла в библиотеке книги о Розе Паркс, лидере американских борцов за гражданские права в 1950-х годах, и Гарриет Табман, аболиционистке и бывшей рабыне, которая помогла обрести свободу сотням других рабов.

Так Шона продвигалась вперед в осуществлении своего уточненного плана: узнавала о тех, кто “делает этот мир лучше”. Однако всех трудностей это не сняло, и когда я спрашивал девочку, как она собирается идти к намеченной цели, она по-прежнему не могла дать вразумительного ответа.

Пока Шона продолжала собирать информацию о людях, которые помогают нуждающимся, Лора еженедельно обсуждала со своими учениками их успехи в продвижении к намеченным целям. Четвероклассники составили сводный “Отчет о достигнутом”, куда каждый вписал свою цель, план ее осуществления и факты, свидетельствующие о том, что цель достигнута (Рис.1). Свои

Цель:
План:
Достижения:
Доказательства:
Что делать дальше? (новые цели)

Рис. 1. Сводный отчет четвероклассников

ближайшие краткосрочные цели ученики выписали на карточки и прикрепили клейкой лентой к рабочим столам, чтобы чаще видеть их в течение дня. Лора надеялась, что фиксируя все на бумаге, дети скорее выработают осознанный подход к реализации собственных целей. И действительно, у многих учеников возникли новые мысли и новые планы. Однако многие другие – и в их числе Шона – все еще не знали, как самостоятельно приблизиться к намеченной цели. Было ясно, что эти ученики по-прежнему ждут помощи от нас с Лорой и не собираются делать никаких самостоятельных шагов без нашей подсказки.

В ноябре я напомнил Шоне, что в черновике ее письма к президенту упоминается День Благодарения. Времени до этого праздника осталось немного, так что лучше всего отправить письмо не откладывая. Шона попросила помочь ей отредактиро-

вать текст и вскоре зачитала мне окончательный вариант:

*“Уважаемый президент,
Здравствуйте! Меня зовут Шона. Конечно, я пишу Вам не для того, чтобы сообщить, как меня зовут. У меня есть к Вам одна просьба. Знаете, мне всегда делается грустно, когда я вижу на улице бедных или больных людей. Скоро День Благодарения, а бедные люди даже не могут купить себе еды, это очень грустно. Я не хочу, чтобы в Нью-Гемпшире было так. А Вы знаете о том, что больные умирают без медицинской помощи?
Спасибо Вам.
Надеюсь, что Вы сможете помочь.
До свидания,
Шона
P.S. Мне только 10 лет.*

Переписав письмо начисто, она решительно заклеила конверт и протянула мне, чтобы я опустил его в почтовый ящик по дороге домой.

Шона в растерянности

Спустя пару недель Шона спросила меня: – А вы были здесь, когда я получила ответ от президента?

– Нет! Что он написал?

– “Спасибо” и все такое. И еще фотографию прислал: он сам и рядом вице-президент, оба в смокингах.

От Лоры я узнал, что первое время после получения официального ответа из Белого дома Шона была в восторге, но к тому времени, когда я снова появился у них в классе, ее пыл уже иссяк. Что делать со своим планом дальше, девочка явно не знала. Когда я об этом спросил, она лишь вздохнула:

– Не знаю, *что* писать президенту – все равно ведь понятно, что он ничего не сделает. В мире слишком много людей, которым нужна помощь.

Насколько она могла судить, ее искреннее письмо мало что дало, а потому желание продолжать начатое пропало, и дело застыло.

В целом приобретенный девочкой опыт можно считать удачным во многих отношениях. Сформулировав свою краткосрочную цель – собрать информацию о людях, которые помогают больным и бедным, – она с увлечением искала и находила (с помощью взрослых) нужные ей сведения и многое узнала. Также она составила письмо президенту, обсуждала его со мной и несколько раз редактировала. В совокупности ее действия, предпринятые в ответ на полученное задание и осуществленные с помощью

компетентного советчика, являются классическим примером “обучения с подпорками” (Bruner, 1986). Из этого опыта Шона вышла более грамотным человеком, обогащенным новыми знаниями.

Кое в чем, однако, ей пришлось разочароваться. Грандиозность намеченной цели, видимо, слишком “давила” на нее, мешая предпринимать самостоятельные действия. После разговоров с Лорой и со мной она на какое-то время загоралась, но без нашей помощи и подсказки все-таки не делала попыток осуществить свои планы. Поняв, что ее высокая цель труднодостижима, девочка явно пала духом.

Вторая цель Шоны: “А вы знаете, что я люблю писать стихи?”

Зато вторая ее цель, возникшая без всяких подсказок со стороны учительницы, позволила по-новому взглянуть на то, как можно учить детей ставить цель и работать над ее осуществлением. Однажды Шона спросила меня:

– А вы знаете, что я люблю писать стихи? Мой брат настоящий поэт. А моя мама белая, но любит рэп. Хотите посмотреть стихотворение, которое я только что написала? – Она отбежала к своему столу и тут же вернулась с листком бумаги. – Вот, мистер Кауфман, прочтите, – сказала она вежливым, но не допускающим возражений тоном.

Я ожидал увидеть обычные, не слишком оригинальные детские стишки, какие пишут многие девочки в ее возрасте, но вместо этого прочел:

ЧТО ТАКОЕ ЛЮБОВЬ

*Любовь это нежность любовь
На двоих одна любовь
Цвета какао как я
Любовь это дождь
Любовь темнокожая
Женица которая
Плачет по своей
Жизни на востоке Африки
Вот что такое
Любовь*

Собираясь с мыслями, я молчал и одновременно пытался вспомнить, где я мог слышать эту завораживающую интонацию. И вспомнил.

– Знаешь, Шона, – сказал я наконец, – мне очень понравилось. – А вот эта строчка – *любовь цвета какао как я* – очень похожа на одного моего любимого поэта. Его зовут Лэнгстон Хьюс.

В следующий раз я принес для Шоны из дома довольно потрепанный томик стихов: “*Лэнгстон Хьюс, Избранное*” (1974). Мне показалось, что Шону и этого автора, писавшего прекрасные стихи о жизни темнокожих американцев, роднит многое, не только общие этнические корни. И вот, перелистнув несколько страниц, Шона безошибочно выбрала (и зачитала мне вслух) *Сон с вариациями* – то самое стихотворение, которое я мучительно пытался вспомнить, когда она читала мне свои стихи! Заканчивается оно так:

*Покой бледного вечера...
Высокое тонкое дерево...
Ночь полна нежности
И так же черна
Как я.*

Дальше Шона читала молча. Когда я взглянул на нее через пятнадцать минут, она по-прежнему сидела, не отрывая глаз от книги, повторяя шепотом прочитанное. Вскоре она на цыпочках подкралась к столу, за которым я записывал свои наблюдения, и положила поверх моей тетради книгу, раскрытую на стихотворении “Осколки африканской Америки”.

– Мистер Кауфман, – прошептала она. – А вы знаете, что я тоже афроамериканка?

После этого Шона в течение нескольких недель совершенно самостоятельно находила и читала мне вслух книги афроамериканских авторов – Джойс Кэрол Томас (1993), Уолтера Дина Майерса (1993), Элоиз Гринфилд (1980). Она читала всегда плавно и размеренно и никогда не позволяла мне подсказывать ей трудные слова – разбиралась сама. После этого каждый раз писала что-нибудь свое – экспериментировала с ритмом, рифмой и размером. Мое участие сократилось до минимума: теперь Шона явно знала, что ей делать. Каждый день она писала стихи. Она занималась любимым делом, которое у нее уже хорошо получалось, но она стремилась делать его еще лучше.

Настойчивость и самостоятельность

Однажды я нашел Шону в библиотеке: девочка сидела за столом, углубившись в чтение биографии Лэнгстона Хьюса (Соорер, 1994). Вдруг она торопливо захлопнула книгу, крупно написала на листе бумаги *СТИХОТВОРЕНИЕ ШОНЫ* и, постучав кончиком карандаша по губам, взялась за дело. Писала она быстро, но, видимо, осталась недовольна результатом и вскоре, отбросив начатое стихотворение, взялась за новое.



Фото: PhotoDisc, Inc.

– Что-то не очень, – пожаловалась она, закончив, и взялась перечитывать стихотворение *Что такое любовь*, хранившееся у нее в папке. – Ага, придумала! Я напишу *Что такое джаз*. – Шона повертела фразу так и эдак, но что-то не складывалось; пришлось опять менять тему. – Совсем ничего в голову не лезет! – рассердилась она после нескольких неудачных попыток и удалилась в самый дальний угол, чтобы не отвлекаться. Пять минут спустя новое стихотворение было готово.

Однако вернувшись, она внимательно его перечитала и сказала:

– Нет, это плохо.

Скомканный лист полетел корзину для бумаг – и все началось сначала.

Для Шоны это явно был новый этап: если раньше, разочаровываясь, она опускала руки, то теперь упорно работала без посторонней помощи, предпринимая все новые и новые попытки. Наконец стихотворение, которое, по мнению автора, стоило оставить, написано: обращение к отцу, которого Шона не видела уже очень давно.

КОГДА Я ГОВОРЮ ЧТО ЛЮБЛЮ

*Когда мой папа
Говорит что любит меня
Он говорит это нежно
Он говорит малышка моя
Я люблю тебя
От самой земли
До самого неба
Тогда мои ноги
Делаются ватными но
Я иду к нему и говорю
Я люблю тебя
Еще больше*

Как четвероклассники понимают цель

История Шоны – лишь один частный пример, показывающий, как ребенок идет к намеченной цели. Наблюдая за ней и за каждым из четвероклассников, мы видим

удивительное разнообразие талантов, вкусов и устремлений, неповторимую индивидуальность каждого ребенка – все то, что так легко не заметить в суете школьного дня. В совокупности эти наблюдения позволяют вывести типичные модели поведения, опираясь на которые мы можем помочь детям самостоятельно работать над реализацией задуманного.

Первая цель: вне контекста

Как показали проводившиеся в течение года наблюдения, обе поставленные Шоной цели (первая – исцелить мир, и вторая – стать поэтом) типичны для четвероклассников. Первая цель формировалась с подачи учительницы, *вне контекста собственной работы ученика*. В начале года школьники еще не были вовлечены в процесс активного и заинтересованного чтения и письма и поэтому не могли опираться на собственную работу при постановке целей. В итоге почти все они ставили цели, практически не осуществимые в условиях школы.

Из этого следует, что понимание цели у учеников с самого начала отличалось от учительского. Мы с Лорой рассчитывали, что каждый выберет для себя какую-нибудь скромную и краткосрочную академическую цель – скажем, написать хорошее изложение или разобраться в сложной математической теме, – после чего составит простой план и скоро добьется желаемого результата. Однако наблюдая, как четвероклассники на одном из первых сентябрьских занятий с увлечением придумывают себе “цели на этот год”, я заметил, что все их цели неизменно оказываются либо *слишком обширными и долгосрочными* (Джейсон, например, написал: “Стать профессиональным баскетболистом”) либо *слишком расплывчатыми* (“Стараться изо всех сил,” – написала Тина), а некоторые подпадают под обе категории сразу. Ученику трудно реализовать такую

цель, поскольку она оторвана от его реальных возможностей (Carroll & Christenson, 1995). В сущности, поставленные четвероклассниками цели требовали для своей реализации навыков и умений, лежащих за пределами их “зоны ближайшего развития” (Vygotzky, 1978, 1986).

Занятие Лоры, на котором она продемонстрировала детям собственную реальную цель (создать портфолио рецензий на детские книги), помогло ее ученикам наметить для себя более конкретные задачи. Однако ни один ребенок не отказался и от ранее намеченной глобальной цели, из чего можно сделать вывод, что эти цели для них по-настоящему важны, что это их самые заветные мечты. Поскольку цель Шоны оказалась не только долгосрочной и обширной, но также расплывчатой, она, как и многие ее одноклассники, не смогла самостоятельно спланировать ее достижение. Лишь когда мы с Лорой помогали девочке формировать более конкретные, решаемые задачи и при этом постоянно поддерживали ее, она добивалась заметных успехов.

Вторая цель: вдохновить самого себя

По-видимому, дав ученикам *задание* сформулировать цель и не предложив им при этом учесть собственные наклонности и интересы, мы сами способствовали выдвиганию на первый план именно обширных, долгосрочных и расплывчатых целей. Само понятие *цель*, лишенное контекста и оторванное от жизни и учебы детей, трансформировалось в их представлении в нечто очень далекое и трудноосуществимое *по определению*.

Зато вторая цель Шоны – стать поэтом – формировалась совсем иначе. По моим наблюдениям, все ученики сравнительно легко ставили себе подобные цели, предпринимали самостоятельные шаги к их осуществлению и добивались неплохих результатов. Все это были малые, краткосрочные цели, возникшие на базе реальных умений и интересов детей. Сама их постановка свидетельствовала о том, что, несмотря на неудачный опыт работы с “глобальными” целями, каждый ученик в сущности понимал, что такое цель и как планировать ее осуществление. Например, Адам, одноклассник Шоны, видел, как его отец читает биографию 16-го президента США Авраама Линкольна. После этого Адам пошел в библиотеку, прочитал все, что смог найти о Линкольне, и тоже написал его биографию, опираясь при этом на собственные способности и опыт. При

выборе цели мальчик руководствовался собственными интересами, самостоятельно составил для себя четкий план и действовал в соответствии с этим планом.

Начав активно писать стихи, Шона поставила перед собой именно такую цель, которой мы с Лорой ожидали от нее в начале сентября, когда давали четвероклассникам первое задание. В своем поэтическом творчестве Шона вдохновляла себя сама: она любила писать и понимала, что нужно делать, чтобы добиться успеха.

Условия, облегчающие процесс постановки цели

Основываясь на трудностях и успехах Шоны на пути к цели, можно попробовать сформулировать условия, которые облегчили бы процесс формирования и достижения цели в рамках обучения:

- Многократное разъяснение значения слова “цель” в беседах и на уроках
- Демонстрация ученикам наших собственных целей
- Признание и одобрение самостоятельных достижений ребенка (для повышения мотивации)
- “Обучение с подпорками” (по мере того как Шона осваивала новые понятия и училась планировать, мы с Лорой, в качестве “экспертов”, постепенно перекладывали на нее ответственность за результат)
- Создание атмосферы общения и сотрудничества – это дает возможность беседовать с каждым ребенком и задавать ему вопросы о его работе

Главный урок: начинать с того, что знакомо и близко ребенку

Однако, при всей важности перечисленных условий, а также при всех успехах, достигнутых Шоной на пути к своей первой, “глобальной” цели, приходится констатировать, что именно вторая цель Шоны – ее упорное, вдохновенное поэтическое творчество – коренным образом изменило наши с Лорой представления о постановке целей вообще и путях их достижения. Главная наша находка состояла в том, что мы поняли: на начало исследования Шона и ее одноклассники в основном *уже умели* ставить перед собой цель и добиваться результата. Это явствовало из их способности анализировать собственные интересы и наклонности и самостоятельно планировать действия, позволяющие им совершенствоваться в избранной области. По всей видимости, мы

скорее научили бы детей ставить цель и работать над ее достижением, если бы опирались при этом на уже имевшиеся у детей понятия и навыки.

Ранее я уже упоминал пять вопросов, которые, как считает Джейн Хансен (1998), задает себе каждый человек в процессе самооценки. Из этих пяти вопросов в начале своего исследования я рассматривал только два – *Чему бы я хотел научиться дальше?* и *Что я буду для этого делать?* – поскольку они, как мне казалось, теснее других связаны с постановкой цели. Беседы Лоры также нацеливали детей на поиск ответов именно на эти вопросы. Однако, хотя усилия Шоны и ее одноклассников, по нашим с Лорой оценкам, оказывались во многих отношениях успешными, все же ученики испытывали заметные трудности и, видимо, не совсем понимали, что от них требуется.

Впоследствии я обнаружил, что и первые два вопроса Хансен – *Что я делаю хорошо?* и *Чему я научился за последнее время?* – играют в процессе постановки цели не меньшую роль. Результаты исследования показывают, что я мог бы помочь Шоне и ее одноклассникам, если бы с самого начала сознательно ориентировал их на поиск ответа на эти два вопроса. Спрашивая меня: “А вы знаете, что я люблю писать стихи?” – Шона сама вышла на первый вопрос Хансен, и, таким образом, ее следующая, самостоятельно поставленная цель опиралась на ее предыдущие знания и опыт. Она уже усвоила многие стратегии, необходимые для самостоятельной работы в направлении поэтического творчества, и благодаря этому миновала многие из подводных камней, встречавшихся на ее пути к первой цели. Если бы мы с самого начала подсказали девочке, что ей следует исходить из собственных знаний и интересов, это могло уже на первом этапе работы помочь ей в решении многих проблем. Обучение грамотности всегда проходит успешнее, а степень самостоятельности оказывается выше, если в качестве отправного момента используется то, что ученики знают и любят (Guthrie, 1996). Та же стартовая площадка оказывается наилучшей и для достижения “глобальных” целей. Ориентация на индивидуальные устремления детей может значительно расширить возможности познания и обучения. Ведь и Шона, и ее одноклассники с раннего детства ставили перед собой цели и добивались их – и если мы будем учитывать это обстоятельство в своей работе, мы скорее поможем ученикам стать настоящими поэтами. Как, впрочем, и президентами.

Литература:

- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about reading, writing, and learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Author. (2000). *Conferences & conversations: Listening to the literate classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calkins, L.M. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Longman.
- Carroll, J.H. & Christenson, C.N. (1995). Teaching and learning about student goal setting in a fifth grade classroom. *Language Arts*, 72 (1), 42-49.
- Colver, A. (1961). *Florence Nightingale: War nurse*. Champaign, IL: Garrard.
- Cooper, F. (1994). *Coming home: From the life of Langston Hughes*. New York: Philomel.
- Flitner, D. (1973). *Those people in Washington*. Chicago: Childrens Press.
- Greenfield, E. (1986). *Honey, I love, and other love poems*. New York: Trophy Press.
- Guthrie, J.T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49 (6), 432-445.
- Hansen, J. (1996). Evaluation: The center of writing instruction. *The Reading Teacher*, 50 (3), 188-195.
- Hansen, J. (1998). *When learners evaluate*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hansen, J. (2001). *When writers read*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harwayne, S. (1999). *Going public: Priorities & practice at the Manhattan New School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hughes, L. (1974). *Selected poems of Langston Hughes*. New York: Vintage Press.
- Myers, W.D. (1993). *Brown angels: An album of pictures and verse*. New York: Harper Collins.
- Taberski, S. (2000). *On solid ground. Strategies for teaching reading k-3*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Thomas, J.C. (1993). *Brown honey in broomwheat tea*. New York: Harper Collins.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- White, K., Hohn, R., & Tollefson, N. (1997). Encouraging elementary students to set realistic goals. *Journal of Research in Childhood Education*, 12 (1), 48-57.
- Witty, M. (1980). *A day in the life of an emergency room nurse*. Mahwah, NJ: Troll Associates.

Дуглас Кауфман – доцент Педагогической школы Раймонда Нига при университете штата Коннектикут (США), занимается методикой преподавания и вопросами коррективной школьных программ.

Чего я хочу достигнуть? Как это сделать?

Сергей Лысенко

Опыт показывает, что многие ученики – вероятно, большая их часть – ожидают от учителя, что он “расскажет что-то новое”, “покажет как правильно”, “научит”, “сделает интересно”. Нельзя, наверное, делать вывод о том, что эти учащиеся чувствуют себя “объектами обучения”. Но, согласитесь, в этих высказываниях явно преобладает пассивное ожидание. Изначально ученик как бы отводит себе роль ведомого, а за учителем признает роль ведущего.

Что же в этом плохо? – спросите вы. Действительно, такие отношения между учителем и учеником довольно естественны. Разница в возрасте, знаниях, накопленном опыте, социальном статусе формирует именно такие позиции в отношениях. И если ученик доверяет своему наставнику, а тот, в свою очередь, признает за своим питомцем “право на ошибку”, такой тандем добивается обычно больших успехов на дороге познания.

И все же, хотелось бы большего. Хотелось бы идти не впереди, ведя за собой, а идти рядом, лишь помогая ученику видеть возможности и оставляя право выбора за ним. В этом случае активность учащегося была бы значительно выше. Таким образом, желая сделать обучение развивающим, мы должны не только помочь учителю осознать ученика “субъектом”, не только вооружить учителя развивающими технологиями, но и помочь ученику осознать себя активным участником процесса обучения. И для тех, и для других это вновь.

Как это сделать? Предлагаю вашему вниманию опыт по изменению отношения учащихся к собственной деятельности, накопленный нами благодаря Летней школе дебатов.

Такие школы проводятся Национальной лигой доуниверситетских дебатов, чтобы лучшие представители дебатных клубов со всей Молдовы совершенствовали свои умения и демонстрировали свое мастерство в ходе соревнований. Два года назад мы поставили перед собой в рамках Школы и иную цель: “содействовать осознанию необходимости выработать активную жизненную позицию”. Мы попытались достичь ее через ряд конкретных действий, специфика которых заключалась в постоянном отслеживании результатов занятий, дебатов и игр самими участниками.

В первый день учащимся предложили начать работать с “Планом личного развития”. Ребята ставили перед собой цели, прогнозировали результаты и вырабатывали критерии, по которым они смогут узнать, в какой степени эти цели достигнуты. Помочь формулированию целей должна была следующая инструкция:

- Составьте список того, что, на Ваш взгляд, Вы хорошо знаете и умеете в дебатах
- Составьте список того, что хотелось бы знать и уметь лучше
- Выберите из второго списка наиболее значимые для Вас идеи
- Сформулируйте на их основе цели, которые будут:
 1. Конкретны, т.е., Вы сможете узнать о степени их достижения
 2. Лично контролируемы, т.е., Вы сможете отслеживать степень своего участия в их достижении
 3. Позитивны, т.е., Вы не употребляете при их формулировке частицу “не”

Каждый участник Летней школы дебатов определил для себя 3-4 цели. Наиболее часто они хотели: научиться играть в соответствии с правилами, преодолеть страх перед публикой, правильно составлять аргументы и контраргументы, достойно побеждать и проигрывать, расширить эрудицию; четко выражать свои мысли, познакомиться с новыми людьми и завязать дружеские отношения.

*Необходимо
целенаправленно
развивать осознанное
отношение ко всему,
что учащиеся
делают в жизни*

В последующие дни мы старались отводить специальное время для анализа того, как происходит движение к цели. Участникам Школы предлагалось оценить каждое мероприятие и день с точки зрения того, насколько они были эффективны для приближения к поставленным целям. Анкеты были составлены следующим образом: *Какие из событий сегодняшнего дня больше всего способствовали реализации Ваших целей? Какие трудности возникли на пути к поставленным целям?*

Нам кажется, что личная ориентированность вопросов помогала организаторам получить искренние мнения детей о полезности и эффективности того или иного мероприятия и, что еще важнее, сами ребята задумались о своей деятельности в контексте своих жизненных установок и целей.

Первый опыт подобной работы дал достаточно много информации, над которой стоит поразмыслить. Многим участникам было достаточно сложно сформулировать конкретные цели, достижение которых можно было бы измерить. Трудно было также систематически отслеживать движение к поставленной цели. Интересным для дальнейших раздумий представляется и тот факт, что абсолютное большинство участников считает, что поставленных целей они добились не до конца, а лишь на 70 – 90%.

Учителям, пытающимся практиковать эти стратегии на своих уроках, следует

помнить, что с первого раза учащиеся, возможно, не смогут сформулировать конкретные, зависящие лично от них цели. Этому придется учиться постепенно, предлагая продумывать конкретные цели или ожидания от изучаемой темы. Учитель должен быть готов помочь учащимся в этом, предлагая возможные варианты целей, составленные им самим или совместно с учениками. Необходимо также учить анализировать процесс продвижения к цели.

При применении вышеописанного метода возможна и отрицательная реакция со стороны учеников. “Я не буду писать, потому что Вы с меня это потом потребуете”. В этой фразе слышен подтекст: “я не хочу брать на себя ответственность”. Приходится признать право ученика на отказ – он еще не готов взять на себя ответственность в постановке целей. В этом случае перед учителем встает другая задача: изменить отношение ученика к самому себе.

Важно, чтобы на последующих уроках мы периодически возвращались к поставленным целям. Учитель может помочь ребенку увидеть его достижения, шаги к цели, а при необходимости и задуматься над тем, почему что-то не получается, связано ли это с неточной постановкой цели, внешними обстоятельствами или с отсутствием личных усилий. Эти размышления должны стать основой для корректировки целей и действий.

Думается, что перечисленные трудности вызваны отсутствием навыков подобной работы. Согласитесь, не каждый взрослый легко справится с таким заданием. Выявленные трудности свидетельствуют, на наш взгляд, о необходимости целенаправленно развивать навыки осознанного отношения ко всему, что учащиеся желают или будут делать в жизни. Думаю, что и в школьных стенах можно предложить ученику задуматься: с какими целями он приходит на урок, что он делает для их осуществления, как узнает о том, в нужном ли направлении продвигается.

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

Развитие мышления в совместной работе со сверстниками, родителями и волонтерами

Кит Топпинг

Все кругом (включая правительства) твердят нам о необходимости развивать мышление детей. На практике, однако, учителю просто не хватает на это времени. В настоящей статье описывается действенный и детально проработанный метод развития мыслительных навыков – метод “парного мышления” (ПМ), основанный на сотрудничестве учеников со сверстниками, родителями или волонтерами (добровольными помощниками учителя). В основе метода лежит работа над книгой, совместно выбранной и прочитанной – часто по методу “парного чтения” (ПЧ). В статье рассказывается о том, как данные, полученные при изучении ПЧ, помогают развивать метод ПМ; намечаются возможные пути реализации метода ПМ в рамках и за рамками школьных занятий; приводятся источники, из которых читатель может почерпнуть дополнительные сведения по теме.

Мета-анализ двадцати исследований процесса обучения критическому мышлению, проведенных с использованием контрольных групп, (Bangert-Drowns & Bankert, 1990), показали, что наилучших результатов в формировании измеряемого навыка удавалось добиться при использовании методов, основанных на подробном объяснении учителя. В литературе, однако, приводится множество описаний фронтальной работы учителя с целым классом, не всегда дающей удовлетворительный результат (впрочем, встречаются исключения: некоторые учителя используют на занятиях элементы совместной работы учеников – см. с.28). Такие “фронтальные” (и построенные на едином материале) методики, как правило, требуют от учителя сложной и длительной подготовки, занимают много аудиторного времени и не гарантируют успешного перенесения приобретенного навыка на

другие предметные области. Литературы о том, как родители или волонтеры могут помочь развитию детского мышления, практически нет. Таким образом, метод парного мышления вносит весомый вклад в теорию и практику данного вопроса.

Что такое парное мышление?

ПМ есть учебная модель для двух участников, имеющих разный уровень сформированности навыка чтения. Участниками пары могут быть:

- два ребенка (одного или разного возраста)
- ребенок и родитель (дома)
- ребенок и ассистент учителя (в школе)
- ребенок и любой взрослый, работающий с детьми в школе (волонтер).

В ПМ развитие мыслительных навыков происходит на основе навыков чтения. В этом одно из основных преимуществ метода: ведь чтение предоставляет больше всего возможностей для получения информации, требующей дальнейшей переработки. Материалом для ПМ может служить практически любой текст.

Ясно, что для того чтобы читать и понимать прочитанное, изначально нужны определенные мыслительные навыки. ПМ стремится вывести навык осмысленного чтения на более высокий уровень, на котором:

- выводы из прочитанного выходят за рамки авторского текста и книги;
- читающие соотносят прочитанное с собственной жизнью;
- читающие соотносят прочитанное со своим будущим;
- читающие соотносят прочитанное с проблемными ситуациями, которые возникают в жизни окружающих.

Иными словами, ПМ выводит их на более высокий уровень обобщения.

Интерактивные методы развития мыслительных навыков

Все перечисленные ниже методы опираются на совместную работу детей в учебном процессе (иногда в сочетании с предварительным объяснением учителя или его помощью в процессе обучения).

Взаимообучение

Annemarie Palincsar & Ann Brown (1988)

Основные стратегии: прогнозирование, постановка вопросов, резюмирование, разъяснение.

Оценка результатов: 16 количественных исследований (Rosenshine & Meister 1994) доказывают действенность метода.

Трансакционные стратегии обучения

Brown, Pressley, Van Meter & Schuder (1996)

Основные стратегии: Набор специальных стратегий, помогающих преодолеть трудности понимания.

Оценка результатов: После года работы плохо успевающие второклассники, занимавшиеся с применением методики, справлялись со стандартными тестами на понимание прочитанного значительно лучше, чем ученики из контрольных групп.

Учебные стратегии взаимной поддержки

Simmons, Fuchs, Fuchs, Pate & Mathes (1994), Fuchs, Fuchs, Kazdan & Allen, (1999)

Основные стратегии: “Стратегии понимания” (в т.ч. пересказ, резюмирование, прогнозирование и продуманная помощь), используемые в ходе взаимного обучения.

Оценка результатов: В группах, занимавшихся по этой методике, ученики справляются с тестами на понимание прочитанного лучше, чем в контрольных группах; использование продуманной помощи оказалось наиболее эффективным при работе со старшеклассниками.

Совместная работа над пониманием

Margo Mastropieri and Tom Scruggs (2000)

Основные стратегии: Организация совместного осмысленного чтения в группах плохо успевающих школьников средних классов; основная стратегия – резюмирование.

Оценка результатов: Тесты на понимание прочитанного продемонстрировали значительные успехи участников программы (и учеников, и тьюторов).

Гипотезы и догадки

Yuill and Oakhill (1988)

Основные стратегии: построение гипотез и вопросов, проверка понимания.

Оценка результатов: Получены положительные результаты в небольших группах детей, испытывающих трудности в обучении, однако эффективность методики не превышает эффективности традиционных упражнений.

Стратегии совместного чтения

Klingner & Vaughn (1999)

Основные стратегии: Обучение стратегиям осмысленного чтения, совместная работа учеников в малых группах.

Оценка результатов: Как минимум одно контрольное исследование подтверждает эффективность метода.

“Подумай и объясни”

King, Staffieri and Adelgais (1998), Alison King (1999)

Основные стратегии: беседы под руководством учителя с использованием разнообразных вопросов (нацеленных на повторение, уточнение, “нащупывание” новой мысли, формирование метакогнитивных навыков и т.д.). Выделены базовые вопросы, помогающие участникам пар и малых групп поддерживать аналитическое/критическое обсуждение на трех уровнях сложности.

Оценка результатов: контрольное исследование продемонстрировало хорошие результаты в области решения нестандартных задач. В ходе другого исследования 58 семиклассников продемонстрировали высокий, по сравнению с контрольными группами, уровень мыслительной и познавательной деятельности (при совпадении исходного уровня способностей и возрастных/гендерных характеристик).

Следуя отработанным моделям ведения беседы и поддерживая друг друга, дети приходили к гораздо более глубоким выводам, чем их сверстники, задававшие вопросы наугад.

Заключение

В целом изучение эффективности учебных стратегий, основанных на сотрудничестве школьников, дает обнадеживающие результаты. Метод ПМ во многом сходится со стратегиями, разработанными А.Кинг (“Подумай и объясни”, см. выше), – в нем, как и у А.Кинг, аналитическое/критическое обсуждение проходит с опорой на заранее отработанные вопросы. Отличие же заключается в том, что в ПМ каждая пара выбирает для себя индивидуальные материалы для чтения, исходя из собственных интересов и потребностей.

Заставляя обоих участников задавать друг другу все более глубокие вопросы по прочитанному, ПМ реализует принципы сократического диалога, существующего уже два с половиной тысячелетия.

В качестве отправной точки для ПМ многие учителя предпочитают использовать парное чтение, в ходе которого оба участника “втягиваются” в процесс постепенно. Вопросы, задаваемые ими друг другу на этапе ПМ, фактически продолжают уже начатое обсуждение. (Возможны и другие “отправные точки” – см. Topping & Bruce, 2003).

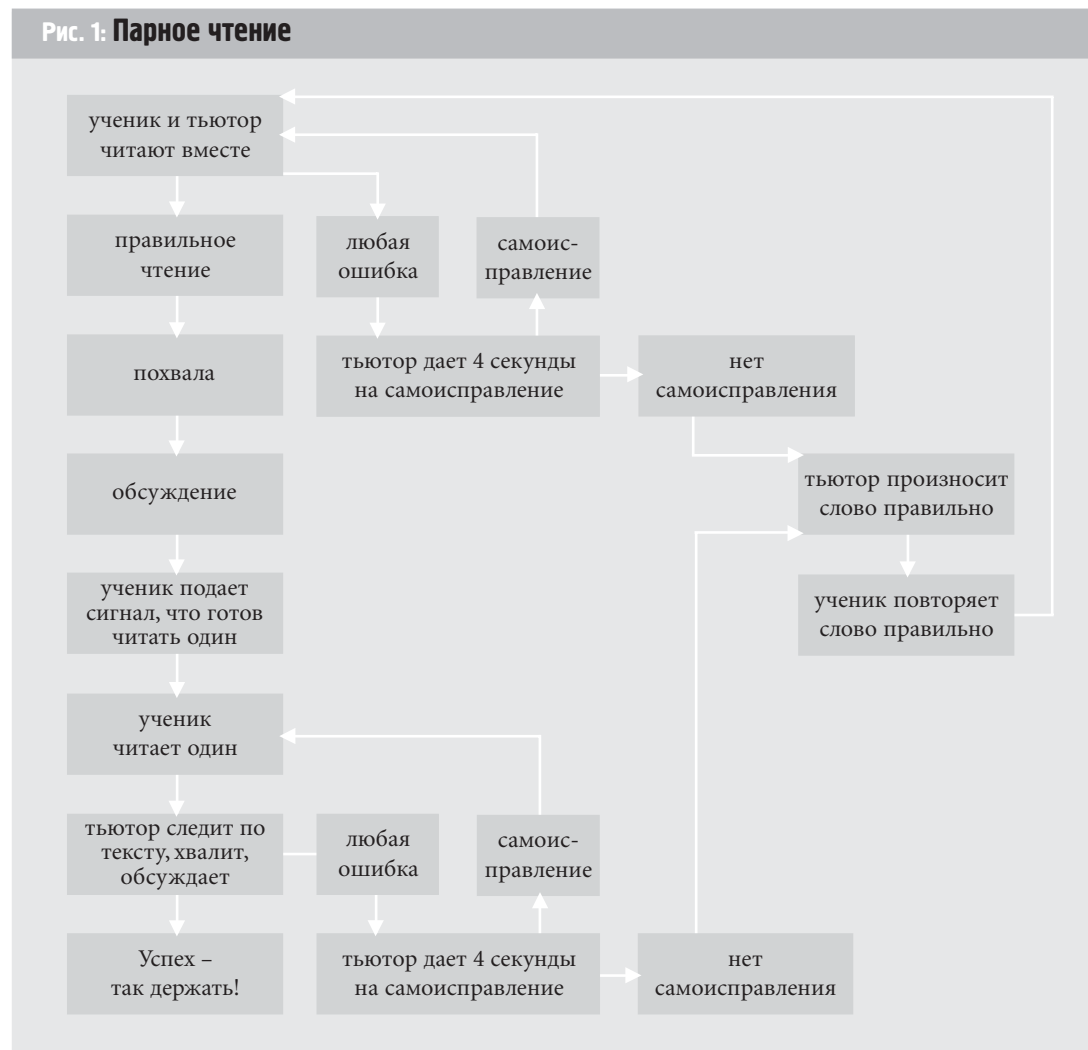
Что такое парное чтение?

ПЧ – это хорошо зарекомендовавший себя и всесторонне изученный метод, в рамках которого ученик получает помощь или поддержку более компетентного читателя (“тьютора”). Тексты для чтения, художественные или любые другие, выбираются самими участниками, обеспечивают достаточную мотивацию и по сложности превышают читательский потенциал ученика

(разумеется, не превышая при этом потенциала тьютора).

Если текст трудный, участники читают его вместе – вслух. Когда ученик чувствует себя достаточно уверенно, он говорит об этом тьютору и читает дальше самостоятельно. Но если он допускает ошибку и не исправляет ее в течение пяти секунд, тьютор подсказывает ему слово, ученик повторяет его, после чего продолжается совместное чтение. Обязательные составляющие ПМ – похвала, которая помогает ученику обрести уверенность, и обсуждение, в ходе которого проверяется и углубляется понимание прочитанного. На рисунке 1 схематично представлен цикл ПЧ.

Следует, однако, сделать одну оговорку, касающуюся термина “парное чтение”. Само это словосочетание кажется многим таким естественным, что в последнее время его стали применять для обозначения чуть ли не всех видов работы, которыми могут заниматься два человека, читающие одну книгу. Разумеется, приводимые ниже данные об



эффективности методики относятся только к работе, осуществляемой в рамках техники ПЧ (см. Topping, 1995, 2001a; см. также раздел “Электронные ресурсы” в конце статьи).

Эффективность парного чтения

Согласно данным о результатах двадцати вмешательств в обучение чтению (Brooks, 2002), методика ПЧ сегодня – одна из самых эффективных. Принятый сотнями школ и прекрасно зарекомендовавший себя в обучении тысяч школьников, метод ПЧ применяется учителями всего мира. Привлекает он и внимание исследователей (напр., Topping and Whiteley, 1990; Topping & Lindsay, 1992; Topping, 1995, 2001a). Исследования метода неизменно демонстрируют его высокую эффективность, а последующие замеры показывают, что приобретенные знания не “выветриваются” немедленно после окончания учебного процесса.

Исследования также показали, что больше всего от применения метода выигрывают наименее способные ученики и их тьюторы. Так, тьюторы, обычно не демонстрирующие высоких результатов, в рамках ПЧ работают с не меньшей эффективностью, чем их более способные сверстники. Кроме того, тьюторы-мальчики оказываются результативнее девочек в плане собственных приобретений от чтения. Вероятно, можно говорить о том, что мальчики лучше учатся в роли “тьюторов”, чем в роли “учеников”. Другие исследования показывают, что применение метода положительно влияет на социальное поведение, отношение к учебе и уровень самоуважения учеников. Наконец, ПЧ создает прочную основу для применения метода ПМ.

Как работает метод парного мышления

ПМ включает в себя чтение, слушание, мышление, выработку эмоционального отношения к прочитанному и общению. Одна из конечных целей ПМ – помочь детям уяснить и, если надо, пересмотреть собственные жизненные ценности, а также осознать связь этих ценностей со своими мыслями и поступками.

Что дает ПМ:

- ученику – модель постановки осмысленных вопросов
- обоим участникам – возможности интерактивного познания
- опыт критического и аналитического мышления
- поддержку
- обратную связь
- похвалу и другие преимущества живого общения.

Как видно на схеме (рис. 2), структура ПМ включает три этапа и тринадцать основных направлений. Продвигаться в том или ином направлении можно с помощью вопросов (в качестве образца на схеме представлено по одному вопросу для каждого направления). При обсуждении участники могут опираться на списки примерных вопросов по всем направлениям, составленные для четырех разных уровней сложности. Не следует, однако, забывать, что эти списки служат лишь “вспомогательным резервом”. Тьюторам рекомендуется формулировать вопросы самостоятельно, исходя из индивидуальных интересов учеников и особенностей материала.

Рис. 2: Этапы и направления ПМ

ПЕРЕД ЧТЕНИЕМ (Предварительный этап)	
Структура книги	“Что можно узнать из оглавления?”
Тип книги	“Что это за книга?”
Степень трудности	“Трудно ли будет с ней работать?”
Читательская цель	“Чего ты ожидаешь от этой книги?”
ПО ХОДУ ЧТЕНИЯ (Формативный этап)	
Цели автора	“Чего хочет автор?”
Смысл	“В чем смысл прочитанного?”
Правдивость	“Правда ли то, что написано в этой книге?”
Прогноз	“Что могло бы случиться дальше?”
Связи	“Как это связано с действительностью?”
ПОСЛЕ ЧТЕНИЯ (Формативно-суммирующий этап)	
Резюме	“Каковы главные идеи книги?”
Оценка	“Каково твое отношение к прочитанному?”
Повторение	“Что тебе запомнилось?”
Другие направления	“Возникали ли у тебя другие вопросы?”

Рекомендации по интерактивному поведению даются в “Советах тьютору” (рис. 3), они же кратко изложены в имеющейся у тьютора “Памятке”. Знакома участникам ПМ с рекомендациями, учитель каждый раз комментирует лишь несколько пунктов (в произвольном порядке).

Рис. 3: Интерактивное поведение: советы тьютору

- Во время чтения как можно чаще пользуйся **естественными паузами** в чтении для обдумывания и обсуждения прочитанного. Делать это ПО ХОДУ чтения достаточно сложно, легче ДО или ПОСЛЕ.
- Твоя **цель** – с помощью логичных и **продуманных вопросов помочь ученику думать**. Это не так просто!
- Думай о том, **какие вопросы по прочитанному задал бы ты сам**, список нужен тебе только для того, чтобы начать, Старайся подвести ученика к тому, чтобы он высказывал собственные мысли.
- **Тьютору** тоже приходится **серьезно думать**. Думать по-настоящему – одинаково сложная задача для обоих участников.
- Некоторые из вопросов списка применимы только к художественным текстам, другие только к нехудожественным (информационным). **Не задавай вопросов, не относящихся к прочитанному**.
- Не следует думать, что цель всех этих вопросов – “протестировать” ученика. **Часто вопрос не имеет однозначно верного ответа**, зато может иметь ответы “лучшие” и “худшие”. Старайся получить как можно больше “лучших” ответов. Возможно, что и тьютору нелегко будет сразу ответить на какие-то вопросы – придется подумать вместе с учеником.
- Старайся **завоевать доверие** ученика, помоги ему чувствовать себя спокойно – иначе он вряд ли захочет делиться с тобой своими мыслями.
- Помни, что ученик знает меньше тебя – **не требуй от него слишком много**.
- Не торопи ученика, **дай ему время подумать** – есть вопросы, на которые не ответишь сразу. Но если ученик через полминуты все еще не знает, что сказать, – пора задавать наводящий вопрос.
- Помогай ученику **“думать вслух”** – только в этом случае ты сможешь по-настоящему понять, КАК он думает. Ведь когда он думает “про себя”, выдавая лишь конечный ответ, у тебя нет возможности выяснить, как он к нему пришел. Хорошо, если и ты будешь иногда “думать вслух”, чтобы показать ему, как это делается.
- **Никогда не говори “нет”, “неправильно”**, лучше задай еще один наводящий вопрос.
- И ученик, и тьютор **имеют полное право сказать “я не знаю”**, однако при этом оба должны ясно понимать, что именно им необходимо узнать и как это можно сделать.
- Не забывай **хвалить** ученика за хороший ответ, например: “Молодец, ты как следует все обдумал”.
- Иногда можно применять метод **“мозгового штурма”**: и ученик, и тьютор высказывают все ответы (включая самые абсурдные и неожиданные), какие приходят в голову, а затем уже выбирают лучший.
- **Ученик** тоже **может задавать вопросы** тьютору! Заставляйте друг друга думать!
- Тьютор тоже может высказываться по любому вопросу – но важно, чтобы при этом ученик не считал, что это и есть “правильный ответ”; можно попросить ученика поделиться своими мыслями по тому же вопросу.
- На втором этапе – “По ходу чтения” – вопросы по пяти намеченным направлениям (Цели автора, Смысл, Правдивость, Прогноз, Связи) могут задаваться **в любом порядке**. Выбирай те вопросы, которые представляются тебе самыми важными в данный момент.
- В процессе обсуждения может возникнуть необходимость **перечитать** отрывки из книги, что-то проверить или уточнить. В таких случаях тьютор может сам зачитать трудные места вслух, чтобы ученик мог еще раз подумать над ответом.
- Когда не приходит в голову следующий вопрос, часто помогает уточнение к предыдущему: **“Откуда ты это знаешь?”**
- При большом объеме книги ученику бывает иногда **трудно все запомнить**. Но если ученик что-то забыл, это не обязательно значит, что он не понял.
- Часто бывает, что ученик гораздо лучше запоминает начало и конец книги, чем середину, – но **середина тоже важна!**
- Во время резюмирования (этап “После чтения”) – вы с учеником, возможно, захотите составить резюме или список ключевых слов для одноклассников. Дело пойдет **быстрее**, если **записывать** слова/выводы **будет тьютор**, – но он ни в коем случае не должен брать на себя всю работу по их обдумыванию!
- На этапе “самооценки” (“После чтения”) полезно еще раз друг друга **похвалить** – даже если вы уже делали это неоднократно!

Дифференцированный подход с постепенным нарастанием сложности: примерные списки вопросов

Для всех тринадцати направлений составлены примерные списки вопросов по прочитанному, распределенные по четырем уровням сложности. Эти вопросы облегчают последовательный переход от простого к сложному. Некоторые учителя предлагают участникам ПМ больше вариантов (уровней): сделать это нетрудно, т.к. все необходимые материалы доступны в электронном формате (см. раздел “Электронные ресурсы”) и могут быть легко приспособлены к любой аудитории.

Тринадцать вопросов, представленных на схеме (рис.2), составляют список первого уровня сложности. Во время вводных занятий и на начальном этапе работы все участники ориентируются именно на этот список.

В дальнейшем, в зависимости от того, с какой скоростью та или иная пара продвигается вперед, организатор проекта может предлагать участникам ПМ вопросы второго, третьего или четвертого уровней. Они помогут обеспечить дифференцированный подход к обучению и позволят участникам постепенно переходить к более сложным заданиям. На втором уровне вопросы не намного сложнее, чем на первом и, как правило, по силам всем (таким образом, все пары имеют возможность подняться хотя бы на одну ступеньку). Что же касается третьего и четвертого уровня, то здесь многое зависит от потенциала каждой конкретной пары.

В качестве иллюстрации на рисунке 4 приведены списки вопросов четырех уровней для одного из тринадцати намеченных направлений (прогноз).

Рис. 4: Прогноз – вопросы для уровней 1-4

Уровень 1

“Что могло бы случиться дальше?”

Уровень 2

“Что могло бы случиться дальше?”

(Прогноз)

- Что, по-твоему, могло бы случиться дальше?
- Чем это может быть вызвано? Насколько вероятно, что это случится?
- Можешь ли ты себе представить, как все это будет выглядеть?
- Закончилась ли книга так, как ты ожидал? Как иначе она могла бы закончиться?

Уровень 3

“Что могло бы случиться дальше?”

(Прогноз)

- На что надеются и какого продолжения ждут герои книги?
- Что из того, что ты узнал о героях, помогает тебе предположить, как они поведут себя дальше?
- Что, по-твоему, могло бы случиться дальше?
- Насколько это вероятно?
- Чем может быть вызвано такое развитие событий?
- Могут ли быть другие причины? Какие?
- Можешь ли ты себе представить, как это будет выглядеть?
- Закончилась ли книга так, как ты ожидал?
- Как иначе она могла бы закончиться?

Уровень 4

“Что могло бы случиться дальше?”

(Прогноз, гипотезы, выводы)

- На что надеются и какого продолжения ждут герои книги? (Целевые установки)
- Что из того, что ты узнал о героях, помогает тебе предположить, как они поведут себя дальше? (Характеристики героев)
- Что, по-твоему, могло бы случиться дальше? (Прогноз)
- Насколько это вероятно? (Вероятность, степень определенности)
- Чем может быть вызвано такое развитие событий? (Причинные связи)
- Причина одна или их несколько? (Сложность, многообразие и взаимозависимость причинных связей)
- Как можно доказать, что причина именно в этом? (Доказательства)
- Может ли развитие событий быть связано с какими-то другими событиями? С какими? (Обусловленность)
- Являются ли эти события **необходимым** условием для того, чтобы все произошло именно так?
- Сколько таких необходимых условий ты можешь назвать – одно или несколько? (Сложность, многообразие и взаимозависимость определяющих условий)
- Можешь ли ты выделить одно из них как самое главное? (Решающий фактор или событие)
- Как еще могли бы развиваться события? (Вариативность)
- Можешь ли ты себе представить, как бы это выглядело? (Зрительные образы)
- Закончилась ли книга так, как ты ожидал?
- Как иначе она могла бы закончиться?

Если вопросы, относящиеся к первым уровням, вполне доступны даже самым юным и неопытным читателям, то четвертый уровень подходит скорее для старшеклассников или студентов, так как требует большего жизненного и читательского опыта. (Хотя не исключено, что вопросы этого уровня окажутся по плечу и некоторым одаренным ученикам начальных классов). Тьютору, однако, приходится выполнять серьезную умственную работу вне зависимости от уровня, на котором задаются вопросы. Неудивительно, что и учителя, работающие по методу ПМ, и исследователи сходятся во мнении, что “тьюторство” дает участникам больше, чем “ученичество”.

Преимущества метода

Преимущества для участников:

- в интерактивном процессе обучения и ученику, и тьютору приходится все время думать
- простота осуществления: экономия учительского времени и ресурсов
- вовлеченность (все становятся активными участниками процесса)
- гибкость (метод применим в условиях любой школы/класса и при работе с детьми разных способностей)
- надежность (метод остается до известной степени эффективным, даже если при его реализации допущены ошибки, или если учебный процесс прерывался из-за отсутствия ученика или учителя)

Другие преимущества метода:

- может быть реализован на любом материале для чтения
- позволяет каждой паре участников исходить из собственных интересов и мотивации
- легко приспосабливается к потребностям конкретного ребенка
- позволяет ребенку самому управлять учебным процессом (демократичность)
- дает возможность детям пользоваться естественным для себя языком при аналитическом и критическом разборе прочитанного
- помогает осознать несовершенства собственной системы мышления

Организация ПМ на занятиях

Легче всего организовать парные занятия с детьми одного возраста – в рамках одного класса, – но при этом остается нереализованным воспитательный потенциал методики и

не происходит таких положительных изменений школьного климата, как при совместных занятиях детей разных возрастов. В любом случае пары составляются таким образом, чтобы разница между уровнями читательской подготовки тьютора и ученика в каждой паре была примерно одинаковой – самый “сильный” тьютор работает в паре с самым “сильным” учеником и т.д.

Парное чтение как основа для ПМ

Если учитель собирается использовать парное чтение в качестве основы для ПМ, то ему следует начать с проведения вводного занятия по ПЧ. Это занятие (подробно описанное автором в Topping 1995, 2001a) занимает, как правило, около часа. После этого ученики еще некоторое время работают в парах и лишь спустя примерно три недели, вполне освоив метод ПЧ, переходят к ПМ. Для многих участников (особенно “тьюторов”) ПМ оказывается более сложным этапом, и некоторые пары стремятся вернуться к привычному и не требующему большого напряжения режиму парного чтения. Поэтому следует с самого начала оговорить, что ПЧ является всего лишь подготовкой к ПМ: следующий этап может потребовать от всех участников значительных усилий. Чтобы ученики приняли ПМ, его целесообразно представить как более серьезный и, следовательно, более “взрослый” вид работы. Кроме того, при необходимости учитель может использовать момент перехода от ПЧ к ПМ для перегруппировки некоторых пар.

Подготовка к работе по методу ПМ

Вводное занятие по ПМ также длится около часа (рекомендации по его проведению см. Topping 2001a). Учитель знакомит пары участников с примерным списком вопросов первого уровня и комментирует самые важные положения из “Советов тьютору”. Потом, предупредив, что после чтения начнется работа по методу *парного мышления*, читает вслух небольшую книгу или законченный по мысли/сюжету отрывок (около десяти минут).

Затем учитель берет на себя роль “тьютора” и начинает задавать вопросы по прочитанному тексту из списка первого уровня. При этом он обращается ко всем присутствующим как к “ученикам” и старается вовлечь в работу как можно больше участников. Естественно, что, поскольку книга выбрана самим учителем, возможны затруднения при работе с вопросами на этапе



Фото: Гедре Пулникайте

“Перед чтением”, однако учитель все же просит участников высказывать и обсуждать свои гипотезы.

После этого участники меняются ролями: учитель объявляет себя “учеником”, а все остальные становятся “тьюторами” и задают “ученику” вопросы из списка первого уровня (список должен быть у них под рукой). Если в классе присутствует еще один учитель, он может сыграть роль “подсадного тьютора” – т.е. брать на себя инициативу, когда у детей возникают заминки с вопросами.

На следующем занятии пары выбирают книги и начинают работать по методу ПМ уже самостоятельно.

Если детям трудно усвоить все этапы ПМ в рамках одного вводного занятия, можно разделить его на три части и работать с вопросами “Перед чтением”, “По ходу чтения” и “После чтения” на трех разных уроках с промежутками в один-два дня.

Многие пары, скорее всего, не успеют по-настоящему освоить метод в ходе этого краткого “введения”, им (особенно самым младшим и самым слабым из “учеников” и особенно при работе с книгами познавательного содержания) может понадобиться дополнительная помощь. На следующем общем занятии целесообразно обсудить:

- В чем смысл каждого из вопросов примерного списка?
- В какой момент следует задавать вопрос, чтобы не сбить ученика с мысли?
- Как задать наводящий вопрос?
- По каким признакам можно определить, что вопрос слишком труден для ученика?

В ходе обсуждения обязательно прозвучат интересные высказывания, ко многим из них стоит прислушаться.

Парное мышление в учебном процессе

Как и в случае ПЧ, в первые 4-6 недель работа по методу ПМ должна проводиться в идеале с частотой три раза в неделю (лучше всего в понедельник, среду и пятницу) и минимальной продолжительностью 20 минут. Такая интенсивность на первом этапе нужна парам для того, чтобы войти в нужный ритм и довести технику ПМ до автоматизма (что, впрочем, получится далеко не у всех), а учителю – чтобы понаблюдать за ходом работы и скорректировать возможные промахи участников.

В дальнейшем учитель может включать ПМ в свои занятия по мере необходимости, следя только за тем, чтобы этот вид работы не наскучил ученикам и не мешал выполнению учебной программы. Вообще вместить ПМ в рамки программы всегда нелегко. Помогает, однако, то, что ПЧ и ПМ работают одновременно на достижение многих целей: они развивают навыки чтения, мышления и общения, повышают уровень языковой компетенции, знакомят учащихся с новыми учебными стратегиями, основанными на метакогнитивных навыках, развивают ответственность, чувство солидарности, а также другие качества, необходимые детям для личной и социальной самореализации.

Мониторинг

Реализация метода ПМ требует четкого повседневного отслеживания. Во время

занятий ПМ в школе первая задача учителя – выяснить, кто из “учеников” и “тьюторов” отсутствует. Оставшиеся без пары участники объединяются в новые пары, другие (как и в ПЧ) могут взять на себя роль “запасных тьюторов”. Однако при создании новых пар не забывайте о том, что новый тьютор, возможно, не читал книгу, с которой сейчас работает ученик, – и тогда получится, что, задавая вопрос, он вынужден будет верить любому ответу ученика на слово.

Организатору проекта приходится постоянно следить за тем, все ли участники, будь то школьники или волонтеры, успешно справляются со своими задачами. Даже когда родители занимаются ПМ дома с собственными детьми, очень важно, чтобы в любой момент они могли получить помощь или консультацию у школьного учителя или из другого источника. Иногда неплохим решением является “Дневник ПМ в школе и дома” (см. раздел “Электронные ресурсы”). Ничего страшного, если участники не всегда укладываются в запланированные временные рамки; ведь время – если ученик и тьютор действительно посвятили его обсуждению прочитанного – потрачено с пользой. Наблюдение поможет вам определить момент, когда та или иная пара готова перейти на следующий уровень.

Оценка результатов

Многочисленные исследования уже доказали эффективность методики ПЧ. Изучая эффективность ПМ, однако, исследователь не может измерить совершенствование мыслительных навыков без учета множества других переменных. Ведение “сократического диалога” требует времени, поэтому работа с книгой продвигается гораздо медленнее, чем в ПЧ, и, казалось бы, вряд ли стоит рассчитывать, что применение метода даст заметное улучшение техники чтения.

ПМ в старших классах школы

Тем не менее, результаты тестирования, проведенного после применения методики ПМ для разновозрастных пар старшеклассников (McKinstry and Topping, 2003), оказались неожиданными: показатели по технике чтения у “учеников” стали значительно выше. К важным результатам следует также отнести положительный эмоциональный опыт, и в этом смысле “тьюторы” получили от участия в проекте даже больше “учеников”. Кроме того, и тьюторы, и работавшие в проекте учителя отметили, что методика ПМ

оказала положительное воздействие на развитие мыслительных навыков у всех участников.

ПМ, реализуемое на основе ПЧ, в сравнении с ПЧ “в чистом виде”

Опираясь на специально разработанный тест навыков мышления (Topping and Bryce, 2003), мы сравнили по ряду критериев данные, полученные в одной из начальных школ до и после реализации проекта. В проекте участвовали две группы школьников, пары составлялись из участников разного возраста. Одна группа, начав с ПЧ, через шесть недель перешла к работе по методу ПМ, другая работала только с ПЧ. “Ученики” из ПМ-группы продемонстрировали значительно более высокий уровень развития мыслительных навыков, чем “ученики” из второй группы. При тестировании “тьюторов”, однако, заметных отличий не наблюдалось. В настоящее время организовано более глубокое исследование: в тесты включены более точные критерии, проводится более детальный анализ всех составляющих проекта, изучается поведение всех его участников и развитие у них метакогнитивных навыков.

Выводы

Занимаясь развитием мышления детей, учитель часто оказывается центром учебного процесса, что, с одной стороны, затрудняет дифференциацию обучения, с другой – ограничивает применениеобретенных детьми навыков рамками программы. Кроме того, в классе учителю приходится, как правило, тратить на упражнения по развитию мышления немало аудиторного времени и привлекать дополнительные ресурсы. Метод ПМ, основанный на сотрудничестве учеников со сверстниками, родителями или волонтерами, является менее затратной и более интерактивной альтернативой для такой работы; метод также оказался чрезвычайно эффективным в отношении участников “тьюторов”. Основываясь на приобретенных в ходе ПЧ навыках чтения, четко структурированный метод ПМ развивает мыслительные навыки, которые в дальнейшем могут использоваться учениками за рамками учебного процесса. Результаты первых исследований весьма обнадеживающие, а тот факт, что метод может работать в условиях любой страны/языка и практически на любом текстовом материале, говорит о его перспективности.

Электронные ресурсы

Разнообразная информация по ПЧ и ПМ, а также по оценке результатов этих проектов имеется в открытом доступе на сайте программы Read On (www.dundee.ac.uk/psychology/ReadOn), видеоресурсы по проведению ПЧ и ПМ в школе (Topping & Hogan, 1999) – на сайте (www.bpes.com). Немало бесплатных ресурсов по ПЧ и ПМ, а также по развитию навыков чтения, мышления, письма и правописания представлено на сайте программы Thinking Reading Writing (www.dundee.ac.uk/psychology/TRW) – см. т.ж. Topping (2001a). В широком контексте проблема рассматривается и на вебсайте Совета образовательных исследований Шотландии (www.scre.ac.uk/spotlight/index.html - Spotlights 82 and 83). Другие адреса, по которым можно найти информацию о совместной работе школьников при изучении разных предметов, указаны в работах Topping & Ehly (1998) и Topping (2000, 2001b).

Литература:

- Bangert-Drowns, R. L. & Bankert, E. (1990) *Meta-analysis of effects of explicit instruction for critical thinking*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328 614.
- Brooks, G. (2002). *What works for children with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes. Research Report RR380*. London: Department for Education & Skills. www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR380.pdf
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P. & Schuder, T. (1996) A quasi-experimental validation of Transactional Strategies Instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Kazdan, S. & Allen, S. (1999) Effects of peer-assisted learning strategies in reading with and without training in elaborated help giving. *Elementary School Journal*, 99, 201-220.
- King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In A.M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 87-115). Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum.
- King, A., Staffieri, A. & Adelgais, A. (1998) Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90, 134-52.
- Klingner, J. K. & Vaughn, S. (1999) Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52, 738-747.
- McKinstry, J. & Topping, K. J. (2003) *Peer tutoring of thinking skills in high school*. Educational Psychology in Practice (in press).

- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. (2000) *Can middle school students with serious reading difficulties help each other and learn anything? Qualitative and quantitative outcomes of a peer tutoring investigation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, 24-28 April 2000).
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1988) Teaching and practicing thinking skills to promote comprehension in the context of group problem solving. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9 (1), 53-59.
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994) Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64, 479-530.
- Simmons, D., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Pate, J. & Mathes, P. (1994) Importance of instructional complexity and role reciprocity to classwide peer tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 203-212.
- Topping, K. J. (1995) *Paired reading, spelling and writing: The handbook for teachers and parents*. (www.dundee.ac.uk/psychology/kjtopping/preading.html) London & New York: Cassell.
- Topping, K. J. (2000) *Tutoring by peers, family and volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). Also [Online] Available: www.ibe.unesco.org/Publications/Practice/practice.htm [December 31]. (Also in translation in Chinese and Spanish).
- Topping, K. J. (2001a) *Thinking reading writing: A practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers* (www.dundee.ac.uk/psychology/TRW). New York & London: Continuum International.
- Topping, K. J. (2001b) *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. (www.dundee.ac.uk/psychology/kjtopping/plearning.html) Cambridge MA: Brookline Books.
- Topping, K. J. & Bryce, A. (2003) *Peer tutoring of thinking skills in primary school*. Paper submitted for publication.
- Topping, K. J. & Ehly, S. (Eds.) (1998) *Peer assisted learning*. Mahwah NJ & London UK: Lawrence Erlbaum.
- Topping, K. J. & Hogan, J. (1999) *Read on: Paired reading and thinking video resource pack*. London: BP Educational Services (www.bpes.com/).
- Topping, K. J. & Lindsay, G. A. (1992) Paired Reading: A review of the literature. *Research Papers in Education*, 7, 199-246.
- Topping, K. J. & Whiteley, M. (1990) Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, 32(1), 14-32.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1988) Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.

Кит Топпинг преподает педагогические и социальные исследования в университете Данди в Шотландии (Великобритания).

Обучение критической грамотности: Как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности

Джойс Хербек и Клара Бейер

... чтение и письмо должны способствовать раскрепощению личности. По мере того как ученики учатся читать “книгу или жизнь”, писал бразильский педагог Пауло Фрейре (Freire & Macedo, 1987), они начинают мыслить свободнее. Мало просто научить детей читать художественную и научную литературу, повторял Фрейре. Карикатуры, речи политиков, школа, работа, социальные службы и, наконец, реклама – вот “книги”, в которых им придется “разбираться” в жизни. Поэтому надо, чтобы они научились “читать”, на что расходуются деньги общества (“прочитывая” при этом и порочную практику разбазаривания школьных фондов). Это более широкий взгляд на роль чтения, который ставит под вопрос разумность существующего уклада и таким образом способствует его улучшению.

Кристенсен (Christensen 2000, vii)

Ученики по большей части не осознают собственных возможностей. В рамках традиционной системы обучения они, как правило, ждут от учителя четких указаний и стремятся выполнить их как можно точнее, чтобы получить высокую оценку. Критическая грамотность, напротив, заставляет ученика смотреть на любую жизненную ситуацию с позиций социальной справедливости, сомневаться, задавать вопросы и действовать. Цель – помочь детям осознать, что в их власти изменить окружающий мир.

Обучая критической грамотности студентов, будущих учителей начальных классов, мы преследуем две цели. Во-первых, мы хотим, чтобы они хорошо разобрались в вопросах критической грамотности и осознали ее важность в обучении. Они должны понимать, что человек, владеющий словом, может многое, и что именно на них

лежит ответственность за воспитание грамотных и активных граждан, способных изменить мир. Во-вторых, мы стремимся к тому, чтобы каждый учитель мог в будущем самостоятельно разработать полноценную программу по обучению критической грамотности. Поэтому уже на первом курсе мы показываем студентам, как это делается.

В статье мы дадим рабочее определение критической грамотности, расскажем о том, как мы знакомим с этим понятием будущих учителей, а также представим некоторые возможности работы в этом русле в средней школе. Мы хотим, чтобы наши студенты, а в дальнейшем и их будущие ученики могли применять навыки критической грамотности для анализа жизненных ситуаций и активно бороться с несправедливостью, способствуя тем самым улучшению окружающего мира.

Что такое критическая грамотность?

Критическая грамотность вовлекает обучаемых в сферу этики. Процесс этот часто начинается с вопросов к прочитанному тексту. *Чьи голоса мы услышали, и чьи не услышали? Может ли описанная ситуация иметь иную трактовку, не совпадающую с представленной в тексте?* В отличие от традиционного обучения, которое сводится в основном к передаче знаний, обучение критической грамотности (даже в большей степени, чем так называемое обучение через практику) заставляет ученика ставить эти знания под сомнение. К. Эдельски (Edelsky 1999, с. 22) приводит несколько вопросов, в равной степени актуальных “при чтении книги и жизни”:

“Почему это так? Кто от этого выигрывает? Справедливо ли это? Что еще нужно знать, чтобы в этом разобраться? Какие вопросы не охвачены? Чьи точки зрения не представлены? Какие сведения отсутствуют?”

Таким образом у обучаемых формируется привычка докапываться до скрытых причин.

Согласно С.Ньето (Nieto, 1999), критическая грамотность подразумевает действие. Сами чтение и письмо часто оказываются поступками, предпринимаемыми в ответ на несправедливость. Так, ученики прибегают к чтению, чтобы лучше разобраться в интересующей их ситуации, к письму – чтобы высказать свое мнение по самым животрепещущим вопросам в послании должностному лицу, иногда даже президенту или премьер-министру, в ведении которого находятся эти вопросы. Организация акции против проявлений расизма во время школьного футбольного матча (Hoose, 1993), изготовление плаката в защиту прав животных – во всех этих случаях речь идет о решении реальных проблем.

При таком подходе к обучению во главу угла ставится достижение практической цели, в ходе которого и формируются навыки чтения и письма. Ученики читают и пишут не ради отметки, а потому, что это необходимо для выполнения поставленной задачи. Результаты их работы увидит не только учитель: письмо прочтет государственный чиновник, объявление о проведении акции услышат зрители, пришедшие болеть за свою футбольную команду, плакат увидят ученики, учителя и гости школы.

Благодаря такому практическому опыту ученики убеждаются в том, что они способны изменить мир и что для этого у них имеется мощное оружие – слово. Понимание заложенных в слове возможностей является стимулом для изучения орфографии, грамматики и пунктуации: ведь с их помощью можно яснее излагать свои мысли.

Естественно, перестройка процесса обучения требует времени. Педагогу придется начинать с малого, и лишь выработав в себе привычку к рассмотрению самых сложных и “неудобных” вопросов, он может серьезно говорить об обучении критической грамотности.

Дж.Бэнкс (Banks, 1999) описывает четыре уровня поликультурного обучения, которые по сути соответствуют уровням внедрения критической грамотности в учебный процесс. Термин “поликультурализм” иногда употребляется как синоним “критической грамотности”: в последние годы в рамках поликультурного обучения рассматриваются проблемы не только расовых меньшинств, но и всех групп, так или иначе притесняемых обществом (включая людей физически или умственно неполноценных, гомосексуалов и женщин). Выделение таких

уровней наглядно демонстрирует постепенность внедрения критической грамотности в систему обучения.

На первом, основном уровне – “уровне приобщения” – ученики отмечают праздники и знакомятся с героями разных культур. Например, когда речь идет о праздновании Рождества, акцент делается на изучении рождественских традиций нескольких народов и этнических групп. Знакомство с этническими и национальными обычаями безусловно интересно для детей, но пока оно ограничивается рассмотрением приятных вещей – ярких национальных костюмов, национальной кухни и песенного творчества. Вопросы социальной справедливости не затрагиваются, поэтому на первом уровне можно говорить лишь о поверхностном рассмотрении изучаемой культуры.

Второй уровень – “уровень углубления”, предполагающий более серьезное изучение культуры или понятия, может продолжаться от нескольких дней до месяца. Подбираются разноплановые материалы для чтения и применяются разные виды деятельности. Проблема в том, что по истечении “месячника углубления” изучаемая культура зачастую “исчезает” из учебной программы до конца года. Например, в США во время общенационального “месячника изучения истории Черной Америки” школьники с интересом обсуждают рассказы афроамериканских авторов, читают и смотрят фильмы об известных афроамериканцах. После этого, однако, многие учителя, считая свою задачу выполненной, уже не возвращаются к проблемам негритянской культуры и весь год изучают только творчество белых авторов. В результате история и культура афроамериканцев как бы “отодвигается” от истории и культуры остальной Америки, а вся нация в сознании школьников разделяется на “нас” и на “них”. Понятно, что афроамериканцы, которым в школьной программе отводится “специальный месяц”, воспринимаются как “они”.

На третьем, “преобразовательном” уровне начинается собственно обучение критической грамотности. Учитель показывает ученикам, что на любую ситуацию, с которой они сталкиваются в жизни или в тексте, можно смотреть с разных сторон. Чьи точки зрения представлены, чьи не представлены, справедливо ли принятое решение – этим вопросам уделяется особенно пристальное внимание. Тема социальной справедливости красной нитью проходит через все учебные предметы. На уроках обществоведения при анализе любого исторического события

учитываются интересы всех его участников. В ходе изучения естественнонаучных вопросов – особенно связанных с защитой окружающей среды – весь класс обсуждает, кому выгодно и кому не выгодно та или иная ситуация. Даже уроки математики наполняются решением общественно значимых вопросов: опираясь на новейшие статистические данные, дети вычисляют процент безработицы или отношение платы за жилье к заработной плате, выясняют, соответствует ли пропускная способность городского приюта реальному числу бездомных людей. Простые арифметические операции наполняются конкретным смыслом. Таким образом преобразуется весь процесс обучения, ученики постепенно отвыкают слепо верить всему, что им говорят, и начинают смотреть на мир через призму критической грамотности.

На “уровне общественно значимой деятельности” (четвертом) ученики начинают активно бороться с несправедливостью, выявленной на предыдущем этапе работы. Активность при этом может проявляться в разной форме: дети открыто говорят о несправедливости, пишут послания к чиновникам, от которых зависит принятие справедливого решения, помогают тем, кто нуждается в помощи. Одни акции требуют для своего проведения несколько дней, другие растягиваются на месяцы. Чтобы решить, какие именно меры будут самыми эффективными в данном конкретном случае, детям приходится подвергать проблему всестороннему анализу, а реализация намеченного плана часто требует серьезной подготовительной работы. Разумеется, сложность задачи в значительной степени определяется возрастом учеников. Но вне зависимости от того, сколько времени и усилий понадобилось на реализацию конкретного проекта, все его участники учатся принимать решения и обретают веру в то, что они могут изменить мир к лучшему.

Как направить будущих учителей в русло критической грамотности

В начале семестра мы раздаем своим студентам анкету, в которой, в частности, просим их дать определение критической грамотности. Как правило, несколько человек приводят довольно точные определения, но все же ответы типа “не уверен” или “точно сказать не могу” встречаются гораздо чаще. А многие и вовсе ставят прочерк на месте ответа. Та же проблема возникает у большинства студентов с определением понятия “социальная справедливость”. В целом

результаты анкетирования неизменно показывают, что исходный уровень знаний по большинству рассматриваемых в рамках нашего курса вопросов чрезвычайно низок.

Приступая к разговору о критической грамотности, мы в первую очередь знакомим студентов со статьями из педагогических журналов, доказывающими, что уже сегодня многие учителя реально работают в этом направлении. В одной из статей (Heffernan & Lewison, 2000) описана интересная серия уроков: учительница, опираясь на произведения детской литературы, вовлекла третьеклассников в разговор о социальной справедливости. Обсуждались такие серьезные вопросы, как расовые предрассудки, предвзятость в отношении людей физически и умственно неполноценных, словесные оскорбления. После множества рассказов и газетных статей, в которых описывались аналогичные эпизоды, ученики стали гораздо внимательнее относиться к вопросам социальной справедливости. Во время дискуссий дети высказывали сомнения и задавали вопросы, вырабатывая в себе критический подход к обсуждаемой проблеме. В конце концов третьеклассники сами решили перейти к активным действиям и написали письмо, в котором требовали от представителей местной власти решения конкретной проблемы.

Чтобы будущие учителя лучше представляли себе характер работы, мы приносим в аудиторию упоминаемые в статье детские книги. наших студентов всегда поражает, что ученики третьего класса берутся за обсуждение таких сложных проблем и даже пытаются что-то сделать для их решения.

Затем вниманию будущих учителей предлагается специальная литература, посвященная обучению в русле критической грамотности (Edelsky, 1999; Henkin, 1998; Allen, 1999; Robertson, 1999; Lee, Menkart, & Okazawa-Rey, 1998). Эта литература не является обязательной, но она демонстрирует, каких успехов добились работающие в этом направлении педагоги в последние годы. Есть много серьезных теоретических трудов о критической грамотности, однако мы отдаем предпочтение практическим пособиям, потому что в них описаны многочисленные примеры из учительской практики. Именно практические модели необходимы будущим учителям для того, чтобы впоследствии они могли внедрить принципы критической грамотности в собственную работу. Немало сведений по обучению критической грамотности (также с практическими приме-

рами) всегда можно найти на вебсайте <http://www.rethinkingschools.org/>

На занятиях мы также стараемся продемонстрировать студентам, как можно учить критической грамотности. Например, для курса детской литературы мы подбираем книги, затрагивающие вопросы социальной справедливости. Анализ характеров и событий с позиций критической грамотности помогает студентам по-новому взглянуть на жизненные ситуации, в которых оказывались в свое время они сами. Когда героиня рассказа Н.Шанге “Белила” (Ntozake Shange, *Whitewash*, 1997) – маленькая негритянка по имени Хелин-Эйнджел – возвращается из школы домой, ее подкараулили “ястребы” (так называли себя белые подростки из местной шайки) и вымазали ей лицо белой краской. Обсуждая на занятиях этот эпизод, студенты делятся друг с другом собственными воспоминаниями, рассказывают о том, как они сами оказались когда-то осмеяны или унижены. Скоро будущие учителя приходят к выводу, что тот же прием – переход от обсуждения рассказа к обсуждению жизненных ситуаций – может оказаться эффективным при работе в классе, где дети часто обижают друг друга или обзываются. Что пережила Хелин-Эйнджел? Что переживает любой человек, ставший предметом насмешки? От этих вопросов можно перейти к разговору о том, как важно, чтобы никто не чувствовал себя лишним или чужим. Таким образом, в ходе семинара по

детской литературе студенты под руководством преподавателя строят модель урока, которую они смогут впоследствии использовать в собственной работе.

В курсе детской литературы мы говорим также о проблемах бездомных и гомосексуалов, о недопустимости жестокого обращения с детьми, а также обсуждаем другие вопросы, с которыми будущие учителя могут столкнуться в своей практической деятельности. Цели работы: 1) продемонстрировать будущим учителям важность обсуждения этих вопросов с детьми; 2) показать, что учитель может многое сделать для развития взаимного уважения и поддержки среди учеников; 3) избавить детей от травмирующих психику проявлений расовых, национальных или иных предрассудков. Студенты усваивают, что от детской книги легко перейти к обсуждению вопросов социальной справедливости и, следовательно, к формированию основ критической грамотности. Привыкая воспринимать книгу через призму критической грамотности, дети учатся распознавать несправедливость в жизни, в них развивается обостренное чувство социальной справедливости. При этом учитель постоянно подводит учеников к мысли о необходимости активных действий.

Следующий курс – “Чтение и письмо в средних классах школы”. Читая и анализируя произведения детской литературы, будущие учителя переходят к разговору о силе слова и

Детские книги, поднимающие социальные проблемы:

Проблема бездомных

Ив Бантинг *Лети домой* (*Fly Away Home* by Eve Bunting, 1991)

Мальчик вместе с отцом живет в большом аэропорту, потому что после смерти матери у отца не осталось денег, чтобы платить за квартиру. Кочуя по залам ожидания, они постоянно вынуждены заботиться о том, чтобы не привлекать к себе внимания.

Национальный союз “Покончим с бездомностью”, <http://www.naeh.org/>

Жестокое обращение с детьми

К.Коман *Что увидел Джейми* (*What Jamie Saw*, by Carolyn Coman 1995)

Проснувшись среди ночи, третьеклассник Джейми видит, как отчим швыряет младенца – маленькую сестричку Джейми – через всю комнату, а мать лишь чудом успевает ее поймать. После этого мать выталкивает сына за дверь: в холодную декабрьскую ночь он должен бежать к подруге матери.

National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect, <http://www.calib.com/nccanch>

Национальная комиссия против жестокого обращения с детьми, <http://www.calib.com/nccanch>

Проблемы гомосексуалов

Я голубой? Сборник рассказов под ред. М.Д.Бауэр (*Am I Blue?* edited by Marion Dane Bauer, 1995)

В одном из рассказов гомосексуалом оказывается отец мальчика, в другом девочка-подросток узнает, что ее приятеля интересуют мальчики, а не девочки, героиня третьего – лесбиянка, которую понимает бабушка, но отказывается понимать мама. Этот сборник, предоставляющий читателю возможность взглянуть на мир глазами представителей самых разных сексуальных меньшинств, может стать отправной точкой для разговора о социальной справедливости для гомосексуалов.

<http://www.pflag.org>

о том, что владение словом дает каждому человеку. Семинары в рамках этого курса также проводятся в русле критической грамотности. В ходе обсуждения детских книг участники семинаров получают возможность высказать свое мнение о реальных событиях. Например, чтение *“Рифкиных писем”* К.Хессе (Karen Hesse, *Letters From Rifka* 1992) вывело студентов на разговор не только о проблемах иммигрантов из Восточной Европы в США, но и об ущемлении прав человека вообще. Анализируя типичные проявления социальной несправедливости, некоторые студенты проводили аналогию между отношением к Рифке и к евреям вообще – и изменившимся после теракта 11 сентября отношением американцев к мусульманам.

Следующим этапом работы стала дискуссия о возможностях письма как орудия воздействия на окружающую действительность. Письменная работа, выполняющая реальные, а не учебные задачи, обладает высоким обучающим потенциалом. Говорили о том, что письмо редактору местной газеты или чиновникам университетского городка может дать реальный толчок к решению проблемы. Студенты одной из групп составили обращение ко всем, кто пользуется услугами университетской автостоянки. Эта работа помогла участникам семинара осознать, что каждый гражданин демократического общества имеет право и возможность повлиять на жизнь общества.

После того как будущие учителя прочно усвоили понятие критической грамотности, мы на множестве примеров показываем им, как может проходить обучение критической грамотности в младших и средних классах школы. Чтение текстов, проведение дискуссий, постановка проблемных вопросов помогают будущим учителям создать арсенал методов и приемов, которыми они смогут пользоваться в своей профессиональной деятельности.

Как проходит обучение критической грамотности?

Обучение критической грамотности возможно на любом этапе. Так, когда малышам подготовительной группы объявили, что они едут на пикник, где для них зажарят мясо на огне, дети, зная, что одна из девочек не ест мяса, забеспокоились и даже написали письмо в школьный комитет по проведению пикников: они просили подготовить для этой девочки какое-нибудь вегетарианское блюдо (Vasquez, 2000). В другой школе третьеклассники составили письмо с осуждением словесных оскорблений и, собрав

подписи с учеников, учителей и сотрудников школы, вывесили его при входе на всеобщее обозрение (Heffernan & Lewison, 2000). Еще пример: изучив речь подростков со всеми ее особенностями, старшеклассники одной из городских школ составили “тест на знание культуры и языка современной молодежи” и предложили пришедшим в их школу студентам-практикантам сдать этот тест. От результатов, заявили его составители, “будет зависеть, примут ли тестируемых в педагогический колледж и будут ли они получать стипендию”. А вот пример того, как критическая грамотность “сработала” в студенческой среде: после обсуждения детских книг, затрагивающих вопросы социальной справедливости, наши студенты решили принять участие в проекте по оказанию помощи бездомным в своем районе. Как видим, во всех этих случаях молодые люди реально участвуют в решении социальных проблем. В этом и состоит конечная цель обучения критической грамотности: обучаемые на практике убеждаются, что они могут решить немало проблем собственными силами.

И, наконец, последний пример. Третьеклассники постоянно жаловались своей учительнице, миссис С., что им “нечем заняться на переменах”. Действительно, игровая площадка, расположенная с их стороны школы, была не оборудована, при этом ученикам каждого класса разрешалось играть только на отведенной для них площадке. Несправедливо, говорили третьеклассники: для других классов горки и качели, для третьего класса – ничего.

Тогда миссис С. задала ученикам вопрос: кто, по их мнению, может отдать распоряжение о покупке оборудования для игровой площадки? Директор, ответили ученики. Потом она спросила: все ли хотят, чтобы площадка была оборудована для игр? Разумеется, все! Стоп, сказала миссис С., а откуда вы можете это знать? Подобные заявления требуют письменного подтверждения. Она помогла своим ученикам письменно изложить и обосновать свою просьбу в письме к директору школы: “Поскольку отведенная для нас игровая площадка не имеет игрового оборудования, а играть на перемене на других площадках нам не разрешается, мы, ученики третьего класса, просим нашего директора, мистера Х., приобрести необходимое оборудование и установить его на площадке для третьего класса”.

Письмо было написано, и казалось, что можно уже собирать подписи, но миссис С. сначала попросила активистов уточнить, какое именно оборудование дети хотели бы

видеть на своей площадке. Каждый третьеклассник высказал свое мнение, результатом опроса явился список из нескольких пунктов. Теперь, объяснила миссис С., нужно составить финансовую смету, т.е. подсчитать, сколько будет стоить покупка и установка оборудования. Чтобы ученики могли справиться с такой задачей, она принесла в класс школьный каталог поставок, а заодно рассказала, что в смету придется обязательно включить налоги и стоимость транспортировки.

Когда письмо было подписано и смета составлена, третьеклассники пришли на прием к директору и изложили свой вопрос. Мистер Х., однако, сказал, что сначала им придется выступить перед школьным советом, который должен одобрить закупку оборудования. Договорились о том, что поднятый третьеклассниками вопрос будет включен в повестку следующего заседания совета, – и дети отправились репетировать свое выступление. На заседании члены совета внимательно выслушали третьеклассников и единогласно проголосовали за внесенное ими предложение. Через месяц у третьеклассников появилась новая игровая площадка.

Разумеется, для третьеклассников это была серьезная победа – однако состояла она не только в покупке оборудования. С помощью своей учительницы дети осознали, что они могут многое и что слово – письменное и устное – большая сила. Выявив проблему, они собрали необходимые данные и активно приступили к “восстановлению справедливости”. После этого каждый день, выходя на перемену, они вспоминали, что добились изменения сами.

Выводы

Критическая грамотность заставляет человека думать, сомневаться, действовать. Критически грамотные ученики не сетуют на проблемы, а стараются их решать. Разумеется, осознание собственных возможностей требует времени. Учителя помогают ученикам смотреть на любую жизненную ситуацию с точки зрения социальной справедливости, учат их постоянно задавать самые “неудобные” вопросы: *Почему это так? Кому выгодно такая ситуация? Чья точка зрения не представлена? Что еще необходимо выяснить? Что можно сделать?*

В центре этой работы – фигура учителя. Чтобы будущие учителя могли впоследствии воспитывать активных граждан, готовых к преобразованию действительности, они должны сами овладеть критической грамот-

ностью. Поднимая серьезные социальные вопросы, помогая ученикам оценивать различные точки зрения и активно добиваться решения проблемы, учителя работают на будущее. Чтение и письмо предоставляют каждому из нас возможность изменить мир к лучшему и, таким образом, являются факторами раскрепощения личности.

Литература:

- Allen, JoBeth. Ed. (1999). *Class actions: Teaching for social justice in elementary and middle school*. New York: Teachers College Press.
- Banks, James. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bauer, Marion Dane. (1995). *Am I blue? Coming out from the silence*. New York: Harper Trophy.
- Bunting, Eve. (1991). *Fly away home*. New York: Clarion Books.
- Christensen, L. (2000). *Reading, writing, and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools
- Coman, Carolyn. (1995). *What Jamie saw*. New York: Puffin.
- Edelsky, Carole. (1999). *Making justice our project: Teachers working toward critical whole language practice*. Urbana, IL: NCTE.
- Freire, Paulo, and Macedo, Donaldo. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Heffernan, Lee, and Lewison, Mitzi. (2000). Making real-world issues our business: Critical literacy in a third-grade classroom. *Primary Voices K-6*, 9(2), 15-21.
- Henkin, Roxanne. (1998). *Who's invited to share? Using literacy to teach for equity and social justice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hesse, Karen. (1992). *Letters from Rifka*. New York: Puffin.
- Hoose, Phillip. (1993). *It's our world, too! Stories of young people who are making a difference*. New York: Little, Brown & Company.
- Lee, Enid; Menkart, Deborah; and Okazawa-Rey, Margo. (Eds.). (1998). *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K-12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Robertson, Judith. (Ed.). (1999). *Teaching for a tolerant world: Grades K – 6*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Shange, N. (1997). *Whitewash*. Illus. Michael Sporn. New York: Walker.
- Vasquez, Vivian. (2000). Our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. *Primary Voices K-6*, 9(2), 8-13.

Джойс Хербек – доцент университета штата Монтана (США).

Клара Бейер – доцент университета Фредони (штат Нью-Йорк, США).



Размышления о критической грамотности

От редакторов: Редакторы журнала *Thinking Classroom/Перемена* пригласили семь педагогов из разных стран отозваться на вопросы, поднятые в предыдущей статье. Поскольку участники нашего своеобразного “круглого стола” не имели возможности действительно сесть за стол и побеседовать, они отвечали по электронной почте. Нижеследующая беседа состоит из их ответов (несколько сокращенных из-за недостатка места на журнальных страницах). Надеемся, что читателям журнала все-таки удастся обсудить эти материалы с коллегами и студентами лично. Мы будем благодарны Вам за продолжение разговора.

ТС/П: *Не рискует ли учитель чересчур упростить вопросы, связанные с социальной справедливостью, когда пытается донести их до достаточно маленьких детей? Ведь детское восприятие еще не устоялось...*

Гайша: Ученики начальных классов воспринимают мир эмоционально, в отличие от подростков, у которых появляется рационализм. Эмоциональное восприятие мира побуждает ребенка оценивать любую ситуацию по принципу *справедливо-несправедливо* относительно субъекта. Я полагаю, что дети вполне способны иметь свою позицию относительно этических ситуаций, так как у младших школьников, как правило, обостренное чувство справедливости.

ТС/П: *Если так, хватает ли уровня развития самосознания ученикам начальных классов для того, чтобы*

Участники беседы (как пишут в театральных программках – по мере появления на сцене):

ТС/П – журнал *Thinking Classroom / Перемена*.

Гайша Ибрагимова (Кыргызстан) – заместитель заведующего отделом социальной политики администрации президента Кыргызской республики, ответственный секретарь комиссии по делам образования и культуры при президенте Кыргызской республики.

Ольга Громова (Россия) – главный редактор газеты “Библиотека в школе”, Издательский дом “Первое сентября”.

Елена Савова (Болгария) – преподаватель Нового болгарского университета, София.

Ромуальда Рагуотене (Литва) – психолог, преподаватель психологии в гимназии им.А.Мицкевича в Вильнюсе, тренер РКМЧП.

Кестутис Каминкас (Литва) – профессор, советник парламентской комиссии по образованию, науке и культуре, тренер РКМЧП.

Ирина Дядченко (Украина) – заместитель директора по научной и методической работе Академической гимназии №45 г.Харькова.

Елена Малинина (Россия) – психолог школы № 29, г. Сергиев Посад.

сформулировать свою политическую точку зрения?

Гайша: На мой взгляд, сформулировать политическую точку зрения – в отличие от мнения в сфере этики – ребенок не может.

Ольга: Мне кажется, что ученики начальных классов всегда имеют некую точку зрения на события, происходящие в мире, в том числе и политические, а также свои политические взгляды на многие вопросы. Иногда их ответы сначала выражают точку зрения окружающих их взрослых, но если внимательно слушать детей, вникать, разбираться вместе с ними, то их позиция может в итоге оказаться отличной от родительской или учительской, и вполне обоснованной. Другой вопрос – *формулировка* своей политической (как, впрочем, и любой другой) точки зрения. Это, по-моему, не вопрос уров-

ня самосознания, а проблема навыков вербализации своих взглядов и мыслей.

Елена С.: Умение учащихся формулировать и выражать свое мнение напрямую связано с их способностью сравнивать различные точки зрения. Сравнивая чужие мнения, соотнося их с собственным (пусть скудным) опытом, они учатся делать обоснованные и четко сформулированные выводы в устной или письменной форме, учитывая специфику, соответственно, устной или письменной речи. Учитель должен всячески развивать в них эти навыки и умения, и для этого совершенно необязательно эксплуатировать политическую тематику. Это длительный процесс, поэтому содержание и методы обучения будут во многом зависеть от возраста учащихся.

ТС/П: Если мы все-таки принимаем идеи авторов статьи, не возникает ли опасность, что учитель начнет использовать учеников для достижения собственных политических целей?

Ольга: Ну, такая опасность существует всегда. К сожалению в педагогике в наши дни подвизается множество политически ангажированных и даже психически нестабильных людей – как бы дико это ни звучало... Однако, не о них речь. Гораздо интереснее обсудить действия так называемого “среднестатистического учителя”. Насколько он хочет и умеет развивать у своих учеников критическую грамотность?

Ромуальда: Кстати, в преподнесении понятия социальной справедливости большую роль играют национально-культурные различия... В этой части планеты многие учителя по-прежнему служат лишь “передатчиками знаний”. И это отношение опирается на существующую систему оценки знаний. Во главу угла ставится знание предмета. Вот многие учителя и боятся отойти от учебника даже на шаг. К счастью, мы знаем и таких учителей, которые готовы выслушивать своих учеников и позволяют им мыслить критически.

ТС/П: Должны ли учителя обладать какими-то особыми качествами и профессиональными навыками, чтобы способствовать развитию самосознания и критической грамотности у детей младшего школьного возраста?

Гайша: Современный педагог в первую очередь должен уметь слушать и слышать. Испытывать глубокое уважение к другому мнению, демонстрировать это уважение. Никогда не давать готовых ответов, а уметь искать ответ вместе с детьми. То есть он должен владеть интерактивными методами обучения и исполнять не только функции педагога-информатора, но педагога-организатора, проектировщика, консультанта, тренера.

Кестутис: Чего не хватает нашим учителям, так это умения “ослабить предметные поводы” и шире взглянуть на учительское призвание. Ведь, на самом деле, учитель – это не профессия, а образ жизни.

Ольга: Пожалуй, мы добрались до действительной проблемы. Наша традиционная школа не учит детей ни рефлексии, ни умению вербализовать ее итоги. Им задают вопросы (если вообще спрашивают об их точке зрения на серьезные проблемы) и ждут готового ответа. А откуда бы ему взяться, если даже взрослый не всегда сходу сформулирует? Попробуйте спросить у детей, что они думают о войне в Ираке или о Чечне. Сначала, вы, может быть, услышите лишь однозначные ответы типа “хорошо”, “плохо”, “не знаю”. Но если помочь им начать самим рассуждать вслух, их точки зрения окажутся вполне четкими и разными.

Гайша: Обучение критической грамотности требует от педагогов готовности искать вместе с детьми, студентами и родителями пути решения реальных жизненных про-

блем, соотносить себя и общество как единое целое, разделяя ответственность за ту жизнь, которой живем. У педагога нет готовых правильных ответов на вопросы детей, он находится в поиске вместе с ними... На мой взгляд, следует особо отметить необходимость иного качества подготовки педагогов, так как у плохо подготовленного педагога усилия по формированию критической грамотности могут привести к появлению у детей позиции “вечных оппозиционеров”.

ТС/П: Как, в таком случае, подходить к обучению будущих учителей? В чем следует изменить нынешний подход? И как поступить с действующими учителями, с теми, кто провел в школе всю жизнь?

Ирина: Проблема приобщения учителей к критической грамотности, безусловно, зависит от целого ряда факторов. Основная причина торможения – нежелание опытных преподавателей менять свой почерк общения с учениками. Переход к персонально-технологиям в коллективах учителей, где преобладают тенденции традиционного авторитарного преподавания, бывает достаточно болезненным, однако требования времени и “совсем другие дети” заставляют задуматься даже самых опытных.

Кестутис: У этой проблемы существует еще один аспект. В прежние времена учителя очень хорошо знали, что такое “самоцензура”. Разумеется, случались и исключения, но в



целом несколько поколений в этой части мира были воспитаны учителями, родителями и другими взрослыми, которые постоянно подвергали самооценуре свои слова и мысли. Такой менталитет трудно изменить.

Гайша: Кстати, дело не только в политической системе. Вся мировая практика образования предпочитала обучать тому, как “должно быть в идеале”, и не позволяла людям находить ответы на вопросы, которые ставила перед ними реальная жизнь. Таким образом складывалась порочная система двойной жизни, двойной морали.

Что касается подготовки будущих учителей, к сожалению, современные педагогические вузы необходимым навыкам не обучают. Ныне педагог должен выполнять не только свою традиционную функцию источника информации, теперь от него требуются навыки проектировщика и организатора образовательной деятельности, консультанта, эксперта, модератора, тренера.

ТС/П: *А у вас есть какой-то практический опыт по вовлечению детей в социально-значимую деятельность?*

Ирина: Знаете, у нас есть несколько неожиданный пример. Мы, а точнее, учащиеся нашей гимназии – члены школьной музыкальной группы “Гравитация” – предприняли акцию, целью которой было убедить своих одноклассников бросить курить. Проведенное среди школьников анкетирование показало, что никакие

наказания родителей и уговоры учителей не действуют так успешно, как пример товарищей. Все ребята-члены группы прошли этап борьбы с курением и сами предложили провести концерт по девизом “Бросай курить вместе с нами!”. Важно, что в конкретных результатах подобных акций заинтересованы сами ребята и обсуждение их проходит в детском коллективе.

Гайша: Как вы помните, авторы приводят идею Дж.Бэнкса о четырех уровнях мультикультурного обучения. Это очень интересно и созвучно концепции *Диалога культур* М.М.Бахтина. Теория Бахтина была реализована в г. Красноярске в школе *Диалога культур*, материал об этом интересном опыте был опубликован в конце 80-х годов. На мой взгляд, основная идея этой теории была в том, что при изучении культурного наследия народов происходит диалог субкультуры ребенка, которая в свою очередь является продуктом диалога культуры родителей и семьи, с изучаемыми культурами, и за счет этого диалога идет процесс обогащения субкультуры ребенка.

В условиях моей страны, Кыргызстана, эта система обучения очень актуальна именно в силу полиэтничности населения. Наш образовательный комплекс “Илим” имеет стаж 10 лет, и в основе нашей деятельности с самого начала лежала теория Бахтина о Диалоге культур. При обучении критической грамотности основная трудность была не в детях, а в учителях. Наши

учителя имели догматическое мышление, свою личную позицию принимали как истину в последней инстанции, трудно меняли мнение, а всех, кто не разделял их точку зрения, воспринимали как врагов. Понадобилась специальная программа подготовки педагогов.

ТС/П: *У вас есть какие-нибудь рецепты – как помочь детям проявить свои лучшие личные качества?*

Елена М.: Авторитаризм из прошлой жизни уже не подходит. Нельзя заставить, навязать. Тем более нельзя приказать: “А ну-ка! Прояви-ка свои таланты! Покажи себя с лучшей стороны!”

Кроме того, если взрослый действует без опоры на детскую инициативу и фантазию, это приводит к разрыву понимания учителями (классными руководителями) учеников, а учениками – учителей. “Что ни сделаю, какое мероприятие ни проведу – им неинтересно”, – говорит такой классный руководитель. “Лучше б дискотеку провела”, – говорят между собой ученики в таком классе. Значит, должна быть такая недирективная форма работы, которая смогла бы учесть инициативы взрослых и детей, помогла бы раскрыться всем участникам взаимодействия с лучших сторон.

ТС/П: *Вы сказали “недирективная”. Что за этим стоит? Как, в какой форме проводить работу с классом, группой детей, чтобы вовлечь их в жизнь и проблемы общества?*



Елена М.: А вот здесь существует некоторый выбор. Давайте посмотрим, в чем нуждается классный руководитель или любой взрослый, занимающийся организацией коллективной работы. В конкретных формах и методиках работы с классом, в консультациях и реально выполнимых идеях. Можно взять сценарий игры или вечера в библиотеке или у завуча-организатора, можно составить некий сценарий самим. Можно пригласить на групповую работу увлеченных людей. Можно привлечь школьных психологов. Я сама как школьный психолог вела и веду детские группы. И могу сказать, что все это безумно интересно, но существует разрыв между тем, что происходит в группе и в реальной жизни. Так что я пока не знаю методики, которая учитывала бы инициативу детей и взрослых, спланировала их и способствовала проявлению их лучших человеческих качеств. Но надо пытаться. Статья Хербек и Бейер предлагает ряд очень интересных идей. Кстати, в связи с этой статьей у меня возникает другой вопрос: действительно ли описанный в статье учитель поощряет критическое мышление и разнообразие мнений? А может быть детям просто предлагается объединиться с учителем и выступить вместе с ним против некой несправедливости, находящейся за пределами класса?

ТС/П: Тут можно задать множество вопросов, например: в каком контексте, как можно судить о том, что справедливо, а что нет? Как

сравнивать пятый класс с четвертым? Как сравнивать загородные школы с настоящим спортивным полем и городские школы с маленькой асфальтированной площадкой или вовсе без таковой? И как, если уж на то дело пошло, сравнивать школу в США (где есть практически все) со школой в развивающейся стране, где ребенку не всегда обеспечены даже еда и кров?

Гайша: Поскольку понятие социальной справедливости очень относительно, то, что справедливо по отношению к одним, несправедливо по отношению к другим. В то же время авторы очень настойчиво рассматривают критическую грамотность как инструмент к действию в ответ на несправедливость. Думаю, что намеренная ориентация детей на

поиск социальной несправедливости и действия по ее искоренению не обучает детей жизни, а вводит их в состояние постоянного конфликта, из которого дети вряд ли смогут выйти без потерь не только моральных, но и физических. Поэтому и возникает вопрос: насколько оправданы подобные действия учителя?

Елена М.: И все же, ничто так не может сплотить класс, как общее дело. Такое дело ребята могут сами предложить, а вы, возможно, подтолкнете их к этому. Оно по-настоящему ценно, если придумали его сами ученики или оно просто “выросло” из конкретного желания, вопроса, проблемы. В этом случае, сами собой отпадают размышления классного руководителя: “Что проведет с детьми? Чем их заинтересовать?”

Редакторы журнала Перемена приглашают Вас поговорить с коллегами, обсудить предлагаемые здесь вопросы со студентами. И написать нам!

Согласны ли Вы с тем, что даже маленькие дети способны иметь политические взгляды?

Какова может быть роль школы в формировании социальной активности учащихся? Совпадает ли при этом роль школы с ролью, которую может играть в этом отдельный учитель?

Существуют ли для Вас неприемлемые для обсуждения на уроке темы или поступки?

Что будет с учениками, не согласными с мнением своих учителей, или с учителями, не разделяющими мнение коллег? Какие последствия может иметь инакомыслие в вашей стране?

Как Вы – для себя – определяете, что Вы действительно развиваете критическое мышление и поощряете разнообразие мнений? Иными словами, как отличить: продвигает ли учитель собственные личные, социальные или политические интересы (какими бы высокими они ни были) или развивает в учащихся способность к критическому мышлению? Как вы реагируете, если учащиеся или студенты затеют акцию в поддержку дела, с которым Вы не согласны?

Как изменилась школа или система образования в Вашей стране за последние пять лет? А за последние 10 лет? Как эти перемены отражают новые общественные и педагогические ценности?

Стратегические решения



Учим слова, чтобы их запомнить

Уильям Брзо

Несколько лет назад я ехал к старшекурсникам на занятие по чтению, которое проходило в помещении школы, километрах в сорока от университетского городка. Кратчайший маршрут пролегал вдали от шоссе, по проселочным дорогам. Я попал в эти места впервые и был поражен пейзажем: ни кустика, ни деревца – во круг, сколько хватало глаз, простирались поля. Мой взгляд привлек лишь похожий на чудище комбайн, который медленно полз среди золотых колосьев. И вдруг из радиоприемника донеслось: “Живые боровы нашли ноябрь неизменным”. Я оторопел. О чем идет речь? Понятно, что буквально это воспринимать нельзя. Но слова-то незатейливые! Какой скрытый смысл может в них таиться?

В тот вечер на занятии я не преминул спросить, что думают мои студенты об этой странной фразе. Большинство лишь пожало плечами: они явно не разделяли моего недоумения. “Передавали новости о сельском хозяйстве, – буднично пояснил один студент из местных. – Вы скоро привыкнете”. Он растолковал, что никакого подтекста тут нет, просто фермерам, у которых имеется живность, надо знать, какую цену они получат за свиней в ближайшие месяцы.

Наутро, направляясь со своей пятилетней дочкой в школу, я проверил, все ли слова в этой достопамятной фразе ей известны. Слегка запнувшись на слове “неизменный”, Ханна успешно дала все определения. Однако, когда я попытался вы-

яснить смысл всего предложения, девочка растерялась. “Папа, а зачем свинки искали ноябрь?” – спросила она. И, правда, зачем?

Если при введении новых слов удается создать значимый контекст, шансы на их усвоение повышаются

Всякий раз, наблюдая, как дети пытаются запомнить новые слова, я вспоминаю про живых свинок мужского пола, поскольку случай этот наглядно продемонстрировал, что одного, пусть самого подробного определения недостаточно. Нужен контекст. Разумеется, я не являюсь в этом деле первооткрывателем, опубликованы результаты многочисленных исследований, посвященных расширению словарного запаса у различных целевых аудиторий (Nagy & Scott, 2000). Существует способ контекстуальной поддержки при усвоении новых слов, основанный на личном взаимодействии с изучаемыми понятиями. Попробую пояснить на примере, что стоит за выражением “непосредственный контекстуальный опыт при изучении новой лексики”.

Ученикам господина Дзамы предстояло познакомиться с техническим термином, связанным с механизмами человеческой памяти. Вместо того, чтобы продиктовать учащимся словарное определение и перейти к объяснению нового материала, где термин уже фигурирует как рабочий, учитель попросил учеников составить список из десяти

действий, которые они совершили когда-то, а именно – в первый день обучения во втором классе. Дав волю негодованию (“Да это ж было сто лет назад!”), старшекласники, поминутно стеная, начинают писать. Вскоре у большинства список готов, и некоторые не прочь прочитать его вслух. За редким исключением у них получилось следующее: (1) встал, (2) оделся, (3) позавтракал, (4) почистил зубы, (5) доехал до школы, (6) познакомился с учителем, (7) рассказал, как провел каникулы и т.д. Выслушав несколько стандартных наборов, господин Дзама спросил: “А кто из вас действительно помнит *то самое* первое сентября?” Прямо скажем, немногие. Большинству пришлось признать, что они составляли свои списки не по памяти, а потому что были заведомо уверены, что уж эти-то действия они точно выполняли. “Вы правы, – кивнул учитель. – Я заставил работать не настоящую, а фабульную память”. Фабульная память основана не на реальных воспоминаниях, а на соотносимом с ними опыте.

Даже спустя несколько недель учащиеся отлично помнили выражение “фабульная память”, поскольку восприняли это понятие сквозь призму личного опыта (тот самый список действий, совершенных ими в первый день обучения во втором классе.) Они испытали действие фабульной памяти “на собственной шкуре”, и это создало контекст для закрепления абстрактного понятия.

Сколько раз бывало: школьники держат в голове слова ровно до диктанта или теста, а едва он прошел – из памяти все выветривается. Если

Стратегические решения



же вы хотите добиться стойкого усвоения лексики и включения ее в словарный запас учащихся, слова должны стать для них осознанными, живыми, функциональными.

Ниже вы найдете список терминов из различных предметов и простые приемы, с помощью которых учителя помогают ученикам “прожить” эти слова. Примеры приво-

дятся исключительно для того, чтобы вы представляли себе стратегические возможности обучения лексике через личный опыт.

Когда учителя применяют методы усвоения лексики, основанные на активном вовлечении учащихся в процесс обучения, шансы на прочное усвоение слов повышаются. Это особенно верно, если при введении новых слов удастся создать значимый контекст. Учащимся нужно не просто бегло ознакомиться со словами, тем более, если за этими словами стоят сложные понятия или они являются ключевыми для понимания изучаемой темы (Brozo & Simpson, 2003). Стратегически мыслящие учителя стремятся создать для детей и подростков повторяющиеся, естественные, лично окрашенные языковые ситуации (Nagy, Herman & Anderson, 1985), поскольку именно в таких ситуациях лексика усваивается легче всего.

История	<i>коммунизм</i>	Учащиеся просят сдать кошельки в один большой ящик. Затем учитель выдает каждому одинаковую сумму игровых денег на покупку канцелярских товаров. Потом все учащиеся обсуждают свои реакции и ощущения от системы “равных возможностей для всех”.
Естественные науки	<i>воспроизведение</i>	Учащиеся получают задание сложить лист плотной бумаги, придав ему любую осмысленную форму (самолетик, птица, снежинка и пр.), а затем написать подробную инструкцию для воспроизведения этой формы. Другим учащимся изделия не показываются, зато каждый получает новый лист и инструкцию, действуя по которой они должны воссоздать задуманную автором фигуру. По завершении работы оригинал сравнивается с копией, и учащиеся обсуждают, насколько успешно удалось, следуя предложенной инструкции, воспроизвести авторский замысел.
Математика	<i>ромб</i>	Учащимся дают короткое определение ромба, а затем, разбившись на пары, они ищут ромбы в классе, здании школы и ее окрестностях. Потом пары делятся набранными примерами с одноклассниками и доказывают их соответствие предложенному определению.
Литература	<i>символизм</i>	Учащиеся разбиваются на группы по четыре человека. Каждая группа получает какой-нибудь предмет (ключ, игрушечную машинку, монету и пр.). Каждый записывает, что символизирует этот предмет лично для него, а затем сравнивает свои идеи с соображениями товарищей по группе. Учитель просит их обратить особое внимание на случаи совпадения ощущений у разных людей внутри группы.

Литература:

- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Nagy, W.E., Herman, P.A., & Anderson, R.C. (1985). Learning words from contexts. Reading Research Quarterly, 20, 233–253.
- Nagy, W.E., & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research (Vol. 3, pp. 269–284) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Уильям Брозо – профессор, специалист по лингвистике и вопросам грамотности на факультете теоретической и практической подготовки учителей в университете Теннесси, Ноксвилл, США.



7-ая Международная конференция Ассоциации языкового понимания

Конференция Ассоциации языкового понимания пройдет 9-10 июля 2004 года в испанском городе Леида. Ассоциация ставит своей целью содействовать развитию всех видов языкового понимания, изучению родного и иностранного языков, повышению профессионального уровня преподавателей, работающих с различными возрастными группами (начальное, среднее и высшее образование, повышение квалификации). За дополнительной информацией обращайтесь по адресу: www.udl.es/dept/dal/ala2004/ или к Жозеф Марии Котс: ala2004@dal.udl.es

Приглашение к сотрудничеству от журнала "Мировая литература сегодня"

Мировая литература сегодня ждет статьи о прозе и поэзии Северной и Южной Кореи, Китая, Ирана, Ирака, Афганистана, Африки, Саудовской Аравии, а также редко анализируемой литературы израильских поселений и Палестины. Журнал исследует литературу с общемировой точки зрения и часто публикует статьи о литературе для детей и подростков. Дополнительная информация доступна на сайте www.ou.edu/worldlit/ или непосредственно у профессора Дэвис-Ундиано: rcdavis@ou.edu

История Международной ассоциации чтения

Дуглас К. Хартман и Лу Энн Сиерс из Питтсбургского университета пишут историю Международной ассоциации чтения. Они ищут фотографии, письма, доклады, речи, программы, аудио- и видеозаписи, фильмы и другие экспонаты, связанные с людьми и событиями, сыгравшими значительную роль в истории Ассоциации. Особый интерес представляет информация о деятельности Ассоциации в области профессионального развития, по защите интересов Ассоциации и ее членов, о партнерстве с другими ассоциациями, об исследованиях и развитии грамотности во всем мире. Дополнительная информация по адресу: dkh@pitt.edu или los3@pitt.edu

Номинации на премии и гранты Международной ассоциации чтения на 2003-2004 гг.

Международная Ассоциация чтения ежегодно присуждает премии, чтобы отметить выдающихся педагогов, писателей, исследователей и журналистов. Ниже приводится список номинаций, заявки по которым принимаются до декабря 2003 или января 2004 года. Заявки принимаются из любой точки мира. Дополнительную информацию об этих и других премиях IRA (в том числе, инструкции и формы заявок в формате pdf) см. на сайте Ассоциации: www.reading.org

Заявки, поданные на других языках

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

Журналистика

Премии для тележурналистов учреждены для профессионалов, достигших выдающихся успехов в освещении вопросов чтения и грамотности, пропагандирующих важность печатного слова в современном обществе и любовь к чтению среди лиц любого возраста. Материалы должны быть ориентированы на широкую публику, а не на профессионалов в области обучения чтению, и должны иметь информационный, критический или мотивирующий, а не непосредственно обучающий характер. Заявленные материалы должны появиться на телеэкране в период с 1 января по 31 декабря 2003 года. Члены Ассоциации могут посоветовать журналистам принять участие в конкурсе, сообщив им о том, что их программа соответствует упомянутым здесь критериям. За дополнительной информацией обращайтесь в Public Information Office. E-mail: pubinfo@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Премиями за материалы в печати отмечаются выдающиеся публикации в газетах, журналах и электронных средствах массовой информации. Материалы могут включать в себя серьезные исследования обучения чтению, их критический разбор или освещение действующих программ обучения чтению. Они должны быть опубликованы в период с 1 января по 31 декабря 2003 года. К участию в конкурсе приглашаются только профессиональные журналисты. Членам Ассоциации предлагается информировать местную прессу о конкурсе и пригласить авторов стоящих статей к участию. За дополнительной информацией обращайтесь в Public Information Office. E-mail: pubinfo@reading.org. Конкурсные заявки должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Профессиональное совершенствование

Грант Гертруды Уиппл для профессионального совершенствования размером в \$5000 выделяется члену Ассоциации для планирования и создания проектов по профессиональному совершенствованию, 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

Исследовательский грант Эльвы Найт выделяется на сумму до \$10000 на исследования в области чтения и грамотности. Преимущество отдается представителям иных стран, нежели США и Канада, а также школьным учителям. Ежегодно по крайней мере один грант выделяется исследователю за пределами североамериканского континента, и один грант получает исследовательский проект, инициированный учителями. Исследования должны быть посвящены значимым вопросам в области изучения грамотности и практике обучения чтению и письму. Грант выделяется на 2 года. Разрешено применять любые подходы и методы исследования при условии, что проект направлен на исследование чтения и грамотности. На неисследовательские виды деятельности, как, например, разработка новых программ или учебных материалов, средства не выделяются, за исключением тех случаев, когда эта деятельность является необходимой процедурой для

проведения самого исследования. Заявки принимаются только от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки на грант должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Грант Хелен М. Робинсон размером в \$1000 ежегодно присуждается для поддержки аспирантов на ранних стадиях работы над диссертациями в области чтения и грамотности. Все соискатели должны быть членами Ассоциации. За формой заявки обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки на грант должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Исследовательская стипендия Джин С. Чэлл размером в \$6000 учреждена для поддержки исследований в области чтения, проводимых подающими надежды учеными. Преимущества при выделении стипендии имеет следующая тематика исследований: начальное чтение (теория, исследования и практика, способствующие повышению эффективности обучения чтению); читабельность (методы предсказания сложности текстов); трудности при чтении (диагностика, лечение, профилактика); стадии развития навыков чтения; соотношение словарного запаса с навыками чтения; диагностика и обучение чтению взрослых с ограниченными возможностями. Эта стипендия была учреждена в память деятельности Джин С. Чэлл и во имя продолжения начатого ею дела. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки на грант должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Стипендия на исследование чтения/грамотности в \$1000 выделяется ученому, проживающему за пределами США и Канады, который подает большие надежды в области исследования чтения. Диссертации соискателей должны быть защищены в течение 5 лет перед подачей заявки. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки на грант должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Грантовая программа для учителей-исследователей поддерживает учителей в их научном поиске в области грамотности и методики обучения. Гранты выделяются в размере до \$5000, но преимущество отдается более мелким грантам (\$1000 - \$2000), чтобы оказать помощь как можно большему количеству учителей-исследователей. Заявки принимаются исключительно от членов Ассоциации. За инструкциями обращайтесь в Research and Policy Division: research@reading.org. Заявки на гранты должны поступить в офис не позднее 15 января 2004 года.

Учителя

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

Грант Рональда У. Митчелла на посещение Конвенции помогает малоимущим учителям, преподающим в 4 и 5 классах (возрастная группа 10-11 лет), впервые посетить ежегодную Конвенцию Международной ассоциации чтения. Ежегодно выделяется два гранта размером до \$1000 каждый. За инструкциями обращайтесь в Executive Office: exec@reading.org. Заявки должны поступить в офис не позднее 1 декабря 2003 года.

Указатель

Перемена, том 4, 2003 год

ПОСТОЯННЫЕ РУБРИКИ

Ракурсы

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

Сирианни, Тереза (Италия); Георгиадес, Петрос (Сургуис); Ати, Шерли (Мальта); Матиензо, Кармен (Испания); Пирс, Хелен (Великобритания)

Как научить школьников ставить собственные учебные цели?

Чоголашвили, Паата (Грузия); Котельникова, Ольга (Россия); Рекрут, Марта (США)

Как поддержать робких учеников?

Крету, Вероника (Молдова); Белошевич, Андрея (Хорватия); Лицка, Кэтлин (США); Задорожная, Наталья (Кыргызстан); Тялева, Ирина (Украина); Уотерхаус, Рик (США); Марамзина, Марина (Россия)

Что из прочитанного в области педагогики или методики оказало на Вас влияние?

Персон, Улла-Бритт (Швеция); Шил, Герри (Ирландия); Дэвид, Майя (Малайзия); Шранкова, Сузана (Словакия); Порто, Мелина (Аргентина)

За и против

Наш выбор – учиться мыслить

Гараева, Елена (Кыргызстан), Рахманжанова, Жанна (Кыргызстан)

Школа или бизнес?

Роббинс, Кристофер (США)

Стратегические решения

Ролевая игра: как подготовить ученика к восприятию нового материала

Брозо, Уильям (США)

Учебное письмо по системе “ПРИМА”

Брозо, Уильям (США)

Учим слова, чтобы их запомнить

Брозо, Уильям (США)

Советы учителю

Доска вопросов

Пирс, Чарльз (США)

Интерактивные конференции

Коваль, Калиста (США); Оленич, Мария (США)

Интернет-обзор

Оценка достоверности веб-источников

Хатчисон, Джил (США)

СТАТЬИ

Адаптация детей-инвалидов в системе школьного образования

Курочкина, Наталья (Узбекистан)

В классе смогут говорить все, или Снова о тихонях

Бермаханова, Рая (Казахстан)

Говорят учителя...

Мейер, Ольга (Россия)

Окт 6

Интервью с Юлианом Наковым

Наков, Юлиан (Болгария); Дачкова, Лидия (Болгария); Панайотова, Милена (Болгария)

Янв 28

Янв 39

Карл Роджерс и я: снова об учительстве

Ли, Ли-Те (Тайвань, Китай)

Апр 34

Лабиринт понятий и фактов:

построение системы умозаключений

Васильев, Юрий (Кыргызстан)

Апр 29

Апр 8

Мотивация учащихся на уроке

Крету, Даниела (Румыния)

Апр 21

Июль 6

Образование и жизнь:

обучение через служение обществу

Тейлор, Джоуби (США)

Янв 20

Обучение критической грамотности:

как помочь будущим учителям осознать роль чтения и письма в раскрепощении личности

Хербек, Джойс (США), Бейер, Клара (США)

Окт 37

Янв 6

Обучение через общественно значимую практику

Рован, Дария (Хорватия); Вижек-Видович, Власта (Хорватия)

Янв 14

Общение с жизнью:

Центральная Азия: Интернет в школах для детей-инвалидов

Микош, Дэвид (США)

Янв 8

Апр 46

Опыт адаптации детей-беженцев

Вершок, Анна (Россия)

Июль 14

Июль 46

Постановка цели в рамках обучения грамотности: как Шона сначала была президентом, а затем поэтом

Кауфман, Дуглас (США)

Окт 17

Развитие мышления в совместной работе

со сверстниками, родителями и волонтерами

Топпинг, Кит (Великобритания)

Окт 27

Апр 43

Размышления о критической грамотности:

Ибрагимова, Гайша (Кыргызстан); Громова, Ольга (Россия); Савова, Елена (Болгария); Рагуотене, Ромуальда (Литва); Каминскас, Кестутис (Литва); Дядченко, Ирина (Украина); Малинина, Елена (Россия)

Окт 43

Июль 44

Окт 47

Размышляем над ценностями поп-музыки

Дуглас, Нэнси (США); Бэйдун, Мэйсам (США); Фальк, Лидия (США)

Янв 33

Янв 43

Роль национального сообщества

в обучении грамотности

Сташ, Берд (США); Танкерсли, Дон (США)

Июль 8

Июль 48

Роль учительского очерка в подготовке

будущих учителей: взгляд из Эстонии

Ассер, Хийе (Эстония)

Янв 22

Янв 45

Словесные аналогии как инструмент

критического мышления – и не только!

Гринвуд, Скотт К. (США); Джойнер, Дженнифер Л. (США); Хафф-Бенкоски, Келли (США)

Июль 29

Янв 13

Составление целого из кусочков, или как морские звезды учили меня интегрировать учебные предметы

МакДона, Нэнси Х. (США)

Апр 10

Окт 15

Хорошо, что все мы разные
Миллер, Сьюзен Финн (США) **Июль 21**

Чего я хочу достигнуть? Как это сделать?
Лысенко, Сергей (Молдова) **Окт 25**

Что еще сказать о воображении?
Спенсер, Маргарет Мик (Великобритания) **Окт 8**

Что я узнала, работая с “тихими” детьми
Калиева, Рысалды (Казахстан) **Апр 19**

Школа и университет:
укрепление партнерских отношений
Эрдейи, Андреа (Венгрия); Тот, Жужа Н. (Венгрия) **Июль 36**

АВТОРЫ

Ассер, Хийе **Янв 22**

Ати, Шерли **Окт 6**

Бейер, Клара *см. Хербек, Джойс*

Белошевич, Андрей **Июль 6**

Бермаханова, Рая **Окт 15**

Брозо, Уильям **Апр 43, Июль 44, Окт 47**

Бэйдун, Мэйсам *см. Дуглас, Нэнси*

Васильев, Юрий **Апр 29**

Вершок, Анна **Июль 14**

Вижек-Видович, Власта *см. Рован, Дария*

Гараева, Елена; Рахманжанова, Жанна **Апр 46**

Георгиадес, Петрос **Окт 6**

Гринвуд, Скотт К.; Джойнер, Дженнифер Л.; Хафф-Бенкоски, Келли **Июль 29**

Громова, Ольга **Окт 43**

Дачкова, Лидия *см. Наков, Юлия*

Джойнер, Дженнифер Л. *см. Гринвуд, Скотт К.*

Дуглас, Нэнси; Бэйдун, Мэйсам; Фальк, Лидия **Янв 33**

Дэвид, Майя **Янв 6**

Дядченко, Ирина **Окт 43**

Задорожная, Наталья **Июль 6**

Ибрагимова, Гайша **Окт 43**

Калиева, Рысалды **Апр 19**

Каминскас, Кестутис **Окт 43**

Кауфман, Дуглас **Окт 17**

Коваль, Калиста; Оленич, Мария **Июль 48**

Котельникова, Ольга **Апр 8**

Крету, Даниела **Апр 21**

Крету, Вероника **Июль 6**

Курочкина, Наталья **Янв 13**

Ли, Ли-Те **Апр 34**

Лифка, Кэтлин **Июль 6**

Лысенко, Сергей **Окт 25**

МакДона, Нэнси Х. **Апр 10**

Малинина, Елена **Окт 43**

Марамзина, Марина **Июль 6**

Матиензо, Кармен **Окт 6**

Мейер, Ольга **Янв 28**

Микош, Дэвид **Янв 8**

Миллер, Сьюзен Финн **Июль 21**

Наков, Юлия; Дачкова, Лидия; Панайотова, Милена **Янв 39**

Оленич, Мария *см. Коваль, Калиста*

Панайотова, Милена *см. Наков, Юлия*

Персон, Улла-Бритт **Янв 6**

Пирс, Хелен **Окт 6**

Пирс, Чарльз **Янв 43**

Порто, Мелина **Янв 6**

Рагуотене, Ромуальда **Окт 43**

Рахманжанова, Жанна *см. Гараева, Елена*

Рекрут, Марта **Апр 8**

Роббинс, Кристофер **Июль 46**

Рован, Дария; Вижек-Видович, Власта **Янв 14**

Савова, Елена **Окт 43**

Сирианни, Тереза **Окт 6**

Спенсер, Маргарет Мик **Окт 8**

Сташ, Берд; Танкерсли, Дон **Июль 8**

Танкерсли, Дон *см. Сташ, Берд*

Тейлор, Джоуби **Янв 20**

Топпинг, Кит **Окт 27**

Тот, Жужа Н. *см. Эрдейи, Андреа*

Тяллева, Ирина **Июль 6**

Уотерхаус, Рик **Июль 6**

Фальк, Лидия *см. Дуглас, Нэнси*

Хатчисон, Джил **Янв 45**

Хафф-Бенкоски, Келли *см. Гринвуд, Скотт К.*

Хербек, Джойс; Бейер, Клара **Окт 37**

Чорголашвили, Паата; **Апр 8**

Шил, Герри **Янв 6**

Шранкова, Сузана **Янв 6**

Эрдейи, Андреа; Тот, Жужа Н. **Июль 36**

ТЕМАТИКА

Двуязычие **Июль 8**

Интеграция учебных предметов **Апр 10**

Информационные технологии **Янв 8, 45**

Исследования **Янв 45**

Критическая грамотность **Янв 33; Окт 37, 43**

Критическое мышление **Янв 6, 22, 39; Апр 46; Июль 29, 46; Окт 27**

Лексический запас **Июль 29; Окт 47**

Методы обучения **Янв 28, 43; Апр 8, 10, 19, 29, 43; Июль 44; Окт 27, 47**

Многоязычная грамотность **Июль 8, 21**

Мотивация **Янв 20; Апр 8, 21, 43; Июль 6; Окт 6, 8, 17, 25**

Новые виды грамотности **Янв 33**

Образовательная политика **Янв 39; Июль 46**

Обучение через общественно значимую практику **Янв 14, 20**

Оценка **Июль 48**

Партнерства дом-школа-общество **Янв 13; Июль 8, 14, 21, 48; Окт 25, 27**

Письмо **Июль 44; Окт 17**

Повышение квалификации **Янв 6, 28, 43; Апр 21, 46; Окт 43**

Подготовка педагогов **Янв 14, 22; Июль 36; Окт 37, 43**

Познание, восприятие **Окт 8**

Предметная грамотность **Апр 29**

Социально-культурные факторы **Апр 19, 34; Июль 6, 8; Окт 15, 43**

Специальные образовательные потребности **Янв 8, 13; Июль 14; Окт 15**

Чтение и письмо в различных предметных областях **Апр 10, 29, 34; Июль 29, 36**

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



Станьте членом международной организации, которая занимается популяризацией исследований и распространением информации о чтении и активно поддерживает профессиональное совершенствование педагогов, реформирование учебных программ и инновационные методы обучения.

Вступите в Международную ассоциацию чтения сегодня! Воспользуйтесь одной из приведенных ниже форм. Первая предназначена для лиц, проживающих в странах с развитой экономикой, вторая – для жителей развивающихся стран.

Заявка от физического лица – Развитые страны

INTERNATIONAL Reading Association 800 Barksdale Road, PO Box 6021, Newark, DE 19714-6021, USA Individual Membership		PLEASE PRINT CLEARLY		TC/P
PLEASE CHECK JOURNALS: <input type="checkbox"/> <i>The Reading Teacher</i> (preschool/elementary) <input type="checkbox"/> <i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i> <input type="checkbox"/> <i>Reading Research Quarterly</i> Also available online as an add-on service at www.reading.org/rrqonline <input type="checkbox"/> <i>Lectura y Vida</i> (Spanish) <input type="checkbox"/> <i>Thinking Classroom</i> (English version) <input type="checkbox"/> <i>Peremena</i> (Russian version)		All options include IRA's bimonthly newspaper, <i>Reading Today</i>		FIRST NAME _____ INITIAL _____ LAST NAME _____ STREET ADDRESS _____ CITY AND STATE/PROVINCE _____ COUNTRY _____ POSTAL CODE _____
MEMBERSHIP RATES		with Book Club		Book Club members automatically get 9 new IRA books during their membership year, VALUED AT MORE THAN \$200!
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!			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
PLEASE TOTAL DUES: _____		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 # _____		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/devel_countries.html), предоставляются скидки при уплате членских взносов и подписке на издания IRA, для чего необходимо заполнить следующую форму:

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION 800 Barksdale Road, PO Box 6021 Newark, Delaware 19714-6021, USA Economically Developing Countries		Membership Selections NEW <input type="checkbox"/> RENEWAL <input type="checkbox"/>		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 _____		<table border="0"> <tr> <td><i>Reading Today</i> (Not required)</td> <td>US\$ 18.00</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>The Reading Teacher</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Reading Research Quarterly</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly)</td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Thinking Classroom</i></td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td><i>Peremena</i> (Russian quarterly)</td> <td>US\$ 12.50</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td>Book Club <small>(Provides nine new books throughout your subscription year)</small></td> <td>US\$ 129.00</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Total</td> <td>_____</td> </tr> </table>		<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).
<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	_____																													
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																													