

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

Кристина Ламберт
старший помощник редактора, журналы

Ребекка А. Зелл
помощник редактора, 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

© Международная ассоциация чтения, 2004

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

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Лидия Абел, ЮАР. **Мехрибан Ахмедова**, Азербайджан. **Серафима Бахарева**, Россия. **Дженнифер 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. **Татьяна Буйских**, Кыргызстан. **Борис Булюбаш**, Россия. **Тори Валенси**, США. **Игорь Вальдман**, Россия. **Инна Валькова**, Кыргызстан. **Нива Виизе**, США. **Екатерина Вишнякова**, Россия. **Анна Гладкова**, Россия. **Эльвира Гмызина**, 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 Кластер**, 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. **Сергей Липин**, Россия. **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. **Галина Муромцева**, Россия. **Сэмюел Мэтьюс**, США. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Сара Никсон**, США. **Бобби Нит**, Великобритания. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Отг**, США. **Илэйн О’Куин**, США. **Меели Пандис**, Эстония. **Паата Папава**, Грузия. **Джон Поллок**, Австралия. **Алисон Прис**, Канада. **Элеонора Пролева**, Кыргызстан. **Дэвид Ред**, США. **Джин Реардон**, США. **Джанет Ричардс**, США. **Андреа Розенблат**, США. **Нелли Рэй**, США. **Сузана Саффокова**, Чешская республика. **Ольга Севостьянова**, Россия. **Кларенс Смит**, США. **Пэт Смит**, Австралия. **Роберт Смит**, США. **Чарли Торнтон**, США. **Мишель Труман**, США. **Анджела Уорд**, Канада. **Аннита Уорд**, США. **Джойс Уэйд**, США. **Марк Фелтон**, США. **Пенни Фреппон**, США. **Мария Ханзликова**, Чешская республика. **Ондрей Хаузенблас**, Чешская республика. **Джейн Хилбурн**, США. **Даниэл Хиттлман**, США. **Джоди Холшу**, США. **Жен Хуанг**, США. **Кортни Цмач**, США. **Стивен Чейс**, Канада. **Мари Чик**, США. **Тимоти Шанахан**, США. **Крейг Швери**, США. **Томас Шервуд II**, США. **Сара Шин**, США. **Сергей Шустов**, Россия. **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

РЕДАКТОРЫ
Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Инна Валькова, Кыргызстан
Анна Гладкова, Россия
Лидия Дачкова, Болгария
Гульсанам Каримова, Узбекистан
Алан Крофорд, США
Ризалина Лабанда, Филиппины
Элдьорг Лиссанд, Норвегия
Элизабет Моуже, США
Бардыл Мусай, Албания
Меели Пандис, Эстония
Паата Папава, Грузия
Ондрей Хаузенблас, Чешская республика
Чу-Лан Чен, Тайвань

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ
Вафа Ягублу, Азербайджан
Гаяне Макарян, Армения
Жужжа Черны, Венгрия
Звиад Миминошвили, Грузия
Сапаргуль Мирсеитова, Казахстан
Мелинда Мула, Косово
Ирина Низовская, Кыргызстан
Айя Кальве, Латвия
Елена Ацковска-Лесковска, Македония
Николае Крецу, Молдова
Ойунцецег Тувегомбо, Монголия
Сергей Заир-Бек, Россия, Москва
Валерия Марико, Россия, Нижний Новгород
Серафима Бахарева, Россия, Новосибирск
Ольга Севостьянова, Россия, Самара
Ирина Муштавинская, Россия, Санкт-Петербург
Симона Бернат, Румыния
Наталья Кравченко, Украина
Весна Пуховски, Хорватия

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК
Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК
Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ
Ефим Дубровский
Наталья Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ
West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО
PhotoDisc, Inc.

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

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>Дайва Пенкаускене</i>	
Ракурсы	4
Чем в Вашей стране городские школы отличаются от сельских? Ответы из Албании, Литвы, Румынии, Украины и США	
Размышления об обучении: что изменилось в работе учителя	6
<i>Роз Фишер</i>	
Караул! Замена...	16
<i>Елена Макарова</i>	
Размышляя, становимся лучше: как учительский дневник помогает нам меняться	21
<i>Венди Дж. Гленн</i>	
Возвращение к дневнику: размышление о размышлении	27
<i>Шэрон К. Миллер</i>	
Новый взгляд: новые методы обучения – для нового общества и новой демократии в ЮАР	28
<i>Пиппа Стайн и Дениз Ньюфилд</i>	
Стратегические решения	38
Как завоевать и удержать внимание учащихся <i>Уильям Дж. Броза</i>	
Интернет-обзор	40
Проектирование образования завтрашнего дня: Elearningeuropa <i>Дебра Дж. Коффей</i>	
Отклики...	42
Как поддерживать робких учеников <i>Сьюзен А. Кармоди</i>	



Письмо редактора

В последнее время я часто размышляю об очень простых и, в то же время, сложных вещах. О *парадоксах нашей жизни*. Как у любой работающей женщины, у меня нет времени наблюдать за прохожими, сидя на лавочке в парке, или читать философские трактаты, поэтому мысли эти чаще всего застают меня на занятиях и конференциях – короче, на работе.

Недавно на конференции директор школы из небольшого прибалтийского городка делал доклад об очень интересном сравнительном исследовании, связанном с государственными экзаменами и образовательной ситуацией в его регионе. Этот город издавна славится учителями родного [литовского] языка и литературы. Большинство из них имеют звания экспертов, заслуженных учителей, методистов. Но на госэкзамене ученики этих выдающихся учителей показывают едва ли не самые низкие баллы по стране. А в другом городке, где сильных учителей раз-два и обчелся, результаты экзамена гораздо выше. Поэтому вопрос о том, *что* есть учитель-эксперт, вопрос, не раз обсуждавшийся на страницах нашего журнала, пока остается открытым.

В странах, которые, подобно Литве, готовятся стать членами Европейского союза, экономическая жизнь весьма динамична:

появляются новые рабочие места, новые возможности, но одновременно с ними и новые трудности. Многие учителя оказались сейчас в крайне непростой ситуации. Модные ныне разговоры об *обществе знания* вынуждают их приравниваться к требованиям новой рыночной экономики и, прежде всего, к повсеместной конкуренции. Тем, кто всегда считал своим призванием воспитание душ и ставил во главу угла общение с учениками, очень одиноко в окружении учителей-менеджеров и учителей-бизнесменов. И, положив руку на сердце, мне трудно сказать, кто из них успешнее учит и кого из них сегодня лучше воспринимают школьники. Я знакома с одним обожаемым всеми директором, который вообще не ведет уроков, а является замечательным администратором, рачительным хозяином сельской школы. А еще я знаю одну блестящую учительницу литературы, каждый урок которой является произведением искусства, но ученики ее почти не слушают. Поэтому нам снова предстоит обсуждать, должен ли учитель приспосабливаться к новой социально-экономической ситуации, и если да, то как.

Еще меня занимает понятие грамотности. Во многих странах и языках этот термин так расширил свое значение, что вбирает теперь самый широкий набор

знаний и навыков. Но одновременно нам, педагогам, приходится сталкиваться с занятным феноменом: студенты университетов безграмотны – в самом основном, базовом значении этого слова. Конспектируя лекции, они делают чудовищные ошибки в простейших словах, хотя компьютерной грамотности им не занимать: они умеют проверить орфографию и грамматику одним щелчком мыши. Они не ведают, что значит креативное письмо, но знают, как написать письмо потенциальному работодателю. Они умеют читать, но школьные сочинения списывают у друзей или берут в Интернете. Это и есть так называемое *общество знания*? Новая рыночная экономика? Или это что-то другое, чему мы еще не подыскали названия?

Я пишу об этом по нескольким причинам. Во-первых, меня действительно снедают эти мысли. Во-вторых, как читатель я всегда, в любом издании, ищу неоднозначные статьи, пробуждающие желание спорить, возражать, доказывать. В-третьих, как редактор я приглашаю вас доказывать, возражать и спорить. Давайте обсудим эти и другие темы, важные для современного образования, на страницах нашего журнала.

С лучшими пожеланиями,

Дайва Пенкаускене

ВОПРОС:

Чем в Вашей стране городские школы отличаются от сельских?

Ариана-Станка Вакарету

Учитель математики школы Эмиля
Рановита, Клуж-Напока, Румыния



Проблемы румынской экономики отражаются на всех школах. Но если в городе еще можно рассчитывать на инновации,

то в “забытой Богом” деревне изменения провести сложнее. У деревни недостаточно средств для развития школ, потому что в сельской местности практически нет фирм и предприятий. Большинство школьных зданий на селе давно не ремонтировалось и находится в аварийном состоянии; технические средства обучения – скорее исключение, чем правило; немногие учителя хотят преподавать в сельских школах, а у учеников нет возможности учиться, потому что им приходится помогать родителям... Исследование, проведенное в 1996 году Министерством образования, показало, что в 11800 школах (большинство из которых сельские) система освещения, водопровод, канализация и санитарное состояние не соответствуют стандартам, а сами здания школ были построены еще перед Второй мировой войной.

Я попыталась найти ответ на вопрос, почему учитель должен ехать преподавать в сельскую школу – в холодное старое здание, где нет

ни книг, ни технических средств обучения, не говоря уже о компьютерах... В школу, где нет заинтересованных в учебе учеников, поскольку родители, которые хотят, чтобы их дети получили достойное образование, посылают их учиться в города. А делают они это потому, что в сельских школах наблюдается острая нехватка квалифицированных кадров. И, даже если семилетнему ребенку приходится жить в отрыве от семьи, родители идут на это, потому что видят в городском образовании единственный выход и надежду на будущее.

Почему же учитель должен ехать преподавать в сельскую школу? Прочь от источников информации, от библиотек, новых книг, компьютеров, театров, концертов, университетов? Туда, где негде повысить квалификацию, где невозможно развиваться ни как личности, ни как профессионалу: вокруг почти нет преподавателей, с которыми можно было бы поговорить...

Так почему учитель все-таки едет? Может, из-за ребят, которые остро чувствуют разницу между городской и сельской жизнью, у которых тоже есть право на получение образования, которые под неравнодушным, чутким руководством способны занимать первые места на национальных конкурсах, которые хотят учиться? Ведь хороший учитель способен научить даже тогда, когда денег выделяется совсем мало, а условия обучения не соответствуют нормам. Учителя едут в деревню, чтобы это доказать – себе и всем. Я такую учительницу знаю. И очень надеюсь, что она не одинока в своем подвижничестве.

Валерий Шторлин

Преподаватель зарубежной литературы
гимназии “Киево-Могилянский коллегийум”,
Украина



Проводя тренинги по программе РКМЧП от Научно-методического центра развития критиче-

ского и образного мышления “Интеллект”, я почувствовал себя Гулливером в том смысле, что одной ногой стою в своей городской гимназии, а другой – в разных школах, в самых удаленных от центра уголках страны.

Учителя городских школ имеют больший доступ к информации – библиотекам, Интернету, методической периодике, обмену преподавательским опытом. Зато в сельских школах учителя, несмотря на понятную традиционность в методах преподавания, проявляют удивительный энтузиазм в отношении новых образовательных технологий, обладая при этом неизменной основательностью в подготовке к своим урокам. Но, к сожалению, материальное положение и тех, и других остается мерилем не только их стойкости, но и совести украинского парламента.

Ракурсы



**Дж. Синтия
МакДермотт**

Преподаватель педагогического факультета
Калифорнийского университета,
Домингес Хиллс, Лос-Анджелес, США

Х. Хилтон Смит

Заведующий кафедрой среднего образования
Пидмонт Колледжа, Деморест, штат
Джорджия, США



Несмотря на то, что наиболее крупные города в США достаточно богаты, все-таки последние пять-десять лет среди зажиточных людей принято жить в пригородах, где есть хорошие дома, магазины и школы. В результате внутригородские школы посещают, в основном, дети из малообеспеченных семей. Зато в экономически слаборазвитых районах городские и сельские дети учатся в достаточно сходных условиях.

В школах, где учатся дети бедноты и дети из рабочих семей, обучение чаще всего не очень эффективно, учителя склонны к авторитарности, ориентированы, в основном, на учебник и подготовку к стандартным тестам. Такая обстановка скрыто препятствует развитию творческого потенциала и критического мышления детей, то есть, учащиеся пассивны и не склонны ставить собственные учебные цели (учителей же это несколько не волнует). В этих школах много случаев непослушания и хулиган-

ства – это результат сочетания трудной жизни со скучным учебным планом.

По мере того, как наши дети все больше общаются друг с другом (благодаря телевидению, музыке, рекламе и Интернету), различия между географическими областями сокращаются. Но классовые различия сохраняются. Дети представителей среднего класса, которые учатся в более богатых школах, в целом имеют более оптимистический взгляд на мир и собственное будущее, они настроены на успех. А в экономически отсталых районах и горожане, и дети пригородов сталкиваются со множеством проблем: скудная пища, недостаток медицинского обслуживания, плохо подготовленные преподаватели и устаревшие или вовсе несуществующие учебные материалы. Поэтому мы благодарны за то, что даже в этой мрачноватой картине существуют исключения – классы, где неравнодушные, любящие детей, талантливые учителя создают атмосферу, благоприятствующую процессу познания.

Хасиме Кочи

Учитель истории, Дуррес, Албания

В городских школах учеников становится все больше. Это связано с постоянной миграцией населения – особенно в последние десять лет, – поскольку городская инфраструктура делает город куда более привлекательным для жизни. В сельской же местности школьники зачастую живут далеко от школ, поэтому они часто пропускают занятия, а порой и бросают школу, недоучившись. Учителя в городских школах используют более гибкие методики; в деревне же мотивация и квалификация школьных преподавателей куда ниже, чем

у их городских коллег, поэтому ученики тоже теряют мотивацию и не считают образование важной частью своей жизни. Кроме этого, у городских учеников куда больше возможностей для обращения к дополнительным ресурсам: библиотекам и Интернету. Да и сам образовательный климат в городе способствует переменам в методах и подходах к преподаванию, чего нельзя сказать о деревне.

Донатас Пранцкенас

Школьник, Молетай, Литва

Мы учимся в сельской школе и



очень счастливы. Встречаясь с друзьями и родственниками из столицы или других крупных городов, мы иногда

сравниваем нашу школьную жизнь. И все больше утверждаемся во мнении: наша школа лучше. В основном, из-за взаимоотношений – внутри класса и с учителями. Мы, на селе, дружнее живем. И у нас нет таких бед, как алкоголь, наркотики или социальное неравенство. Живем одной большой семьей, у нас и проблемы общие, и успехи, и радости.

Вопрос для следующего номера журнала:

Как Вы развиваете у школьников и студентов гражданскую активность?

Дорогие читатели!

Присылайте ответы на этот вопрос и Ваши новые вопросы до 1 апреля 2004 года по адресу bmichaels@reading.org. Они будут опубликованы по усмотрению редакторов.

Размышления об обучении: что изменилось в работе учителя

Введение

В последние годы английские учителя пересматривают свои подходы к преподаванию чтения и письма. Этому, в частности, способствует проект “Национальная стратегия грамотности” (NLS), внедряемый в систему образования страны с 1998 года. По ходу работы многим учителям пришлось отходить от привычных методов преимущественно индивидуального обучения, когда овладение основными языковыми навыками происходило в значительной степени в рамках других предметов.

Настоящая статья написана по результатам исследования, проводившегося в первые годы реализации проекта, и опирается на данные бесед с одной учительницей начальных классов и наблюдений за ее уроками (1998-2002). По ее собственным словам, за эти годы характер проводимых ею занятий изменился настолько, что теперь ей уже трудно вспомнить, как она учила детей раньше, до так называемого “часа грамотности”. Правда, поначалу она сомневалась, что сумеет “вписаться” в новую систему, однако со временем стала настоящей энтузиасткой NLS. Результаты языкового тестирования ее учеников с каждым годом улучшаются. Немногие из двадцати охваченных исследованием учителей сумели, как она, полностью перестроить свою работу, не ослабляя при этом внимания к потребностям и интересам конкретных учеников. Цель статьи – показать, как непросто приходится учителю, который стремится увязать собственные представления о процессе преподавания с новыми требованиями.

“Национальная стратегия грамотности”

Официально этот проект не является обязательным для всех школ, однако вся система подготовки учителей, переформулирование целей обучения, а также работа школьных инспекторов в значительной степени способствовали повсеместному внедрению NLS. Проект нацелен на осуществление трех изменений в системе преподавания:

1. Смещение акцента на непосредственное обучение грамотности. Раньше обучение чтению и письму часто происходило в контексте других предметов. Так, просмотровое чтение текста практиковалось на уроках истории – считалось, что это помогает ученикам осознать практическую необходимость навыка. Однако в результате либо страдало усвоение истории, либо нарушалась связь отрабатываемого навыка с остальной программой обучения, и, таким образом, новый материал оказывался оторванным от предыдущих знаний учеников. Важнейшее требование NLS – уроки грамотности должны проводиться ежедневно в течение не менее чем одного часа.
2. Ориентация учебной программы на достижение конкретных целей. Раньше учитель начальных классов (возраст детей 4-11 лет) строил свою работу исходя из собственных представлений о том, что нужно ученикам. Национальная программа обучения 1989 года, которая пересматривалась в 1995 и 2000 годах, давала лишь общие ориентиры для каждого этапа обучения (5-7 и 7-11 лет). Требуемый уровень овладения основными языковыми навыками к

концу каждого учебного года описан в Национальной программе обучения английскому языку 2000 года (<http://www.nc.uk.net/nc/contents/En-1-1-POS.html>). В рамках этой программы учителя могли выбирать различные подходы, смещая акцент обучения в ту или иную сторону. Проект NLS подробно (на уровне слова, предложения и текста) описывает конкретные языковые навыки, которыми ученики должны овладеть к концу каждой учебной четверти. Перечень этих навыков, а также некоторые другие документы представлены в электронном формате: http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/teaching_resources/?nls=ed). Большое внимание в рамках проекта уделяется фонематическому методу обучения. В дополнение к перечню обязательных навыков разработана «Программа обучения чтению на фонематической основе», где прописаны разнообразные виды учебной деятельности, обеспечивающие ускорение процесса обучения (DfEE, 1999, см. <http://www.standards.dfes.gov.uk/literacy/publications/word/63305>).

3. Изменение роли учителя на занятиях. Педагогов уже много лет беспокоит ситуация, сложившаяся в начальном образовании: обучая школьников 4-7 лет читать и писать, учитель опирается в основном на индивидуальную работу, то есть подолгу слушает, как ребенок читает, или помогает ему писать. Такой метод бесспорно эффективен при работе с небольшой группой, однако он требует слишком много времени: когда в классе более тридцати учеников, многим детям неделями приходится дожидаться учительской помощи. Проект NLS предусматривает ежедневный «час, то есть 60 минут грамотности», 40 из которых учитель работает со всем классом.

Урок грамотности начинается, как правило, с общей работы: в течение пятнадцати минут учитель читает книгу или отрывок всему классу, привлекая внимание учеников к тем или иным моментам. При выборе текста и видов работы с ним учитель ориентируется на выполнение

задач, указанных в перечне навыков работы с текстом (см. DfEE, 1998) для данного года обучения и учебной четверти: например, определить, от чьего лица ведется рассказ и как это влияет на читательское восприятие. Иногда вместо совместного чтения ученики выполняют совместное письменное творческое задание по предложенному учителем образцу. Следующие пятнадцать минут посвящены совместной работе на уровне слова (произношение, написание, расширение словарного запаса) или на уровне предложения (грамматика, пунктуация) – также с ориентацией на обязательные для отработки языковые навыки. Часто, хотя и не всегда, эта работа проводится на основе прослушанного в начале урока текста. В течение следующих двадцати минут одна или несколько групп по 6-8 человек выполняют под руководством учителя письменные или устные задания, а остальные ученики читают или пишут самостоятельно, совершенствуя имеющиеся или осваивая новые навыки. Последние десять минут занятия класс работает вместе над обобщением пройденного. Таким образом, задания учителя на уроке грамотности общие для всех – вне зависимости от успехов и способностей, а дифференцированный подход к обучению осуществляется только во время двадцатиминутной групповой (под руководством учителя) или индивидуальной (самостоятельной) работы.

Хотя к проекту, придающему грамотности столь большую значимость, почти все учителя с самого начала отнеслись достаточно благосклонно, многие твердо верили в индивидуальный подход, соответствующий нуждам ребенка, и их беспокоило, удастся ли увязать его с общими для возрастной группы, «недифференцированными» требованиями новой программы. И, несмотря на заметные успехи в обучении чтению и немалые в обучении письму, которые достигнуты за четыре года, педагоги по-прежнему испытывают к новой системе смешанные чувства. Признавая, что внедрение NLS способствовало повышению качества преподавания в целом, многие все же считают новую программу излишне «нормативной» и детализированной.

Описание исследования

Статья основывается на некоторых данных исследования, проводившегося в первые три года внедрения проекта NLS (описание исследования см. Fisher и др., 2000; полный анализ изменений, произошедших в преподавании учителей-участников проекта см. Fisher, 2002). В частности, исследователей интересовало, что изменилось в работе отдельных учителей в результате включения уроков грамотности в программы небольших сельских школ с разновозрастными классами. Интересно, что данные, полученные в ходе наблюдения за учебным процессом в сельских школах, вполне согласуются с данными крупномасштабного международного оценочного исследования самой программы NLS (см. Earl и др., 2001).

Была составлена выборка из десяти школ, в каждой из которых исследовался учебный процесс в классах первого (возраст учеников 5-7 лет) и второго этапа обучения (7-11 лет), всего двадцать классов. В выборку включались только школы, имевшие достаточно высокий уровень преподавания грамотности: во время последней общенациональной проверки знания родного языка их ученики показали вполне удовлетворительные для своего возраста результаты (65-70%).

Использовались различные методы сбора данных. В начале и в конце первого года проводились беседы с учителями о преподавании грамотности, эти беседы записывались на пленку. В начале первого года все учителя заполнили анкету "Мои взгляды на обучение грамотности" (Westwood и др., 1997). Также в начале и в конце года проводилась проверка навыков чтения учащихся с применением стандартных тестов. В течение 1998-1999 учебного года велись прямые наблюдения за ходом занятий (ежемесячно посещалось одно занятие в каждом классе, что составило 8 посещений за учебный год или 160 посещений на двадцать охваченных исследованием классов). Данные наблюдений включали детальное описание урока, план классной комнаты, перечень использованных средств обучения, поминутное описание работы учителя и выбранных в качестве объекта наблюдения учеников в течение

всех четырех частей урока; при возможности также собирались письменные работы этих учеников (по одному ученику из каждой представленной в классе возрастной группы). Год спустя те же исследователи еще раз побывали на занятиях двенадцати задействованных в проекте учителей и записали их на аудиокассету, а учителя ответили на вопросы исследователей и заполнили небольшую анкету, имевшую целью выявить, изменились ли за минувший год их взгляды на обучение. Еще через год такая же работа была проведена с остальными семью учителями.

Все приводимые ниже данные касаются одной учительницы, участвовавшей в проекте на всех его этапах. Наш выбор пал на нее по нескольким причинам. Во-первых, узнав о NLS, она была искренне огорчена тем, что придется пересматривать свои убеждения. Во-вторых, результаты анкетирования показали, что она в большей степени, чем остальные 19 учителей, ориентировалась на индивидуальную работу и потребности учеников, и можно было предположить, что перестроиться на новые методы работы ей будет труднее всех. Кроме того, еще до начала проекта работники местной комиссии по образованию рекомендовали ее нам как сильного, грамотного учителя. При этом по результатам тестирования в конце первого года работы NLS ее ученики показали самые лучшие успехи в чтении и заметное улучшение показателей в письме. Таким образом, ее случай нельзя рассматривать как типичный, однако он наглядно иллюстрирует влияние новой программы на работу учителя с устоявшимися взглядами на обучение.

Миссис Харман

Миссис Харман – опытный учитель с восьмилетним, на момент начала проекта, опытом работы в школе. До внедрения NLS она, как и многие другие учителя, строила свои занятия на основе текстов по определенной тематике. Часто она работала с одним текстом больше недели, опираясь на него при обучении грамотности. Она не формулировала единых для всех целей урока, а внимательно следила за успехами учеников и помогала каждому продвигаться вперед, исходя из



Фото: BrandXPictures

достигнутых результатов. Поэтому она не была уверена, что сумеет планировать свою работу, как того требует NLS.

В прошлом году, как и во всей своей учительской практике, я фактически занималась не перспективным, а скорее ретроспективным планированием: подытоживала сделанное и прикидывала, что нужно делать дальше... Мне нравится такой подход, потому что, когда держишь в руках книгу, текст сам подсказывает, чему учить... (из беседы с миссис Харман, июль 1998)

Собственный подход к обучению чтению она охарактеризовала как “направление учеников в их свободном выборе”: книги из рекомендованного программой основного списка обязательны для всех, остальное каждый выбирает для себя сам. При желании ученики могли взять любую книгу домой. После обеда часть времени на ее занятиях отводилась на “чтение про себя”, когда дети могли листать книги, выбирая что-нибудь интересное. При обучении чтению миссис Харман регулярно (хотя, возможно, не очень охотно) применяла фонематический метод – в частности, для закрепления

орфографических навыков, – но в основном “на этапе освоения звуков и их сочетаний”, то есть при работе с самыми младшими детьми.

По словам самой миссис Харман, в ее методике преподавания письма за последний год (то есть в канун запуска проекта) произошли некоторые изменения: она осознала, что надо учить детей разным жанрам письменной речи. Однако и здесь выбор оставался за учениками: она могла продемонстрировать определенный стиль или жанр, но каждый потом мог писать, как и о чем ему хочется.

По понедельникам наши уроки письма всегда строятся одинаково: для начала я пишу на доске собственное “сочинение” на вольную тему, а потом каждый пишет у себя в тетрадке, о чем ему хочется, например, о том, как он провел выходные. Иногда я привлекаю внимание детей к построению отдельного предложения или к использованию прописной буквы; бывает, что не дописываю предложение до конца, и тогда ученики стараются угадать, что я собиралась написать дальше... Словом, видов работы всегда хватает. (из беседы с миссис Харман, июль 1998)

В целом отношение миссис Харман к NLS с самого начала было положительным, однако ее беспокоило, что обучение грамотности может оказаться “оторванным” от других предметов. Ей казалось, что предъявляемые NLS требования не совместимы с индивидуальным подходом, ориентированным на потребности конкретного ребенка. Однако по результатам первого года ученики миссис Харман добились значительных успехов в чтении. В преподавании письма – судя по образцам, которые мы получали раз в месяц – отчасти сохранился привычный подход: дети описывали эпизоды из своей жизни; однако, кроме этого, они начали выражать свои мысли и писать изложения по прочитанному в классе тексту. У большинства детей установились более прочные связи между произношением и написанием слов, почти все научились правильно расставлять простые знаки препинания.

Изменения в преподавании чтения и письма

Все охваченные нашим исследованием учителя, равно как и другие педагоги, с которыми мне довелось общаться в первый год внедрения NLS, в той или иной степени ощущали противоречия между накопленным ими педагогическим опытом и теми требованиями, которые выдвигал проект. Миссис Харман, в отличие от многих других, кажется, сумела пройти между Сциллой и Харибдой: приспособилась к новым требованиям, не отказываясь при этом от своих главных педагогических принципов. Впрочем, в данном случае, речь скорее идет не о приспособлении, а об ассимиляции.

Несмотря на сомнения, с недавних пор поначалу, к концу первого года миссис Харман стала убежденной сторонницей NLS, а в конце второго говорила, что ей уже трудно вспомнить, как она учила раньше. Ее преподавание, по ее собственным словам, стало богаче и разнообразнее, а сами уроки стали более “сосредоточенными”. Она особенно отмечала эффективность фонематического метода: если раньше ее ученики выучивали отдельно буквы и отдельно звуки, то теперь они сразу пробовали сочетать свои знания на практике. Правда, ее несколько беспокоило, что излишнее внимание к правильности написания слов может помешать

самым младшим ученикам самовыражаться через письмо, и в течение следующего учебного года она продолжала искать подходы к решению этой проблемы. Но в 2002 году она уже считала, что никакой проблемы нет и знание орфографии только помогает ученикам увереннее выражать свои мысли.

С самого начала работы в проекте миссис Харман стала подчинять свои занятия достижению конкретных целей, хотя раньше она решала, чему и когда учить, “в процессе”, в зависимости от особенностей того или иного текста, а также от активности учеников. “*Каким-то видам работы я уделяла больше времени, чем другим. Например, на написание сочинения у нас часто уходило целое утро – все увлекались и не могли остановиться...*” (из беседы с миссис Харман, июль 1998). Очевидно, что, работая в условиях четко расписанного урока грамотности, она вынуждена была отказаться от привычной методики, в которой основным ориентиром служат потребности и интересы учеников, а не заранее составленный план. Однако и в рамках гораздо более жестко структурированной программы миссис Харман по-прежнему чутко и внимательно следила за работой класса.

В ее уроках в рамках NLS всегда присутствовало ясное видение цели. “Здесь нет давления со стороны учителя, – писал один из наших исследователей в апреле 1999 года, – но есть ощущение, что учитель подталкивает детей вперед, развивает их мышление. Это происходит благодаря тому, что она внимательно слушает учеников и уважает их точку зрения, дает взвешенные и обдуманнные ответы на вопросы, предоставляет им время для размышлений, советуется с ними, ценит их советы и запоминает их высказывания. Ее общение с детьми основано на уважении и поддержке – чувствуется, что учитель нашел подход к каждому ученику в классе”.

Записи наблюдателя, посетившего занятие миссис Харман в декабре 1998 года, также свидетельствуют о том, что учитель добивается решения поставленных задач. Прослушав начало рассказа, класс анализирует ситуацию и характеры героев.

“Откуда вы знаете, что ведьма не злая? – спрашивает учитель. – Какие слова это доказывают?” Дети пытаются ответить “в общем”, но учитель возвращает их к тексту. Ученики находят эпитеты “милая”, “славная”, “уютно”, “дружелюбно” и обсуждают каждый из них. Учитель помогает ученикам, развивает их высказывания. Детям хочется поскорее дочитать рассказ, но учитель не поддается на их уговоры и доводит намеченное до конца.

Итак, миссис Харман, считавшая своим главным ориентиром потребности учеников и питавшая недоверие к четко структурированному уроку, с самого начала продемонстрировала высокий уровень преподавания как в смысле результата, так и в смысле умения увлечь детей самим процессом познания. Перейдя к более жесткой системе планирования уроков, она сумела сохранить свойственные ей внимание и интерес к личности каждого ребенка.

Четыре года спустя

Летом 2002, спустя четыре года после начала работы проекта NLS, я снова побывала на занятиях миссис Харман. В целом, вероятно, все выглядело, как и пять лет назад. Класс работал над книгами Мейри Хеддервик, на стене висело присланное автором письмо. Тут же висела карта Великобритании, на ней были отмечены остров и деревня, где находится школа, рядом – карта острова, сделанная самими детьми. В этот вторник весь класс занимался информационной литературой. В классе, как это часто бывает в маленьких сельских школах, сидели дети от пяти до семи лет. Утро началось с совместного чтения информационного текста. После этого миссис Харман сообщила детям, что на этой неделе им тоже предстоит написать небольшие информационные книжки, темы для которых они выберут сами, и что старшие дети должны сегодня придумать и записать вопросы, на которые они хотели бы ответить в своих книжках. В качестве подготовки к предстоящей письменной работе миссис Харман предложила детям игру, основанную на фонематическом методе обучения чтению (DfEE, 1999): учитель показывает детям карточки, на которых написаны несложные, легко читаемые вопросы, а дети поднимают карточки с ответами “да” или

“нет”. В этой игре младшие дети работали в парах с более старшими. После этого самые старшие – около половины класса – сели писать свои вопросы, несколько учеников под руководством ассистента учителя начали новую игру “Составь предложение”, а малыши отправились во двор, где их ждал большущий ком глины, который миссис Харман специально для них принесла накануне из своего сада.

Взгляды на обучение грамотности

Посидев на этом занятии, я убедилась, что кое-что в преподавании миссис Харман осталось прежним: на ее уроках по-прежнему присутствовали элементы спонтанности. Меня интересовало, как за четыре года изменились ее взгляды на обучение грамотности. Анкета, которую заполняли все двадцать охваченных исследованием учителей (Westwood и др., 1998), оценивает взгляды педагога на обучение грамотности по единой шкале, две крайние точки которой – ориентация на потребности детей и четкое планирование учебного процесса. Анализ ответов 1998 года показал, что миссис Харман в значительно большей степени, чем остальные учителя, исходила из индивидуальных потребностей своих учеников: при возможном диапазоне от 24 до 120 баллов она набрала 94 балла (следующий высокий результат в нашей выборке равнялся 73 баллам, причем таких учителей было двое, а учитель, проявивший наибольшую склонность к четкому структурированию учебного процесса, набрал, соответственно, меньше всех – 35 баллов).

В июле 2002 года я попросила миссис Харман ответить на вопросы анкеты еще раз и записала на пленку ее устные комментарии. Миссис Харман сразу же предупредила, что ее ответы наверняка будут отличаться от ответов четырехлетней давности. Действительно, в ее педагогических взглядах произошел заметный сдвиг в сторону более четкого планирования. Тем не менее, и в 2002 году она набрала 72 балла, то есть осталась в числе учителей, ставящих во главу угла личность и потребности ребенка. Ее ответы интересны не только потому, что они демонстрируют динамику ее педагогического мышления, но и потому, что, сознавая это, она все же высказывает сомнения в правильности своего выбора.

Миссис Харман и сама была поражена тем, как много изменилось за четыре года в ее взглядах, – это хорошо слышно на записанной мною пленке. Анкета, о которой идет речь, составлена из разрозненных высказываний, касающихся обучения грамотности, для каждого из которых анкетированный должен выбрать соответствующую оценку – от “совершенно согласен” до “совершенно не согласен”. Миссис Харман, как видно из нижеприведенных примеров, отмечает значительные перемены в собственном педагогическом мышлении и удивляется этим переменам.

3. Тратить время на изучение изолированного слова нецелесообразно, так как такая работа ведет к деконтекстуализации одного из языковых навыков. (1998 – Совершенно согласна 2002 – Не согласна)	<i>Да, раньше я считала именно так... Отчасти я и сейчас склоняюсь к такому мнению, но... нет, наверно, не согласна. Пожалуй, у меня раздвоение личности.</i>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7. В основе обучения чтению должен лежать фонематический метод. (1998 – Совершенно не согласна 2002 – Не уверена)	<i>[Смех] Теперь, пожалуй, я с этим соглашусь... Хотя... [Пауза] по-моему, фонематический метод важнее при обучении письму, а не чтению.</i>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Наряду с удивлением в ее тоне сквозит неуверенность. Часто – например, в вопросах обучения орфографии – это объясняется расхождениями между ее трактовкой требований NLS и ее собственными убеждениями. Как в 1998, так и в 2002 году миссис Харман признала, что фонематический метод помогает сформировать навыки правописания. Благодаря широкому применению фонематического метода в рамках NLS ученики, по словам миссис Харман, стали делать меньше орфографических ошибок. Интересны ее ответы на вопросы, касающиеся списков “словарных слов” (то есть тех, которые дети должны уметь писать без ошибок) и тестирования орфографии. Если в 1998 году миссис Харман была против составления таких списков и против проверочных работ, то в 2002 ее взгляды не так категоричны.

14. Учитель должен производить отбор “словарных слов”. (1998 – Не согласна 2002 – Не уверена)	<i>Нам все равно приходится составлять такие списки, хотим мы того или нет, – потому что есть требования программы... Думаю, раньше я бы ответила иначе... но теперь... Я не уверена. На самом деле... хоть я об этом и не задумывалась... я ведь делаю это каждую неделю. Да, каждую неделю я даю на дом список новых слов. И, естественно, выбираю слова с теми звуками и звукосочетаниями, которыми мы занимались в классе...</i>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

15. Учитель должен регулярно проверять навыки правописания. (1998 – Не согласна 2002 – Не уверена)	<i>Я делаю это каждую неделю, но все же не уверена, что это необходимо.</i>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Изменения в характере преподавания

Итак, миссис Харман отмечает, что теперь она ведет уроки по-другому и, главное, по-другому к ним готовится. Помню, когда я впервые беседовала с ней о предстоящем участии в проекте, она беспокоилась, что не сумеет “подстроиться” под заранее расписанные цели. Ниже приводятся высказывания миссис Харман о том, какие возможности предоставляет учителю работа “исходя из конкретного текста” (июль 1998), и ее собственный более поздний комментарий по тому же поводу (июль 2002). Теперь она считает, что четкое планирование повышает результативность, но работать в таком режиме лично ей трудно. Последнее замечание немаловажно еще и потому, что сейчас миссис Харман имеет только половину учительской нагрузки – вместе с ней в том же классе работает еще одна учительница.

Миссис Харман (июль 1998): По-моему, планирование – это суицидальный кошмар для учителя. В прошлом году, как и во всей своей учительской практике, я фактически занималась не перспективным, а скорее ретроспективным планированием: подытоживала сделанное и прикидывала, что нужно делать дальше... Мне нравится такой подход, потому что, когда держишь в руках

книгу, текст сам подсказывает, чему учить... Причем это получается само собой, а не потому, что я нарочно выбрала эту книгу, чтобы добиться таких-то и таких-то результатов. Да у меня бы и не получилось, потому что вдохновение приходит ко мне во время работы – из самой книги.

Например, когда мы проработали несколько дней над книгой “Звонок в дверь”, я сказала ученикам, что дальше текст от автора буду читать я, а прямую речь – они. Так и читали по ролям, как пьесу. А потом мы со старшими учениками подумали: почему бы и правда не сделать из этой книги пьесу? Текст так легко раскладывается на роли. Полистали другие пьесы, посмотрели, как они построены, – и вместе взялись за работу. Я составила список персонажей, выделила в тексте заковыченную речь. Ученики сами заметили, что в текстах пьес перед репликами персонажей нет ни тире, ни кавычек... Потом обсудили характеры, расписали текст по ролям. Разве можно было спланировать такое заранее?

Миссис Харман (комментарий на ту же тему, июль 2002): Наверно, я просто человек интуиции. Увижу что-нибудь, загорюсь...

Р.Ф.: И сейчас тоже?

М.Х.: Нет, сейчас я тщательно планирую свои занятия.

Р.Ф.: Как вам кажется, что-то утрачено?

М.Х.: Пожалуй, иногда мне хочется снова работать по-старому, хочется увидеть что-то в книге и вдруг понять, что делать. Чтобы осенило! Когда учитель заранее ставит перед собой цель работать с пьесой, он ведь ищет пьесу. Хотя, конечно, можно заранее подыскать такую книгу, где много прямой речи, и использовать вместо пьесы ее...

Р.Ф.: И какой путь, по-вашему, эффективнее?

М.Х.: Вероятно, планирование, потому что с ним можно охватить все вопросы и ничего не упустить. А когда четкого плана нет, когда каждый раз уходишь в сторону, обязательно что-то да забудешь. [...]

Вообще мы, учителя, народ прилежный, всегда стараемся выполнить все, что предписано. И “час грамотности” – дело, безусловно хорошее. Я и вправду так думаю. Просто мне, лично мне, трудно планировать что-то заранее, так уж я устроена: все хорошее придумываю в процессе работы.

Раньше [когда я работала полный день] мне приходилось планировать свою работу ежедневно. Конечно, в течение недели мы в основном успевали сделать все, что требовалось, и все же в воскресенье я, как правило, не знала, чем буду заниматься с учениками в среду. Иногда ведь на какой-то вид работы уходит больше времени, чем ожидаешь. Но тогда я работала в своем классе одна, и подстроиться было легко.

Подобные высказывания характерны сегодня для многих английских учителей: жалея о том, что теряется прежняя гибкость и спонтанность процесса обучения, они, тем не менее, признают преимущества более четкого планирования.

Перечитывая собственные ответы четырехлетней давности, миссис Харман удивляется и тому, что многие виды работы, которые она использовала до 1998 и теперь, в 2002 году, совпадают. Так, просмотрев в 2001 году учебный видеofilm NLS по методике совместного письма (учитель пишет, ученики наблюдают, после чего пишут самостоятельно по заданному образцу), миссис Харман заметила, что этот вид работы кажется ей довольно сложным, но что она постарается шире применять его на практике. А в 2002, прослушав запись беседы 1998 года, она с удивлением вспомнила, что, оказывается, сама регулярно прибегала к этой стратегии до 1998 года. Вот выдержка из этой беседы:

По понедельникам наши уроки письма всегда строятся одинаково: для начала я пишу на доске собственное “сочинение” на вольную тему, а потом каждый пишет у себя в тетрадке, о чем ему хочется, например, о том, как он провел выходные. Иногда я привлекаю внимание детей к построению отдельного предложения или к использованию прописной буквы; бывает, что не дописываю предложение до конца, и тогда ученики стараются угадать, что я собиралась написать дальше. “Как вы догадались, что я хотела сказать именно это?” – спрашиваю я... Словом, видов работы всегда хватает. (июль 1998)

Я согласна, такая работа нужна. Странно, что я забыла, что занималась этим раньше. Надо же, совсем забыла... А ведь я моделировала письмо каждый раз, когда давала детям письменное задание. Потом довольно долго этим не пользовалась, но теперь опять вернулась к этой работе. Это составная часть урока грамотности, – как чтение и совместное чтение. Только теперь мне хотелось бы расширить сферу ее применения... Скоро мы начнем работать над информационными сообщениями – попробую применить методику совместного письма в этом жанре... В общем, занимаюсь тем же, чем раньше. (июль 2002)

Тревоги и сомнения

В беседе, записанной в 2001 году, миссис Харман высказывала некоторые свои тревоги, связанные с работой в проекте. Ей

казалось, что при всем старании она не справляется с поставленными задачами. Просмотрев запись этой беседы в 2002 году, она призналась, что и раньше нередко переживала из-за работы.

Миссис Харман (сентябрь 2001): Мне все время кажется, что я учу недостаточно хорошо, а лучше никак не получается. Эти видеофильмы не столько помогают учителю, сколько нервируют.

Вопр.: Почему?

Миссис Харман: Потому что я каждый раз убеждаюсь, что все делаю неправильно. Вот так же я нервничаю, когда читаю методические рекомендации. В воскресенье утром я как раз этим занималась. Учитель должен и то, и другое, и третье... В конце концов я так издергалась, что бросила читать, вышла из дома и постаралась обо всем забыть. Каждый учитель старается работать как можно лучше, а нам как будто все время напоминают, что получается плохо!..

В июле 2002 миссис Харман высказалась по этому поводу так:

Да, это со мной случается – часто чувствую, что у меня ничего не выходит. Наверное, я перед этим просмотрела видеофильм по обучению письму, в котором показаны сначала все этапы планирования, а потом сам урок, – помните? Там все так гладко, так замечательно, в жизни так не бывает. На моих занятиях иногда полкласса отвлекается...

У меня и раньше бывали такие моменты. Мы как бы должны работать идеально, а все время идеально не получается. Иногда спланируешь все от и до – а урок все равно клеится. А в другой раз свернешь от плана в сторону, и все вдруг получается так здорово... Но раз на раз тоже не приходится. С учениками, как в любой работе с людьми, не всегда все идет по плану.

Теперь у нас каждый урок расписан до секунды, все подчинено достижению конкретных целей. На истории цели, на плавании цели. Думаю, все это повышает меру ответственности учителя.

Обсуждение

Таким образом, еще до участия в NLS миссис Харман была как учитель на очень хорошем счету. Она успешно преподавала чтение и письмо в младших классах, сознательно ориентируясь на своих уроках на потребности детей. Ее ученики читали и писали с удовольствием, а во время тести-

рования показывали достаточно высокие результаты. После четырех лет работы в проекте она, судя по ее ответам на устные и письменные вопросы исследователей, уже не считает желания и потребности ребенка своим главным и единственным ориентиром, в характере ее преподавания и особенно планирования занятий произошли заметные перемены. В частности, как считает она сама, ее занятия стали более целенаправленными, на уроках она успеваешь больше дать своим ученикам и поработать с текстами разных жанров. Она заметила – и это подтверждается результатами стандартных тестов, – что дети стали допускать меньше орфографических ошибок. Каждый день в течение вот уже четырех лет она проводит в своем классе урок грамотности, обязательными элементами которого являются совместное чтение/письмо, работа на уровне фонемы/ слова/предложения, самостоятельная работа под руководством учителя и обобщение пройденного.

Все исследователи, побывавшие на ее занятиях, отмечают, что миссис Харман не просто создает необходимую мотивацию, но умеет заразить своих учеников собственным энтузиазмом. Посещая ее занятия в июле 2002 года, я обратила внимание на то, что она никогда не торопит детей во время ответа. Удивительно, что при этом она не отступает от цели урока и удерживает внимание остальных учеников. Все ее вопросы подчинены общей цели, однако среди них много действительно открытых вопросов, при ответе на которые детям приходится думать и высказывать собственное мнение. На мой взгляд, в лице миссис Харман мы имеем учителя, который ориентируется в своем преподавании на интересы и потребности учеников и при этом успешно решает все задачи, связанные с обучением грамотности в рамках проекта NLS.

Представленные в нашей статье материалы дают возможность оценить, что изменилось в сознании британского учителя и в самой системе преподавания за четыре года реализации крупномасштабного образовательного проекта. Статья также позволяет понять, что беспокоит сегодня наших лучших учителей, которые стремятся, с одной стороны, дать своим ученикам как можно больше, с

другой – выполнить все предъявляемые к учителю требования. В целом можно выделить три группы принципиальных для каждого учителя вопросов, которые касаются (1) изменений в характере преподавания, (2) внутренних противоречий в работе учителя и (3) степени его профессиональной уверенности.

С точки зрения изменений в системе преподавания миссис Харман с самого начала беспокоилась о том, сможет ли она работать по-новому, не отступая при этом от собственных принципов. Действительно, в британской системе образования учителям традиционно предоставлялась значительная степень свободы, так что многим педагогам, особенно опытным, оказалось нелегко приспособиться к необходимости жесткого планирования. И все же уроки миссис Харман изменились настолько, что в какой-то момент она даже затруднилась вспомнить, как она работала раньше.

Тем не менее, из ответов миссис Харман на вопросы исследователей ясно, что расхождения между новыми методами преподавания и привычными убеждениями ощущаются ею как внутренний конфликт. Она надеется, что теперь она учит детей лучше, но полагает, что при этом ей приходится отказываться от собственных педагогических принципов, и это ее беспокоит.

Этот конфликт, по всей видимости, и порождает некоторую растерянность учителя: миссис Харман не только сомневается в правильности того, что она делает, но и воспринимает все предлагаемые ей стратегии как новые, забывая, что сама регулярно применяла их на уроках. Правда, она признает, что и раньше нередко переживала по поводу своей работы, но если раньше она беспокоилась преимущественно о том, как лучше научить, то теперь ее волнует, сумеет ли она выполнить все предъявляемые к ней требования. (Следует отметить, что речь идет не только о требованиях NLS, но и о других внешних факторах, повышающих меру ответственности учителя.)

Но все-таки, в лице миссис Харман мы имеем учителя, ставящего во главу угла потребности ребенка и способного адекватно среагировать на новые требования к работе учителя. Можно сказать, что,

переходя к новой системе, она объединила лучшие собственные наработки с лучшими достижениями NLS. Будем надеяться, что у нее хватит сил и уверенности в себе и – перед лицом постоянно растущих требований к учителю – она продолжит свое профессиональное развитие в рамках системы жесткого планирования занятий, не отказываясь при этом от интересов ребенка как своего главного ориентира.

Литература

- Department for Education and Employment. (1998). *The National Literacy Strategy: A framework for teaching*. London: Author.
- Department for Education and Employment. (1999). *Progression in phonics*. London: Author.
- Earl, L., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., & Watson, N. (2001, September). *Watching and Learning 2: OISE/UT Evaluation of the Implementation of the National Literacy and Numeracy Strategies*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Fisher, R. (2002). *Inside the Literacy Hour: Learning from classroom experience*. London: Routledge/Falmer.
- Fisher, R., Lewis, M., & Davis, B. (2000, Autumn). The implementation of the Literacy Hour in small rural schools. In *Topic: Practical Applications of Research in Education*, National Foundation for Educational Research.
- National Curriculum for English. (2000). London: Qualifications and Curriculum Authority. Available online at: <http://www.nc.uk.net/nc/contents/En-1-1-POS.html>.
- Westwood, P., Knight, B.A., & Redden, E. (1997). Assessing teachers' beliefs about literacy acquisition: The development of the Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading*, 20(3), 224-235.

От автора

Некоторые из приведенных в статье материалов опубликованы в моей книге *Inside the Literacy Hour: Learning from classroom experience (Чему учит нас урок грамотности)*, 2002. И использованные данные собирались в рамках исследовательского проекта по изучению преподавания грамотности в сельских школах (проект Совета по экономическим и социальным исследованиям, R000222608, см. Fisher и др., 2000), а также оценочного исследования, предпринятого Плимутским университетом.

*Роз Фишер – старший преподаватель в Школе педагогики и непрерывного образования в Эксетерском университете, Эксетер, Англия, Великобритания.
Эл.адрес R.J.Fisher@exeter.ac.uk.*

Караул! Замена...

В России всем школьным библиотекарям знакомы уроки-замены, всегда такие неожиданные и не очень желанные. Хорошо, если предупредят заранее или учитель задание оставит. А то ведь откроется дверь, и завуч с порога: “Выручай! Болеют все”.

Выручая, бедному библиотекарю приходится вести абсолютно любой предмет – от рисования до географии. Запланированные библиотечные беседы и уроки уже иссякли... Что делать? Я в таких случаях теперь чувствую себя куда увереннее. Ведь в моем арсенале технология развития критического мышления через чтение и письмо, популяризацией которого в России и мире занимается проект РКМЧП. Мне посчастливилось познакомиться с этой технологией в рамках *Библиотечной школы*, организованной газетой “Библиотека в школе” (издательский дом “Первое сентября”).

Январским утром вхожу в родную школу, намереваясь весь день провести в библиотеке. Но третья четверть, как правило, совпадает с эпидемией гриппа, которая косит учащихся и педагогов. Не успела войти – известие: заболел учитель биологии. Седьмой “В” оказался бесхозным на первые два урока. “Караул!” кричать некогда. Бегу в класс, сознавая, что с моими скудными знаниями в области биологии продержаться тридцать тинэйджеров два раза по 45 минут невозможно без... Без чего? Решаюсь двинуть методы развития критического мышления в нашу жизнь. Все равно деваться некуда. Рискну. Ведь главное в полюбившейся мне технологии – дове-

рять детям и давать им возможность творить знания, реализуя свой собственный потенциал и уже известную им информацию. Значит, моя задача – создать нужные условия.

Вот мы и стоим друг против друга – слегка растерянный библиотекарь и 7-й “В”, такой активный и смелый. Урок биологии в этой четверти первый, да еще учитель заболел – красота детишкам!

Как бы не так, у меня свои планы. Быстро выясняю, что у одного из учеников подготовлен реферат о чем-то очень серьезно ботаническом. Скука смертная: я ничего в этом не понимаю, а детям все давно известно. Поэтому прекращаю нудную читку и даю задание ученикам, сидящим за одной партой, подготовить вопрос по теме доклада. Класс сильный, они переключаются на коллективную работу без всяких проблем. Лес рук, ведь не им же отвечать – докладчику. В итоге сами спрашивали, сами оценивали ответы, коллективно ставили отметку. Все остались довольны.

Один шаг сделан, но за два-то урока сколько их еще предстоит... Быстро, чтобы не успели опомниться, разбираю класс на команды по 4 человека и прошу попросту сдвинуть парты. Каждой команде выдается свой вопрос. В целом ответы на них должны освежить в памяти учащихся пройденный в первом полугодии материал. Вопросы я придумала сама, просматривая школьный учебник седьмого класса, пока детишки пытались докладчика. Оглашаю условия работы: на подготовку отводится 10 минут, при этом можно использовать

любой материал (тетрадь, учебник), выступающего команда определяет сама, сообщение не должно превышать 1,5 мин. Ответы сверх нормы засчитываться не будут (просто КВН какой-то!). Но если детей не ограничивать во времени, то никакого урока не хватит.

Пока ребята готовились, я тоже времени не теряла. Придумывала вопросы по материалу, который они, по идее, должны были изучать с преподавателем в этот день. После повторения они будут читать новый параграф учебника. Понимаю, что задача не из легких, но дети-то способные. Они во всем разберутся и меня просветят...

Так мы и работали в тот день. По сути дела, ребята учились сами. Сначала они повторили пройденный материал, озвучили его перед классом. А затем самостоятельно осваивали новую тему и объясняли ее друг другу. В конце урока наиболее активные семиклассники получили за свой труд отметки.

Но на этом моя история с биологией не завершилась. На следующий день мне предстояло идти в восьмой класс. Я-то об этом узнала накануне, а они нет, и учебники, конечно, оставили дома, поскольку учитель болеет. К счастью, в библиотеке у меня полно книг по биологии – словари, справочники, детские энциклопедии, на все группы хватило.

Должна сказать, что внимание нашего восьмого “В” класса удержать сложно. Давать время на раздумья нельзя, лучше сразу в быстром темпе озадачить и увлечь работой. Я разбила их на команды по 3-5 человек, дала задание, определила время на всё про всё. И еще поставила всем единую дополнительную задачу – рассказать подробно, как велся поиск нужной информации в выданных им справочных изданиях.

Выслушав ответы восьмиклассников, я провела с ними небольшую беседу. Рассказала и показала, как надо обращаться и работать с книгой, то есть дала алгоритм поиска нужной информации с помощью справочной литературы. И если им это известно, то повторение все равно не повредит...

Вот так я и пытаюсь использовать методы и приемы технологии развития критического мышления, которые дают детям возможность искать и находить новые знания самостоятельно и коллективно, активизируя при этом все свои способности. Позже, когда учитель биологии выздоровела, она не возражала против моих биологических экспромтов. Наоборот, она выразила желание побольше узнать об использованных мною методах.

Но эпидемия гриппа, как вы понимаете, на этом не закончилась. К 23 февраля, Дню защитника отечества, она была в полном разгаре. Но на этот раз я была готова: решила выяснить, что “поколение NEXT” думает о патриотическом воспитании. Вообще этот праздник в нашей школе всегда отмечают очень торжественно: приходят ветераны, учащиеся готовят концерт, всюду праздничные стенгазеты и детские плакаты. Старшеклассники же относятся к предпраздничной суете весьма скептически. Поэтому я – как и многие из вас – считала, что они о патриотическом воспитании не думают вовсе...

Оказалось – думают. Наши “пепсидетки” не прочь поразмышлять о серьезных делах, и о патриотизме в том числе, выслушать мнение друг друга. Им есть что сказать. Проблема в том, что их никто не спрашивает. Взрослые ведь считают, что подобные темы далеки от сегодняшних интересов тинейджеров.

Идя к ним, я решила, что главное – дать высказаться ребятам и внимательно выслушать их. Без комментариев. Только слушать и благодарить за высказывание.

Предваряя урок, сообщила девятиклассникам, что надеюсь на их помощь в подготовке к одному из учительских мероприятий. Предупредила, что им предстоит ответить на ряд вопросов, причем меня очень интересует их личное мнение, а правильных или неправильных ответов не существует. Рассказала о порядке работы: ребятам предстояло объединиться в группы по четыре



Карикатура публикуется с разрешения художника Вл. Романова

человека, ответ надо готовить коллективно. Выступающие от каждой команды должны были обязательно чередоваться так, чтобы все смогли побывать в роли ораторов. На подготовку отводилось до 1,5 минут, на выступление – 1 минута. Запрещалось отпускать язвительные комментарии в ходе выступлений. Возможность высказаться получали все желающие.

Вести такой урок очень сложно! Ну как, скажите, подростку смолчать, не хихикнуть, не откомментировать что-то? А так хотелось удержать атмосферу беседы. Порой приходилось жестко возвращать действие и участников в нужное русло. В целом ребят увлекла предложенная для обсуждения тема, хотя она явилась для них полной неожиданностью.

Первый вопрос: *Как вы понимаете фразу “Я – патриот”?*

Дети были слегка ошарашены вопросом и неожиданным поворотом урока, его требованиями. Ответили же они

следующее: патриот – это человек, который любит свою Родину, дорожит ею, ценит свою страну, предан ей, осознает условия бытия в ней, искренне ее уважает (здесь должна оговориться, что формулировки ответов стараюсь давать в “первозданном” виде).

Второй вопрос: *В США по любому поводу (будь то официальный праздник или личный день рождения) поднимают над собственным домом государственный флаг. Как вы думаете, почему они так поступают?*

Ребята считают, что американцы таким образом демонстрируют преданность своей стране, свой личный патриотизм, показывают превосходство своей страны и гордость за ее достижения.

Третий вопрос: *Существует ли, на ваш взгляд, разница в таких понятиях, как “патриотическое воспитание” и “военно-патриотическое воспитание”?*

Здесь девятиклассники оказались единодушны. Они считают, что это разные вещи. Патриотическое воспитание – любовь к Родине, к ее традициям, истории. Цель военно-патриотического воспитания – в формировании у молодежи готовности и желания защищать свою страну, в изучении ее военного прошлого.

Четвертый вопрос был, на мой взгляд, самым каверзным: *Если не воспитывать патриотизм, может ли он “проснуться” в человеке с годами, по мере его взросления?*

Пять групп из шести ответили: “Да, проснется сам собой”. Но дети есть дети. И развивая свою мысль, они противоречили сами себе. Получалось, что патриот вырастает самостоятельно, но при определенных условиях – социальных, учебных, семейных, – которые способствуют тому, что “ребенок с пеленок впитывает в себя любовь к Родине, как к матери” (так сказала одна из девочек, далеко не простая и не открытая). Обсудив все высказывания, класс пришел к мнению: не “проснется”, если не

создавать определенных условий, то есть, если не воспитывать. В ходе урока дети не только высказывали, но и отстаивали свое мнение.

Пятый вопрос: *На ваш взгляд, что школа может сделать для вашего патриотического воспитания (а может быть, ничего не должна делать)?*

Моя молодежь дружно ответила: “ничего”, что продемонстрировало неточность формулировки вопроса, поскольку, когда мы стали разбираться – почему, дети, поразмыслив, решили все же, что школа, оказывается, многое может. Например, она обучает, то есть готовит образованных членов общества, знакомит с историей страны, проводит экскурсии, встречи с ветеранами, уроки Памяти, предлагает участие в исторических марафонах и играх, изучение традиций и т.д. Я тихо радовалась нашей обоюдной готовности понять друг друга. Причем дети особенно подчеркнули, что на данную тему с ними обязательно надо говорить.

Шестой вопрос: *Что школьная библиотека может сделать в деле патриотического воспитания молодежи?* – породил социальный заказ: давать хорошие, интересные книги о войне и истории. Хотя ребята уверены: если человек не хочет узнавать новое, библиотека бессильна. Она предлагает информацию, а ученик берет ее или нет.

Вот такие глубокие мысли услышала я от девятиклассников. Оставалось еще три минуты до конца урока. Я попросила их ответить письменно на короткую анонимную анкету:

1. Сегодняшний урок-беседа вам не понравился, понравился, удивил, оставил равнодушными?
2. Что вас заинтересовало, а что оставило равнодушными?
3. Имеет ли данный урок какое-то отношение к патриотическому воспитанию?



Фото: PhotoDisc, Inc.



Фото: Николаев Сусану

Мне не терпелось узнать мнение школьников о только что состоявшемся уроке. Выходя из класса, дети прощались со мной и благодарили. Неплохой признак. Но все же что там, на этих анкетных листочках? Каков их приговор? Привожу дословно:

– Мы совершенно не ожидали разговора про патриотизм. Но к нам это непосредственно относится.

– Урок-беседа нам понравился и удивил. Потому что мы могли обсуждать со всем классом разные проблемы. Да, мы поняли, что патриотизм все еще есть и будет оставаться долго.

– Понравился. Потому что мы имели возможность высказать свое отношение к России. Мы смогли осознать, что мы патриоты.

– Урок оставил глубокий след в наших душах.

– Понравился, потому что каждый человек должен осознавать свое отношение к Родине.

Конечно же, приятно получить подобный отзыв. Значит, урок нашел отклик в детских душах. Из двадцати четырех участников урока только один не захотел выступить, да и то он обсуждал и вырабатывал командное суждение. Ребята раскрылись с совершенно неожиданной стороны. Жаль, что только я одна наблюдала, как “молчальники” начинали говорить, а тихие троечники с достоинством отстаивали свое мнение. Девятиклассники показали себя думающими людьми. Им надо лишь давать такие возможности.

Конечно, как всегда, не хватило времени! Ребята явно полным ходом шли к дискуссии. Урока для подобной беседы оказалось маловато. А хотелось бы завершить его, например, обзором

литературы (желательно, интересной, как детишки заказывали) по данной теме. Или раздачей уже готовых списков литературы по обсуждаемому вопросу. И все же, главное, что тема заинтересовала ребят, увлекла их. В группах прошел продуктивный обмен мнениями, конструктивная выработка единого суждения. Ведь никто не отказался работать в данном (совершенно произвольно составленном) коллективе. Я не ставила им отметок, не исправляла ошибок, не поучала и ничего не разъясняла. Только внимательно (и с большим интересом) слушала, благодарила за ответы, пыталась регулировать неизбежно возникающие споры и старалась не демонстрировать своего отношения к высказываниям ребят. Я не знала, что получится, и очень переживала за исход урока. Самым важным на этом уроке оказались сами дети и их мнения. Там, на моих глазах, девятиклассники назвали себя патриотами своей страны. И вывод этот сделали сами.

Елена Макарова – заведующая библиотекой школы № 1302, Москва, Россия. Эл.адрес sch1302@rcsz.ru.

Как подписаться или продлить подписку

Подписаться на журнал “Thinking Classroom/Перемена” через Интернет теперь стало гораздо легче. Для этого надо просто зайти в он-лайн магазин по адресу <http://marketplace.reading.org>. Если вы оказались на сайте впервые, вам будет предложено открыть персональный счет для последующих покупок. Оплата может осуществляться посредством кредитных карт Visa, MasterCard или American Express.

Если вы – член Международной ассоциации чтения, войдите на сайт, используя свой членский номер как имя пользователя, а фамилию как пароль. После входа в систему можно сменить комбинацию имя-пароль на сочетание, которое будет легче запомнить. Вы сможете ознакомиться с информацией, связанной с вашим членством и подпиской, а также возобновить или продлить их, нажав всего несколько клавиш. Ваша регистрация на сайте гарантирует, что вы получите скидку при покупке книг и внесении регистрационных взносов для участия в различных встречах и конференциях. Помощь при регистрации в системе – по адресу <http://marketplace.reading.org>.

Размышляя, становимся лучше: как учительский дневник помогает нам меняться

Всякий рассказ заключает в себе немалую силу. Это верно не только в отношении поучительных притч – неотъемлемом элементе любой культуры, – которые передаются из уст в уста, из поколения в поколение, но и в отношении историй из учительской практики, которые есть в запасе у каждого из нас. Они-то и будут предметом нашего сегодняшнего разговора. Иногда они кажутся нам незатейливыми, невнятными или нелогичными, но, если вдуматься, именно они порой дают нам силы что-то изменить в себе или в своей жизни. Когда мы, учителя, обдумываем собственный опыт и пишем о нем, мы в какой-то степени направляем и определяем свое будущее. Самое подходящее место для мыслей, наблюдений, сомнений и планов учителя – это учительский дневник. Размышляя над своей работой, взвешивая каждое принятое решение, мы постепенно меняем к лучшему самих себя, своих учеников и, в конечном итоге, общество.

Критические и теоретические основы: зачем нужен учительский дневник?

Помогает в работе над собой

“Сегодня после урока ко мне подошла Дженни. Она призналась, что беременна, и теперь не знает, как быть и что делать дальше. Не могли бы мы с ней встретиться сегодня вечером – возможно, я смогу дать ей какой-нибудь совет? Господи, конечно, я согласилась с ней встретиться! Вот только что тут можно посоветовать? Дженни способная ученица, и ей всего семнадцать! Любое решение, принятое сегодня, неизбежно наложит отпечаток на всю ее дальнейшую жизнь. Мне лестно, что она обратилась за советом и поддержкой именно ко мне, однако ее доверие налагает на меня такую огромную

ответственность, что становится страшно. Наверное, мне еще самой нужно решить, готова ли я быть для своих учеников не только учителем английского, но учителем в широком смысле слова – то есть руководителем и наставником. Я искренне люблю Дженни и хочу ей помочь. Понимаю, конечно, что некоторые учителя на моем месте, вместо того чтобы договариваться о встрече, перенаправили бы девочку к профессиональному консультанту или психологу, однако для меня Дженни не просто ученица, а, в первую очередь, человек. По-человечески я чувствую, что обязана ей помочь. Не зная, чего хочет она сама, я, разумеется, не могу сказать, как ей следует в данном случае поступить. Зато я могу ее выслушать, могу попросить ее еще и еще раз все обдумать – и, наконец, могу поддержать ее, какое бы решение она ни приняла. Увы, о таких вещах нам в педагогическом университете не рассказывали; возможно, когда-нибудь потом я найду профессиональные курсы, где мне объяснят, как в подобной ситуации должен вести себя учитель. Но сегодня моя главная задача – помочь Дженни принять обдуманное решение. Наверно, я для нее все-таки больше, чем просто учитель английского”. (Из учительского дневника Венди Гленн, апрель 1995 г.)

Обдумывая свою работу и излагая собственные мысли на бумаге, учитель учится и развивается сам. Процесс письма “представляет собой уникальный способ познания – не просто ценный или полезный, но уникальный” (Emig, 1981, с. 21). Когда мы берем в руки перо и начинаем описывать свои радости и опасения, удачи и промахи, мы как бы останавливаем время, чтобы внимательнее присмотреться к себе и к своим ученикам. Мы вглядываемся в один-единственный эпизод, забывая о том, что у нас “дальше по плану”. Мы оцениваем принятые решения: все ли правильно? Мысленно возвращаясь к



Фото: PhotoDisc, Inc.

событиям дня, мы анализируем свою работу и пытаемся досконально разобраться в каждой мелочи. Эта деятельность – часть сложного процесса обучения, так как “письмо само по себе может дать нам новые знания, помогает нам строить свою жизнь и упорядочивать накопившийся опыт, фиксировать наиболее важные мысли – и развиваться” (Tchudi & Mitchell, 1989, с. 195). Такое письменное размышление “носит интроспективный и сугубо индивидуальный характер и... всегда направлено на развитие собственной личности” (Wellington & Austin, 1996, с. 311). Есть, наверное, немало вопросов, ответы на которые учитель может найти только на страницах собственного дневника.

Подталкивает к профессиональному развитию

“Не знаю, что мне делать с Джеффом. Он посещает все занятия, активно участвует в обсуждениях, задает осмысленные вопросы, но упрямо не желает выполнять домашние задания. Мне известно, что по вечерам он подрабатывает в автомагазине, хотя его мама этого не одобряет: лучше бы дома сидел. Несколько раз я беседовала с ним после уроков, он каждый раз кивал и обещал, что завтра все сдаст. Но на другой день, когда я спрашивала, принесли ли он обещанное задание, все повторялось сначала, и он опять клялся, что “все будет завтра”. Конечно, Джефф умный мальчик, но ведь при такой работе вряд ли он сдаст экзамен. Мне он говорит, что ему нравятся мои занятия, на них он многое узнает. Как, опираясь на его интерес к предмету, убедить его, что домашние задания нужно выполнять? А может, пересмотреть сами задания? Предложить Джеффу самостоятельно выполнить объемную творческую работу, а тему пусть выберет сам? Но справедливо ли это по отношению к остальным ученикам – они-то выполняют рутинные задания к каждому уроку? Может, предложить такой же выбор и всем остальным? Решено, завтра спрошу Джеффа, как ему такая идея”. (Из учительского дневника Венди Гленн, апрель 1997 г.)

Описывая на страницах дневника свои личные и профессиональные удачи и неудачи, мы невольно размышляем о том, что можно изменить, чтобы от этого выиграли и ученики, и мы сами. Мы наконец-то находим “ключик” к трудному ученику, определяем самое верное решение, самый короткий путь к поставленной цели. Критические размышления помогают учителю в профессиональном совершенствовании (McNamara, 1990, с. 147). В ходе работы нам приходится задавать себе множество вопросов: “Как увлечь и заинтересовать учеников? Что стоит за их неожиданными выходками? Будет ли более тесный контакт с учениками способствовать лучшему усвоению знаний?” (Wellington & Austin, 1996, с. 310) Отмахиваясь от этих вопросов, мы упускаем возможность истинного профессионального развития и продолжаем лишь судорожно барахтаться, чтобы “остаться на плаву”. Однако, истинное совершенствование требует времени. Конечно, чему-то учит и простое повторение одних и тех же действий – но только в том случае, если при этом мы не повторяем снова и снова одни и те же ошибки. Дневник для учителя – как “ухо, которое всегда услышит; чем больше вы пишете и размышляете, тем внимательнее прислушиваетесь к себе и своему опыту, к своим мыслям и чувствам. Так, вслушиваясь и всматриваясь, вы получаете возможность рассмотреть и

расслышать то, что ускользало от вас раньше, – это помогает вам лучше планировать последующие занятия” (Burke, 1999, с. 278).

Размышление – это процесс, причем длительный. Размышляющие учителя понимают, что не на все вопросы есть готовые ответы. Работая над собой, они постоянно проверяют и перепроверяют собственные методы обучения, ход своих мыслей. Размышление, планирование, реализация плана, наблюдение и опять размышление – этот цикл снова и снова повторяется в их работе. Лучшие учителя, как показывает опыт, не цепляются за потрепанные и пожелтевшие планы уроков, составленные ими много лет назад. Они понимают: сегодня нужно учить так, как нужно сегодняшним ученикам. И, наконец, “без размышления учитель не может состояться как профессионал. Лучшие из учителей всегда обдумывают каждое занятие, взвешивают эффективность примененных стратегий, ищут творческие виды работы; анализ собственного опыта помогает им ставить новые личные и профессиональные цели... Размышление создает такую модель обучения, в которой учитель тоже является участником непрерывного процесса познания” (Bogeen и др., 2000, с. 68).

Прокладывает путь к изменениям в обществе

“Сегодня на втором уроке, проходя мимо группы мальчиков, я случайно услышала обрывок разговора, который мне очень не понравился: звучали грубые шутки о гомосексуалистах. Я, разумеется, высказала свое мнение по поводу их поведения на уроке, а также по поводу подобных шуточек. Они тут же взялись за работу, явно смущенные моим неодобрением. Мне кажется, я обязана учить их уважать чужие взгляды, даже если они этих взглядов не разделяют. Я не собираюсь им ничего навязывать, но, думаю, нужно чаще напоминать ученикам, что, кроме привычных им мыслей и ценностей, в этом мире есть и другие мысли и ценности. Это нужно хотя бы для того, чтобы они поняли: жить, думать и чувствовать можно по-разному. Интересно, а если прочитать на уроке рассказ о гомосексуалистах или стихотворение, написанное гомосексуалистом, – как они отреагируют? И как мне при этом себя вести – объяснить им прямо, чего я хочу, или пусть сами догадываются, зачем мне вдруг понадобились такие неожиданные учебные материалы? И что это даст ученикам – будут ли они после такого урока

смотреть на мир другими глазами, смогут ли разглядеть в авторе стихотворения человека, а не только гомосексуалиста? Может ли вообще литература изменить мировосприятие человека? И может ли моя работа на занятиях изменить мировосприятие этих мальчиков?” (Из учительского дневника Венди Гленн, октябрь 1997 г.)

Однако записать свои размышления в дневник – только полдела. Следующий шаг должен привести нас к действию. “От дневниковых записей мы переходим к их обсуждению” (Bogeen и др., 2000, с. 81). В идеале такое обсуждение должно повлечь за собой перемены в жизни учеников, школы и, в конечном итоге, всего общества. На первый план при этом выступает вопрос о правах и полномочиях учителя. Чтобы что-то реально изменить, учитель должен ощущать свою самостоятельность. Конечным результатом учительских размышлений должно стать не описание “интересных эпизодов”, но порожденные размышлениями реальные перемены – только при этом условии учитель сможет ощущать себя активной силой общества, то есть “ставить перед собой цели, выносить здравые суждения, оценивать планы по тем последствиям, которые должна повлечь за собой реализация этих планов... самостоятельно выбирать средства достижения поставленных целей” (Dewey, 1938, 1963, сс. 63-64). В конечном итоге размышление “способствует политическому освобождению”... так как оно “полагается на личную инициативу и ответственность и обеспечивает адекватную реакцию на любые изменения внешних условий” (Wellington & Austin, 1996, сс. 310-311).

Учителям есть что сказать – об этом свидетельствует, в частности, увеличение объемов журнальных публикаций, посвященных исследованиям учителей-практиков. Из дневниковых размышлений вырастают документы, способные оказать влияние на развитие школьного образования в целом. Карли Дж. Кроуэлл, учительница-билингва из Тусона (штат Аризона), наблюдает за тем, как известные ее ученикам события современной жизни влияют на их восприятие исторической литературы. Джозефин Пиррон, учительница английского, задалась другим вопросом: можно ли помочь девятиклассникам повысить свою грамотность посредством общения в сети Интернет. Барри Лейн

наблюдает за поведением Грега, страдающего аутизмом шестнадцатилетнего школьника, которому мешают учиться вспышки раздражительности; эти наблюдения оказываются чрезвычайно полезными для самого наблюдателя. Ценность реальных знаний, полученных в ходе ежедневной кропотливой работы учителя, признают сегодня все исследователи. Исследование, проводимое учителем, способно «в корне изменить культуру обучения: благодаря ему школьное обучение обретает все более критический и демократический характер, школа оказывается интеллектуальным центром, объединяющим педагогов и энтузиастов; союзниками учителя в реализации кардинальных изменений становятся политики, администраторы школ и специалисты, работающие в педагогических вузах» (Lytle & Cochran-Smith, 1992, с. 470).

Учителю, размышляющему над своей работой – если он честен сам с собой, – приходится иногда признавать, что ответы на поставленные вопросы находятся далеко не всегда. Учительский дневник выполняет роль своеобразной «чашки Петри» для вопросов, оставшихся пока без ответа. Дневник учит честности и прямоте, он помогает нам не упустить важную мысль (Burke, 1999, с. 95). В ходе обдумывания мы «понимаем что-то по-новому, критически пересматриваем аргументы, из которых исходили, принимая решение «на месте», рассматриваем другие варианты решения возникшей проблемы... Размышление о прошедшем дне – нелегкая работа; в известном смысле она является для учителя рискованным «испытанием», поскольку заставляет каждый раз сомневаться в своей правоте. Трудно мучиться постоянными вопросами и сомнениями, однако эти мучения – важная часть профессионального развития учителя» (Evans, 1995, сс. 270-271). Учитель в классе работает, как правило, «в одиночку», и в этом смысле изложенные на страницах дневника сюжеты служат для нас средством от одиночества. Кроме того, описывая даже маленький эпизод из собственной практики, мы вносим свою лепту в большой рассказ о том, что такое профессия учителя. Дж. Нельсон, один из моих наставников, говорит об этом так: «Расскажите мне маленький эпизод – маленький, но сколь возможно правдивый – пусть это будет реальный эпизод из вашей учительской

практики. Расскажите, как вам было страшно, или больно... или поделитесь со мной какой-нибудь маленькой радостью. Этот ваш рассказ изменит и вас, и меня, – и что-то в этой жизни проявится для нас обоих» (Nelson, 2000, с. 45).

Немного конкретики: что включает в себя учительский дневник?

Учителя-практики предлагают разные подходы к ведению учительского дневника. Рут Винз выделяет три уровня размышления: ретроспективный, когда, оглядываясь на отдельный эпизод, урок или серию уроков, мы восстанавливаем их в памяти; интроспективный – мы стараемся уяснить, что и почему произошло и каково наше собственное отношение к произошедшему; и перспективный – мы обдумываем и просчитываем альтернативные решения, которые можно было бы принять в той же ситуации. При таком подходе учебный процесс рассматривается как динамичная система, в рамках которой учитель и ученики могут совершенствовать свою работу (Vinz, 1996). Рене Кампой предлагает другую модель. На уровне псевдо-размышления учитель выделяет связанный с обучением эпизод или событие и просто описывает его на страницах дневника, не делая попыток связать его с другими эпизодами или событиями. В ходе микро-размышления автор дневника подвергает свою деятельность сознательному анализу, но ограничивается при этом рамками отдельного события или ряда событий, не пытаясь соотнести их с теорией педагогики и ее практическими достижениями. Макро-размышление включает в себя выявление взаимосвязей, поиск обоснований и просчитывание последствий, оно также предполагает оценивание и критический анализ собственного поведения, рассматриваемого в личностном, педагогическом или социальном контексте, с точки зрения межличностных отношений или в плане оценки целесообразности принятых решений (Camproy, 2000, с. 41).

Формы письменных размышлений также могут быть самыми разными. Любой дневник, вне зависимости от его содержания, пишется автором для себя, ради собственной пользы. Он может быть печатным или рукописным, цельным или обрывочным, может заполняться ежедневно или раз в неделю – как и когда писать, выбирает сам

автор, руководствуясь собственными вкусами, потребностями и распорядком. По словам Дороти Ламберт, записи в учительском дневнике “делаются регулярно, хотя не обязательно ежедневно... Записи эти делаются для себя – поэтому они могут быть обрывочными, иносказательными, бессвязными, качественно неравноценными. Дневник – не сборник рассказов, и отточенность формы и единство стиля тут не требуются... Автор дневника пишет не только для себя, но и о себе. Главное условие – честность. Никакой фальши, никакого притворства... И наконец, дневник признает за нами право на неудачу. На его страницах мы вольны экспериментировать, дерзать, высказывать самые смелые гипотезы, не боясь осуждения или критики” (цит. по Macroe, 1984, с. 158).

Приступая к размышлениям

Ниже – несколько рекомендаций, которые призваны подтолкнуть учителя к серьезному размышлению о сильных и слабых сторонах своей работы. Выполнять их можно в любом порядке, они подскажут учителю, как лучше наблюдать за неповторимыми особенностями учеников и на основе этих наблюдений приходиться к взвешенным и независимым суждениям.

Школа и самовосприятие

Вспомните себя в школьные годы. Каким учеником Вы были и почему? Любили ли Вы школу? Может быть, Вам не нравилось читать “по программе”, зато вне программы Вы “глotalи все подряд”? Или ни школа, ни чтение Вас не привлекали? Есть ли в Вашем классе ученики, похожие на Вас в детстве? Есть ли у Вас контакт с ними? А с теми, кого можно было бы назвать Вашей полной противоположностью? Все это важно, поскольку наши взгляды на обучение формировались и под влиянием нашего собственного ученического опыта.

Сравнения и ассоциации

Каким учителем Вы себя видите? Попробуйте подобрать сравнение, соответствующее Вашим педагогическим принципам и подходам. У будущих учителей английского языка, которым был задан тот же вопрос, возникали самые разнообразные ассоциации: мост, поезд, художник, хореограф, дрессировщик, осьминог, шеф-повар. А какие ассоциации возникают у Вас?

Просмотрите свои дневниковые записи и задумайтесь: с кем или с чем Вы чаще всего сравниваете своих подопечных – с глиной для лепки, с игроками в командной игре, с попугаями (Connelly & Clandinin, 1988, с. 71)? Кто они для Вас – люди, движимые жаждой знания, несчастные мученики или, наоборот, мучители, извечный учительский крест, который приходится нести и Вам? Как сформированный в Вашем сознании образ учеников влияет на Ваше общение с ними, на то, как Вы планируете свои занятия, какие методы и стратегии используете?

Что стоит за образами, с которыми мы себя ассоциируем? Если учитель именует себя “педагогом”, “блюстителем дисциплины”, “менеджером”, “конферансье из захудалого варьете”, “виноделом”, “соединительным кабелем”, “жилеткой для плакальщиц”, “осьминогом” или “десятиборцем” (Marshall, 1990, сс. 129-130), – как подобное самовосприятие будет влиять на принимаемые им решения? Будет ли оно помогать или мешать ему в профессиональной деятельности? Скажем, если учитель видит себя “регулирующим”, то, вероятно, ответственность за порядок в классе ложится на него, а не на учеников. Такой учитель всегда бдителен, он внимательно следит за своими учениками и готов в любой момент “пресечь нарушение”. Как подобный подход учителя влияет на обстановку в классе?

Педагогическое мировоззрение

От того, каковы Ваши личные и профессиональные цели и ценности, зависит, как и чему Вы учите. Например, выбирая методы и приемы ведения занятия, Вы руководствуетесь своими представлениями о том, как Ваши ученики лучше всего усваивают знания, для чего вообще они учатся и какие средства должны помочь им и Вам в достижении поставленных целей. Иными словами, Ваши общепедагогические взгляды определяют Ваши конкретные решения. Ставите ли Вы на первое место результат или процесс познания? Отдаете предпочтение групповой работе или индивидуальным заданиям? Добиваетесь ли Вы в первую очередь усвоения “канонических” знаний или видоизменяете программу, руководствуясь интересами своих учеников? В любом случае связь между Вашими и взглядами на обучение и

уроками должна быть достаточно тесной – Вы должны быть логичны и последовательны, чтобы ученики стабильно продвигались вперед, а не просто перескакивали с одного вида деятельности на другой.

Чтобы определить свою педагогическую философию, обдумайте следующие вопросы:

- 1) Почему Вы выбрали профессию учителя?
- 2) Что для Вас самое интересное в предмете, который Вы преподаете? Что Вы можете сделать, чтобы передать свой интерес к предмету ученикам?
- 3) Какие черты учителя Вы считаете наиболее ценными? Проявляются ли эти черты в Вашей работе?
- 4) Что учитель должен знать о своем предмете, чтобы учить хорошо (McNamara, 1990)?
- 5) Что, как Вам кажется, в Вашем предмете трудно, а что легко для усвоения (McNamara, 1990)?
- 6) Может ли Ваша педагогическая работа изменить что-либо в жизни других людей? В чем Вы как учитель видите свою конечную цель?
- 7) Какие ценности Вы хотели бы передать своим ученикам? Почему?
- 8) Какую атмосферу Вы стремитесь создать на своих занятиях? Постарайтесь представить, как бы Вы чувствовали себя на собственном уроке в роли ученика.
- 9) Какие отношения Вы хотели бы поддерживать со своими учениками?

Заключительные мысли

Открывая учительский дневник и мысленно возвращаясь к своим занятиям, мы получаем возможность не только внимательнее присмотреться к своим ученикам, но и заглянуть в себя. Каждая запись, вышедшая из-под нашего пера, является плодом наших раздумий и, в то же время, она воздействует на нас, формируя наше мышление. Учитель, если он профессионал, имеет право выбирать такие формы и методы преподавания, которые считает наиболее эффективными для себя и для тех юных людей, которые ему вверены. Но чтобы заработать это право, он должен размышлять и критически оценивать ход и результаты своей работы – только тогда ученики увидят в нем лидера, который приведет их к поставленной цели.

Литература

- Boreen, J., Johnson, M.K., Niday, D., & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers*. York, ME: Stenhouse.
- Burke, J. (1999). *The English teacher's companion*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Campoy, R. (2000). Teacher development: Fostering reflection in a poststructural era. *Contemporary Education*, 71, 33-42.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). Understanding your personal practical knowledge. In *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience* (pp. 59-78). New York: Teachers College Press.
- Crowell, C.G. (1993). Living through war vicariously with literature. In L. Patterson, C.M. Santa, K.G. Short, & K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers* (pp. 51-59). Newark, DE: International Reading Association.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books. (Original work published 1938)
- Emig, J. (1981). Non-magical thinking: Presenting writing developmentally in schools. In C.H. Frederiksen & J.F. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (pp. 21-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, K.S. (1995). Teacher reflection as a cure for tunnel vision. *Language Arts*, 72(4), 266-271.
- Lane, B. (1995). One, two, buy Velcro shoes: What Greg taught me. *Journal of Teacher Research*, 3(1), 1-5.
- Lytle, S.L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4), 447-475.
- Macrorie, K. (1984). *Writing to be read*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Marshall, H.H. (1990). Metaphor as an instructional tool in encouraging student teacher reflection. *Theory Into Practice*, 29, 128-132.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16, 147-161.
- Nelson, G.L. (2000). Warriors with words. *English Journal*, 89(5), 42-46.
- Pirrone, J. (1998). Literacy lessons across the lines: E-mail exchange in English class. *Teacher Research*, 5(2), 92-107.
- Tchudi, S., & Mitchell, D. (1989). *Explorations in the teaching of English*. New York: HarperCollins.
- Vinz, R. (1996). *Composing a teaching life*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Wellington, B., & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38(3), 307-315.

*Венди Дж. Гленн – доцент кафедры методики и планирования обучения Педагогической школы Раймонда Нига университета штата Коннектикут, Сторрс, США.
Эл.адрес wendy.glenn@uconn.edu.*

Возвращение к дневнику: размышление о размышлении

Шэрон К. Миллер

Действительно, размышление – важная часть работы учителя. Я, однако, убеждена, что оно наиболее продуктивно, когда учитель возвращается к своему дневнику и размышляет над собственными записями спустя некоторое время. Получается как бы размышление о размышлении – *мета-размышление*. Бывает, что мысли, высказанные в ходе изложения эпизода или события, впоследствии поражают или настораживают самого автора.

Как-то я вела курс письменной речи во вспомогательной школе. Предполагалось, что учащиеся будут сдавать обязательный письменный экзамен согласно нормативам нашего штата. Однако психолог, куратор группы, предупредила меня, что такой-то и такой-то ни за что не смогут сдать этот экзамен. Мне не понравилась ее явная готовность к неудаче. Я заявила, что верю в этих ребят и что вместе мы добьемся успеха. Прошло немного времени, и вот, листая свои дневниковые записи за начало учебного года, я вдруг обнаружила, что сама в двух местах жалуясь на бестолковость одного из учеников, который, по моим словам, “никогда не научится писать”. Как же так, подумала я, ведь вот же у меня в руках его письменные работы, доказывающие, что за короткий срок он уже многому научился! Значит, изначальная установка куратора все же повлияла на мое восприятие – даже несмотря на то, что она противоречила моим собственным установкам и высказанной вслух уверенности, что в конце курса все будут готовы к экзамену? Так в моей стройной, как мне казалось, педагогической системе выявилось внутреннее противоречие – и мои собственноручные дневниковые записи неоспоримо это доказывали.

Такие противоречия, как пишет Дэвид Хопкинс (1993) в *Руководстве для учителя по организации исследования учебного процесса*, могут проявляться в трех различных формах. Во-первых, случается “несоответствие между декларируемыми педагогическими воззрениями учителя и его собственным поведением на занятиях” (с. 64-65). Во вторых, иногда “заявленные учителем цели и задачи противоречат... реальному ходу занятия” (с. 65). И, наконец, “часто восприятие учителем собственного занятия расходится с восприятием присутствующих [учеников и наблюдателей]” (с. 65). В конечном итоге все эти противоречия свидетельствуют о расхождениях между намерениями учителя и его деятельностью.

В частности я, следуя своим педагогическим принципам и опираясь на продуманную систему письменных заданий, намеревалась помочь ученикам вспомогательной школы совершенствовать

навыки письма – как я это делала бы в обычной школе. Дневник помог мне заметить, что в какой-то момент я отклонилась от собственных принципов и намерений. В итоге я смогла внести в свою работу необходимые коррективы. Можно сказать, что учительский дневник оказал мне неоценимую услугу: перечитывая его, я обнаружила записи, которые позволили мне лучше разобраться в себе и в своих учениках. Таким образом, работа с дневником помогает учителю выявить противоречия в собственной системе преподавания и другие серьезные проблемы, которые, как правило, находят отражение в дневниковых записях. Описываемые на его страницах эпизоды или происшествия, связанные с отдельными учениками, также позволяют учителю лучше понять, что удалось, а что нет, и внести в ход занятий изменения, соответствующие потребностям конкретных учеников.

Учитель, который умеет черпать информацию из собственного дневника, получает возможность более оперативно устранять возникающие в его работе противоречия, а при необходимости пересматривать свои педагогические принципы и подходы. При этом важно, чтобы учитель постоянно возвращался к старым дневниковым записям – тогда работа с дневником даст его автору не только *процесс* размышления, но и *продукт* размышления, то есть информацию, которую он не смог бы почерпнуть ни из какого другого источника.

Литература

Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

Литература о внутренних противоречиях в работе учителя:

Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. Burgess (Ed.), *Issues in Educational Research*. Lewes, Sussex: Falmer Press.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking – A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd edition). Melbourne, Victoria: Deakin University Press (1st edition, 1981).

Шэрон К. Миллер – со-директор учительских исследований в рамках проекта “Обучение письму в Южной Аризоне”, проводимого Аризонским университетом (Тусон, Аризона, США), руководитель педагогической практики в Университете Южной Аризоны (Сьерра-Виста, Аризона, США), волонтер РКМЧП в Азербайджане.
Эл. адрес skmiller@u.arizona.edu.

НОВЫЙ ВЗГЛЯД: новые методы обучения – для нового общества и новой демократии в ЮАР

Введение

В 1964 году, когда Нельсона Манделу обвинили в преступлениях против правящего режима апартеида, он сказал в своей знаменитой речи со скамьи подсудимых:

Всю свою жизнь я посвятил борьбе африканского народа. Я боролся против господства белых, я боролся против господства черных. Моим идеалом было и остается свободное демократическое общество, в котором люди живут в мире и согласии и имеют равные возможности. Этого идеала я надеюсь когда-нибудь достичь, ради него я живу. Но, если понадобится, я готов за него умереть.

Тогда Нельсона Манделу, в числе многих других, приговорили к пожизненному заключению. Тридцать лет спустя, в 1994, после того как в стране прошли первые демократические выборы и Мандела был избран первым президентом освобожденной ЮАР, он написал в заключительных строках своей автобиографии:

Когда я выходил из тюрьмы, моя миссия состояла в том, чтобы освободить угнетенных и угнетателей – и тех и других. Кое-кто считает, что дело уже сделано. Но я знаю, что это не так. На самом деле мы еще не свободны, мы лишь обрели свободу идти к свободе, право избавиться от угнетения. До конца пути еще далеко, пройдены лишь первые шаги по долгой и трудной дороге. Чтобы стать свободным, надо не только сбросить оковы, но научиться жить, ценя и уважая свободу других людей. Главные испытания нашей верности свободе еще только начинаются. (Mandela, 1994, с. 617)

Сегодня, когда жестокое насилие и оторванность от остального мира остались в прошлом, в ЮАР делается все, чтобы поддержать молодую, еще не окрепшую демократию. Несмотря на обилие внутренних проблем, таких, как рост безработицы

и преступности или нависшая над всеми нами угроза ВИЧ/СПИДа, наши соотечественники впервые за долгие годы обращают свои взоры за пределы страны.

Важнейшей частью мира, в который сегодня вступает страна, является общественное пространство. То, какими видят нас окружающие, что они думают о нас, становится частью нашего сознания. Название этой статьи – “Новый взгляд”. На макроуровне – это взгляд сквозь призму “Возрождения Африки”, провозглашенного президентом ЮАР Табо Мбеки, и новых инициатив AU/NEPAD (Африканского Союза / Нового партнерства для развития Африки), взгляд из глубины африканского континента за его пределы, позволяющий нам увидеть самих себя в рамках огромного индустриального мира. На микроуровне, на котором работают авторы настоящей статьи, мы наблюдаем за тем, как учителя и ученики разных школ Йоханнесбурга учатся по-новому смотреть на себя и на свое место в этом мире, как новые методы обучения способствуют расширению общественного пространства, развитию новых форм демократии и ответственности перед обществом.

Проект университета Уитс по развитию различных форм грамотности

Этот комплексный проект, действующий с 1996 года, нацелен на разработку педагогических воздействий, которые помогут учителям и ученикам преодолеть последствия репрессий, насилия и всеобщей пассивности, царивших в образовании в годы апартеида, и создадут новую свободную школу, основанную на инициативности, креативности и терпимости к расовым и иным различиям (Newfield, Andrew, Stein, & Maungedzo, 2003; Newfield

& Stein, 2000; Newfield et al., 2001; Stein & Newfield, 2002). Опираясь на жизненный опыт учеников и особенности их личности, мы работаем в различных семиотических режимах – визуальном, вербальном, режиме активного действия. На конференции LERN – Всемирной ассоциации грамотности и исследований в образовании (о. Спецес, 2001) – мы развивали подход к внедрению различных форм грамотности, предложенный Новой лондонской группой и включающий в себя комплексное развитие, повышение творческого потенциала и уровня культуры в контексте многоплановых различий и активизации личной инициативы (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 1997, 2000; Kress & van Leeuwen, 2001). В 2002 году главным предметом нашего исследования становится динамика целенаправленного воздействия уроков литературы, языка и изобразительного искусства на формирование и развитие демократической культуры, причем буквально “с нуля”. Анализируя примеры из практики начальной, средней и высшей школы, мы делаем вывод о том, что преподавание этих предметов воздействует на учителей и учеников вне зависимости от возраста, социальной принадлежности и языка общения, помогает им формировать “новый взгляд” на мир и создает новое общественное пространство, что, в свою очередь, рождает новое самосознание и новые формы ответственности перед обществом. На всех этапах обучения мы наблюдаем, как учителя и ученики, обретая внутреннюю свободу, всматриваются в окружающий мир и по-новому оценивают свое место в этом мире, свое непосредственное окружение и жизненный опыт. Мы полагаем, что все эти разнообразные формы и ракурсы в развитии сознания и самосознания должны помочь формированию демократической культуры в ЮАР.

Демократия общения

Размышляя о том, как уроки языка и литературы могут способствовать развитию демократической культуры, мы опираемся на труды философа и политолога Айрис Янг (Iris Young, 1996; 1997) и наших коллег (Enslin, Pendlebury and Tjiattas, 2001), посвященные вопросам целенаправленного формирования демократической модели общения. Поскольку демократическая модель “предполагает совещательное участие в обсуждении

общественно важных вопросов”, то от степени ее сформированности в значительной мере зависит рациональность принятия коллективных решений в различных обществах, стоящих перед проблемой ответственного выбора (Enslin et al., 2001, с. 116). При разработке такой модели первостепенное значение для развития у участников дискуссии умения сотрудничать, отстаивать собственную позицию и оценивать точки зрения имеет беседа, то есть участие в общем обсуждении, дискурсе. Исследуя природу критического дискурса, западные авторы неоднократно подчеркивали, что преимущество в нем имеют те участники, которые знакомы с его особенностями и знают “правила игры” (Gee, 1996; Fairclough, 1989); те же, кто не имел возможности практиковаться в беседах подобного рода, оказываются в невыгодном положении. Говоря о других видах коммуникативной практики, Янг отмечает, что в процессе формирования демократической культуры очень важно понять, что основным стимулом человеческого общения часто оказывается расхождение во взглядах, поскольку оно расширяет возможности взаимодействия участников. В понятие “демократического общения” она включает не только критический дискурс, но и рассказ, так как последний “представляет знания об обществе, изложенные с определенных социальных позиций” (Enslin et al., 2001, p. 126). Рассказ, представляющий социальное окружение рассказчика под определенным углом, служит для самого рассказчика отражением его собственного мира: он позволяет каждому познать себя в сравнении с другими людьми и оценить, как его самовосприятие соотносится с восприятием и оценками окружающих. Таким образом, каждый рассказ представляет собой “ситуативное знание” и конкретную точку зрения рассказчика, а сочетание различных рассказов и различных точек зрения воплощает в себе некий коллективный опыт и коллективную мудрость, которые не доступны ни одному из рассказчиков по отдельности. Янг описывает аспекты “ситуативного знания”, которые могут быть получены в рамках одной социальной группы:

- 1) оценка собственной позиции по отношению к позициям других групп;
- 2) представление об иерархии и соотношении других заметных групповых позиций; уяснение

собственного места в этой иерархии; 3) взгляд на историю общества; 4) представление о том, как складываются и развиваются общественные отношения, особенно когда они затрагивают интересы группы; 5) личный опыт и взгляд на природное и физическое окружение, определяемые особенностями занимаемой групповой позиции. (Young, 1997, сс. 394-395, цит. по Enslin и др., 2001 с. 128)

В представленных нами примерах, как и в работах Янг и других авторов, описано в основном общение, проходившее в вербальном режиме, то есть в речевой форме. Однако мы убеждены, что сведение самого понятия *общение* к одним только вербальным формам было бы неоправданным сужением этого понятия, особенно в контексте многоязычия и особенно в условиях контролируемого дискурса, когда содержание высказываний в той или иной мере подавляется. Мы предлагаем включить в понятие общения все виды семиотической репрезентации, включая визуальное общение, жестикуляцию и общение через действие. Нас особенно интересует, каким образом рассказ и любое (то есть представленное в любой семиотической форме) самовыражение расширяет разнообразные знания учеников о мире и порождает новые формы анализа, осмысления и общения.

Демократия общения в гетто: от молчания до тебувы

Наш первый рассказ – об учителе по имени Роберт Маунгедзо и его учениках, десяти- и одиннадцатиклассниках. Роберт преподает литературу и английский как второй язык в старших классах рядовой, то есть очень бедной, средней школы в Соуэто. (Соуэто или Юго-западный туземный район – своеобразная агломерация негритянских поселков, расположенная в пригородах Йоханнесбурга.) Роберт, как и многие другие учителя в ЮАР, столкнулся с проблемой, именуемой в стране “крахом образовательной культуры”. “В школе мы только теряем время, – заявил ему один из учеников. – Все образованные люди безработные, а те, кто ездят в шикарных машинах, преступники”.

Каждый урок литературы приводил Роберта в уныние. Ученики не только не читали положенных по программе книг – у многих дома вообще не было книг. Чтобы хоть как-то подготовить учеников к экзамену, Роберт даже пытался надиктовыв-

вать основные сведения о книгах и персонажах, однако всякий раз наталкивался на сопротивление класса. И тогда он решил произвести, по его собственному выражению, “переоценку ценностей” и поэкспериментировать с различными методами работы. Правда, изначально сам учитель был настроен скептически, и на этот шаг он решился только от безысходности.

В дальнейшем Роберт описывал свой педагогический эксперимент как путешествие от станции Неохоты к станции Неопределенности и далее, к конечной станции Действия.

Книга, которую должны были читать ученики Роберта, называлась “Мару” – автобиографический роман широко известного в ЮАР автора Бесси Хед. Героиню романа зовут Маргарет, она работает учительницей в ботсванской деревне. Она – *масаруа* (так называется одно из племен, составляющих народность *бушменов*, как презрительно называют их местные жители). Когда, вместо того чтобы обсуждать с классом тему и идею романа, Роберт попросил учеников нарисовать основные эпизоды, книга вдруг ожила. Больше всего ребят потрясла сцена, в которой описывалась смерть матери Маргарет: женщина, умершая в родах, лежит в крови на больничном полу, потому что нянечки не желают обмывать человека из племени масаруа.



Рис. 1

По словам Роберта, одна нетрадиционная репрезентация повлекла за собой другую, третью. Ученики рисовали, пели песни, разыгрывали сценки. Они объяснили Роберту, что в их культуре песня облегчает боль, а телодвижения помогают снять напряжение. “Иногда нам не хватает слов, – говорили они, – зато на языке тела мы можем сказать все”. Несколько девочек взяли большую американскую куклу и сказали: “С помощью этой куклы мы будем бороться с расизмом” (см. Рис. 1). Как мы видим, девочки раскрасили половину куклы в черный цвет, а потом нарядили куклу во все этнические одежды ЮАР. Получилась “универсальная” кукла, “кукла-радуга”, объединяющая в себе черты всех народностей и племен новой Южной Африки – в полном соответствии с идеалом Африканского национального конгресса.

Автор следующего рисунка – Арджентайн, подросток, ни разу не ответивший на вопросы учителя и не написавший ни одной письменной работы по английскому языку на удовлетворительную оценку. В его работе (см. Рис. 2) тема романа “Мару” раскрыта через действительный эпизод, широко освещавшийся в средствах массовой информации. Маленький грузовичок на рисунке тащит за собой нечто похожее на плуг, однако, вглядываясь внимательнее, мы видим, что вместо плуга к веревке привязан чернокожий работник, который разгневал чем-то своего белого хозяина. Так работник был замучен насмерть. Закончив свое произведение, автор перечеркнул его крест-накрест недрогнувшей рукой. “Во-первых, – объясняет Арджентайн, – вся Южная Африка, мы все сейчас стоим на перекрестке, на распутье. А во-вторых, нельзя, чтобы и дальше вершилось то, что изображено на этом рисунке, этому надо положить конец”.

На выпускных экзаменах в конце года все ученики показали неожиданно высокие результаты: из ста сорока выпускников только один не смог сдать экзамен по английскому языку. Сейчас ученики Роберта читают и пишут много стихов – по-английски и на родном языке. Есть среди них современные, есть и основанные на народных стихотворных традициях. Вот одно из них:

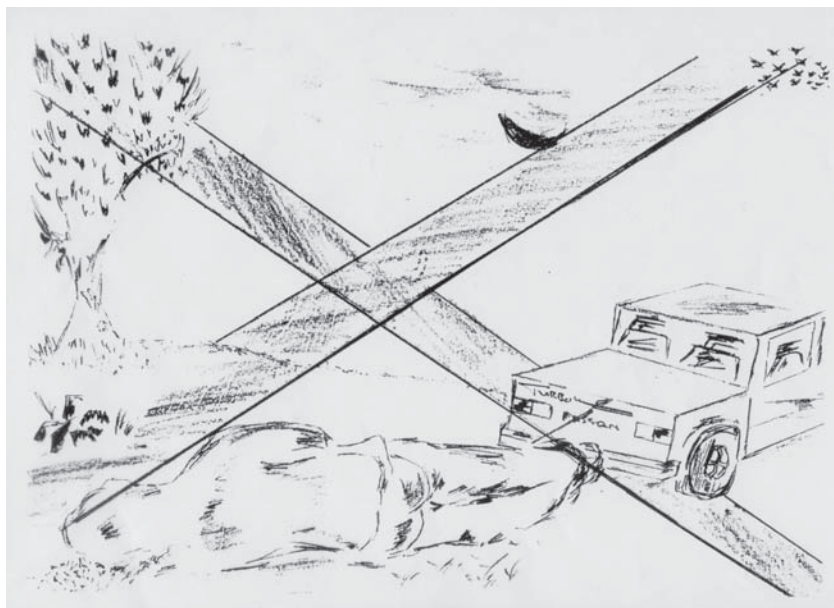


Рис. 2

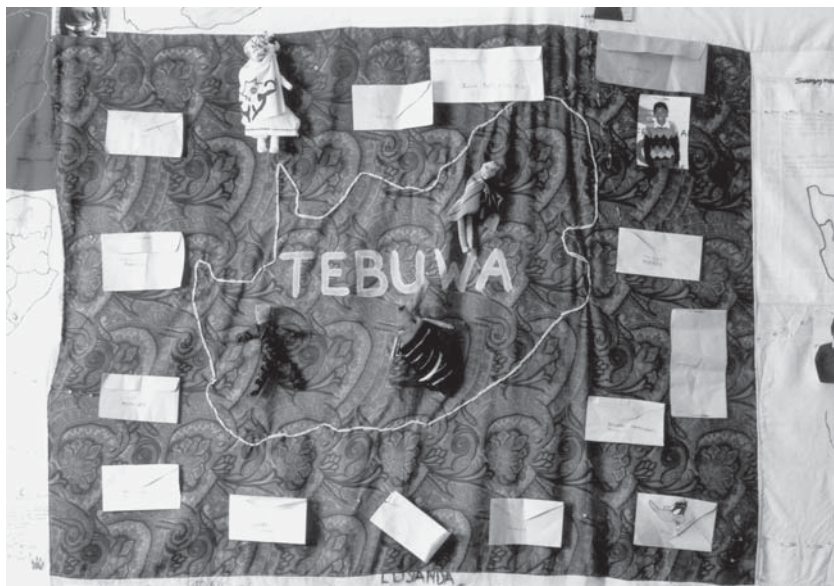


Рис. 3

Скромное Соуэто

Темба Кула

*Соуэто – возрождение
Мы еще боремся за улучшение
Близко цели достижение
И у нас будет все прекрасно
Все мы видим это ясно
Соуэто в чем-то хотят обвинить
Но целый город нельзя обвинить...
И мы будем петь песни мира.*

*Хамба Соуэто, моя любовь,
Хамба Стандуа,
Мама всех черных детей*

Дети попросили Роберта отвезти их стихотворения в Китай, на международную конференцию. Они прикрепили листки к большому полотнищу, материалом для которого послужили старые мешки из-под кукурузы; на мешках вышита карта новой ЮАР. (Рис. 3) К готовому полотнищу, получившему название *тебува* (что значит “разговор”), дети приложили такое письмо:

“Мы посылаем свою любовь людям всего мира. Мы надеемся получить ответ от детей мира. Мы вышили карту своей страны и пытаемся найти путь к другим людям. Тебува – наш посланник, мы говорим через него”.

Сложная и многообразная работа, которую Роберт ведет со своими учениками, есть шаг из гетто в большой мир – к свободе, к возможностям, которые они даже не вполне представляют.

Вышивание личности: лоскутное одеяло и минсека

Второй из описываемых нами проектов нацелен на развитие самосознания и самовыражения у молодых африканцев. Джоуни Бреннер и Дэвид Эндрю работают со студентами-первокурсниками университета Уитутерсрэнд [Уитс] в рамках курса визуальной грамотности. Цель курса – развить у студентов навыки письменной речи, а также научить их критическому и творческому подходу ко всем видам прикладного и изобразительного искусства. Знакомя слушателей с базовыми понятиями визуальной грамотности, такими как *репрезентация*, *трансляция* и *интерпретация*, авторы курса творчески подходят к выбору и использованию различных педагогических методов и приемов. В прошлом году, с целью изучения особенностей самовыражения, они предложили каждому студенту представить визуальную репрезентацию своей личности в совместном проекте “Лоскутное одеяло”, основанном на американских традициях изготовления декоративных стеганых одеял. Каждый участник проекта изготавливал одну часть одеяла, после чего части были сострочены вместе, в результате получилась комплексная визуальная репрезентация целой группы. Следует отметить, что до этого проекта большинство африканских студентов имели довольно смутное представление о том, что

такое лоскутное одеяло. В этом году Джоуни и Дэвид ввели в свой проект небольшое, но существенное изменение: вдохновленные общенародным обсуждением выдвинутой президентом Табо Мбеки идеи обновления Африки и призывом президента внимательно всматриваться в богатейшее африканское наследие, они предложили студентам рассказать о себе и своей жизни с помощью *минсеки*. Минсека – вышитое декоративное полотнище, этническая одежда женщин из Лимпопо (северная провинция ЮАР). Каждая минсека – своеобразный рассказ о том, что волнует местных жителей, будь то предстоящие выборы или проблемы, связанные с ВИЧ. Джоуни и Дэвид назвали свой новый проект “Минсека” и попросили студентов отнестись к нему творчески: каждый, пояснили они, может интерпретировать полученное задание по-своему. Спустя несколько дней после того, как задание было дано, к Джоуни подошел студент, отсутствовавший на вводном занятии. При этом вид у него был крайне смущенный. “Скажите, пожалуйста, что такое *минсека*? – спросил он. – Я искал это слово в английском словаре, но не нашел”. – “Но разве вы не из Джийани? – удивилась Джоуни. – Это же провинция Лимпопо, ведь именно там делают минсеки”. – “Так это те самые минсеки? Конечно, я знаю, что это такое! Моя мама их делает!” – “Тогда что вас так удивило?” – спросила Джоуни. “Понимаете, – ответил ей студент, – я никак не ожидал, что здесь, в университете, кто-то будет говорить на моем языке”. Как это ни горько, молодой человек не узнал знакомое ему с детства слово – он просто не мог себе представить, что между обучением в университете и его собственной жизнью, языком, культурой и историей может быть какая-то связь!

Участники нового проекта подошли к полученному заданию каждый по-своему, с различных личностных и даже идеологических позиций. Одни работы демонстрировали стремление к объединению Африки, в других проявилась тоска по умершей матери – но для каждого студента такое самовыражение способствовало укреплению и утверждению собственных корней.

На рисунке 4 – работа Сефако под названием “Возрождение Африки”: насыщенные цвета вкупе с текстурой ткани создают образ гордого африканского

континента, со всеми его странами и народами. Работа также демонстрирует силу единения. “За пределами континента краски просто разбрызганы, – пишет автор и поясняет: – Мне хотелось показать, что по отдельности краски не составляют того гармоничного единства, как в сочетании друг с другом”.

Опираясь на новые педагогические стратегии и присущие каждому природные таланты, студенты постепенно “раскрываются” и восстанавливают подавленную в школьные годы способность мыслить и действовать самостоятельно. Каждый участник проекта создает собственный “рассказ на ткани”, но, в конечном итоге, все рассказы образуют единое целое, представляя различные взгляды на общество и на окружающий мир. Таким образом, каждая *минсека* несет в себе “ситуативное знание” и конкретную точку зрения, а все они вместе оказываются воплощением “коллективного опыта и коллективной мудрости”, которые не были бы доступны ни одному из авторов по отдельности. Мы полагаем, что методы развития критической грамотности (Janks, 1993; Fairclough, 1989) в сочетании с подобными проектами позволяют педагогу влиять на формирование жизненных позиций своих учеников и, следовательно, содействовать укреплению демократической культуры.

Олифантсвейл – Манхэттен: совместный проект двух школ

Третий проект демонстрирует, как общение, не ограниченное узкими географическими, классовыми и культурными рамками, помогает детям лучше понять себя и свое окружение. Подобные модели межкультурного “общения на расстоянии” (Cummins and Sayers, 1995) могут оказаться мощным стимулом развития не только для учеников и педагогов, но и для их социального окружения.

В данном проекте Тшиди Мамаболо и Нцоаки Сенья – учителя первого и второго классов начальной школы, расположенной в Олифантсвейле (пригород Йоханнесбурга) – работали совместно с учителями первого и второго классов манхэттенской школы (Нью-Йорк). В рамках этого проекта ученики обеих школ должны были представить себя и свой город различными средствами. В олифантсвейльской школе учатся живущие в лачугах дети бедняков, в



Рис. 4 Сефако Махаланяне “Возрождение Африки”
Материалы: ткань, нить, бисер, краски, карандаш, клей
Размер: 58 x 44 см

манхэттенской – дети из вполне обеспеченных семей. И те и другие получили одинаковое задание: нарисовать автопортрет, изобразить на большой картине свой дом с окрестностями и написать письмо. Все это, вместе с фотокарточками авторов, было отправлено по почте школьникам с другого континента.

Проект оказался поучительным во многих отношениях. Во-первых, благодаря обмену письмами участники поняли, что такое *адресат* и *аудитория*. Обращаясь к живущим на другом континенте, но вполне реальным корреспондентам, каждый ребенок задумался о том, как рассказать незнакомым людям о себе и своем окружении, – для этого ему пришлось взглянуть на себя как бы со стороны, глазами этих незнакомых людей. Чтобы выполнить полученное задание, детям надо было найти такие средства самовыражения в рамках собственной культуры, которые были бы понятны представителям другой культуры. Готовые работы отправились по почте на другой континент, однако проект на этом не завершился: дети обеих школ размышляли над пришедшими из-за океана письмами и

рисунками, над ответами на их письма, над тем, как могли понять их послания в чужой стране. Общение продолжилось. В Олифантсвее дни получения посылок превращались в настоящие праздники со всеми ритуалами, положенными при получении подарков, и собирались на них не только учителя, родители и родственники школьников, но жители всей округи. Так благодаря участию в совместном проекте каждый получил возможность лучше разглядеть самого себя, соотнести себя с людьми – и близкими, и далекими.

Кроме того, дети получили реальную возможность общаться со своими сверстниками из-за океана, они задавали вопросы и получали ответы, делились знаниями, выражали свои мысли и чувства не только в письмах, но и через зрительные образы, зафиксированные в рисунках, на фотоснимках и в видеозаписях. Каждая работа, выполненная в рамках проекта, несет в себе социально-культурную информацию о личности и окружении автора. Любой текст или рисунок порождены необходимостью передачи информации в значимом контексте, поскольку новый круг общения требовал налаживания некоего переговорного процесса. Например, Кикко Тандазани, тринадцатилетний сын местного священника, соорудил для себя шляпу, по

форме напоминающую шляпу епископа, и сфотографировался в этой шляпе. (Рис. 5) На его картине “Мой дом с окрестностями” тщательнее всего изображено расположенное на заднем плане здание церкви, а в письме он написал, что его имя переводится как *молитва*. О том, как американские школьники восприняли работы Кикко, пишет Дженис Мовсон – учительница, отвечавшая за осуществление проекта в Нью-Йорке:

Всем хотелось взглянуть на Кикко Тандазани – мы получили от вас целых три фотографии, на них он запечатлен в разных ракурсах, но везде в своей замечательной шляпе. Его огромная шляпа вызвала большое веселье, но, думаю, больше всего моих первоклассников поразил тот факт, что Кикко уже тринадцать лет. Вообще, когда, читая полученные письма вслух, я доходила до возраста, дети часто переспрашивали: “Сколько?!” – и удивленно переглядывались: это явно было для них очень странно.

В подобных проектах именно осознание различий, нарушающее привычные представления о “норме”, помогает участникам раздвинуть рамки своего понимания и взглянуть на самих себя с точки зрения иной “нормы”. Разговор о том, что тринадцатилетний мальчик только-только пошел в школу, выводит на обсуждение



Рис. 5

более сложных глобальных вопросов, касающихся неравенства и социальной несправедливости: почему не все имеют возможность получить образование, как складываются отношения между Африкой и остальным миром, между богатыми и бедными? Это обсуждение носит вполне конкретный характер: ведь говоря о том, что каждый ребенок имеет право на образование, участники основываются не на книжных примерах, а на примере конкретного ребенка. Он делится с ними своими мыслями и чувствами, рассказывает о своих самых заветных желаниях – а они проникаются к нему искренним сочувствием.

Само материальное воплощение художественных замыслов также свидетельствует о разном мировосприятии и неравной доступности различных материалов для детей. Многие работы американских школьников выполнены в технике стилизованной аппликации: силуэты домов вырезаны из яркой цветной бумаги, во многих домах прорезаны открывающиеся окошки, а в прорези вклеены фотографии юных авторов и их родных. (Рис. 6)

Для африканских школьников эти окошки стали окнами в другой мир. “Как красиво! – говорили они. – Какие яркие краски!” Сами они послали американским сверстникам очень подробные карандашные рисунки, в некоторых работах на бумагу наклеены природные материалы: листья, песок, сухая трава. (Рис. 7)

Именно из этих визуальных текстов, повествующих о жизни юных авторов и об их окружении, дети больше всего узнали друг о друге. Разглядывая присланные из далекой Африки рисунки, юные американцы удивлялись: “Мы думали, что у них в Африке вообще нет никакой техники, а на картинке во всех домах телевизоры!” или “У них кругом природа” или “Смотрите, у них туалеты *на улице!*” А вот выдержки из ответных писем африканских школьников: “Вы живете в небоскребах, а я живу в хижине”, “У вас и ваших родителей счастливые лица”, “Вы говорите по-английски, а я говорю на зулу”. Все это наглядно показывает, что, сравнивая, дети начинают задумываться – сначала о том, чем и как живут другие люди, затем о том, чем и как живут они сами. Дети, говорящие на разных языках, могут общаться между собой, используя различные способы самовыражения. Мы полагаем, что через



Рис. 6

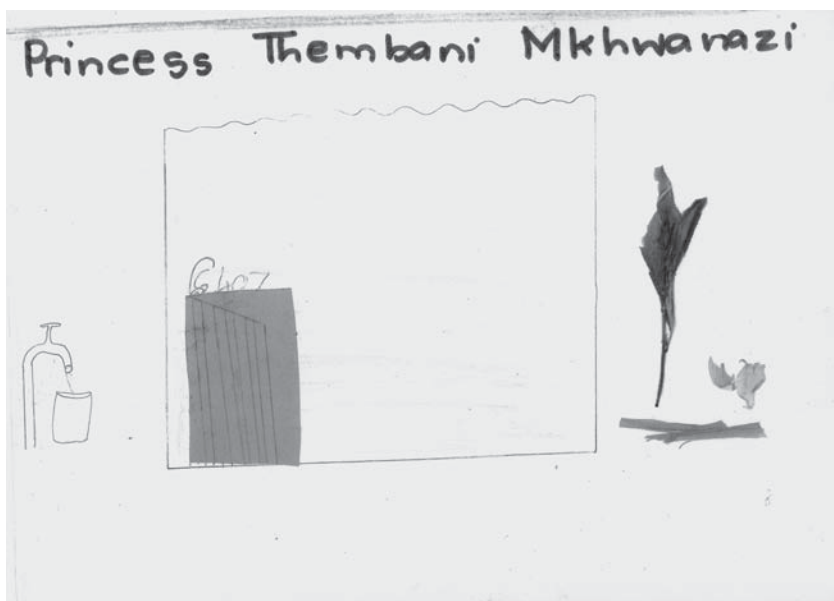


Рис. 7

такое общение дети получают “ситуативные знания”, которые выводят их за рамки привычного окружения – в безграничное общественное пространство. В процессе этого общения дети видят и осознают различия между социальными группами, что в дальнейшем будет способствовать пониманию других общественно значимых вопросов.

Заключение

Мы описали первые шаги учителей и учеников Йоханнесбурга по “долгой и трудной”, пользуясь определением Нельсона Манделы, дороге к свободе. Эти шаги реальны: их можно потрогать, потому что

они вышиты яркими нитями на ткани; их можно услышать, потому что они поются и читаются нараспев – в традициях африканской поэзии; их можно прочитать, потому что они записаны в виде слов на африканских языках зулу, сото, косоа, по-английски и по-португальски. Это голоса африканской земли, долетающие до других континентов. Но все это лишь первые шаги, на которых ни в коем случае нельзя останавливаться. Чтобы стать свободным, надо не только сбросить оковы, но научиться жить, ценя и уважая свободу других людей. Наша первоочередная задача сегодня – преодолевая наследие расизма, борясь со всеми видами предрассудков и социального неравенства, вести учеников к идеалам социальной справедливости для всех людей. Главные испытания нашей верности свободе еще впереди.

Авторы благодарят всех, кто сделал возможным написание настоящей статьи:

Роберта Маунгедзо и его учеников из средней школы Ламула Джубили (Соуэто); Джоуни Бреннер, Дэвида Эндрю и слушателей курса визуальной грамотности (университет Уитутерсрэнд); Тшиди Мамаболо, Нцоаки Сенья и учеников олифантсвейльской начальной школы; Дженис Мовсон и других учителей манхэттенской средней школы (Нью-Йорк); Пенни Энслин и Ширли Пендлбери; коллег и друзей – участников Комплексного проекта университета Уитсуотерсрэнд по обучению грамотности (Йоханнесбург); Национальный исследовательский фонд (Претория, грант № 2050480).

Литература

Cope B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

Cummins J., & Sayers, D. (1995). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St. Martin's Press

Enslin, P., Pendlebury S., & Tjiattis, M. (2001). Deliberative democracy, diversity and the challenges of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), February 2001, 115-130.

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

Gee, J.P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis

Janks, H. (Ed.). (1993). *Critical language awareness series*. Johannesburg: Witwatersrand University Press/Hodder and Stoughton.

Kress, G. (1997). *Before writing – Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge.

Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse – The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Mandela, N. (1964). Statement from the Dock at the Opening of the Defence Case in the Rivonia Trial. Pretoria Supreme Court, 20 April 1964. Available online at: <http://www.anc.org.za/ancdocs/history/mandela/1960s/rivonia.html>

Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom*. Randburg, South Africa: Macdonald Purnell.

Newfield, D., & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African teachers respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

Newfield, D., Stein, P., Rumbold, F., Meyer, L., Badenhorst, C., Drew, M., Mkhabela, T., Beynon, A., & McCormick, T. (2001). Exploding the monolith: Multiliteracies in South Africa. In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *Transformations in language and learning – Perspectives on multiliteracies*. Altona, VIC, Australia: Common Ground Publishing Pty. Ltd.

Newfield, D., Andrew, D., Stein, P., & Maungedzo, R. (2003). No number can describe how good it was: Assessment issues in the multimodal classroom. *Assessment in Education* 10(1), 61-81.

Stein, P., & Newfield, D. (2002). Agency, creativity, access and activism. In M. Kalantzis, G. Varnava-Skoura, & B. Cope (Eds.), *Learning for the future*. Altona, VIC, Australia: Common Ground Publishing Pty. Ltd.

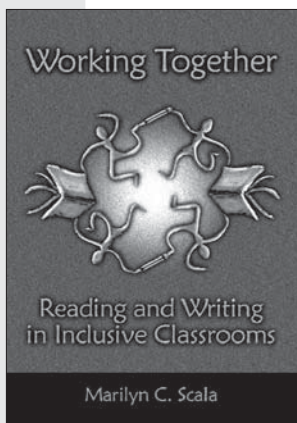
Young, I. (1996). Communication and the other: Beyond deliberative democracy. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Young, I. (1997). Difference as a resource for democratic communication. In J. Bohman & W. Rehg (Eds.), *Democracy: Essays on reason and politics*. Cambridge, MA: MIT Press.

Пиппа Стайн – старший преподаватель, специалист по прикладным исследованиям в области английского языка Школы литературных и языковых исследований при университете Уитсуотерсрэнд (Йоханнесбург, ЮАР).
Эл.адрес pippa@languages.wits.ac.za.

Дениз Ньюфилд работает там же старшим преподавателем кафедры английского языка.
Эл.адрес dnewfield@languages.wits.ac.za; или newfield@africa.com.

Они руководят Проектом Университета Уитс по обучению различным видам грамотности.



Работаем вместе: чтение и письмо в интеграционных классах

Мэрилин Скала

Когда грамотность рассматривается как личная, учебная и общественная задача, дети с различными отклонениями в развитии успешно обучаются чтению и письму в условиях обычной школы. На страницах книги “Работаем вместе: чтение и письмо в интеграционных классах” мы познакомимся с детьми, которые через художественные, научно-популярные и стихотворные тексты учатся слушать, говорить, читать и писать, – и с учителями, которые, размышляя и экспериментируя, разрабатывают стратегии, помогающие их ученикам добиться успеха.

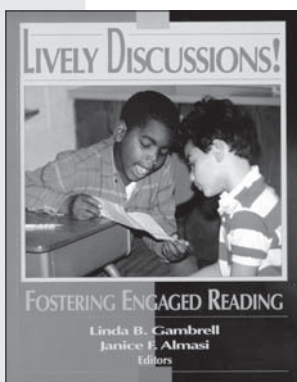
Опираясь на собственный богатый опыт, автор рассказывает о том, как проходит обучение грамотности в интеграционном классе средней школы. М. Скала выступает за сбалансированный подход, за использование разных видов работы: это поддерживает постоянный интерес учеников и позволяет каждому ребенку проявить себя на занятии. Структура книги соответствует четырём основным аспектам обучения грамотности (чтение вслух, самостоятельное чтение, совместное чтение, чтение и письмо под руководством учителя). В приложении приводится список книг, которые можно использовать в качестве материалов для чтения.

Обращаясь простым и доверительным языком к педагогам всех уровней, от вчерашних студентов до специалистов с многолетним опытом, автор призывает их работать над укреплением дружбы и взаимопомощи и создавать на своих занятиях обстановку, в которой ученики с отклонениями в развитии могли бы работать наравне со всеми. И хотя в таком сложном деле не может быть простых и однозначных рекомендаций, все же ключом к успеху остается организация групповой работы, которой – в тесном сотрудничестве – руководят учитель и специалист-дефектолог.

©2001 / 184 с. / 0-87207-298-3

№. 298-841 / Для членов IRA US\$18.36 / для других лиц US\$22.95

<http://marketplace.reading.org>



Давайте поспорим! Как заинтересовать учеников процессом чтения

Редакторы: Линда Б. Гамбрелл, Дженис Ф. Алмаси

Создайте на своих занятиях атмосферу интерактивного сотрудничества, чтобы каждый ученик, погружаясь в удивительный мир литературы, мог свободно высказывать собственное мнение. Книга “Давайте поспорим!” не только убедительно доказывает важность дискуссии для учебного процесса, но и дает учителю немало полезных практических советов.

Описываются стратегии работы на уроке, которые вырабатывают в учениках сознательный подход к чтению и таким образом способствуют повышению грамотности. На ярких и наглядных примерах авторы показывают, как участие в общем обсуждении помогает детям разобраться в самых разных текстах и как сообща ученики приходят к пониманию настоящего серьезного вопроса. Не менее важно, что в ходе такой работы ученики приобретают навыки совместного обсуждения и, поддерживая друг друга, учатся генерировать новые идеи.

“Давайте поспорим!” – книга для тех, кто работает с самыми юными читателями. Она поможет учителю полнее использовать возможности совместного обсуждения и подвести детей к новому пониманию и интерпретации текста.

©1996 / 332 с. / 0-87207-147-2

№. 147-841 / Для членов IRA US\$15.96 / для других лиц US\$19.95

<http://marketplace.reading.org>

Стратегические решения

Как завоевать и удержать внимание учащихся

Уильям Дж. Броз

Вы когда-нибудь ощущали, что ученики – на первый взгляд такие тихие и внимательные – на самом деле вовсе вас не слушают? Поверьте, признаки их внимания могут быть весьма иллюзорны. Допустим, мы говорим о чем-то важном. Они будут смотреть нам в глаза, кивать, сочувственно хмыкать, поддакивать – и, одновременно, мечтать о завтраке или предстоящем празднике. Дети так умело притворяются участниками процесса обучения, что учитель им искренне верит. Это так называемое “ложное участие” (Bloome & Green, 1984), феномен, который объясняет, каким образом ученику удастся выглядеть крайне внимательным и сосредоточенным, тогда как на самом деле он парит в эмпиреях. Ложные участники могут вести себя так изо дня в день, а учитель даже не заподозрит ничего дурного. В долгосрочной же перспективе эти дети не получают ту новую информацию, те базовые знания, которые необходимы им для дальнейшего академического совершенствования.

Один мой друг, детский писатель, однажды сказал: “Хочешь удержать внимание учеников, будь им интересен”. Он, конечно, не имел в виду, что учителя должны преобразиться в конференсье или массовиков-затейников. Но методы, которыми мы пользуемся, и сама обстановка на уроке должны увлекать детей и при-

ковывать их внимание к содержанию и идеям учебного курса. Интерес – вот тот ключ, который позволит нам завоевать и сохранить внимание учащихся.

Как избавиться от ложного участия и получить максимум истинного внимания?

Я познакомлю вас с двумя стратегиями, предназначенными для того, чтобы сосредоточить учеников на процессе обучения. Это – *Ученические вопросы для целенаправленного учения* (SQPL) и *Образ текста*.

Ученические вопросы для целенаправленного обучения, SQPL

В пятом классе шел урок естествознания. Написав на доске:

“В Землю рано или поздно врежется крупный космический объект”, – господин Джанек попросил учащихся разбиться на пары и придумать три вопроса, которые они хотели бы задать в связи с этим утверждением. Когда даже лентяи с последней парты начали бурно обсуждать неминуемый взрыв на планете, учитель понял, что задел детей за живое. Но вот вопросы собраны и записаны на доске. Господин Джанек пометил звездочками сходные, чтобы выделить тематику, интересную для всех учащихся, и назвал их “вопросами с общего согласия”. Например, несколько пар хотели выяснить, какое именно космическое тело врежется

в Землю, других интересовало, что случится в результате такого столкновения, третьих же более всего заботило, можно ли это объект остановить. Итак, вопросы собраны, классифицированы... Теперь дело за ответами.

На этом этапе ученики господина Джанека были вполне готовы воспринимать новую информацию. SQPL легко приспособить к практически любому информационному источнику: лекции, дискуссии, видеоуроку, работе в Интернете и, разумеется, чтению печатного текста – что и использовал в нашем случае учитель. Он предложил классу прочитать раздел учебника, посвященный астероидам и, найдя в нем ответы на собственные вопросы, записать их в тетради. Время от времени господин Джанек останавливал чтение, чтобы обсудить ответы на записанные на доске вопросы.

Основным стимулом к обучению в методе SQPL являются вопросы учащихся (Brozo & Simpson, 2003). Чтобы целенаправленно, с повышенным вниманием анализировать информацию и идеи, лучше задаваться собственными вопросами, нежели отвечать на чужие.

Образ текста

В этом классе, где собрались в основном отстающие, учителю литературы, госпоже Верлен, приходится нелегко. Многие ученики еще в начальной школе имели проблемы со становлением навыков чтения, многие и поныне отказываются читать,

Стратегические решения



многие просто не умеют сосредоточиться. Для того, чтобы привлечь и удержать внимание этих учащихся, учитель использует разнообразные стратегии и методы. Особенно полезным она считает метод *Образ текста*.

Для начала госпожа Верлен знакомит учащихся со списком слов и фраз, взятых непосредственно из текста, который им предстоит читать. Например, перед чтением новеллы “Метаморфоза” Франца Кафки на доске появились следующие слова:

Грегор	насекомое
спать	сестра
утро	страх

Затем она просит учеников написать сюжетный рассказ или описание, которое включало бы в себя эти слова. Идея данной стратегии состоит в том, что слова заранее создают некое впечатление, образ предстоящего текста, а учащиеся пробуют восстановить текст как целое своими догадками, предположениями и творческим воображением. Всем, кто испытывает затруднения при записи, госпожа Верлен позволяет объединиться с кем-то из одноклассников и продиктовать ему свой рассказ. Когда рассказы записаны, учащиеся – исключительно по желанию – зачитывают свои произведения вслух, и класс обсуждает сходства и различия получившихся текстов. Вот рассказ одного из учащихся:

Жил да был несчастливый человек по имени Грегор. Несчастье его заключалось в том, что каждую ночь, когда он спал, его обяза-

тельно жалило какое-то насекомое. Однажды утром, когда он пробудился, его сестра увидела большое красное пятно от укуса. Ее охватил страх, и она тут же отвела брата к доктору.

Два других ученика, работая в паре, придумали следующее:

Грегор любил насекомых. Он целыми днями пропадал в лесу, потому что любил на них смотреть. Даже когда он спал, ему снились насекомые. Однажды утром он ушел в лес и к концу дня так и не вернулся домой. Его сестра вызвала полицию. Ее переполнял страх за Грегора. На следующий день, когда полиция нашла Грегора, выяснилось, что он заблудился, погнавшись за красивой бабочкой.

Обсудив рассказы, учащиеся естественно стремятся выяснить, чьи предположения оказались ближе к истине. Именно в этот момент госпожа Верлен раскладывает на парты книги в мягком переплете. Она читает вслух начало новеллы *Метаморфоза*, а учащиеся следят за текстом по своему экземпляру книги. Учительница просит учеников обратить особое внимание на то, совпадают ли их собственные рассказы-впечатления с событиями, описанными Кафкой. Госпожа Верлен считает, что благодаря методу *Образ текста* ее ученики становятся более внимательными слушателями и читателями. А коль скоро они сосредоточили внимание – углубляется также понимание и усвоение прочитанного.

Мы можем потребовать, чтобы ученик или студент был внимателен, но не можем быть вполне уверены, что требование наше будет выполнено: иллюзия сосредоточенности создается так легко... Поэтому вся надежда – на особые методы и приемы, которые привлекут внимание учащихся к текстам, которые обсуждаются на уроках. *SQPL* и *Образ текста* – лишь два примера из арсенала разнообразных методов, которыми можно воспользоваться. Стратегически мыслящие преподаватели всегда стремятся вовлечь учащихся в процесс обучения и сделать его осмысленным. Благодаря предложенным методам они получают минимум ложного участия и максимум истинного внимания.

Литература

- Bloome, D., & Green, J. (1984). Directions in the sociolinguistic study of reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 1, pp. 395-422). New York: Longman.
- Brozo, W.G., & Simpson, M.L. (2003). *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kafka, F. (1972). *The metamorphosis*. (S. Corngold, Trans. & Ed.). New York: Bantam. (Translation of *Die Verwandlung*. Original work published 1915).

*Уильям Дж. Брозо – профессор, преподает язык и вопросы грамотности на факультете теоретической и практической подготовки учителей в университете Теннесси, Ноксвилл, США.
Эл.адрес wbrozo@utk.edu.*

Проектирование образования завтрашнего дня

Доступ: <http://elearningeuropa.info>

Дебра Дж. Коффей

Вебсайт Elearningeuropa – инициатива Европейской комиссии, благодаря которой множество преподавателей и составителей учебных планов, которые хотят познакомиться с новыми технологическими возможностями и достижениями, становятся обладателями богатейшей информации. Как сказано в документах Европейской комиссии, «главная цель портала состоит в том, чтобы – посредством предлагаемых услуг и ресурсов – способствовать сотрудничеству и взаимобмену среди всех игроков на образовательном поле». Хотя содержание вебсайта в основном развернуто на Европу, он является ценным ресурсом для пользователей из любой части планеты. Поскольку с каждым днем навыки «вождения на информационном шоссе» приобретают все большую важность, этот сайт предоставляет широкий пласт информации, связанной непосредственно с информационными технологиями, который дополнен многочисленными вариантами их применения для педагогов, психологов и профессионалов в сфере образовательного бизнеса. Полезен этот сайт и для исследователей в области информационных технологий, так как здесь описаны различные способы влияния новых технологий на процесс обучения самых разных групп учащихся. Психологи найдут здесь материал для консультационной практики, а бизнесмены – полезные сведения во многих областях, к примеру, в маркетинговых стратегиях.

Данный сайт – проводник по миру технологических идей, позво-

ляющих учиться на протяжении всей жизни. Что же такое э(лектронное)-обучение? Европейская комиссия определяет э-обучение как «использование мультимедийных технологий и сети Интернет для повышения уровня и качества образования». Сайт Elearningeuropa предоставляет возможность не только для быстрого, быстрого ознакомления с идеями, но и информацию для серьезных, глубоких исследований. К примеру, пользователь может вначале прочитать краткую аннотацию к статье, а затем скачать всю статью целиком в формате PDF.

Работа с сайтом не представляет трудностей. Сверху на каждой странице открывается меню с названиями разделов и заголовками избранных статей на одном из одиннадцати европейских языков – по выбору пользователя. Основная страница создана в четырехколоночном формате, доступ к ней открыт для всех. На этой странице предлагается карта сайта, общая и контактная информация. Названия разделов на основной странице соответствуют оснащенным цветной кодировкой ссылкам, которые имеются на всех страницах. Это позволяет ускорить работу с сайтом, ведь пользователь имеет возможность с максимальной скоростью переместиться в область интересующей его информации. Под названием каждого раздела представлена краткая аннотация и картинка-символ – для более легкой ориентации в пространстве сайта.

Сайт имеет семь разделов. Четыре из них – информационные: э-обучение, различные проекты в этой области, Европейская комиссия и события в мире информационных технологий. Три дополнительных раздела предлагают поучаствовать в

различных форумах, познакомиться с новостным бюллетенем и со справочником э-обучения. Расположение и содержание разделов продуманы до мелочей.

Раздел «э-обучение» содержит многочисленные статьи о конкретных инициативах, связанных с э-обучением. К примеру, одна статья буквально поражает воображение: как, оказывается, много учебных возможностей в любом здании и общественном месте! Другая статья рассматривает медийную грамотность с точки зрения шести параметров оптимизации процесса обучения. Третья указывает на пропасть, существующую между продуктами цифровой эры и учебным опытом, ранее накопленным человечеством, и ищет пути для их интеграции, чтобы информационные технологии стали доступны для людей любого возраста и степени подготовленности. Здесь представлен целый ряд статей, где обсуждается, как э-обучение может соответствовать потребностям молодежи и, одновременно, помогать пожилым людям преодолевать возрастные ограничения.

Система поиска позволяет очень быстро найти статью на интересующую пользователя тему, а ключевые моменты в самой статье выделены жирным шрифтом. Значимые цитаты выведены на поля. Например, Ричард Штрауб сказал: «Обучение XXI века требует от человека новых навыков и умений, соразмерных новому тысячелетию». Elearningeuropa позволяет воплотить это в жизнь.

Этот веб-сайт, созданный в 1995 году и поддерживаемый Европейской комиссией, представляет собой внушительный банк данных э-обучения, включая места проведения учебных конференций и предложе-

Интернет-обзор



ния по всестороннему использованию информационных технологий в учебном процессе. Дизайн предусматривает легкое обновление сайта, поэтому он гибок и наверняка просуществует еще очень долго. За технологическую надежность самого сайта можно поручиться, однако некоторые ссылки вызывают нарекания. К примеру, в большинстве статей, связанных с э-обучением и проектами Европейской комиссии, содержатся ссылки на иные сайты. Ссылки чаще всего работают, но за достоверность информации и технологическую надежность этих ресурсов поручиться нельзя – сайт может быть на стадии создания или ремонта. Зато многие исправные ссылки открывают доступ к информации и ярким фотографиям, поражающим воображение и расширяющим возможности Elearningeurope. Например, в статье о глобальных проектах имеется 43 ссылки на выразительные фотопортреты людей по всему миру и описания возможных “мостов”, которые переведут все человечество через технологическую пропасть – в цифровую эру. К ним относятся грантовые проекты, программы по переписке, система “обучения на благо общества” и многочисленные программы сотрудничества между раскиданными по всему свету людьми, желающими получить новые навыки и знания и, тем самым, сделать мир лучше.

Раздел сайта, содержащий информацию о Европейской комиссии, предоставляет список документов, которые можно открыть в формате PDF. В этих документах описаны конкретные данные, в частности, результаты различных исследований и проектов, касающихся политики и инициатив Европейской комиссии. Цель этих

исследований – рассмотреть, как, благодаря Европейской комиссии, понятие образования расширяется, как стираются границы традиционного обучения и создается концепция непрерывного э-обучения, то есть образования, которое можно получать и углублять всю жизнь.

На странице, освещающей выставку э-обучения в Париже, сказано: “Непосредственное общение по-прежнему остается надежнейшим способом торговли новыми изделиями, услугами и технологиями”. На страницах, занимающихся вопросами реального контакта в э-обучении, предложено много возможностей для обучения и различных тренингов в реальном, а не электронном режиме. Для планирования функционален календарь, отражающий наиболее важные события.

Возможность подписаться на информационные рассылки дополняет возможности сайта. Главная цель этой услуги – персонализация сайта. Когда пользователь регистрируется на портале, он может не только придумать себе имя и пароль, но еще и очертить круг своих интересов. В дальнейшем, стоит этому пользователю войти на сайт, поисковая система сама предложит ему приоритетные направления для поиска. Кроме

того, зарегистрированные пользователи имеют возможность виртуального общения с коллегами по всему миру путем участия в форуме. Рассылки и форумы позволяют гостям быть всегда в курсе последних достижений высококачественного э-обучения и быть на переднем крае внедрения Интернета в систему образования.

Справочник э-обучения представляет собой легкий в обращении путеводитель по различным технологическим программам, проектам и прочим электронным ресурсам в Европе. Существует на сайте и глоссарий.

Благодаря этому сайту возможен быстрый доступ к различной технологической информации, архивным данным и разработкам технологических проектов по всей Европе. Elearningeurope – развернутый на пользователя всеобъемлющий информационный ресурс, который дарит всему миру достижения европейского образования и активизирует глобальное общение.

*Дебра Дж. Коффей преподает в Педагогическом колледже университета Теннеси, Ноксвилл, США.
Эл.адрес dcoffey1@utk.edu.*

<http://www.eun.org/events>

Новейшая информация, связанная с образованием в Европе, доступна на сайте Европейской школьной сети – крупнейшем портале, где можно найти содержательные документы министерств образования стран Европы, материалы по образовательным стандартам и сетевому взаимодействию. Запомните этот адрес, и вы всегда будете в курсе событий!



Отклик на вопрос рубрики Ракурсы в номере 4(3): “Как поддержать робких учеников”

Сьюзен А. Кармоди

Когда передо мной, школьным учителем, встает вопрос, как поступать с тихонями, я вспоминаю свой ученический опыт. В школе, а потом в университете я совершенно смирилась с тем, что я – “тихоня”, и вела себя соответственно. Мой инстинкт самосохранения проявлялся в том, что мне было куда органичнее слушать мнения окружающих, чем высказываться самой. Преподаватели меня не трогали, уважая мое право отмолчаться. Мне же казалось, что молчание говорит само за себя, причем вполне громко и четко.

Но недавно на моем пути встретилась преподавательница, которая не пожелала смириться с моей “бессловесностью”. Она так мастерски вовлекла меня в обсуждение, что теперь я пытаюсь работать со своими учениками в точности так, как это делала она. Во-первых, она объявила, что участвовать в обсуждении в той или иной мере будет каждый. Занятия так и строились: у всех студентов было достаточно времени, чтобы высказать свое мнение относительно изучаемого материала. Если нас было слишком много, мы делились на группы, а преподавательница, поучаствовав в обсуждении одной из групп, переходила к другой. И с самого начала она дала нам понять, что правильных и не-

правильных ответов просто нет. Наши ответы отражают то, что каждый из нас знает к определенному моменту. Эти знания – или заблуждения – на начальном этапе не подвергаются сомнению и являются фундаментом для всего дальнейшего.

Во-вторых, что бы мы ни говорили, преподавательница всегда слушала с искренним интересом. И лишь после того, как человек выскажется, она аккуратно, тактичными вопросами выводила его на следующий виток критического мышления. Она часто просила что-то уточнить: “Как интересно! Подробнее, пожалуйста” или “Поясните, что вы имели в виду”. Я не боялась, что в ее вопросах таится подвох, потому что все, что она спрашивала, основывалось на моих же собственных знаниях. Вот это внутреннее спокойствие и уважительное отношение преподавателя порой позволяли мне высказываться или, хотя бы, задавать вопросы по той тематике, в которой я чувствовала себя не столь уверенно.

В-третьих, преподавательница вела обсуждение с точки зрения ученого-исследователя. Таким образом, для меня возникал еще один стимул: помочь ей в нашем совместном исследовании. Я до сих пор уверена, что это и предопределило мое участие. Я понимала, что преподаватель получает от нас ничуть не меньше, чем мы от нее, и мне хотелось помочь ей учиться. Ей всегда было по-настоящему интересно все,

что творится в наших головах, и она никогда не стеснялась этот интерес проявить. Для меня очевидно, что взаимодействие и сотрудничество преподавателя и учащегося, их партнерство – краеугольный камень эффективного учения. Они должны участвовать в этом процессе сообща.

Без сомнения, активность или пассивность “тихони” в обсуждении зависит от множества факторов. Также очевидно, что каждый человек уникален, и потому нет универсальной формулы, которая была бы хороша на все случаи жизни. Но в моей учительской практике “тихоням” отведено особое место. Сначала я пытаюсь нащупать границы очерченной ими “зоны безопасности”, а затем пытаюсь потихоньку проникнуть внутрь. Как только мне это удастся, и между нами устанавливается доверие и отношения сотрудничества, мы – уже вместе – пытаемся эти границы расширить, а потом и стереть. И я всегда уважаю молчание ученика, ведь тишина говорит... А учительская работа – эту тишину понять.

*Сьюзен А. Кармоди пишет диссертацию в области чтения в университете Олбани (штат Нью-Йорк, США) и работает с дошкольниками и младшими школьниками, испытывающими проблемы в обучении, в Каригонской начальной школе (Клифтон Парк, Нью-Йорк, США).
Эл.адрес SUNYASC@aol.com.*

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 данных материалов.

