

Содержание

Письмо редактора Педагогика многогранна. Как жизнь. <i>Наталья Калошина</i>	2
Сотрудничество университета и школы: детское творчество помогает воспитывать граждан демократического общества <i>Кэти Сэнфорд и Тим Хоппер (Канада)</i>	3
Будущие учителя учатся выбирать хорошие книги, отражающие разнообразие культур <i>Мэри К. Гоув и Кэй Бенджамин (США)</i>	11
Простые измерительные инструменты помогают усвоению десятичных дробей <i>Чинция Бонотто (Италия)</i>	20
Развитие поликультурной компетентности будущих учителей <i>Бетт Голдстоун (США)</i>	28
Можно ли помочь учителю пересмотреть привычные взгляды на обучение? <i>Юрий Васильев (Кыргызстан)</i>	36
За и против Эксперты в креслах <i>Лоррейн Линг (Австралия)</i>	42
Стратегические решения Как заинтересовать юных читателей информационным текстом? <i>Уильям Дж. Брозо и Кристин М. Кало (США)</i>	47

ПЕРЕМЕНА ПЕРЕМЕНА

ГЛАВНЫЕ РЕДАКТОРЫ

Наталья Калошина

Алисон Прис

РЕДАКТОР-КОНСУЛЬТАНТ

Венди Сол

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

Дайва Пенкаускене

ОБЩЕСТВЕННЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Алан Крофорд (председатель) – почетный профессор педагогики Калифорнийского университета, Лос-Анджелес, США.

Сесилия Амалуиса – директор педагогических программ Центра поддержки народного образования, Кито, Эквадор.

Лидия Дачкова – президент Болгарской ассоциации чтения, редактор журнала “Kritichesko mislene”, София, Болгария.

Донна Огл – профессор чтения и словесности Университета Нэшнл Льюис, Чикаго, США. Президент Международной ассоциации чтения в 2001-2002 гг.

Меели Пандис – преподаватель отделения педагогических наук Таллиннского университета и президент Эстонской ассоциации чтения, Таллинн, Эстония.

Ани-Софи Селин – специалист по чтению и специальному образованию в Начальной школе Сигнэус и Секретарь по международным связям Ассоциации чтения Финляндии, Турку/Або, Финляндия.

Дон Танкерсли – консультант Международной ассоциации раннего образования и развития “Шаг за шагом”, состоящей из 30 национальных организаций.

Скотт Уолтер – главный советник по вопросам образования Отдела политики Канадского агентства международного развития (Оттава, Канада), один из основателей проекта РКМЧП.

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский

Нелли Нерсеян

РЕДАКТОРЫ

Уильям Бриджес

Ольга Варшавер

КОРРЕКТОРЫ

Бeverли Майклс

Яна Лужская

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

Giedrė Putnikaitė



Письмо редактора

К переменам – и к *Перемене* – каждый приходит по-своему. Кто-то видит, что старые методы работают плохо, и ищет новые. Кто-то не мыслит себя без профессионального общения, без постоянного обмена творческими идеями и находками.

У меня тоже вышло “по-своему”. Я преподаватель университета, переводчик и редактор. Однажды, лет пять назад, мне предложили перевести статью для *Перемены*. Одну. Потом другую, третью... А переводчику, как вы, конечно, знаете, приходится все “пропускать через себя”, сопереживать и даже проделывать все описываемое в тексте мысленно (а порой и физически). В конце концов “пропущенное через себя” начало проявляться в моей преподавательской работе. Выяснилось, что у нас со студентами еще столько неиспользованных возможностей! А главное: все, чем живет журнал, его сомнения, размышления, вечный поиск, мне близко и понятно, это – мое.

Так я и осталась в *Перемене*, сначала в качестве переводчика, а потом редактора. И всегда – в качестве самого заинтересованного читателя. Каждый номер, включая и тот, что вы сейчас держите в руках, открывает для меня новые грани моей профессии.

Точно знаю, что многие педагоги-практики (кстати, отношу себя к их числу) в первую очередь обращают внимание на публикации практически. На то, что можно прочитать, “подогнать под себя” – и нести на занятия. Открывая журнал, мы, практики, сразу же ищем глазами колонку Уильяма Броза: все в порядке, есть! На этот раз речь пойдет о том, как важно уже в младшей школе начинать системно – и эффективно – работать с познавательными текстами. Чтобы помочь своим ученикам разобратся в информационном тексте,

учитель сам *думает вслух*. Вы спросите, так ли уж нов этот метод? Разве мы со школьной скамьи не помним внимательного, вдумчивого учителя, который, рассуждая вслух, помогал размышлять своим ученикам? Помним, и благодарны ему до сих пор. Но школьные программы так “потяжелели”, а за урок столько всего надо успеть... И учителя все реже обращаются к методам, которые кажутся им слишком “времяемкими”. Что ж, тем своевременнее звучит напоминание о том, что *мышление вслух* – это просто, надежно и эффективно.

Статья Чинции Бонотто (Италия) – тоже вполне практическая. “Возьмите в руки линейку...” – говорит учитель, и самые сложные математические понятия оказываются вдруг знакомыми и простыми. Но, собственно, почему только математические? Любой учитель знает, что повседневный опыт ребенка – это опора в обучении, которая помогает всегда. Подумайте: а какие понятия “не даются” вашим ученикам? И нет ли где-то рядом, под рукой, такой “линейки”, которая поможет им усвоить азы вашего предмета?

Практические советы – это то, что всегда интересно и важно. Но педагог-профессионал, напоминает нам Лоррейн Линг из Австралии, не может позволить себе убежать от теории и “двигаться вперед вслепую, полагая практику единственной непреложной ценностью”. Если мы не хотим стать *экспертами в креслах*, вооруженными одним лишь “арсеналом готовеньких мнений”, – надо помнить о том, что в педагогике теория и практика едины и что они постоянно взаимодействуют, подпитывают и обогащают друг друга.

Но бывает и так: понятна теория, ясно, что делать на практике, созданы все условия для творческой работы. И все-таки что-то мешает.

Где это “что-то”, не в нас ли самих? Увы, наши собственные внутренние установки, которых мы даже не замечаем, не позволяют нам реализовать свой профессиональный потенциал... “Как помочь учителям, которые хотят перейти к новым методам преподавания, освободиться от “вчерашних” стереотипов?” Юрий Васильев из Кыргызстана рассказывает о том, как учителя его школы последовательно работают над формированием своего профессионального мышления.

Общество завтра станет таким, какова наша школа сегодня. Именно школа, а точнее, мы с вами должны научить детей жить в обществе, ценить и уважать друг друга. Как помочь школьникам и студентам понимать себя и других? Как вчитываться в книги, несущие в себе неповторимость разных культур? Об этом – сразу две статьи из США (авторы первой Мэри Гоув и Кэй Бенджамин, второй – Бетт Голдстоун).

На задней обложке нашего журнала – рисунки канадских, иракских и афганских школьников. Эти дети никогда не видели друг друга, их разделяют границы, войны и океаны, но теперь у них есть возможность общаться – потому что язык искусства понятен всем. О том, как родилась идея всемирного проекта детского творчества и как нелегко было воплотить задуманное, рассказывают Кэти Сэнфорд и Тим Хоппер из университета Виктории (Канада). В каком-то смысле это рассказ о том, как благодаря усилиям педагогов мир, в котором мы живем, становится похожим на *мир, который нам нужен*.

Педагогика многогранна. Как жизнь.

Наталья Калошина

Сотрудничество университета и школы: детское творчество помогает воспитывать граждан демократического общества

В 2003 году Канада с беспокойством следила за плодами внешней политики США – вторжением в Афганистан и Ирак. На детей обрушился нескончаемый поток телерепортажей из горячих точек; демонстрация бомбежек и разрушений перемежалась велеречивыми рассуждениями о необходимости “борьбы с террористами”. Что в таких условиях должны говорить своим ученикам школьные учителя? Как объяснить им происходящее? Какие слова и аргументы использовать, чтобы трагедия войны не повторилась в будущем?

Все эти вопросы задавали себе и организаторы мирной конференции LAWWW-2003 (Learning and the World We Want – Учение и Мир, который нам нужен). Возможный ответ они видели в том, чтобы привлечь к участию в конференции детей из пострадавших от войны стран. В частности, авторы настоящей статьи выступили с предложением устроить выставку рисунков иракских, афганских и канадских детей. Тема была подсказана названием конференции: “Мир, который нам нужен”. Ее участники увидели запечатленные в искренних и честных рисунках надежды, которыми живут дети трех этих стран. Наш проект вызвал внимание СМИ и общественности, но главное – он заставил школьных и университетских преподавателей и самих детей задуматься о сущности демократии, а также о роли образования в обществе.

Образовательное пространство чрезвычайно важно для понимания, обсуждения и утверждения демократии. Обязанность школ – создавать такое пространство, в котором сами дети, включая младших школьников, могут действовать активно и сознательно, в котором устранены языковые и политические барьеры.

Школы должны создавать условия для того, чтобы дети учились прислушиваться к чужому мнению, понимать людей с иным

жизненным укладом, смотреть их глазами и сообща строить новые представления о мире. А для этого необходимы знания о других людях. Именно через школу, при поддержке учителей дети могут наладить общение со сверстниками из разных стран мира: с помощью почты, курьеров, радио, телевидения, телефона, видеоматериалов или поездок – причем так, чтобы общению не мешали ни языковые, ни расовые, ни религиозные различия. Школа способна помочь детям узнать и научиться поддерживать друг друга и понимать своих сверстников, живущих на других континентах.

Образование и грамотность

Демократия требует “особого рода грамотности, которая гораздо шире простого понимания смысла слов или умения складывать колонки цифр. Эта грамотность включает в себя критическое осмысление информации; умение задавать вопросы и понимать, какие вопросы следует задавать в каждом конкретном случае; способность оценить убедительность доводов и достоверность фактов, рассмотреть вопрос с разных точек зрения, оценить скрытый смысл текстов и, читая “между строк”, почувствовать и понять все то, что не упомянуто или опущено автором”, – считают Гудлэд и его коллеги (Goodlad, et al., 2004, с. 8-9).

По мнению этих авторов, важно помнить о том, что главная миссия школы – воспитывать граждан демократического общества и привлекать все слои общества, включая политиков, журналистов, социологов и родителей, к сотрудничеству в осуществлении этой миссии, к оценке и обсуждению насущных вопросов обучения и воспитания. Процесс обучения должен предоставить каждому ученику возможность высказаться и быть услышанным, возможность общаться с другими людьми, поэтому надо искать новые, еще не

изведанные возможности, чтобы расширить образовательное пространство за пределы классных комнат.

Теоретические аспекты исследования и возможности “рассказа от первого лица” в обучении

Описанный в настоящей статье проект может рассматриваться и оцениваться с точки зрения трех подходов, существующих в настоящее время в педагогической теории: (1) обучение через общественное движение; (2) воспитание граждан демократического общества; (3) ситуативное обучение.

(1) Общественные движения опираются на такую социальную активность, в которой формируются новые знания о мире, включая мировоззрения, идеологии, религии и научные теории (Eyerman & Jamison, 1991). Обучение через общественное движение позволяет ученикам *действовать и видеть результаты своей деятельности в окружающем мире*. Участники общественного движения всегда учатся: они реализуют свое демократическое право на обучение – и одновременно познают мир. Обучение через общественное движение отличается от школьной модели, где единственным – и единым для всех – инструментом является *передающий знания о мире учебный процесс* (Freire, 1982).

(2) “В школьном образовании чтение и письмо, математические и естественнонаучные знания универсальны, в том смысле, что они с равным успехом могут служить и демократии и диктатуре” (Goodlad, et al., 2004, с. 55). Школа, однако, должна нести моральную ответственность и за то, *чему* она учит, и за то, *как* она учит. Сейчас же порой создается впечатление, что главная цель школы – “подготовить нацию к успешному написанию академических тестов” (там же). Тем не менее, следует помнить, что право свободы и справедливости для всех не есть раз и навсегда определенная данность. Демократию нужно постоянно развивать и совершенствовать, за нее надо бороться – даже в современных государствах, строящих свое благоденствие на основе демократических идеалов. Школа как общественное учреждение должна вооружить будущих граждан знаниями, навыками и установками, необходимыми для поддержания демократического общества.

(3) Ситуативное обучение рассматривается как “неотъемлемая часть социальной практики” (там же, с. 31). В школе ситуативное обучение имеет место, если созда-

на социальная ситуация, помогающая ее участникам – через практику – оценить “роль знания о прошлом и будущем для понимания настоящего” (с. 34). Данное исследование демонстрирует эффективность такого социального ситуативного обучения, в котором, благодаря сотрудничеству университета и школы, устанавливается связь между личным (локальным) знанием в рамках определенной темы (в нашем случае – “Мир, который нам нужен”) и коллективным самовыражением детей. Выделение локального и глобального аспектов обучения (Wenger, 1998) убеждает нас в том, что демократическое образование есть непрекращающаяся борьба за право на понимание, поддержку и самореализацию.

“Рассказ от первого лица”, включающий подробности пережитого опыта, является эффективным инструментом, который помогает не только *познать себя*, но и *найти себя в другом и другого в себе*. “Когда я думаю о себе, я в то же время думаю о тебе, потому что ты – часть меня, и наоборот” (Smith, 2005). Рассказ позволяет нам “войти” в мир другого человека и связать его с собственным миром. Так, наш собственный рассказ, приведенный в настоящей статье, демонстрирует, как можно, обмениваясь рисунками, “установить связи между мирами”, и как важны такие связи для развития способности к сопереживанию и для преодоления языковых барьеров.

Начало рассказа о демократическом образовании: рисуют дети

Целью нашего проекта было объединить школьников из разных уголков мира, помочь им сблизиться, наладить глубокие человеческие связи – а в результате, лучше понять своих сверстников и условия, в которых они живут. В феврале 2003 года, в разгар объявленной США “войны с терроризмом”, Бадд Холл, декан педагогического факультета университета Виктории (Канада), предложил коллегам подумать о том, какие наши усилия и проекты могут поддержать дело мира и образования во всем мире. Планировалось, что свои проекты авторы смогут представить на конференции “Учение и Мир, который нам нужен”, которая должна была пройти в нашем университете в ноябре 2003 года. После обсуждения мы предложили вовлечь местные школы в содержательную подготовку к конференции. Средой общения для детей из Канады, Ирака и Афганистана могло стать детское художественное творчество на тему, под-

сказанную самим названием конференции, – “Мир, который нам нужен”.

В мае 2003 мы обратились к директорам четырех местных школ с вопросом, хотя ли они принять участие в организации совместной художественной выставки, на которой будут представлены рисунки канадских, иракских и афганских школьников. В сентябре все четыре школы присоединились к нашему проекту. Школьные администрации постарались создать благоприятные условия для художественного творчества своих учеников самых разных возрастов. Многие учителя восприняли идею участия в международной конференции с большим энтузиазмом, и их энтузиазм передался детям. Каждый учитель готовил своих учеников к участию в проекте по-своему, но все начали работу с разговора о том, в каких разных условиях приходится жить школьникам в разных странах мира и как повезло в этом отношении канадским детям. Ученики нашли Ирак и Афганистан на картах, многие учителя пригласили на урок гостей, которые рассказали детям о том, что происходит в этих странах. Эти рассказы и беседы вдохновили школьников на создание самых разных художественных работ, включая иллюстрации к текстам, плакаты и коллажи. Все ученические работы были выставлены в школах и, кроме того, десять работ от каждой школы, самых ярких с точки зрения отраженных в них идей, были отправлены на большую выставку в рамках международной конференции. Авторы отобранных работ пригласили на конференцию, и многие из них захотели лично представить делегатам свои рисунки.

Обширный опыт сотрудничества с образовательными учреждениями в разных странах помог Б. Холлу наладить связи со школами Кабула (Афганистан) и курдской провинции Сулеймания (Ирак). Учителя этих школ согласились помочь ученикам воплотить свои мысли и надежды в рисунках.

В Ираке за обеспечение условий для детского художественного творчества взялся фонд “Спасите детей” (Курдистан), а местный детский центр помог собрать все работы и отправить их в Канаду. Сорок два рисунка размером 40x60 см были тайно вывезены из провинции Сулеймания и затем через Иран и Лондон доставлены в Канаду (почтовые услуги в Курдистане были упразднены правительством Саддама Хуссейна еще в конце 1991 года, поэтому жители этого региона могут общаться с внешним миром только через факс, теле-

Рисунок 1: Две работы канадских школьников



Сотрудничество: Разные страны и культуры должны сотрудничать в борьбе против войны и расизма



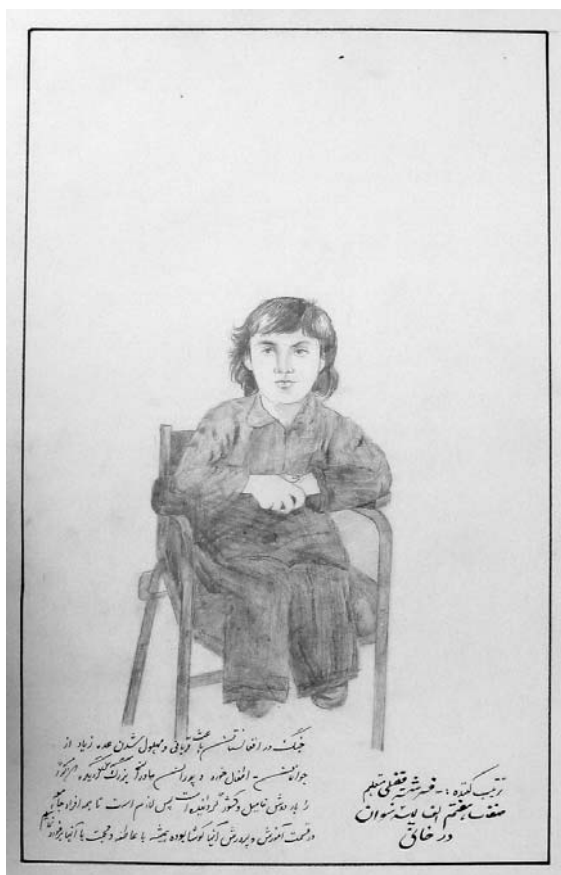
Будьте командой, если хотите работать вместе. Будьте командой – и будьте счастливы!

фон, Интернет или же через людей, выезжающих за пределы страны). Осуществление этого проекта было бы невозможно без поддержки тех, кто вызвался помочь местным учителям организовать художественное творчество детей, а затем, невзирая на многочисленные трудности, переправить детские работы из Ирака в Канаду.

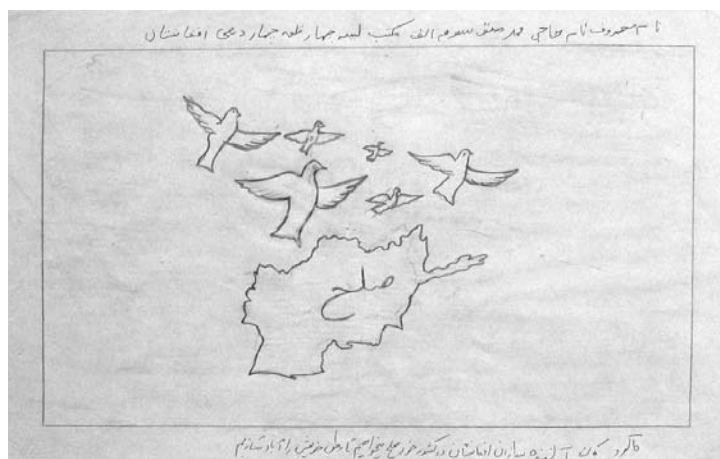
Афганским детям и их учителям пришлось столкнуться с трудностями иного рода. Школы в Кабуле практически не имеют материальных ресурсов для художественного творчества, и получить их можно только извне. Рассказывает один из волонтеров-координаторов проекта:

В школах страшная нищета, крыши текут (а ведь в Кабуле ноябрь тоже холодный и дождливый!), дети приходят в школу голодными и уходят голодными. Родители, в основном матери, просят милостыню на

Рисунок 2: Две работы иракских школьников



Многие дети подорвались на минах и погибли, другие стали калеками



Мир. Мы, афганские дети из будущего, хотим, чтобы в нашей стране был мир и чтобы мы могли привести ее в порядок
Юный художник из Афганистана

улицах. Казалось бы, в таких условиях детям не до искусства. Но как всегда, художественное творчество придает творцам энергию и силы, которые помогают перенести все бытовые тяготы. В этом, возможно, и заключается главная ценность нашего проекта для местных участников: приобщение к искусству поднимает дух.

Начальник главной базы канадских войск в Кабуле и его подчиненные собрали и передали афганским ученикам бумагу, карандаши, ручки и другие материалы, для того чтобы дети могли реализовать свои художественные замыслы¹. Еще одним волонтером проекта стал местный житель, учитель начальной школы, который в 1980 году выехал в Северную Америку как беженец и только недавно возвратился на родину. Он взял на себя обязанности по координации проекта в Кабуле и по осуществлению связи с университетом Виктории. Благодаря усилиям и поддержке наших волонтеров 40 детских работ из Афганистана были успешно доставлены в Канаду.

Транспортировка рисунков из Кабула в Канаду также потребовала значительных усилий. Работы – опять-таки благодаря содействию канадских миротворцев – были переправлены сначала на базу Трентон в Онтарио, а уже оттуда в университет Виктории. Рисунки афганских и иракских школьников прибыли буквально накануне конференции “Учение и Мир, который нам нужен” (работы канадских школьников уже находились на месте). Профессиональные дизайнеры разместили в помещениях конференции все 120 работ, представляющие рассказы и сокровенные надежды детей из трех разных регионов. Выставка глубоко взволновала участников конференции, что подтверждают отзывы из книги для посетителей: “Дорогие дети из Ирака, Афганистана и Канады! Ваши рисунки прекрасны. Они заставляют мое сердце биться сильнее. Мы, взрослые, постараемся сделать все, чтобы научить новое поколение разрешать все противоречия мирным путем, сохраняя уважение друг к другу”; “Это сильные, яркие произведения искусства, они обращены к человеческому сердцу, и меж-

¹ В качестве участника возглавляемых НАТО Международных сил содействия безопасности (ISAF), Канада поддерживает численность своих войск в Афганистане на уровне 1900 военнослужащих – это самый крупный контингент в “многонациональной бригаде”. Канадские военнослужащие проводят регулярное патрулирование вверенного им сектора Афганистана. Кроме того, они помогают местным жителям рыть колодцы, восстанавливать разрушенные дома и проводить другие работы, нацеленные на улучшение качества жизни местного населения. Из 1900 канадских военнослужащих, находящихся в Афганистане, почти 1700 дислоцированы в Кабуле.

культурные барьеры для них не помеха”; “Я с такой радостью смотрю на эти замечательные работы. Все-таки язык искусства одинаково понятен для всех!”; “Спасибо за то, что вы прислали свои рисунки. Североамериканцам – детям и взрослым, которым выпала лучшая доля, – они ни на многое открывают глаза. Особенно трогает откровенная искренность, с которой авторы делятся с нами своими печалью и надеждами”.

Детские работы произвели большое впечатление на самых разных посетителей выставки – прежде всего, на педагогов и ученых. Вот запись, сделанная одной канадской учительницей: “Я была здесь вместе со своими учениками. Нас поразило увиденное, и мы договорились, что будем и дальше работать над своим воображением и стремиться к лучшему будущему”. А вот еще один отзыв:

Привет! Я пишу это, стоя посреди большого нарядного зала – кругом мрамор, дерево, стекло. Я работаю охранником. В Канаде охранники не носят ни пистолетов, ни дубинок, наше единственное оружие – слова. А дома нам приходится уговаривать собственных детей поехать – вам, наверно, трудно в это поверить? Сам я служил на флоте, мой отец погиб во время Второй мировой войны – но здесь, в Канаде, войны не было уже много-много лет. По своим размерам Афганистан примерно как одна канадская провинция, а у нас их одиннадцать. Пожалуй, Афганистан мог бы целиком разместиться на поверхности озера Верхнего. Такая маленькая страна – и такие большие страдания. Я надеюсь, что скоро она сможет вернуться к мирной жизни и заживет лучше, чем прежде. По-моему, образование – это и ключ к мирной жизни, и руки, сжимающие этот ключ. Сейчас наши солдаты в Афганистане помогают сохранять там мир. Мы надеемся, что скоро они вернутся домой.

Выставка привлекла внимание не только местных газет и телевидения, но также известного во многих странах певца и защитника детей Раффи. Сознывая, что язык детских рисунков понятен представителям самых разных сообществ, Раффи, через свой фонд “Трубадур”, выделил средства на продолжение работы выставки и на дальнейшее развитие этого международного проекта.

Продолжение рассказа

Все вышеописанное было одинаково интересно для юных художников и их зрителей, для организаторов и участников конференции. “Главными героями” выставки стали

Рисунок 3: Две работы афганских школьников



Кампания Анфал – правящая партия Баат жестоко расправляется с курдским населением



Праздник свободы в моей стране

канадские школьники, пришедшие на конференцию с родителями и друзьями. Стоя возле своих работ, юные авторы отвечали на вопросы делегатов, говорили о том, какой смысл они сами вкладывали в свои рисунки, и о своей готовности бороться за мир и взаимное уважение всех людей.

Однако наш рассказ не завершается вместе с конференцией, проект живет и сегодня. Лежащая в его основе модель ситуативного обучения укрепила существующие сообщества и породила новые, а это дало начало новым связям и новому опыту (Wenger, 1998). Одним из прямых результатов проекта стало то, что благодаря материальной поддержке фонда “Трубадур” мы смогли создать каталог детских работ с текстом на трех языках и отправить его иракским и афганским

школьникам. В Афганистан каталог попал с группой канадских пожарных, которые должны были доставить в страну противопожарное снаряжение и провести тренировочные занятия для местных пожарных бригад. С ними же мы передали афганским детям материалы для художественного творчества. Во время пребывания в Афганистане пожарные отсняли документальный фильм (показанный впоследствии по национальному телевидению), одна из частей которого посвящена встрече с афганскими школьниками – участниками нашего проекта.

Первые 120 работ, включенные в общий каталог, находятся в университете Виктории, за их хранение отвечает профессор университета Роберт Далтон. Недавно коллекция пополнилась еще 150 работами: это новые рисунки афганских школьников, привезенные из Кабула канадскими пожарными.

Финансовая поддержка наших друзей сделала возможным создание вебсайта (<http://www.educ.uvic.ca/site/Lawwwart/lawwwart.htm>). За расширением проекта последовало и расширение сайта (<http://www.childrensglobalarts.ca/>). Разрастаясь, проект охватывает все новые и новые страны, среди них ЮАР, Белиз, Индия, Чили. Используя все доступные нам возможности, мы переправляем в эти страны материалы для художественного творчества, чтобы местные дети могли на языке искусства рассказать о мире своей мечты. Благодаря детским рисункам мы слышим голоса людей, о которых совсем недавно ничего не знали – потому что они живут слишком далеко от нас, или говорят на чужом языке, или отделены от нас идеологическим барьером, или барьером нищеты. Искусство – будь то искусство изобразительное или драматическое, музыка или танец – не знает языковых барьеров. С помощью искусства творец может выразить себя, свою боль и страдание, свои надежды и представления о мире, а зритель – почувствовать и пережить все то, что вложил в произведение автор.

Многочисленные приглашения участвовать в проекте, рассылаемые нами по всему миру, ясно демонстрируют, что канадцев волнуют надежды и тревоги других людей. Приходящие к нам ответы вселяют надежду, что даже с тем, кто живет на другом краю света, можно найти общий язык – и самой надежной основой для взаимопонимания оказывается демократия, предоставляющая всем право быть услышанными и понятыми. Недавно мы записали видеоматериалы о проекте на DVD-диск. Мы надеемся, что зна-

комство с этим диском вдохновит педагогов и общественных деятелей из самых разных стран на поиск новых способов обмена идеями и познания мира и убедит в том, что даже самые разные люди всегда могут понять друг друга. Наш DVD-диск предлагает педагогам не относиться к учебной программе, как к чему-то неизменному и неизблемому, и призывает помнить о том, что образы, создаваемые средствами изобразительного искусства, помогают преодолевать языковые барьеры. С представленными на диске видеоматериалами можно познакомиться на сайте проекта (<http://www.childrensglobalarts.ca/>), а желающим мы за небольшую плату высылаем диск по почте.

Рассказ не заканчивается

Летом 2005 года на базе нашего проекта были организованы недельные курсы профессионального развития для учителей. Слушатели курсов работали в разнообразных учебных проектах и обсуждали важнейшие вопросы современного образования, касающиеся прав ребенка, реакции педагога на происходящие в мире изменения, формирования гражданской активности учеников, развития взаимопонимания, укрепления международных связей, утверждения демократических идеалов в образовании. В июне 2006 года наши слушатели снова встретятся, чтобы рассказать друг другу о демократических преобразованиях, произошедших за это время в их учебных заведениях. Местом их встречи станет Всемирный форум мира в Ванкувере (<http://www.peace.ca/worldpeaceforumvancouver.htm>), в задачи которого входит “консолидация сил, способных оказать реальное противодействие глобальному милитаризму и положить конец войнам во всем мире”.

Культурное самосознание

Еще недавно важнейшей культурной задачей школы считалось воспитание терпимости по отношению к другим национальным культурам. Однако сегодня, считает Д. Ланик (Lanik, 2002), многое изменилось, и теперь мы в первую очередь учим молодых людей любить и понимать их собственную культуру. Таким образом, важнейшим аспектом межкультурного обучения является воспитание культурного человека, способного понять *себя и других*. Ученик должен “уметь найти себя в других учениках... в учителях... и в школьной программе” (Tatum, 2000, с. 22). Участие в больших серьезных проектах помогает ученикам осознать сходство между

разными людьми и культурами и преодолеть предрассудки, вызванные страхом и незнанием. В центре внимания должны быть не межкультурные различия, а осознание того, что культура рождается из человеческих отношений и постоянно обновляется, – только такой подход позволит нам перестроить учебные программы с учетом культурных потребностей всех учеников (Hermes, 1999, с. 391).

Поликультурное образование не может быть сведено к демонстрации перед учениками этнического танца или песни; оно требует тщательного изучения прошлого и настоящего, проникновения во все сферы жизни. Только размышление над сущностью ежедневного человеческого бытия позволяет нам понять самого человека (Hansen, 2005). Чтобы узнать *другого*, недостаточно попробовать несколько национальных блюд или надеться в национальный костюм – подобные *переодевания* только отвлекают внимание от бесчисленных способов существования человека в мире. “Западное сознание замкнуто само на себя, – пишет Д. Смит. – Оно слепо и глухо ко всему, что выходит за рамки его собственной логики и понимания,” (Smith, 2005, с. 7). Ему нужны новые прочные связи с формирующимся мировым сообществом, нужно внимание к “изнаночной стороне современной жизни” (там же, с. 8). А для этого, “говоря о будущем человечества, мы всегда должны помнить тех, чьи страдания сделали возможным существование *свободной* Европы и Америки” (с. 8).

“Надо вслушиваться в рассказы самих людей, стараясь понять, обеспечены ли этим людям условия для достойного существования” (с. 8). Свобода, считает Д. Смит, понимается по-разному теми, кто ее имеет и кто ее не имеет; “живущие в условиях *свободы*, как правило, заблуждаются по поводу ее степени и сущности” (с. 8). Он говорит о новом понимании свободы – не *так называемой свободы*, основанной на деньгах, и не *иллюзии свободы*, расхваливаемой средствами массовой информации. Это новая свобода достижима в образовании через новый вид общественного знания, которое обеспечивает истинное понимание... и которое может быть положено в основу принципиально новой учебной программы” (с. 9). Мы должны помнить, что наши ученики талантливы и умны, и им есть что сказать. В рамках нашего проекта дети рассказывали нам о себе – и были услышаны, потому что язык искусства понятен всем. Их рассказы, представленные в виде художественных образов,

изменили нас, а вместе с нами изменилось и содержание учебных программ, которые мы предлагаем своим ученикам. На смену традиционному воспроизведению евроцентристской модели истории, не принимающей во внимание никаких других моделей, приходит внимание к жизни конкретного человека, к рассказу “от первого лица”.

Опираясь на принципы ситуативного обучения (Wenger, 1998) и на опыт работы в нашем проекте, многие учителя стали воспринимать программу не как догму, а как руководство, определяющее общие направления работы педагога, но при этом допускающее множество вариантов. В Пояснительной записке к Программе для средних школ провинции Британская Колумбия говорится: “Изобразительное искусство важно для нашего понимания общества, культуры и истории, для самореализации личности, для развития социальной ответственности и культурной компетентности. На создание произведений искусства оказывают влияние личностные характеристики авторов (пол, возраст, жизненный опыт, верования, ценности и др.), социально-культурный (религиозная и этническая принадлежность, уровень социально-экономического и технического развития), исторический и политический контексты... Понимание изобразительного искусства воспитывает уважение к ценностям и традициям разных культур” (BCED, 1998a). С точки зрения ситуативного обучения, в рамках проекта канадские дети делились своими представлениями о мире со сверстниками из Ирака и Афганистана, и это помогло им самим лучше понять значение собственного искусства. В той же Пояснительной записке говорится, что мы должны помочь школьникам стать гражданами Канады и гражданами мира, должны воспитать вдумчивого, ответственного и активного человека, который сможет получить необходимую информацию, рассмотреть ее с различных точек зрения и принять взвешенное решение. Согласно Программе для общественных дисциплин, основное, чему школьники должны научиться, – это понимать явления и оценивать их с различных точек зрения (учитывая время, место, культурный и ценностный факторы), выявлять связи между ними, использовать свои знания на практике, проявлять гражданскую активность, применять критическое мышление (BDED, 1998b). Благодаря нашему проекту многие канадские школьники, пришедшие на выставку детских работ вместе учителями, смогли взглянуть на мир

глазами своих сверстников из истощенных войной стран.

Этот проект, как и другие подобные проекты, наглядно демонстрирует самим участникам, что будущее нашего мира во многом зависит от того, будут ли реализованы основные человеческие потребности, такие как здоровье и образование, защита окружающей среды, равенство полов, защита детей и основные права человека. Именно в таком порядке они стоят в списке, провозглашенном Канадским агентством международного развития (CIDA). Детские работы демонстрируют огромную разницу между условиями жизни в разных странах. Осознание этой несправедливости помогает детям лучше понимать друг друга, нацеливая их на совместную работу для достижения мира и равноправия. Всемирный проект, каждый участник которого имеет возможность быть услышанным, не может не воздействовать на будущее мира. В Хартии Земли (Earth Charter, 2005) говорится:

Мы переживаем критический момент в истории Земли, время, когда человечеству придется выбрать свое будущее. Когда в мире все так хрупко и взаимосвязано, будущее таит в себе множество опасностей и одновременно надежд. Чтобы двигаться вперед, мы должны признать, что, несмотря на поразительное многообразие жизненных укладов и культур, все мы – единая человеческая семья, живущая на одной планете, и у нас общее будущее. Наш долг – объединиться в жизнеспособное мировое сообщество, основанное на уважении к природе и признающее права человека, законы экономической справедливости и культуру мира. Для этого необходимо, чтобы все народы Земли заявили о своей ответственности друг перед другом, перед мировым сообществом и перед будущими поколениями.

Мы надеемся, что наш всемирный художественный проект поможет канадским школьникам проникнуться идеалами Хартии Земли и почувствовать себя частью единой мировой семьи и что общие ценности – мир, демократия, свобода – позволят им сблизиться со сверстниками, живущими за океаном.

Литература

BCED (1998a). *British Columbia Integrated Resource Package*. Retrieved March 9, 2004, from <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/fak7/rational.htm>.

BCED (1998b). *British Columbia Integrated Resource Package*. Retrieved March 9, 2004, from <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ssk7/rational.htm>.

Eyerman, R., & Jamison, A. (1991). *Social movements: A cognitive approach*. Cambridge: Polity Press in association with Basil Blackwell.

Earth Charter. (2005). The Earth Charter initiative. Retrieved March 29, 2005, from <http://www.earthcharter.org/>

Freire, P. (1982). *Pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.). New York: Continuum.

Goodlad, J., Mantle-Bromley, C., & Goodlad, S. (2004). *Education for everyone*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hansen, J. (2005). Young children's versions of curriculum: "How do you turn a square into a grown-up?" *Language Arts*, 82 (4), 269.

Hermes, L. (1999). Learner assessment through subjective theories and action research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24 (2), 197.

Hopper, T. F., & Sanford, K. (2004). Representing multiple perspectives of self-as-teacher: Integrated teacher education course and self-study. *Teacher Education Quarterly*, 31(2), 57–74.

Lanik, J. (2001). Goal of education: Cultural maturity. Twenty ideas for intercultural education. *European Education*, 33(3), 85–94.

LAWWW. (2004). Learning and the World We Want. Retrieved March 29, 2005, from <http://www.educ.uvic.ca/learning/proceedings.pdf>

Smith, D. (2005). Troubles with the sacred canopy: Global citizenship in a season of great untruth. In G. Richardson & D. Blades (Eds.), *Troubling the canon of citizenship education* (in press). New York: Peter Lang.

Tatum, B. (2000). The ABC approach to creating climates of engagement on diverse campuses. *Liberal Education*, 86(4), 22–30.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Кэти Сэнфорд (ksanford@uvic.ca) – адъюнкт-профессор факультета педагогики университета Виктории, Канада. Как преподаватель и исследователь работает в области грамотности, оценивания и подготовки учителей; центральными в своей деятельности считает вопросы равенства, социальной справедливости и многообразия культур.

Тим Хоппер – доцент школы физического воспитания университета Виктории, Канада. Сфера его интересов – физическая активность в процессе ситуативного обучения и ее влияние на душевное и физическое здоровье участников, в том числе детей школьного возраста.

Будущие учителя учатся выбирать хорошие книги, отражающие разнообразие культур

- У учителя и так полно обязанностей, ему некогда заниматься поиском увлекательных и аутентичных книг о разных культурах.
- Разве легко запомнить и использовать столько критериев сразу?
- Эти десять простых способов не так уж и просты.

Все это – выдержки из студенческих отзывов на только что прошедший семинар по методике обучения чтению на основе литературных текстов. На этом занятии Мэри Гоув и ее студенты, будущие учителя, обсуждали статью “Десять простых способов исключить дискриминацию по расовому и половому признакам” (The Council on Interracial Books for Children, 1994). Обсуждение прошло, однако по приведенным отзывам было ясно, что до понимания “важности каждодневного поликультурного воспитания” (Pappas, Keifer, & Levstik, 1999) участникам еще далеко. Во всяком случае, большого интереса к использованию на уроках детских книг, отражающих культурное многообразие общества, студенты явно не продемонстрировали.

Придя к такому выводу, мы – Мэри Гоув и Кэй Бенджамин – решили (1) разработать учебный проект, который Мэри могла бы включить в курс методики обучения чтению, и (2) на основе полученных данных провести исследование эффективности этого проекта. Наша цель состояла в том, чтобы научить будущих учителей подбирать хорошую поликультурную литературу для учеников и чтобы желание и умение это делать сопровождало их на протяжении всей профессиональной деятельности.

Такая культурная нацеленность обучения чрезвычайно важна для современного общества, которое становится все более и более смешанным. По прогнозам, уже к 2020 году дети белых американцев будут составлять

меньше половины всех школьников в США. Мы согласны с авторами, которые считают, что происходящее в одной части земного шара влияет на обстановку во всем мире (Galda & Cullinan, 2002). Если все мы – жители одной “всемирной деревни”, то и наша детская литература должна отражать взаимозависимость и связь всех жителей этой деревни, то есть всех наций и культур. И, следовательно, детям *всех* культур нужны книги, которые “обращались бы к сердцам учеников (и их учителей) и помогали бы им понять и оценить самих себя и других, не похожих на них людей” (Cai & Sims Bishop, 1994, с. 69).

Всем нам знакомы учителя, которые читают на уроке книги о чернокожих американцах только во время школьного “месяца Черной Истории”, а книги о мексиканцах – только в честь Чинко де Майо, национального праздника Мексики. Нам бы очень не хотелось, чтобы наши выпускники пошли по стопам этих учителей. Проведение поликультурного проекта для нас осложнялось тем, что собственного поликультурного опыта у большинства наших студентов не было, поскольку национальный состав в нашем университете достаточно однороден. Так, в группе Мэри Гоув из двадцати трех студенток (здесь собрались только девушки) только четыре не принадлежали к доминирующей культуре: три афро-американки и одна латиноамериканка. Остальные девятнадцать – белые жительницы зажиточных пригородов, которые – как мы выяснили из беседы – имели весьма смутное представление о поликультурном образовании. Во время школьной практики одна из студенток даже боялась идти в городскую школу в бедняцком квартале – виной тому был страх перед чужой (в данном случае афро-американской) культурой.

Готовя свой проект, мы исходили из того, что термин *поликультурная литература* предполагает “включение в список обязательной литературы произведений, описывающих жизнь самых разных культурных групп” (Cai & Sims Bishop, 1994, с. 59). Исследования показывают, что чтение поликультурных книг реально помогает ученикам избавиться от предрассудков (Darigan, 1991; Pate, 1998). “Нельзя допустить, – пишут Д. Джейкобс и М. Таннелл (Jacobs & Tunnell, 2004, с. 222), – чтобы ксенофобия разрасталась, порождая все более жестокое насилие”.

Нацеливая студентов на внимание к вопросам национальной культуры, мы понимали, однако, что выбор качественной поликультурной литературы должен опираться на определенные критерии и что эти критерии надо еще выработать. Ведь на практике “учителю, который сам не принадлежит к данной культуре, часто трудно определить, насколько точно и правдиво она отображена в книге” (Galda, 2001, с. 225). Чтобы помочь своим студентам, мы решили познакомить их с ресурсами, которыми они смогут пользоваться в будущей профессиональной деятельности при подборе поликультурной литературы.

Мы надеялись, что сравнение книг, правдиво отображающих реалии разных культур, с теми устаревшими текстами, которые еще недавно использовались в учебном процессе, поможет будущим учителям нащупать и сформулировать для себя главные требования к поликультурной литературе. Полученные результаты и сам процесс исследования решено было обсуждать в малых группах и всем вместе на всех этапах работы. Кроме того, мы запланировали написание эссе, в котором каждый участник смог бы поделиться впечатлениями о проекте после его завершения. Нам очень хотелось, чтобы будущие учителя на собственном опыте убедились в эффективности обучения, основанного на самостоятельном исследовании. Мы, как и многие современные исследователи, считаем, что выводы, к которым человек пришел в результате собственных открытий, не забываются никогда (Starko et al., 2003). Таким образом, наш проект должен был “развернуть” студентов лицом к поликультурной литературе и подготовить их как будущих учителей к эффективному и грамотному использованию такой литературы в обучении.

Трехфазовая модель

В основу своей работы мы решили положить базовую модель программы РКМЧП (Развитие критического мышления через чтение и письмо). Три основных фазы этой модели (Steele, 2001):

- 1) Вызов, который должен помочь учащимся “вызвать из памяти связанные с темой знания, чувства и впечатления; создать контекст для нового знания; создать стимул для продолжения познавательной деятельности; и способствовать осознанию учебных задач” (с. 7).
- 2) Осмысление содержания, когда “ученики воспринимают новую информацию или идеи, осваивают новый материал или новые виды мыслительной деятельности” (с. 8).
- 3) Рефлексия (размышление) “происходит с того момента, когда ученики начинают выражать новое знание своими словами” (с. 8).

Замысел проекта

Работа над проектом происходила в начале семестра. Согласно расписанию, Мэри Гоув занимается со своей группой два раза в неделю, каждое занятие длится час пятнадцать минут. Мы отвели шесть занятий на основную часть проекта и еще неделю – на написание эссе. Вначале Мэри Гоув провела беседу со студентами и продемонстрировала, как проводить сравнительный анализ двух текстов и как в ходе мозгового штурма можно свести воедино наблюдения всех участников. В дальнейшем студенты работали в малых группах, а Мэри по мере необходимости объясняла или демонстрировала им, что делать дальше. В заключение каждый участник написал эссе-размышление о проекте.

Первая фаза – вызов

Занятие 1: В начале занятия Мэри сказала: “Представьте себе, что книга – это друг, с которым вы беседуете”. Затем она предложила обсудить знакомую студентам детскую книгу *Майк Маллиган и его паровой экскаватор* (Burton, 1939) и ответить на следующие вопросы: Какими идеями делится с вами этот друг? Что он просит вас отметить? На какие человеческие черты обращает ваше внимание? Мы надеялись, что эта метафора поможет студентам почувствовать, что всякий автор и всякая книга выражает определенную позицию. Более того, иногда эта позиция

становится понятной благодаря второстепенным деталям или даже благодаря тому, что какие-то детали или персонажи в тексте не упомянуты.

Пока студенты размышляли над этими вопросами, мы напомнили им, что в детской литературе немалая часть смысловой нагрузки приходится на иллюстрации. Вскоре студенты заметили интересную деталь: на картинках к *Майку Маллигану* почти все персонажи – белокожие, а немногие “цветные” изображены на заднем плане и отличаются от остальных лишь коричневым цветом кожи. В целом студенты пришли к выводу, что у книги, несомненно, есть некоторые достоинства (например, благополучная развязка, в конце все довольны), однако вряд ли дети научатся относиться с пониманием и уважением к разным культурам, если будут читать только такие книги, как *Майк Маллиган*.

Затем Мэри прочитала вслух несколько отрывков из книги *Свадебные фотографии* (Soto, 1997), которую мы отнесли к “поликультурным книгам нового поколения”. Эта книга была особенно близка самой Мэри, потому что ее дочь, которая живет в Кверетаро (Мексика), совсем недавно вышла замуж с соблюдением всех традиционных обрядов. Перед чтением Мэри рассказала студентам о том, как проходит мексиканская свадебная церемония, показала фотографии. Потом студенты, используя стратегию парного обсуждения (McTighe & Lyman, 1988), составили общую характеристику книги:

- Отражены особенности языка данной культуры
- Повествование ведется от лица ребенка
- Присутствуют подробные описания
- Хорошо выполнены иллюстрации
- Используются аутентичные латиноамериканские имена.

Не будем отрицать, что – в силу личных обстоятельств – сама Мэри работала со второй книгой с большим энтузиазмом, но, так или иначе, использованная стратегия помогла студентам выделить и сравнить основные особенности поликультурных книг “нового” и “старого” поколений (список последних приводится в Таблице 1). После общего обсуждения студенты разделились на малые группы; каждая получила задание выяснить, как представлена в детской литературе жизнь одной из следующих культурных групп: афро-американцев, американцев арабского и азиатского происхождения, американских евреев, коренных американцев (индийцев), латиноамериканцев.

Занятия 2 и 3: Следующее занятие проходило в нашей университетской библиотеке. По просьбе Мэри сотрудница библиотеки подготовила обзор имеющейся у нас поликультурной литературы, а также познакомила студентов со справочными материалами (например, хрестоматией поликультурной литературы для школьников *Калейдоскоп* (NCTE, 2001), Интернет-источниками (веб-сайты *Пятьдесят лучших детских книг о разных культурах* и *Замечательные книги*

Таблица 1. Подборка детских книг “старого поколения”

- Baker, B. (1962). *Little runner of the longhouse* [Маленький бегун из длинного вигвама]. Pictures by A. Lobel. New York: Harper Trophy.
- Beskovo, E. (no date). Translated by M.L. Woodburn. *Pelle's new suit* [Новый костюм Пелле]. New York: Harper & Brothers.
- Bishop, C.H. (1938). *The five Chinese brothers* [Пять братьев-китайцев]. New York: Coward-McCann, Inc.
- Burton, V.L. (1939). *Mike Mulligan and his steam shovel* [Майк Маллиган и его паровой экскаватор]. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Clark, A.N. (1969). *In my mother's house* [В мамином доме]. Illustrated by B. Herrera. New York: Viking Press.
- McCloskey, R. (1941). *Make way for ducklings* [Пропустите утят]. New York: The Viking Press.
- Mosel, A. (Retold by) (1968). *Tikki Tikki Tembo* [Тикки Тикки Тембо]. Illustrated by B. Lent. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Warren, B. (1969). *Papacito and his family* [Папачито и его семейка]. Austin, TX: Steck Vaughn Company.
- Will and Nicolas. (1951). *Finders keepers* [Чур, мое!]. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

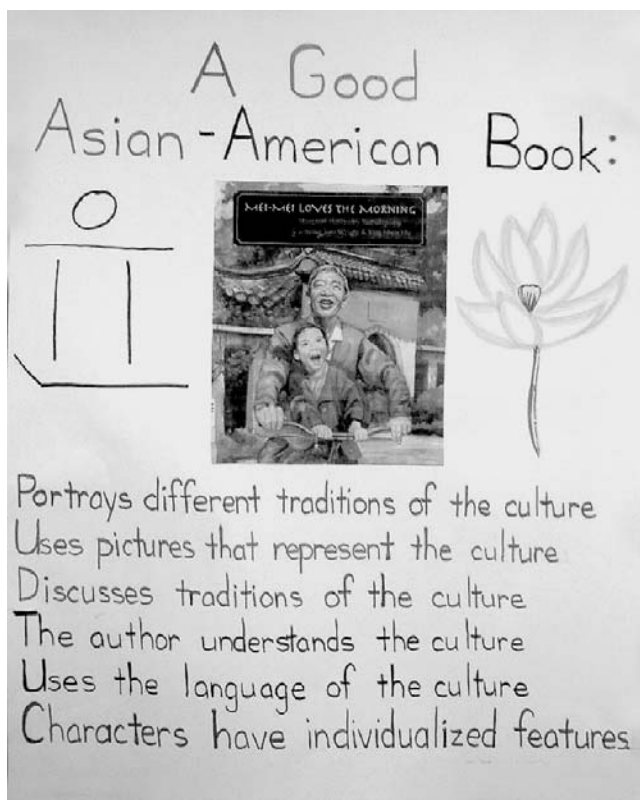


Рис. 1

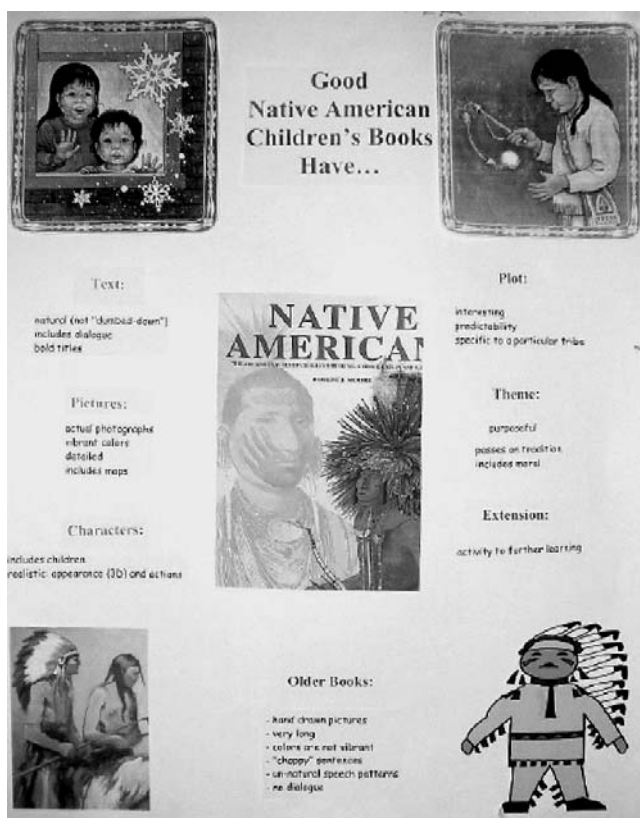


Рис. 2

для глобального общества) и с некоторыми новыми книгами для детей. Кроме того, она рассказала студентам о литературных премиях, присуждаемых авторам лучших детских книг (премия Ганса Христиана Андерсена, премии Милдред Л. Бэтчелер, Коретты Скотт Кинг, Пуры Белпре и Роберта Ф. Сиберта).

Опираясь на эти ресурсы, каждая группа должна была подобрать и изучить литературу соответственно полученному заданию, обсудить свои наблюдения и разработать критерии, которые позволят ответить на вопрос: какими особенностями должна обладать книга, правдиво отражающая жизнь данной культурной группы?

По ходу работы каждая группа должна была: (а) проанализировать одну “старую” книгу (см. Таблицу 1); (б) отобрать и проанализировать пять более современных (начиная с середины 1980-х годов) поликультурных книг и сравнить их со “старыми”; (в) подготовить плакат с критериями “правдивой книги”. На рисунках 1 и 2 представлены плакаты двух групп: критерии отбора книг, отображающих культуру латиноамериканцев и американских индейцев. Каждая группа имела возможность познакомиться с остальными плакатами.

К следующему занятию мы попросили студентов прочитать две статьи, авторы которых предлагают собственные критерии отбора поликультурной литературы. Одна из них, “Десять простых способов исключить дискриминацию по расовому и половому признакам” (The Council on Interracial Books for Children, 1994) описывает возможные подходы к анализу книг; вторая, “Как выбирать хорошие поликультурные книги” (How to choose the best multicultural books, 2003) посвящена подбору качественной литературы о жизни конкретных культурных групп.

Вторая фаза – осмысление содержания

Занятие 4: Занятие началось с обсуждения основных положений двух проработанных статей. Затем мы попросили студентов вернуться к своим критериям, чтобы изменить их или дополнить. После чтения статей и обсуждения первоначальный список критериев заметно расширился. Так, статья “Десять простых способов...” подсказала участникам еще два критерия: “наличие культурно значимых слов” и “наличие различий в изображении представителей разных культур”. Вторая статья помогла им увидеть, что многие культуры неоднородны, внутри них тоже есть свои различия. Например, внутри латиноамериканской культуры выделяются мексиканская, бразильская, гватемальская и другие ветви.

Такая деятельность на занятии с последующим углублением понимания вполне согласуется с рекомендациями Дж. Стил: нужно, чтобы обучаемые “расширяли свое знание темы, сознавая при этом, как новые идеи взаимодействуют с уже имеющимися знаниями” (Steele, с. 8).

“Возможно, самым сложным вопросом в связи с поликультурной литературой, – считает Р. Симс Бишоп, – является вопрос об ее аутентичности, а также производный вопрос: может ли аутентичная литература, описывающая ту или иную культуру, создаваться автором, который сам к ней не принадлежит” (Sims Bishop, 1997, с. 16). Поэтому Мэри предложила студентам вспомнить хорошо знакомый им фильм *Воспеть камень* (*Romancing the Stone*, 1983), где главная героиня, писательница (ее играет Катлин Тернер), живет вдвоем со своей кошкой в Нью-Йорке, встречается с редактором в маленьком ресторанчике, из города почти не выбирается. Мэри задала следующий вопрос: может ли героиня писать *аутентичные* приключенческие романы, действие которых разворачивается на диком Западе? Чтобы ответить на него, студентам пришлось обсудить, как далеко может простираться человеческое воображение, что может и чего не может представить автор, пишущий о событиях, находящихся за пределами его личного опыта. Затем Мэри перевела разговор на вопрос о том, в какой степени автор, пишущий книгу о жизни конкретной культурной группы, должен опираться на собственный жизненный опыт, то есть должен ли он обязательно быть носителем данной культуры или не-носитель тоже

может написать правдиво. Так мы старались выработать у студентов сознательное отношение к вопросу о компетентности автора.

В завершение обсуждения Мэри предложила студентам дополнительные вопросы, которые помогают учителю при подборе качественной поликультурной литературы:

1. Правдива ли эта книга?
2. Уважительно ли относится автор к описываемой культуре?
3. Могут ли какие-либо детали книги смутить или обидеть ребенка, принадлежащего к описываемой культуре?
4. Могут ли какие-либо детали книги способствовать формированию ложных представлений у ребенка, не принадлежащего к описываемой культуре? (Slapin, Seale, & Gonzales, 1998, с. 179)

Пытаясь по ходу анализа детских книг ответить на эти вопросы, студенты вскоре признали, что сделать это не всегда просто без определенных знаний о данной культуре. И все же сравнение книг, в которых культура описывается “изнутри” (например, *Свадебные фотографии*, автор – носитель культуры) и “снаружи” (*Папачито и его семья*, автор – не носитель культуры), как минимум, настроило студентов на проверку аутентичности изображаемых автором реалий.

Третья фаза – рефлексия

Занятие 5: На этом занятии мы решили вернуться к приведенному в начале статьи аргументу: *У учителя полно обязанностей, ему некогда заниматься поиском увлекательных*

Таблица 2. Схема перекрестной дискуссии

НЕТ		ДА
<ul style="list-style-type: none"> • Предвзвещения оскорбительны для тех, на кого они направлены • Если книга выбрана неудачно, она может унижить достоинство ребенка • Удачно выбранная книга помогает читателю принять чужую культуру 	<p style="text-align: center;">← СООБРАЖЕНИЯ →</p> <p>Является ли критериальный подбор поликультурной литературы чрезмерной нагрузкой для учителя начальных классов?</p> <p style="text-align: center;">ВЫВОД</p> <p>Обязанность учителя – предоставлять ученикам такие книги, в которых можно найти позитивные образы всех культурных групп, чтобы принадлежащие к описываемой культуре дети почувствовали гордость за нее, а не принадлежащие могли ее оценить.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • У учителя и без того много работы • Книг слишком много, учитель все равно не успеет проанализировать их все, прежде чем предлагать ученикам • Это требует слишком много времени

и аутентичных книг о разных культурах. Мы попросили студентов, отталкиваясь от этого высказывания, подготовиться к перекрестной дискуссии (Alvermann, 1991). Работа проходила в малых группах. Отвечая на вопрос “Является ли критериальный подбор поликультурной литературы чрезмерной нагрузкой для учителя начальных классов?”, каждая группа должна была продумать все возможные аргументы “за” и “против” и представить результаты своей работы остальным. Схема перекрестной дискуссии одной из групп приведена в Таблице 2. Мэри спросила, кто не согласен с выводами группы, но возразить никто не отважился. Конечно, кто-то из участников мог резонно рассудить, что когда преподаватель явно ратует за использование поликультурной литературы, вряд ли стоит с ним “не соглашаться” – однако, в целом, нам показалось, что студенты и сами приблизились к пониманию необходимости такого подхода. Мы рассчитывали, что анализ написанных участниками эссе и отобранной поликультурной литературы позволит нам более объективно оценить результаты проекта.

Занятие 6: На последнем занятии студенты приступили к написанию эссе-размышления.

Оценка результатов проекта

Указания по написанию эссе были самыми общими: *Расскажите, что вы узнали на прошедших занятиях. Приведите список книг, которыми пользовалась ваша группа при выведении критериев. Объем работы – на ваше усмотрение.*

Нас очень порадовало, что все студенты излагали в эссе собственные мысли, а не переписывали цитаты из источников. Читая студенческие работы, мы убедились в том, что проект повлиял на формирование профессиональных взглядов их авторов:

- *Теперь, листая любую детскую книгу, я не могу не думать о том, передает ли она истинные или ложные представления об изображаемой культуре.*
- *Я носитель собственной культуры и никакой другой, и, стало быть, я не могу знать, насколько точно изображена в книге другая культура... Поэтому каждый учитель, выбирая книгу для работы, должен опираться на надежные критерии.*
- *Из-за стереотипов автора какая-то национально-культурная группа может предстать в негативном свете, поэтому читать надо критически.*

Более тщательный анализ студенческих эссе показал, что во многих случаях наши студенты и ведущие специалисты в области детской литературы обращают внимание на одни и те же моменты. Разумеется, специалисты дают более подробные и четкие пояснения, однако сами идеи во многом близки. Так, выписав одну цитату из статьи “Десять простых способов исключить дискриминацию по расовому и половому признакам” и несколько отрывков из работы Р. Симс Бишоп, мы без труда подобрали сходные с ними высказывания из студенческих эссе. Результаты представлены в Таблице 3: в первой колонке – общие соображения по поводу поликультурного обучения, встретившиеся нам в студенческих работах; во второй – цитаты из эссе; в третьей – высказывания специалистов. Сходство между содержанием второй и третьей колонок говорит о том, что будущие учителя демонстрируют сознательный подход к проблеме использования поликультурной литературы в обучении, – что нас очень порадовало.

Правда, во время беседы с Мэри, происходившей с глазу на глаз, одна из студенток высказалась так: “По-моему, мы не должны проводить различия между учениками по культурному признаку”. Она считает, что, подбирая материал для чтения с учетом культурной принадлежности ребенка, мы “отделяем” его от других детей. “А культурным воспитанием, – добавила она, – пусть дома занимаются родители”. В данном случае, решили мы, вряд ли можно говорить о том, что будущей учитель осознал важность и необходимость серьезной работы с поликультурной литературой. Однако впоследствии, еще раз обсудив мнение этой студентки, мы пришли к выводу, что, возможно, ее беспокоит не то, что учитель предлагает детям поликультурную литературу, а то, что он может делать это недостаточно тактично, слишком подчеркнуто привлекая внимание к отдельным ученикам. У нас есть основания надеяться, что чтение и обсуждение книг и статей в рамках нашего проекта все же убедили эту студентку в том, что при выборе учебной поликультурной литературы для классной библиотеки и для чтения вслух на уроке надо опираться на надежные критерии и что полезно привлекать к процессу выбора самих учеников.

Оценивая результаты проекта, мы основывались не только на устных и письменных высказываниях студентов. Более объективно судить об эффективности проделанной работы мы смогли во второй половине семестра, когда начался этап “погружения в

Таблица 3. Студенческие идеи и экспертные мнения (сравнение)

Суть идеи	Студенческое высказывание	Мнение эксперта
(А) Надо читать книги заранее. Надо отслеживать любые проявления предрассудков и стереотипов.	“Я поняла, что очень важно заранее познакомиться с книгой и убедиться, что это хорошая поликультурная книга и что она правдиво изображает данную культуру. Ты должен сам знать литературу, которую предлагаешь ученикам, чтобы, если надо, заранее показать детям и прокомментировать содержащиеся в ней стереотипы”.	“Ищите стереотипы. Стереотип есть обобщенное и упрощенное представление об определенной группе (выделяемой на основе национального, полового или иного признака), как правило, принижающее достоинство этой группы. Ищите не только вопиющие стереотипы, но и любые их разновидности или косвенные проявления – например, когда персонажи высмеиваются из-за их принадлежности к данной расе или полу”. (The Council on Interracial Books for Children, 1994, с. 14)
(Б) Надо учитывать меру компетентности автора.	“Предлагая ученикам книгу о мало знакомой нам культуре, мы должны прежде всего выяснить, насколько хорошо сам автор знаком с предметом. Если автор не принадлежит к данной культуре, но пишет о ней, очень возможно, что его представления о культуре основаны на стереотипах. Раньше я не обращала внимания на такие вещи, но теперь поняла, насколько это важно”.	“Возможно, самым сложным вопросом в связи с поликультурной литературой является вопрос о том, может ли аутентичная литература, описывающая ту или иную культуру, создаваться автором, который сам к ней не принадлежит”. (Sims Bishop, 1997, с. 16)
(В) Каждому ученику необходимо чувствовать себя особенным.	“Я афро-американка, и мне всегда нравилось читать хорошие книги, в которых герои внешне похожи на меня”.	“Литература как часть социального и академического контекста может повысить самоуважение человека, делая его образ привлекательным для него самого. Когда школа предлагает детям книгу, в которой какая-то группа детей не представлена вовсе, или когда определенные персонажи высмеиваются автором или изображаются в искаженном виде, такая книга, скорее всего, нанесет вред самоуважению ряда учеников”. (Sims Bishop, 1997, с. 4)
(Г) Каждый ученик должен иметь возможность узнать из книг о других культурах.	“Надо, чтобы каждый ученик мог узнать что-то о культурах других народов, живущих в мире. Даже если ему никогда не придется столкнуться с этими культурами в реальной жизни, пусть он узнает хотя бы об одной – а лучше о двадцати – из книг”.	“Поликультурное образование одинаково важно для всех учеников, и поликультурная литература тоже. В основе этого утверждения лежит мысль о том, что если наше общество движется к демократическому плюрализму, то ученики должны понимать и уважать многообразие как определяющую и позитивную характеристику этого общества”. (Sims Bishop, 1997, с. 3)
(Д) Учителя всегда загружены; как им искать поликультурную литературу?	“Я теперь обращаю внимание на многие детали: когда вышла книга, кто автор, чьими глазами он смотрит? Внимательно изучаю иллюстрации и сюжет. Все это помогает мне разглядеть, нет ли в книге дискриминации по расовому или половому признаку”. “Есть ресурсы, которые помогают подобрать качественные поликультурные книги. Можно, например, взять хрестоматию <i>Калейдоскоп</i> или поискать книги, удостоенные премии Коретты Скотт Кинг”.	“Вряд ли стоит ожидать, что загруженный учитель станет экспертом в области культуры и литературы, представляющей различные социальные группы, или что он начнет тщательнейшим образом изучать каждую новую книгу на предмет отображаемых в ней культурных ли литературных традиций. Однако учитель вполне способен осознать важность поликультурного образования, включить книги, представляющие разные культуры, в программу чтения и постараться больше узнать о культурах и традициях, с которыми он сам не знаком”. (Sims Bishop, 1997, с. 15)
(Е) Использование поликультурных книг очень важно.	“До этого проекта я не понимала, как важно уметь подбирать качественную поликультурную литературу. Ученики должны иметь представление о разных культурах. Для этого им нужны такие книги, которые помогут им получить верное, не искаженное стереотипами представление об этих культурах. Поэтому, оценивая книгу со всех точек зрения, я должна быть уверена, что она принесет пользу моим ученикам и мне самой. Разумеется, учителю начальной школы придется затратить какое-то время на предварительное чтение и анализ книг, которые он собирается дать своим ученикам, но делать это необходимо”.	“Поликультурная литература помогает относиться к межкультурному и внутрикультурному разнообразию с уважением. Поставив книги о разных культурах на полку в своем классе, учитель приучает детей к мысли о том, что межкультурные различия – нормальное явление. Однако это еще не поликультурное образование. Только когда эти книги используются в учебном процессе активно и последовательно – только тогда они учат детей уважать и ценить самые разные культуры и помогают им понять, что разнообразие обогащает человеческую жизнь”. (Sims Bishop, 1997, с. 6)
(Ж) Изображение культуры должно быть правдивым	“Мы нашли книги, правдиво описывающие культуру латиноамериканцев. Иллюстрации соответствовали содержанию: яркие, выполненные в абстрактном стиле, но изображающие очень конкретные эпизоды из жизни латиноамериканских детей”.	“Поликультурная литература должна помочь нам бороться с ложными представлениями, устранять стереотипы. Но для того, чтобы читатель смог по-настоящему оценить представленные автором социальные группы, эти группы и их культура должны быть изображены точно и правдиво”. (Sims Bishop, 1997, с. 16)

книгу” (Gove, 2001). На этом этапе студенты приносят на каждое занятие самостоятельно выбранные ими книги для чтения и, обсудив их в малых группах, представляют одну из книг остальным участникам. До конца семестра каждая малая группа успевает провести “презентации” самых разных книг и обсудить разные методы, которые могут быть использованы при работе с ними. В результате каждый составляет для себя список книг, с которыми он хорошо знаком и которые впоследствии он сможет использовать в работе с учениками. Списки эти у всех разные, так как на выбор литературы влияют и личные предпочтения будущего учителя.

После проведения описанного проекта в первой половине семестра мы с удовлетворением убедились в том, что во второй половине семестра студенты выбирают по-настоящему аутентичные поликультурные книги. Расширился круг вопросов, которые они теперь задают друг другу и преподавателю в ходе групповых обсуждений: аутентичен ли приведенный в книге диалог; какая форма работы с той или иной книгой будет самой эффективной? Проанализировав списки литературы, составленные нашими студентами в ходе семестра, мы подсчитали, что от 10% до 40% приходится на поликультурные книги (в предыдущие годы этот показатель колебался от 5 до 15%). А на завершающем этапе курса – во время обязательной школьной практики – процент поликультурной литературы, использованной нашими студентами в работе с учениками, вырос до 50%! Впоследствии одна студентка (та самая, которая боялась идти на практику в муниципальную школу) написала: “Этот курс многое мне дал. Вначале я не ожидала от него ничего хорошего... А как я не хотела идти в эту начальную школу и работать с третьеклассниками! Только теперь поняла, как я заблуждалась... Нельзя судить о школе по тому, в каком районе города она расположена”. Для индивидуальной работы с “вверенным” ей третьеклассником эта студентка выбрала поликультурные книги. Возможно, именно удачный, продуманный выбор и явный интерес “подопечного” помогли девушке изменить свое отношение к этому виду работы.

Стремясь более объективно оценить влияние уже осуществленного проекта на дальнейшую профессиональную деятельность наших студентов, мы задали себе вопрос: Можно ли с *определенностью* утверждать, что, наряду с традиционной обязательной детской литературой, начинающие учителя

сумеют включить в учебный процесс и современные поликультурные книги? Ведь первые годы педагогической работы, как правило, самые трудные, и на первом плане зачастую оказывается не подбор поликультурной литературы, а совсем другие проблемы. Сегодня мы не готовы дать однозначный ответ на этот вопрос – для этого понадобится более длительное и многостороннее исследование.

Наш опыт показывает, что школьные учителя склонны использовать в работе ту литературу, которая хорошо знакома и понятна им самим, – а в рамках нашего проекта студенты познакомились со многими книгами, описывающими разные культуры. Кроме того, в своих эссе участники проекта высказывали идеи, созвучные идеям современных исследователей в области детской литературы, а на этапе “погружения в книгу” и во время прохождения школьной практики они самостоятельно, по собственной инициативе, выбирали аутентичные поликультурные книги.

Размышления организаторов

Оценивая достигнутое, мы думали и о том, что можно сделать для повышения эффективности подобных проектов в дальнейшем. В нашем случае ощущалась нехватка литературы по арабской культуре – это сказалось на работе группы, получившей задание исследовать данный пласт детской литературы. Мы намерены просить библиотеку заказать ряд книг, чтобы восполнить этот пробел.

Реализованный нами проект повлиял не только на наших студентов, он многое дал нам самим. Мы почувствовали прилив сил. Чтение и обсуждение детских книг, обсуждение студенческих письменных работ и устных высказываний, “самопроверка” на этапах “погружения в книгу” и школьной практики – все это нас по-настоящему увлекло. Обмениваясь идеями друг с другом, со своими коллегами и студентами, мы сами продолжаем учиться. Мэри – белая американка, Кэй – афро-американка, но сегодня мы обе с одинаковым удивлением вспоминаем, как много лет назад, читая своим первоклассникам книгу *Пять братьев-китайцев* (Bishop, 1938), мы не замечали, как мало истинно китайской культуры несут в себе текст и иллюстрации этой книги. Если бы сегодня нам пришлось вести занятия у первоклассников, мы вслед за этой книгой прочитали бы ученикам две других: *Семь братьев-китайцев* (Maht, 1990) и *Кули* (Yin, 2003), давая по ходу необходимые исторические пояснения.

После чтения мы предложили бы детям обсудить и сравнить все три книги и картинки к ним, а затем составить список сходных черт и отличий. Такая работа нацеливает детей на более внимательное чтение книг, описывающих незнакомую им культуру, и мы намерены предложить эту стратегию своим студентам.

Наш личный интерес к проекту объясняется и тем, что всегда интересно узнать что-то новое о людях, не похожих на нас самих, – в этом нам помогают встречи с людьми, путешествия и, разумеется, книги. Понимая важность поликультурного образования, мы становимся внимательнее к вопросам культуры – и в этом смысле учимся вместе со своими студентами. Мы считаем, что даже самый загруженный учитель начальной школы может и должен найти время на то, чтобы учить детей вниманию и уважению к другим людям и другим культурам. И будущих учителей нужно к этому готовить.

Литература

- Alvermann, D.E. (1991). The discussion web: A graphic aid for learning across the curriculum. *The Reading Teacher*, 45(2), 92–99.
- Bishop, C.H. (1938). *The five Chinese brothers*. New York: Coward-McCann.
- Burton, V.L. (1939). *Mike Mulligan and his steam shovel*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cai, M., & Sims Bishop, R. (1994). Multicultural literature for children: Towards a clarification of the concept. In A.H. Dyson & C. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community* (pp. 57–71). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Darigan, D. (1991). The effects of teachers reading aloud on elementary children's attitudes toward African Americans. Unpublished dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Douglas, M. (Producer) & Zemecki, R. (Director). (1983). *Romancing the stone* [Motion picture]. United States: Twentieth Century Fox Film Corporation.
- Kruse, G. & Horning, K. (2001). Fifty multicultural books every child should know. Retrieved from <http://www.education.wisc.edu/ccbc/books/detailListBooks.asp?idBookLists=42>
- Galda, L. (2001). High stakes reading: Articulating the place of children's literature in the curriculum. *The New Advocate*, 14(3), 223–228.
- Galda, L., & Cullinan, B.E. (2002). *Literature and the child*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gove, M. (2001). *Literature immersion*. Unpublished manuscript.
- Hansen-Krening, N., Aoki, E.M. & Mizokawa, D.T. (Eds.), and the Committee to Revise the Multicultural Booklist. (2003). *Kaleidoscope: A multicultural booklist for grades K-8*. Urbana, IL: NCTE.

- How to choose the best multicultural books. (2003). NY: Scholastic. Retrieved from <http://teacher.scholastic.com/products/instructor/multicultural.htm>
- Jacobs, J. & Tunnell, M.O. (2004). *Children's literature briefly*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mahy, M. (1990). *The seven Chinese brothers*. New York: Scholastic.
- McLoyd, V.C. (1998). Changing demographics in the American population: Implications for research on minority children and adolescents. In V.C. McLoyd & L. Steinberg (Eds.), *Studying minority adolescents: Conceptual, methodological, and theoretical issues* (pp. 3–29). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McTighe, J. & Lyman, F. (1988). Cueing thinking in the classroom: The promise of theory-embedded tools. *Educational Leadership*, 45(7), 18–24.
- Notable books for a global society. (2004). Retrieved from <http://www.csulb.edu/org/childrens-lit/proj/nbgs/intro-nbgs.html>
- Pappas, C.C., Kiefer, B.Z., & Levstik, L.S. (1999). *An integrated language perspective in the elementary school*. New York: Longman.
- Pate, G.S. (1988). Research on reducing prejudice. *Social Education*, 52(4), 287–291.
- Sims Bishop, R. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V.J. Harris (Ed.), *Using multiethnic literature in the K-8 classroom* (pp. 1–19). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Slapin, B., Seale, D., & Gonzales Ten Fingers, R. (1998). How to tell the difference. In B. Slapin & D. Seale (Eds.), *Through Indian eyes: The Native experience in books for children* (p. 179). Berkeley, CA: McNaughton & Gunn.
- Soto, G. (1997). *Snapshots from the wedding*. New York: Penguin Group.
- Starko, A.J., Sparks-Langer, G.M., Pasch, M., Franke, L., Gardner, T.G., & Moody, C. D. (2003). *Teaching as decision making: Successful practices for the elementary teacher*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Steele, J.L. (2001). The reading and writing for critical thinking project: A framework for school change. In D.J. Klooster, J.L. Steele, & P.L. Bloem (Eds.), *Ideas without boundaries: International education reform through reading and writing for critical thinking* (pp. 2–21). Newark, DE: International Reading Association.
- The Council on Interracial Books for Children. (1994). Ten quick ways to analyze children's books for racism and sexism. In *Rethinking our classroom: Teaching for equity and justice* (pp. 14–15). [Special edition of *Rethinking Schools*]. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, Ltd.
- Yin. (2001). *Coolies*. New York: Philomel Books.

**Мэри К. Гов (m.gove@csuohio.edu) и
Кэй Э. Бенджамин – доцентки кафедрки
словесности и грамотности Колледжа
педагогикки и социальных услуг
Кливлендского университета, штат
Огайо, США.**

Простые измерительные инструменты помогают усвоению десятичных дробей

Введение

Система десятичных дробей сложна для изучения и понимания – это признают и взрослые и дети (Hiebert, 1985; Stacey & Steinle, 1999). Главная проблема, видимо, заключается в отсутствии прочных связей между *математической формой*, которую необходимо усвоить, и ее *жизненным содержанием*, с которой ученики либо уже знакомы, либо легко могут познакомиться.¹ Чтобы дети смогли строить новые математические знания на основе повседневного опыта, приобретаемого за рамками учебного процесса, учитель должен знать и учитывать этот опыт (Bonotto, 2004).

Описанное в настоящей статье исследование базируется на учебном эксперименте, использующем разнообразные виды работы с линейкой, которые должны помочь ученикам старших классов начальной школы понять некоторые свойства десятичных дробей и сформировать представление о единой числовой системе, включающей в себя как натуральные числа, так и дроби.

Данный эксперимент – часть многоэтапного исследовательского проекта, цель которого – продемонстрировать, как широкое использование привычных предметов, с которыми ученики сталкиваются в повседневной жизни, помогает связать школьные уроки математики с бытовым опытом учеников (Bonotto, 2004).

В ходе этого эксперимента, как и на других этапах нашего исследования, делается попытка на основе взаимодополняющих интерактивных методов обучения и введения новых социо-математических норм (см., например, Yackel & Cobb, 1966) создать принципиально новую среду обучения.

Теоретические и эмпирические основы эксперимента

В последние годы много говорится о необходимости создания прочных связей между школьными знаниями математики и повседневной жизнью учеников. Кроме того, исследователи рекомендуют в процессе обучения устанавливать связи между различными разделами математики, между математикой и другими дисциплинами, требующими ее применения, а также искать исторические корни современных математических понятий и проводить параллели с практической деятельностью современного человека.

Однако математические знания и опыт, приобретаемые школьниками в быту и на уроке, имеют разную природу, и связать их между собой – непростая задача. “Школьное обучение оперирует символами и опирается на индивидуальные познавательные усилия, абстрактное мышление и знание общих принципов, в то время как познавательная деятельность за пределами школы носит коллективный характер и опирается на использование инструментов, конкретное (контекстуальное) мышление и знание того, как надо вести себя в конкретной ситуации” (Schliemann, 1995, с. 52). Бывает, что, применяя математические знания в быту, человек без труда делает все необходимые обобщения в одной ситуации, но не может перенести их на другую, так как практические задачи часто кажутся слишком непохожими друг на друга. В “бытовой” математике, в отличие от школьной, операция обобщения обычно не имеет решающего значения. С другой стороны, “ситуативные стратегии” бытовой математики оказываются иногда эффективнее изучаемых в школе арифметических алгоритмов.

¹ “При решении математических задач отмечается отсутствие таких связей для: (1) символа и его обозначаемого; (2) математических операций и их обоснования; (3) решения и его обоснованности с точки зрения имеющихся знаний” (Hiebert, 1985, с. 432).

Предполагается, что последние должны дать ученикам необходимые навыки обобщения. Однако в жизненных ситуациях, в отличие от учебных, они часто “не срабатывают” – это подтверждают многочисленные исследования, проводившиеся в разных странах (напр., Nunes, 1993; Schliemann, 1995).

И все же, несмотря на присутствие им различия и особенности, мы считаем, что математика бытовая и математика школьная не должны рассматриваться как две отдельные, не связанные между собой сферы. Более того, мы считаем, что те условия, которые часто делают “внешкольное” обучение эффективнее школьного, могут и должны быть воссозданы – хотя бы частично – на уроках математики. В таком случае основой для построения математических знаний становятся самые привычные предметы – чек из супермаркета, бутылочная этикетка, программа передач на неделю и пр. (см. Bonotto, 2001; Bonotto & Basso, 2001; Bonotto, 2003a; Bonotto, 2003b). Особенно полезными в этом смысле оказываются простейшие измерительные инструменты, такие как линейка: ведь этот простой инструмент принадлежит к повседневному опыту детей и ассоциируется с хорошо знакомыми им жизненными ситуациями. Опираясь на его привычность и простоту, дети более уверенно строят новое математическое знание.

Задания могут быть самыми разными: обдумать, какие величины можно измерить с помощью данного инструмента или почему одна и та же величина может в разных единицах выражаться по-разному; составить задачи, выявляющие отношения между рассматриваемыми величинами; высказать собственные догадки и предположения. Сделанное учеником предположение может впоследствии оказаться первым шагом к построению нового знания, началом так называемого “обучения с опережением” (Freudenthal, 1991).² В ходе такого обучения основное внимание направлено на развитие

интуиции, ученики должны угадать, к какому результату они в конечном итоге должны прийти. Мы согласны с Г. Фрейденталем в том, что такое обучение должно быть “контекстуально подкреплено” – то есть контекст должен служить для него как сферой применения, так и отправной точкой для построения нового знания.³ Г. Фрейденталь называет такое обучение “перспективным” – в отличие от “ретроспективного”, в котором знакомые понятия рассматриваются на более высоком уровне и в более широком контексте.⁴ Вслед за представителями голландской школы *реалистического математического образования*, мы полагаем, что последовательное овладение основами математики должно происходить на основе усвоения алгоритмов, понятий и представлений, уже знакомых ученикам из повседневной практики. На уроке математики хорошо знакомая ситуация не только создает необходимую мотивацию для закрепления имеющихся знаний, но и может служить отправной точкой для усвоения новых математических понятий.

В частности, мы считаем, что при усвоении десятичных дробей полезны такие виды работы, в которых ученики имеют возможность опираться на имеющийся у них повседневный опыт, например на опыт работы с простейшим измерительным инструментом – линейкой. “Опора на привычный опыт ученика, скорее всего, будет способствовать более осознанному конструированию математических знаний” (Gravemeijer, 1997).

Как показывает наш опыт, в таком случае дети гораздо свободнее рассуждают, оценивают и сравнивают полученные результаты, самостоятельно выбирают методы выполнения задания; эти методы, как правило, вполне разумны с точки зрения характера задания и измеряемых величин и часто включают в себя действия, хорошо знакомые ученикам из повседневной жизни.

Правомочен, однако, вопрос: какова “оборотная сторона медали”, иными словами,

² Вот пример такого “опережающего обучения”: “Пропорцию легко представить наглядно, поэтому имеет смысл воспользоваться этим и провести необходимые измерения и сравнения еще до начала работы с данной темой. Прежде чем переходить к всестороннему изучению пропорций, полезно рассмотреть самые простые примеры, с которыми ученики сталкиваются каждый день. Задолго до того, как начинать делить на куски традиционный “пирог”, можно поделить на части циферблат – ведь *полчаса* и *четверть часа*, в отличие от кусков пирога, имеют в языке собственные названия” (Freudenthal, 1991, с. 117).

³ В этом смысле “контекст” может включать в себя не только простые измерительные инструменты, но и виды работы на занятии, использованные в нашем эксперименте.

⁴ “Ретроспективное обучение служит двум целям: оно “внедряет” новое знание в ткань старого, при этом одновременно закрепляя старое. Часто новая идея являет собой лишь осознание давно знакомых, но не вполне осознанных понятий и представлений или существующих между ними отношений.” (Freudenthal, 1991, с. 118)

есть ли минусы у такого подхода? Очевидно, что для его практической реализации учителям придется перестроить свою работу, в частности:

- изменить собственное отношение к математике, отказаться от многих методов и подходов, к которым они сами привыкли еще со школы;
- пересмотреть свои взгляды на роль “бытовых” знаний в решении математических задач;
- пересмотреть ход занятий, предусмотрев использование на занятиях “бытовых” ситуаций в качестве отправных точек для усвоения математических знаний;
- изучить особенности использования “бытовой” математики в культурно-этнической и языковой среде, к которой принадлежат ученики.

И наконец – учитель должен быть готов к тому, что на уроке будут возникать самые разные, часто непредсказуемые и постоянно меняющиеся ситуации, он должен научиться сам создавать их и работать с ними. При этом результат во многом зависит от характера взаимодействия учеников, от их межличностных отношений, от умения задавать точные вопросы, искать и находить связи между внешкольными и школьными знаниями. Возможно, что в зависимости от развития ситуации учителю придется пересмотреть само содержание урока. Ясно, что для этого он должен быть настоящим профессионалом, то есть не только хорошо разбираться в своем предмете, но и понимать, решению каких учебных задач способствует создаваемая учебная ситуация. Едва ли возможно заранее рассчитать во всех деталях ход такого урока; речь скорее идет о планировании основных линий учебной работы, которые затем – уже в процессе работы – сводятся воедино. Создание такой среды обучения – сложная и ответственная задача, и чтобы подготовиться к ее решению, придется пересматривать программы подготовки учителей – как на уровне педагогических вузов, так и в системе повышения квалификации.

Десятичные дроби: традиционный подход к обучению

Настоящее исследование во многом опирается на выводы более ранних работ, посвященных изучению типичных трудностей усвоения дробей в младших и средних классах школы (напр., Bonotto, 1993; Bonotto,

1995). В них, в частности, анализировались трудности, связанные с пониманием десятичных дробей и взаимоотношений между простыми и десятичными дробями. Полученные нами данные подтвердили выводы хорошо известных работ конца 1980-х годов (Nesher & Peled, 1986; Resnick, et al., 1989). Впоследствии к аналогичным результатам пришли и другие исследователи (Stacey & Steinle, 1999; Irwin, 2001).

Наша рабочая гипотеза состояла в том, что трудности усвоения, о которых идет речь, зависят не только от содержания самого предмета, но и от выбранных учителем методов его преподавания. Результаты двух проведенных нами опросов учителей младших и средних классов школ Италии продемонстрировали, что хотя “бытовой” математический опыт учеников достаточно богат и разнообразен, школьные учителя практически не опираются на него при работе с десятичными дробями (Bonotto, 1996). При знакомстве с ними многие учителя ограничиваются подробным объяснением значения разряда. Они практически не отводят времени на то, чтобы дети успели разобраться в системе десятичного счисления, поразмышлять над свойствами десятичных дробей и соотнести их с десятичной системой мер. В результате дети учатся чисто механически выполнять необходимые вычисления, но имеют слабое представление об отношениях между символами и величинами, которые им соответствуют, между различными представлениями одной и той же измеряемой величины.

Изучаем десятичные дроби с линейкой в руках

Как и другие современные исследователи (Hiebert, 1985; Irwin, 2001), мы считаем, что усвоению учениками десятичных дробей может способствовать создание такой среды обучения, в которой школьники имели бы возможность отрабатывать основные математические операции, опираясь на собственный повседневный опыт и используя хорошо знакомые им предметы. В частности, использование на уроке всевозможных видов работы с линейкой приблизит детей к пониманию единой числовой системы, объединяющей в себе натуральные числа и десятичные дроби (Bonotto, 2001).

Кроме того, нам хотелось бы уйти от традиционного (во всяком случае для итальянских школ) подхода, при котором объяснение десятичной системы происходит так: на первом этапе проводится подготовитель-

ная работа без обращения к измерительным инструментам, затем изучаются результаты измерения с использованием простых инструментов, и, наконец, в четвертом классе ученики знакомятся с более точными инструментами со сложными десятичными делениями. Целесообразно уже во втором классе знакомить детей с системой десятичных чисел, предлагая им разнообразные задания и ситуации, требующие применения простейших инструментов – например, метрической линейки или линейки для измерения роста. Мы полагаем, что широкое использование измерений с помощью линейки имеет два преимущества:

- оно подводит учеников к пониманию того, что результатом измерения является десятичное число;
- создает основу для понимания целостной числовой системы, включающей в себя как целые числа, так и десятичные дроби.

Почему именно линейка?

Планируя описанное в настоящей статье исследование, мы исходили из того, что обращение к измерительной деятельности может стать мощным стимулом для понимания сложных вопросов, связанных с системой записи и упорядочения десятичных дробей. В частности, многократно прибегая в ходе измерений к использованию десятичной системы, дети осознают, что в основе записи десятичных дробей лежит не только умножение, но и сложение.

Кроме того, линейка – хорошо знакомый детям предмет, в быту линейкой пользуется любой ребенок, когда ему надо измерить длину, высоту или расстояние. Однако в учебном процессе линейку можно использовать не только для измерения и округления величин, но и в качестве инструмента, в котором находят свое “материальное” воплощение десятичные дроби.

Работая с линейкой, дети узнают, что результат конкретного измерения можно представить в виде нецелого числа. Шкала обычной метрической линейки представляет собой систему символов, за которыми стоят определенные “математические факты”: целые числа представлены видимыми делениями с соответствующими числовыми обозначениями, дроби – делениями без числовых обозначений. По ходу работы дети довольно скоро убеждаются в том, что в основе системы записи десятичных дробей лежит операция сложения. Например, чтобы

начертить отрезок длиной 3,15 дм, ребенок сначала строит отрезок в 3 дм, затем удлинит его на 1 см (прибавляет 1 см), а затем еще на 5 мм (прибавляет 5 мм). Так ребенок усваивает, что если в записи числа после запятой две цифры, это значит, что в состав числа входят десятые и сотые части и что каждая следующая цифра обозначает, сколько частей соответствующей величины следует прибавить, чтобы получить нужное число, – и все это он *видит* собственными глазами, работая с линейкой! Символы на ее шкале, накладываясь в сознании ученика на соответствующую числовую запись, помогают ему уяснить смысл стоящих после запятой цифр, а это, в свою очередь, дает ему ключ к решению задач на упорядочение.

Реализуя описанный подход на практике, мы применяли разнообразные учебные стратегии, включая “протоколирование” (по ходу выполнения заданий ученики подробно описывали, что и в каком порядке они делают) и коллективное обсуждение проделанной работы.

Проведение эксперимента

В ходе предыдущего экспериментального исследования, которое проводилось в третьем классе обычной школы, мы вводили понятие десятичных дробей. На уроках ученики постоянно работали с линейкой, выполняя при этом различные математические операции (измерение, построение отрезков, упорядочение и округление десятичных дробей). Анализ результатов эксперимента показал, что третьеклассники правильно измеряли длину и записывали ее числовое обозначение в том случае, когда полученное число содержало одну цифру после запятой; однако в тех случаях, когда число содержало в себе десятые и сотые, дети путались и не могли уяснить, что цифра после запятой обозначает количество частей соответствующей величины, а позиция этой цифры – величину этих частей.

Цель эксперимента, описываемого в настоящей статье, – помочь детям лучше ориентироваться в системе десятичных дробей и преодолеть трудность, выявленную в ходе предыдущего эксперимента, – и именно непонимание значения второй цифры после запятой. Мы также рассчитывали на то, что в ходе нашей работы ученики задумаются о некоторых структурных свойствах числовой оси. Эксперимент проводился в четвертом классе небольшой сельской школы на северо-востоке Италии. Количество учеников в классе – 21, возраст – 9-10 лет. Дети

получили следующие задания: начертить отрезки указанной длины, выраженной десятичным числом; измерить несколько отрезков и записать соответствующие им числовые обозначения; провести сравнение и упорядочение десятичных чисел. При выполнении заданий ученики пользовались линейками длиной 20 или 30 см. За основную единицу длины был принят дециметр – в этом случае на шкале линейки ученики могли видеть деления, соответствующие не только первой (сантиметры), но и второй цифре после запятой (миллиметры). Чтобы ввести малознакомое школьникам понятие дециметра, мы предложили им несколько “сюжетных” задач о проведении соревнований по прыжкам в длину во время воображаемых Олимпийских игр в Лилипутии.

Вот пример задания, использованного на втором занятии: ученики должны измерить отрезки (соответствующие второму и третьему прыжкам трех участников соревнования) и записать результаты в таблицу с уже заполненной первой колонкой (см. Рис. 1). Каждая внесенная в таблицу запись должна содержать две цифры после запятой.⁵

На соревнованиях по прыжкам в длину во время Олимпийских игр в Лилипутии судьям приходится пользоваться более точными измерительными инструментами, чем у нас, и измерять длину прыжка в дециметрах. Вот таблица результатов:

	1-я попытка	2-я попытка	3-я попытка
Альберто	2,83		
Бруно	2,16		
Карло	2,90		

Рис. 1

Для каждого из трех участников судьи успели внести в таблицу только результаты первого прыжка, а вторую и третью колонки предстоит заполнить вам. Помните, что каждая запись в таблице должна содержать две цифры после запятой. Прыжки, длину которых надо измерить, представлены на следующей странице в виде отрезков.

В дальнейшем мы решили продолжить исследование, чтобы оценить, какой “след” в сознании детей оставила проведенная нами работа. В следующем учебном году мы предложили тем же ученикам – уже пятиклассникам – выполнить ряд заданий с результатами измерений, представленными десятичными числами (без применения линейки), и решить несколько задач на сравнение, упорядочение и округление десятичных дробей. Помимо прочего, предложенные задания должны были помочь детям разобраться в некоторых структурных свойствах числовой оси. Каждый ученик получил листок с тремя заданиями:

1. Назовите хотя бы два отрезка длиной больше 1 дм и меньше 2 дм.
 2. Назовите хотя бы два отрезка длиной больше 1,2 дм и меньше 1,3 дм.
 3. Назовите хотя бы два отрезка длиной больше 1,9 дм и меньше 2 дм.
- Объясните свои ответы.

Анализ некоторых результатов

Приведем выдержки из ученических работ, демонстрирующие:

- роль линейки (как измерительного инструмента с одной стороны и концептуальной модели с другой) в переходе от числа как результата измерения к числу как ментальному объекту;
- уяснение учениками в процессе перспективного обучения некоторых свойств десятичных чисел – в частности, свойства плотности числовой оси.

Из некоторых объяснений (около 30%) хорошо видно, что при выполнении заданий ученики рассуждали, опираясь на опыт, приобретенный ими в процессе работы с линейкой в 4-м классе. Например:

Морено – Задание 1: 11 см – 12 см – 13 см – 14 см – 15 см – 16 см – 17 см – 18 см – 19 см. Я помню, что на шкале линейки все они находятся между отметками 10 см и 20 см.
Задание 2: 1,21 дм – 1,23 дм.
Я получил такие ответы, добавив после запятой еще по одной цифре (это миллиметры).

⁵ Аналогичное задание использовалось и на первом занятии, но тогда результаты записывались с точностью до одной цифры после запятой.

Даниэль – Задание 1: 1,1 – 1,2 – 1,3 – 1,4 – 1,5 дм.
Я подумал, что между 1 дм и 2 дм есть более мелкие деления – это сантиметры.
Задание 2: 1,21 – 1,22 – 1,23 – 1,24 – 1,25 дм.
То есть я двигался от 1,2 дм к 1,3 дм, прибавляя каждый раз по одному миллиметру.

Фактически, определяя длину отрезков путем умственного действия (вычисления), ученики мысленно переносили каждый вычисленный ими отрезок на шкалу знакомого измерительного прибора – линейки. Такие рассуждения учеников доказывают ценность линейки как “предметной” модели. Работая с десятичными числами, дети мысленно возвращаются к физическим действиям с линейкой, когда, чтобы получить отрезок длиной 1,21 дм, они сначала откладывали на прямой отрезок в 1 дм, затем удлиняли его на 2 см, а затем еще на 1 мм. Воспоминание об этих физических действиях помогает им уяснить значение десятичного числа, обозначающего конкретную длину, а также убедиться в том, что в основе десятичной системы счисления лежит сложение.

В других объяснениях (около 50 % от общего числа) опыт работы с линейкой проявляется в ходе рассуждений более опосредованно. Эти ученики воспринимают линейку уже не как предмет, с которым можно производить физические действия и на котором визуально отражены искомые величины, но как инструмент в известном смысле “мыслительный”, помогающий установить отношение между числом и стоящей за ним величиной. Это, по всей видимости, свидетельствует о том, что ученики переходят от конкретного мышления, которое опирается на материальные объекты, к мышлению абстрактному, имеющему дело с ментальными математическими объектами. Приводим еще два объяснения:

Симона – Задание 1: 1,3 дм – 1,4 дм – 1,5 дм – 1,6 дм – 1,7 дм.

Я рассуждала так: в 1 дм 10 см. Поэтому 14 см больше, чем 1 дм, и меньше, чем 2 дм. Наша единица измерения – дециметр, значит, возможный ответ – 1,4 дм.

Задание 2: 1,21 дм – 1,23 дм – 1,24 дм – 1,25 дм.

Объяснение: единица, меньшая, чем сантиметр, – миллиметр.

В этом задании мне нужна именно эта единица, потому что, прибавляя или отнимая сантиметры, нельзя получить величину, которая была бы больше 1,2 и меньше 1,3 дм.

Клаудиа – Задание 1: 1,1 дм – 1,2 дм – 1,3 дм – 1,4 дм – 1,5 дм – 1,6 дм – 1,7 дм – 1,8 дм – 1,9 дм.

Я подумала, что между 1 дм и 2 дм могут находиться только нецелые числа: раз основная единица на шкале – дециметр, значит, в числе должна быть запятая, которая будет отделять единицы от десятых, то есть дециметры от сантиметров.

Как видим, ученики логично и последовательно обосновывают появление названных ими величин в указанном интервале, объясняют, почему одна и та же величина может иметь разные названия и разные числовые обозначения.

Другие ученики (см. следующий пример) демонстрируют умение сознательно переводить результаты измерения из одних единиц в другие, представленные нецелочисленным выражением.

Памела – Задание 1: 1,3 дм – 1,5 дм – 1,7 дм – 1,9 дм – 1,06 дм – 1,32 дм – 1,54 дм – 1,73 дм – 1,99 дм – 1,05 дм.

Это задание довольно простое, я просто подумала, какой длины могут быть такие отрезки, а потом выбрала несколько ответов, какие мне понравились. Например, 1,3 дм равно 13 сантиметрам, а 1,32 дм – 13 сантиметрам и еще двум десятым сантиметра.

Задание 2: 1,23 дм – 1,24 дм – 1,25 дм – 1,26 дм, но возможно и 1,2321 дм.

Например, 1,23 дм включает в себя один дециметр, два сантиметра и три десятых сантиметра. Точно так же, 1,2321 дм включает один дециметр, два сантиметра, три десятых сантиметра, две сотых сантиметра и одну тысячную сантиметра – то есть 12 сантиметров и 321 тысячную сантиметра.

Как видим, ученица хорошо понимает, что цифра после запятой обозначает количество соответствующих частей, а позиция этой цифры – величину этих частей.

Некоторые объяснения (около 20 %) демонстрируют понимание того, что каждая единица на линейке делится на десять частей и что такое деление может продолжаться бесконечно, хотя отметки на шкале уже нельзя будет разглядеть. Таким образом, дети, в соответствии с принципами “прогрессивного обучения” Г. Фройденгала, интуитивно приходят к пониманию плотности числовой оси. Вот еще несколько примеров.

Селения: *Можно продолжать писать цифры [после запятой] бесконечно, потому что на шкале линейки всегда есть какое-то расстояние между соседними делениями, просто мы его не видим, оно для этого слишком маленькое. Мы же видим только сантиметры и миллиметры.*

Вероника: *Можно назвать 1,22 дм – 1,23 дм – 1,24 дм – 1,25 дм – 1,26 дм – 1,27 дм – 1,28 дм – 1,29 дм.*

Вот как я рассуждала. Между делениями 1,2 дм и 1,3 дм есть еще десять делений – значит, такие ответы вполне возможны. Но кроме этих делений, есть еще бесконечное число других, более мелких, потому что каждый промежуток делится еще на десять частей.

Сара – Задание 1: 1,2 дм – 1,4 дм – 1,6 дм – 1,9 дм – 1,5 дм.

Найти ответ было легко: я просто подумала, какие числа могут быть между 1 дм и 2 дм, а потом выбрала несколько – ведь промежуток между 1 дм и 2 дм всегда можно разделить на десять.

Задание 2: 1,21 дм – 1,22 дм – 1,263 дм – 1,25 дм – 1,299 дм.

Решение такое же, как в предыдущем задании, и любое похожее задание я буду решать так же. И будет все то же самое... потому что внутри сантиметра бесконечное число делений.

Приведенные примеры показывают, что хотя при выполнении заданий дети обращаются к модели линейки, десятичные числа уже являются для них автономными ментальными объектами, которые обладают определенным набором свойств, не выводимых непосредственно из опыта работы с линейкой как измерительным инструментом. Однако именно этот опыт, в соответствии с принципами перспективного обучения, подвел учеников к пониманию сложной математической идеи – плотности расположения чисел на числовой оси.

Выводы и нерешенные вопросы

В настоящей статье описаны некоторые результаты экспериментального исследования, проведенного нами в старших классах начальной школы. В ходе эксперимента мы могли наблюдать: (а) переход от числа как результата измерения к числу как

ментальному объекту; (б) смену “физической модели” линейки как измерительного инструмента моделью “умственной”, представляющей определенную систему математических понятий. На первом этапе применение линейки помогло ученикам перейти от операции измерения к пониманию десятичного числа как результата этого измерения, а также к пониманию системы десятичного счисления в целом; в дальнейшем оно стало опорой для перехода от “предметной” математики к “абстрактной”. Кроме того, мы наблюдали, как в ходе работы с линейкой ученики начинали интуитивно понимать некоторые свойства десятичных чисел, в частности, свойство плотности вещественной числовой оси.

Мы полагаем, что переход от использования линейки как предметно-визуальной модели к ее использованию как модели числовых взаимоотношений и величин происходит тогда, когда существует “изоморфизм” (Gravemeijer, 1994) или соответствие между производимыми с линейкой действиями и теми понятиями, которые должны сформироваться в результате этих действий. Например, если нужно начертить отрезок длиной 3,15 дм, ученик сначала должен построить отрезок длиной 3 дм, затем удлинить его на 1 см (прибавить 1 см), а затем еще на 5 мм (прибавить 5 мм). Такая последовательность действий помогает усвоить, что десятичная система основана на операции сложения. Таким образом, использование линейки позволяет детям понять связь между физическими действиями с измерительным инструментом и числовым выражением измеряемой величины.

В ходе исследования мы выяснили, что для того чтобы научиться мысленно обращаться к линейке при работе с результатами измерений, ученики должны сначала усвоить принципы работы с инструментом, понять, что каждый интервал между его основными делениями имеет десять промежуточных делений, и изучить отношения между всеми представленными на шкале величинами.

Итак, в вопросе о выборе наиболее эффективных подходов к обучению мы согласны с Г. Фройдендалем в том, что в преподавании математики должны использоваться как *перспективная*, так и *ретроспективная* формы обучения:

“Перспективное обучение не только допустимо, но очень желательно, точно так же как ретроспективное обучение должно не только присутствовать в учебном процессе, но и стать навыком каждого ученика... Перспективное и ретроспективное обучение, равно как и переплетение отдельных направлений познания, сводит воедино прошлые и будущие познавательные усилия; это сведение воспринимается как локальное, однако именно оно делает обучение целостным процессом” (Freudenthal, 1991, с. 116).

Литература

- Bonotto, C. (1993). Origini concettuali di errori che si riscontrano nel confrontare numeri decimali e frazioni. *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 16 (1), 9–45.
- Bonotto, C. (1995). Sull'integrazione delle strutture numeriche nella scuola dell'obbligo. *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 18A (4), 311–338.
- Bonotto, C. (1996). Sul modo di affrontare i numeri decimali nella scuola dell'obbligo. *L'Insegnamento della Matematica e delle Scienze Integrate*, 19A (2), 107–132.
- Bonotto, C. (2001). How to connect school mathematics with students' out-of-school knowledge. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 33, 75–84.
- Bonotto, C. (2003a). About students' understanding and learning of the concept of surface area. In D.H. Clements, G. Bright (Eds.) *Learning and Teaching Measurement: 2003 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 157–167). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Bonotto, C. (2003b). Investigating the mathematics incorporated in the real world as a starting point for mathematics classroom activities. In N.A. Pateman, B.J. Dougherty, J. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (II, pp.129–136). Honolulu: Hawaii University.
- Bonotto, C. (2004). On the relationships between informal out-of-school mathematics and formal in-school mathematics in the development of abstract mathematical knowledge. *Regular Lecture at ICME X*, Copenhagen, July 4–11, 2004.
- Bonotto, C. & Basso M. (2001). Is it possible to change the classroom activities in which

- we delegate the process of connecting mathematics with reality? *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 32, 385–399.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education. China lectures*. Dordrecht: Kluwer.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing realistic mathematics education*, Utrecht, The Netherlands: University of Utrecht, Freudenthal Institute.
- Gravemeijer, K. (1997). Commentary solving word problems: A case of modelling. *Learning and Instruction*, 7, 389–397.
- Hiebert, J. (1985). Children's knowledge of common and decimal fractions. *Education and Urban Society*, 17, 427–437.
- Irwin, K.C. (2001). Using everyday knowledge of decimals to enhance understanding. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(4), 399–420.
- Nesher, P., & Peled, I. (1986). Shifts in reasoning: The case of extending number concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 17, 67–79.
- Nunes, T. (1993). The socio-cultural context of mathematical thinking: Research findings and educational implications. In A.J. Bishop, K. Hart, S. Lerman, & T. Nunes (Eds.), *Significant influences on children's learning of mathematics* (pp. 27–42). Paris: UNESCO.
- Resnick, L.B., Nesher, P., Leonard, F., Magone, M., Omanson, S., & Peled, I. (1989). Conceptual bases of arithmetic errors: The case of decimal fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(1), 8–27.
- Schliemann A.D. (1995). Some concerns about bringing everyday mathematics to mathematics education. In L. Meira, D. Carraher (Eds.), *Proceedings of the XIX PME*, 45–60, University of Recife (Brazil): Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
- Stacey, K., & Steinle, V. (1999). A longitudinal study of children's thinking about decimals: a preliminary analysis. In O. Zaslavsky (Ed.) *Proceedings of 23rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (II, pp. 233–240). Haifa (Israel): Dept. of Education in Technology and Science.
- Yackel, E. & Cobb, P. (1996). Classroom sociomathematical norms and intellectual autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458–477.

Чинция Бонотто (bonotto@math.unipd.it) преподает на факультете теоретической и прикладной математики университета Падовы, Италия.

Развитие поликультурной компетентности будущих учителей

Будущий учитель и проблема дискриминации в школе

Среди требований, выдвигаемых ЮНЕСКО к современной образовательной политике, – использование таких учебных программ, материалов и методик, которые способствуют искоренению насилия и прививают молодому поколению веру в главные ценности формирующегося мирового сообщества: права человека, мир, толерантность, международное взаимопонимание (UNESCO, 2000). Для школьного учителя это требование должно служить важнейшим ориентиром при выборе педагогических решений, тем более что неоднородный этнический, религиозный и расовый состав учеников становится сегодня привычным явлением для многих школ мира. В идеале, каждая школа должна руководствоваться в своей работе принципами демократии, всем ученикам должны быть предоставлены равные возможности для получения образования, а на занятиях должна царить атмосфера справедливости и терпимости.

Однако в жизни, а тем более в школе, далеко не все происходит в соответствии с идеалами, и дискриминация – сознательное или неосознанная – слишком часто оказывается нормой школьной жизни. Предвзятое отношение к представителям национальных и религиозных меньшинств, заведомо заниженная оценка их способностей, достижений и поведения, недостаток внимания к ним со стороны педагогов часто становятся для этих учеников причиной отчуждения, они получают более низкие отметки, и в целом их академические успехи оставляют желать лучшего. Увы, примеров несправедливого отношения к таким детям более чем достаточно. В США обучение в школе является источником негативного опыта для многих учеников латиноамериканского происхождения – несмотря на то, что они представляют

самую быстрорастущую группу населения Северной Америки. Они плохо читают, их балл при написании общенациональных тестов гораздо ниже среднего, и процент бросивших школу “недоучек” среди них в четыре раза выше, чем среди детей белых американцев (Valverde & Scribner, 2001). История многовековой расовой вражды накладывает негативный отпечаток и на отношение к ученикам афро-американского происхождения. Многие американцы по-прежнему считают, что уровень интеллекта у негритянских детей ниже, чем у их белых сверстников (Durodove, et al., 2005). Дискриминация американских индейцев – коренного населения страны – ограничивает их возможности при выборе места жительства, трудоустройстве и получении образования (Digital History. Native American Voices, 2005). В штате Монтана, где проживает много индейцев, процент успеваемости по математике среди восьмиклассников равен 75 для белых учеников и лишь 41 для детей индейцев, успеваемость по чтению составляет, соответственно, 75% и 44% (American Indian Education Data Fact Sheet, 2004).

В Европе систематической дискриминации подвергаются цыганские сообщества, что нередко проявляется во враждебном отношении школы к цыганской культуре и языку, в равнодушии к интересам и благополучию детей (Roma in Serbia, 2004). По данным опросов, проводившихся в Чехии, значительная часть населения страны считает, что цыганских детей надо обучать в специализированных школах (Closs, 1999). В венгерских школах цыганские дети занимаются отдельно от остальных учеников (Executive Summary, 1997). В ЮАР проводился опрос среди 1000 темнокожих студентов педагогического факультета Дурбан-Вествилльского университета. Все респонденты отметили, что их школьное образование было пронизано духом насилия и авторитарности, главным

инструментом при обучении являлось заимствование, и никакие другие языки, кроме основного языка обучения, не признавались (Suransky-Dekker, 1997). Не решены проблемы школьного образования для турецкого меньшинства, проживающего в Западной Фракии (Utku, 2004). В некоторых школах бывшей Югославии дети разных национальностей занимаются отдельно друг от друга: сербы учатся в одну смену, хорваты в другую (A Communal Forum for Serbian and Croatian Communities, 2004). И это далеко не полный список притеснений, которые испытывают учащиеся разных национальностей на разных концах планеты.

Как разорвать порочный круг

В таких условиях чрезвычайно важно, чтобы учитель умел поддержать в каждом ребенке чувство собственного достоинства и стремление к успеху; необходимо уважение к культуре каждого ученика и включение элементов различных культур в процесс обучения и используемые учебные материалы (Ramirez & Ramirez, 1994). Атмосфера на занятиях зависит в первую очередь от учителя: либо он относится ко всем ученикам справедливо и уважительно, либо руководствуется в общении с ними своими пристрастиями и предубеждениями. Вот почему развитие поликультурной компетентности и такта должно стать частью профессиональной педагогической подготовки. Будущие учителя должны понимать, что «принадлежность человека к определенной культуре чрезвычайно важна с этической точки зрения» (Bull, et al., 1992, с. 2). Принятие культурно-ориентированного подхода в обучении требует известного мужества: ведь в этом случае педагогу придется активно противостоять любым проявлениям предвзятости, признавать безусловную ценность каждого индивида и прилагать усилия к тому, чтобы все ученики имели возможность на равных участвовать в учебном процессе (Sapon-Shevin, 1999). От того, сумеет ли педагог учесть «культурный фактор» в своей педагогической деятельности, во многом зависят успехи его учеников (Effective Schools Research, 2004).

Однако зачастую ни собственный опыт обучения в школе, ни университетские теоретические дисциплины, ни школьная педпрактика не расширяют знания будущих педагогов о многообразии культур и не подсказывают им, как учитывать в своей профессиональной деятельности культурные потребности каждого ребенка. Кроме того,

отказаться от собственного предвзятого отношения к представителям других культур не так уж легко (Appelbaum, 2002). Для этого в ходе обучения студенты должны не просто знакомиться с различными культурами, но иметь опыт непосредственного интерактивного взаимодействия с их носителями (Haberman, 1991).

Проект для будущих учителей

Итак, моя задача состояла в том, чтобы предоставить студентам конкретный и непосредственный опыт взаимодействия с незнакомой для них культурой, опыт, который в дальнейшем поможет им лучше понимать своих учеников. Проект проводился в рамках курсов социологии и педагогики начальной школы, его участниками стали студенты-третьекурсники педагогического факультета. Студенты получили задание отправиться в северную часть Филадельфии, где проживают в основном латиноамериканцы, и познакомиться с малоизвестной им культурой латиноамериканского сообщества. Для этого им надо было провести ряд опросов, побывать в школах и других учебных центрах, обслуживающих население района, и проработать литературу по теме исследования. На основе полученных данных студенты должны были дать оценку культурной аутентичности двуязычной (вышедшей на испанском и английском языках) книги «Бабулины колыбельные» (Jaramillo, 1994).

Осложняющим фактором явилось то, что у моих третьекурсников еще не было подобной практики работы с людьми. Кроме того, было ясно, что многим участникам проекта придется преодолевать собственные страхи и предубеждения, – и я должна была помочь им справиться с этими объективными и субъективными трудностями.

Другой моей целью было продемонстрировать студентам, что чтение не сводится к процессу декодирования и уяснения сути. Читая, человек не просто скользит по поверхности слов, но, по словам П. Фрейре, «погружается в душу каждого слова» (Freire, 1970). Мне хотелось, чтобы мои студенты серьезно задумались о тех возможностях, которые таятся в словах, в языке как таковом. Я старалась, чтобы содержание наших занятий и предлагаемые материалы не только подстегивали пытливість моих студентов, но и способствовали формированию и развитию навыков критического мышления, учили студентов решать практические задачи, работать с информацией, делать выводы – и на основе сформированных навыков, умений

и выводов “сознательно строить собственное поведение” (Scriven & Paul, 2002, с. 2).

При разработке проекта я опиралась на исследования Роберта Стернберга (Sternberg, 1985), который утверждает, что, несмотря на все наши благие намерения, современное образование в большинстве случаев не учит ни критическому мышлению, ни решению практических задач. Для того чтобы практические задачи стали эффективными элементами обучения, считает Стернберг, не следует “подгонять” их под заранее спланированные и расписанные решения. Наоборот, надо моделировать учебные ситуации, в которых, как и в реальной жизни, обучаемым придется выбирать наилучшее решение самостоятельно. Стернберг дает пять советов по моделированию таких ситуаций.

1. Реальные жизненные задачи часто оказываются неясными и запутанными. В обучении же, стремясь помочь своим ученикам, мы стараемся свести саму задачу и ее предполагаемое решение к некоей четкой схеме. Избегайте подобной схематизации.
2. Сталкиваясь с задачами в реальной жизни, мы, как правило, не знаем, какая информация может понадобиться для их решения, поэтому мы обращаемся к самым разным источникам. Однако, предлагая практическую задачу своим ученикам, педагог считает нужным уточнить, сколько и каких источников они должны привлечь для ее решения (более того, от количества использованных источников часто зависит оценка). Избегайте подобных уточнений.
3. В реальной жизни не всегда можно определить, “правильно” или “неправильно” решена задача: это зависит от конкретной ситуации, поскольку одно и то же решение в зависимости от обстоятельств может повлечь за собой разные последствия. От учеников же чаще всего ожидается один “правильный” ответ, только за него можно получить отличную оценку. Не ориентируйте учеников на то, что каждая задача имеет только одно возможное решение.
4. В жизни задачи, как правило, решаются коллективно. В обучении же до самого недавнего времени ученик должен был справляться с любой задачей в одиночку.
5. Многие жизненные задачи сложны, решение для них не всегда находится быстро. Важно подбирать такие учебные задачи, решение которых потребует времени и

усилий. Ученики должны привыкнуть к мысли, что задачи не решаются без труда.

Эти пять советов Стернберга во многом определили структуру и цели моего проекта, а также помогли мне разработать задания и критерии оценки.

Как мы работали

Проект, рассчитанный на один семестр, должен был предоставить студентам разнообразные возможности для знакомства с латиноамериканской культурой. В конце семестра каждый участник должен был написать курсовую работу на тему “Культурологическое значение книги *Бабулины колыбельные* для пуэрториканского сообщества Филадельфии”. Опираясь на концепцию культурного динамизма, авторы курсовых, в частности, должны были поразмышлять над тем, изменится ли значение этой книги через пятьдесят лет. Чтобы собрать необходимую информацию, участники проекта проводили опросы среди латиноамериканцев – преподавателей, аспирантов и выпускников университета города Аркадия; обменивались полученной информацией на занятиях; вели наблюдения в школах и образовательных центрах, обслуживающих латиноамериканское сообщество; посещали культурные учреждения, расположенные в северной части Филадельфии: музей пуэрториканской культуры и публичную библиотеку. В течение семестра участники вели исследовательские дневники (сюда вносилась вся собранная информация и излагались соображения, связанные с темой исследования), которые сдавались вместе с итоговым отчетом, а также работали с литературой – детскими книгами, учебными текстами, описывающими реалии разных культур, педагогическими журналами и Интернет-источниками.

Встречаясь на занятиях в университете, студенты обменивались собранной информацией и обсуждали вопросы критической грамотности, а также критерии определения “культурной аутентичности” детской литературы. (Например, отражено ли в детской книжке то, что практически все представители данной группы населения живут в нищете? Что они не имеют возможности добиться своих целей без содействия представителей белой расы?) После групповых обсуждений студентам было предложено:

1. Дать определение культурной аутентичности. В качестве типичного примера такого определения приведу выдержку из курсовой работы студентки Л.: “Культурная ау-



тентичность – это когда в книге правдиво отображены история, обычаи, ценности, язык и быт представителей определенной культуры. Как правило, авторы аутентичных книг либо сами принадлежат к данной культуре, либо хорошо с ней знакомы”.

2. Объяснить важность включения детских книг, отображающих реалии различных культур, в школьную программу.
3. Обосновать необходимость правдивого изображения культурных реалий в текстах и иллюстрациях, используемых на занятиях.

Студенты были заранее настроены на то, что никто не ждет от них “правильного” ответа, а оценка их работы будет зависеть от логичности аргументации и обоснованности выводов, от того, насколько взаимосвязаны практическая и теоретическая часть исследования, от полноты раскрытия темы и четкости изложения.

Что дает обучению использование поликультурных текстов

Когда речь заходит о разных культурных и языковых группах, будущие педагоги обычно предпочитают обращать внимание не на различия между ними, а на объединяющие, “общечеловеческие” моменты. Их можно понять: при такой расстановке акцентов никто не обвинит учителя в шовинизме

или расизме. Кроме того, это ставит заслон национальным и иным предрассудкам и помогает создать в классе спокойную, довольно нейтральную обстановку. Однако такой подход не дает учителю возможности продемонстрировать безусловную ценность каждой отдельной культуры. Эта ценность, которая должна признаваться как носителями, так и неносителями данной культуры, сама по себе тоже достойна внимания. В каждом человеке запечатлены неповторимые черты определенной культуры, расы, этноса – мы не можем ни отрицать, ни игнорировать этот факт (McCabe, 1997). Кроме того, “многие учителя успешно подбирают тексты для чтения, исходя из их художественной ценности или руководствуясь целями и задачами конкретного этапа обучения, однако теряются, когда дело доходит до выбора литературы, отражающей реалии разных культур. Памятуя о жарких спорах, которые порой разгораются по поводу культурной аутентичности отдельных книг, и никто не хочет, чтобы его обвинили в расизме и шовинизме. Имея расплывчатое представление о культурных группах, в которые сам он не входит, учитель сомневается, что сможет отличить культурно аутентичную книгу от неаутентичной” (Bishop, 1993, с. 43). Это тем более верно в отношении будущих учителей, не имеющих пока практического опыта.

Благодаря исследованиям, проводившимся на протяжении трех десятилетий (Heath,

1983; Galda & Pellegrini, 1985; Howard, 1991; Meier, 2003), мы знаем, что особенности понимания и использования языка в процессе обучения во многом определяются особенностями культуры обучаемого. Книги не пишутся в вакууме. В каждой книге отражена культурно-историческая обстановка, в которой она создавалась, а также этнические, расовые, возрастные и гендерные характеристики автора. Но не менее верно и другое: книги не читаются в вакууме. Читатель привносит в понимание книги собственные культурные запросы и интеллектуальный опыт. Национально-культурные особенности учеников – включая стиль и манеру изложения, реакцию на устную и письменную речь, поведение во время слушания и чтения – во многом определяют атмосферу урока, влияют на понимание и запоминание прочитанного и, в конечном итоге, на оценку их читательских навыков.

“Если книга не интересна ребенку [а опыт показывает, что дети гораздо живее реагируют на книги, написанные доступным языком, и на персонажей, которые ведут себя привычным для читателя образом и ориентируются понятные ему ценности], то никакие языковые игры и модные ныне упражнения не помогут ему стать хорошим читателем” (Meier, 2003, с. 246). Аутентичные книги, правдиво отображающие жизнь разных культурных групп, не просто полезны – они необходимы в обучении. Когда каждый ученик получает тексты, в которых понятным ему языком говорится о понятных ему ценностях, только тогда может идти речь о равных возможностях в обучении. “Нам нужна такая аутентичная литература, которая поможет всем нам – носителям самых разных культур, представителям подавляющего большинства и притесняемых меньшинств – стать грамотными людьми и при этом укрепить уважение к себе”, – писала Элизабет Ховард в 1991 году (цит. по Bishop, 1993, с. 43).

Разумеется, даже самая тщательно продуманная программа поликультурного обучения не искоренит всех пагубных последствий нищеты, неравенства, расовых и этнических предрассудков. Однако опыт показывает, что дети, имеющие возможность познакомиться через чтение с персонажами из других культурных групп, меньше подвержены влиянию таких предрассудков (McCabe, 1997). Выбор книги, правдиво отображающей ту или иную культуру, – нелегкая, но важная задача (Fox & Short, 2003). “Позитивная поликультурная литература, – пишет Д. Нортон, – эффективно помогает читателям оценить культурное

наследие чужого народа, понять происходящие в обществе изменения, воспитывает уважение к ценностям малых культурных групп, развивает воображение и творческое мышление” (Norton, 2005, с. 2). Она дает возможность содержательного общения в обществе в целом, когда одни группы размышляют о собственном национально-культурном опыте, а другие получают опыт истинного сопереживания. Если же возникает искажение культурных и этнических реалий и образов, это подрывает самые основы такой литературы и является, в буквальном смысле, предательством по отношению к носителям описываемой культуры (Temple, et al., 2002). “Если литература несет читателю освобождение, то аутентичная поликультурная литература несет нам освобождение от многочисленных предрассудков, сужающих границы нашего мира” (Bishop, 1993, с. 43). Только изменив себя, освободившись от собственных предрассудков, человек может стать деятельным гражданином, способным изменить общество (там же).

Кроме того, наш проект был, по сути, направлен на формирование и развитие навыков критического мышления. Любой текст, созданный на основе символов – будь то слова или изображения – является порождением культуры и как таковое не может быть нейтральным. В нем отражено бесчисленное множество социальных, политических и экономических явлений, а также взгляды, убеждения и представления самого автора. При создании текста каждый автор сознательно или неосознанно преследует определенную цель и предлагает определенную “версию” действительности (Serafino, 2003). По словам П. Фрейре (Freire, 1970), именно эти символические послания делают мир таким, каков он есть, а не наоборот. Поэтому каждый из нас должен внимательно присматриваться к тому, какой мир – какую версию реальности – воссоздают авторы в своих посланиях. Критическая грамотность помогает нам разглядеть и проанализировать ценности, взгляды и убеждения, лежащие в основе текстов – письменных и устных, “бумажных” или мультимедийных.

Проверяя текст на “культурную аутентичность”, педагог – в том числе, будущий педагог – должен задать себе ключевые вопросы. Какие из значимых для данной культуры персонажей изображены, а какие остались “за кадром”? На чьей стороне сила? Насколько правдиво и точно отображены хозяйственно-бытовые реалии, особенности речи, межличностные, внутригрупповые и внутри-

семейные отношения? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо осмыслить прочитанное, проникнуть в цели и намерения автора, оценить содержание и его потенциальное воздействие на читателей – и только после этого, основываясь на результатах критического анализа, включать или не включать текст в свои рабочие планы.

Первая реакция на предложенный текст была примерно одинаковой у всех участников проекта: книжка “остроумная”, картинки “яркие и красочные”, но стихи “звучат несколько непривычно”, отличаются от всего того, что им самим приходилось читать в детстве. После обсуждения книги со взрослыми и детьми латиноамериканского происхождения практически все студенты пришли к выводу, что и текст и иллюстрации правдиво отражают реалии латиноамериканской культуры. Около 80% студентов оценили книгу как “правдиво отображающую культуру пуэрториканского сообщества”, так как стихи и иллюстрации близки и понятны всем пуэрториканцам – взрослым и детям, – с которыми они беседовали. Из оставшихся 20% некоторые посчитали, что книга ближе к аргентинской или колумбийской культуре, другие затруднились определить ее национальную принадлежность, так как ее с удовольствием читают не только пуэрториканцы, но и другие латиноамериканские школьники Филадельфии.

Отзывы участников

По окончании проекта я попросила студентов написать краткие отзывы – в частности, ответить, повлияет ли участие в этом проекте на их будущую профессиональную деятельность и имеет ли смысл организовывать подобные проекты для новых поколений студентов. Меня также интересовало, что больше всего запомнилось участникам и чему они научились за эти полгода. Вот выдержки из некоторых отзывов: “Я научилась относиться к чужой культуре без предубеждения”; “Я теперь с уважением отношусь к культуре латиноамериканцев. Эти люди столько всего пережили, перебравшись в США”; “Я и не догадывалась, что так трудно приспособиться к жизни в Штатах”; “Тяжелее всего, что ты как бы уже не пуэрториканец, но и не американец”; “У нас тут все совсем не так, как у них на родине”.

На вопрос, повлияет ли опыт участия в проекте на формирование их педагогических взглядов и на будущую профессиональную деятельность, сорок пять студентов ответили да, двое написали *нет*, и один – *не исключе-*

но. Вот несколько высказываний о том, как важно для учителя и самих учеников понимание культурного многообразия: “Одно-классники общаются друг с другом не только как личности, но и как носители своей национальной культуры”; “Только теперь я по-настоящему поняла, как важно для каждого ребенка понимание других, непохожих на него самого людей – у всех разные способности, разные национальности, разная культура”; “Погружение в незнакомую культурную среду прокладывает дорогу к пониманию мирового сообщества, это знакомство с миром через самостоятельное практическое исследование”; “Если хочешь заинтересовать и вовлечь в работу всех учеников – не забывай, что перед тобой представители разных культур”; “Теперь я понимаю, что каждый ребенок – часть определенной культуры”; “Важно подбирать аутентичную с точки зрения национальной культуры учебную литературу – иначе получится, что мы внушаем детям заведомо ложную информацию и формируем стереотипы”.

Больше всего участникам запомнилась практическая часть исследования: “Работая с людьми, мы получили важную информацию из первых рук, это оказалось не так трудно – было бы желание”; “Мне понравилось, как мы встречались с носителями культуры, проводили опросы”. А вот высказывание, которое меня по-настоящему порадовало: “Мне бы очень хотелось и дальше поддерживать связь с этими людьми, узнать как можно больше об их культуре”.

Из сорока восьми студентов только один высказался против организации аналогичного проекта для третьекурсников в следующем году. Тридцать семь человек написали, что им понравилось бывать в разных местах и встречаться с разными людьми – в частности, с аспирантами, выпускниками, преподавателями университета. Остальные – помимо общения с носителями культуры, относящимися к разным возрастным группам, конфессиям и социальным слоям, – сочли для себя ценным опыт “погружения” в проект и сотрудничества с одноклассниками. Вот некоторые высказывания: “Мы увидели жизнь в собственной стране глазами людей из другой культуры”; “Начинаешь задаваться вопросами, которые раньше даже не приходили тебе в голову”; “Важно, что [благодаря этому проекту] нас задело за живое. Нам приоткрылась чужая жизнь”.

В отзывах встречались и проявления укоренившихся предрассудков, например: “Как я и ожидала, школа оказалась очень

слабой. В целом мои представления о северной Филадельфии подтвердились: кругом грязь, нищета и беспорядок”; “Передвигаться по этому району даже опаснее, чем я думала”. Подобные высказывания дают руководителю проекта пищу для размышлений. Возможно, надо лучше готовить студентов к такой работе – например, можно организовать в начале семестра дискуссию о том, какими мы представляем себе пуэрториканцев, чтобы каждый мог высказаться вслух и услышать мнения других; или пригласить в аудиторию латиноамериканца из северной Филадельфии, который ответит на вопросы студентов. Я обязательно обдумываю эти и другие возможности при подготовке следующего проекта.

Выводы

Проект оправдал мои ожидания. Представленные участниками исследовательские дневники, отзывы о проекте и курсовые работы, а также их устные высказывания на занятиях убедительно продемонстрировали: студенты понимают, как важно учитывать культуру обучаемых и включать в программу тексты, правдиво описывающие жизнь разных культурных групп. Благодаря проекту наш факультет приобрел полезные связи с университетом Аркадии, а также организациями и отдельными людьми из латиноамериканского сообщества. Проект помог студентам утвердиться в понимании некоторых моментов, важных для будущего учителя.

1. Педагог должен уметь критически оценивать тексты, созданные на основе любых символов (слов, изображений).
2. Учителю надо знать и уважать различные культуры, потому что в своей профессиональной деятельности он имеет дело с носителями этих культур.
3. Будущим учителям нужно расширять свои знания о других культурах, для того чтобы они могли “на деле строить новую педагогику, а не просто признавать многообразие культур” (Jackson & Solis, 1995, с. 2).
4. Для обучения надо отбирать тексты, правдиво отображающие реалии различных культур. “Хорошая [поликультурная] литература стирает границы между людьми, – писала Х. Хохман в 1993 году. – Она открывает нам много нового – и в дальних странах и у нас дома. Она меняет наше восприятие самих себя, и мы начинаем “примеривать к себе” то, что прежде представлялось нам совершенно чуждым”

(цит. по Norton, 2001, с. 2). Работая в “чужом” районе города, участники проекта многое узнали о “чужой” культуре, познакомились с ее носителями, изучили соответствующую литературу. Думаю, что главная цель проекта, которая состояла в развитии поликультурной компетентности студентов, достигнута.

Литература

- Appelbaum, P. (2002). *Multicultural and diversity education: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Bishop, R. (1993). Multicultural literature for children: Making informed choices. In V. Harris (ed.). *Teaching multicultural literature in grades K–8*, pp. 39–53. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- British Columbia Ministry of Education. (2001). Effective schools research – teachers who understand different cultures and backgrounds, recognize student differences, and provide a sense of inclusiveness for all students. Retrieved October 26, 2004, from <http://www.bc.edu.gov.bc.ca/abed/research/esr/recogdif.htm>
- Bull, B., Fruehling, R., & Chattergy, V. (1992). *The ethics of multicultural and bilingual education*. NY: Teachers College Press.
- Closs, A. (1999). Including the excluded in Czech schools. Retrieved December 16, 2004, from www.eenet.org.uk/newsletters/news3/p3.shtml
- Digital history. Native American voices. Retrieved 2005, from www.digitalhistory.uh.edu/native_voices/native_voices.cfm
- Durodoye, B., Combes, B., & Bryant, R. (2004). Counselor intervention in the post-secondary planning of African American students with learning disabilities. *Professional School Counseling* 7(3), 133–141.
- Fox, D. & Short, K. (Eds.). (2003). *Stories matter: The complexity of cultural authenticity in children's literature*. Urbana, IL: NCTE.
- Freire, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Galda, L. & Pellegrini, A. (Eds.). (1985). *Play, language, and stories*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gosselin, T. (2000). Info-Klub Vukovar (NGO): building a communal and open local public forum for the Serbian and Croatian communities in Vukovar, Croatia 1999 (newsroom, Internet access, citizens fora). Retrieved December 16, 2004, from www.cemes.org/current/LGI/163-eng.htm
- Haberman, M. (1991). The rationale for training adults as teachers. In C. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 275–286.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Howard, E. (1991). Authentic multicultural literature: An author's perspective. In M. Lingren (Ed.). *The multicolored mirror: Cultural substance in literature for children and youth*. Ft. Atkinson, WI.

- Jackson, S. & Solis, J. (1995). Introduction: Resisting zones of comfort in multiculturalism. In S. Jackson & J. Solis (Eds.). *Beyond comfort zones in multiculturalism: Confronting the politics of privilege*. London: Bergin and Garvey, pp. 1-14.
- Jaramillo, N. (1994). *Las nanas de abuelita* [Grandmother's nursery rhymes]. New York: Henry Holt.
- McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling. *Elementary School Journal*, 97, 453-475.
- Meier, T. (2003). Why can't she remember that? The importance of storybook reading in multilingual, multicultural classrooms. *The Reading Teacher*, 57, 242-252.
- Montana Office of Public Instruction. (2004). American Indian education data fact sheet. Retrieved November 11, 2005, from www.opi.state.mt.us/PDF/IndianEd/IESummit/statistics.pdf
- National Institute for Public Education, Hungary. (2003). Executive summary (Hungarian Roma education policy). Retrieved December 16, 2004, from www.oki.hu/article.php?kod=integration-executive.html
- Norton, D. (2001). *Multicultural children's literature: Through the eyes of many children*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ramirez, G. & Ramirez, J. (1994). *Multiethnic children's literature*. Albany, NY: Delmar.
- Roma in Serbia: Introducing Romany language and culture into primary schools. Retrieved December 16, 2004 from www.minorityrights.org/Dev/mrg_dev_title5_roma/mrg_dev_title5_roma_pf.htm
- Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Serafini, F. (2003). Informing our practice: Modernist, transaction, and critical perspectives on children's literature and reading instruction. *Reading Online*, 6(6). Retrieved December 18, 2003, from http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=serafini/index.html
- Scriven, M. & Paul, R. Defining critical thinking (a draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking). Retrieved December 8, 2002, from <http://www.criticalthinking.org/University/univclass/Definig.html>
- Sternberg, R. (1985). Teaching critical thinking, part 1: Are we making critical mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 3, 194-198.
- Suransky-Dekker, C. (1997). Portraits of black schooling in South Africa. ERIC Doc. ED412619.
- Temple, C., Martinez, M., Yokota, J., & Naylor, A. (2002). *Children's books in children's hands*. Boston: Allyn and Bacon.
- UNESCO. (2000). Education for human rights, peace, international understanding, tolerance and non-violence. In A. Osler & K. Vincent (2002), *Challenge of global education*, p. 2. Stoke on Kent, UK: Trentham Books.
- Utku, S. (2004). Greek policy on Western Thrace thawing, but questions remain. Retrieved December 16, 2004, from www.turkishforum.com/thrace/tdn.html
- Valverde, L. and Scribner, K. (2001). Latino students: Organizing schools for greater achievement. *NASSP Bulletin*, 85, 22-31.

Бетт Голдстоун (goldstone@arcadia.edu)
преподает на педагогическом
отделении университета Аркадия,
штат Пенсильвания, США.

Можно ли помочь учителю пересмотреть привычные взгляды на обучение?

Введение

Ни для кого не секрет, что педагогу-новатору, который только начинает внедрять в свою работу принципы интерактивной педагогики, приходится преодолевать немало трудностей. Ученики, не всегда охотно принимающие нововведения; коллеги, глядящие скептически; школьные администраторы, недовольные шумом в классе... Но есть еще одна трудность, которую каждому из нас приходится преодолевать внутри себя: чтобы научиться по-новому работать, надо сначала научиться по-новому мыслить. Как это сделать? Как помочь учителю изменить собственное мышление, сделать его более эффективным, проанализировать и, если надо, пересмотреть собственные взгляды на обучение?

Все эти вопросы встают и перед педагогами нашей школы, и мы пытаемся найти на них ответы. О том, какие ответы мы уже нашли и в каком направлении работаем дальше, и пойдет речь в этой статье.

Мыслительные стереотипы и профессиональная деятельность учителя

Говоря об организации мыслительной деятельности учителя, мы будем опираться на такое понятие как *мыслительный стереотип*. Вообще стереотипом в педагогике называется “упрощенный образ или представление о социальном объекте или явлении, эмоционально окрашенный и обладающий высокой устойчивостью. В педагогической деятельности это жестко фиксированное поведение учителя или преподавателя по отношению к учащимся” (Низовская, 2003, с. 22). Под мыслительным стереотипом учителя мы, таким образом, будем понимать определяющий его профессиональное поведение компонент мыслительной деятельности.

Жизнь в условиях советского периода отразилась на общей методике обучения в школе. А эта методика в свою очередь сформировала у педагога мыслительный *стереотип единообразия и единомыслия*. Переход к качественно новой школе и к новому содержанию образования требует отказа от этого стереотипа, ограничивающего возможности для творчества учителей, для роста профессионального мастерства.

Кажется, все просто, измени методику – исчезнут и связанные с ней стереотипы мышления. Но на деле все обстоит гораздо сложнее: ведь избавление от стереотипов – процесс долгий. Опираясь на конкретные примеры из опыта работы школы-лицея № 2 г. Кызыл-Кия, попробуем проследить за тем, как мыслительные стереотипы влияют на профессиональную деятельность учителя.

Сначала немного предыстории. Наша школа работает в режиме эксперимента с 1990 года, а с 1999 года в учебный процесс школы активно внедряются различные интерактивные методы. Значительная часть коллектива владеет тем или иным арсеналом интерактивных методов и приемов. Значит ли это, что наши учителя уже отошли от упоминавшегося выше стереотипа единообразия?

В 2001 году я завершил курс обучения по программе “Развитие критического мышления через чтение и письмо”. Коллеги, посещавшие мои уроки, проявляли интерес ко всему, что видели, задавали много вопросов. Тогда я организовал тематическую презентацию программы и провел несколько тренингов и семинаров на различные темы для всего педагогического коллектива. Во время этих тренингов мы не раз убеждались, что, даже признавая преимущества новых подходов, многие наши коллеги продолжают мысленно сравнивать их с тем,

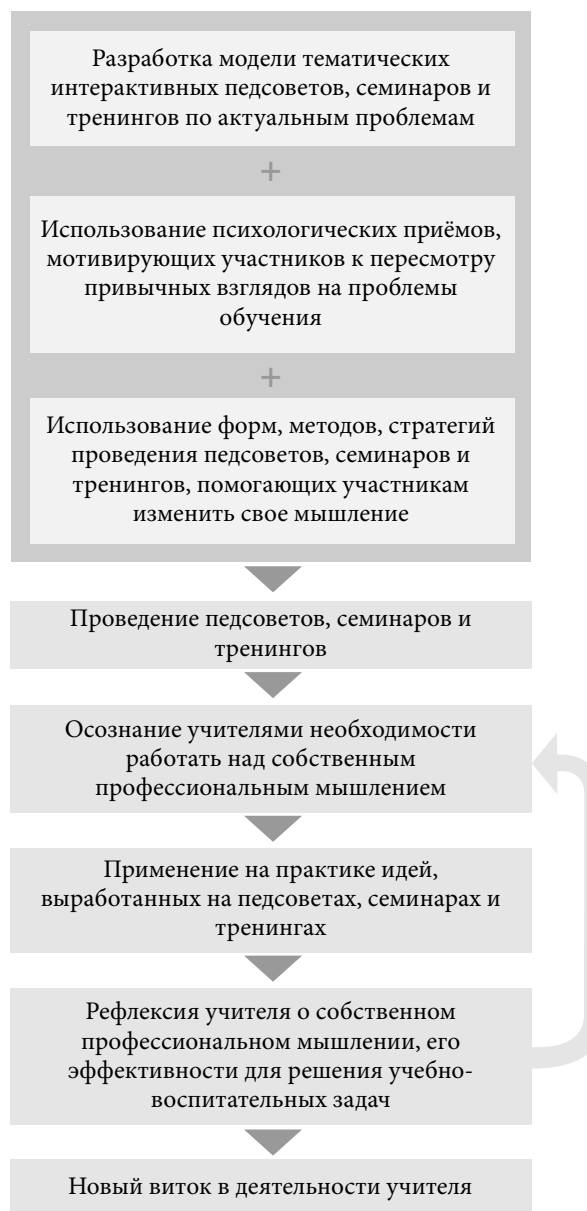
к чему они привыкли. Так, в оценочных анкетах, заполненных моими коллегами после тематической презентации программы РКМЧП, я прочитал:

- *Интересно, но не вполне совпадает с нашими обычными представлениями об обучении. (выделено Ю. В.)*
- *Вижу расхождение между старой и новой методикой.*
- *А как же быть с принятым у нас подходом к анализу текста?*

Точно так же и после тренингов и семинаров, пытаясь применить новые стратегии на собственных занятиях, многие учителя по-прежнему продолжали ориентироваться на привычные представления о целях обучения и роли учителя. Приведу конкретный пример. Учитель начальных классов проводит работу с *картой концепции*. Учащиеся работают в группах, вырабатывают идеи, высказывают разные мнения о том, как представить материал. Учитель, вполне осознавая свою роль в групповой работе, подходит к одной из групп, прислушивается к высказываниям детей – но вскоре вмешивается в разговор и начинает навязывать учащимся собственное представление о том, как должна выглядеть карта концепции. Во время рефлексии после урока учитель пытается доказать коллегам свою правоту. Он подчеркивает, что «да, работа в группах – это ценно, пусть говорят, речь развивают, учатся общаться друг с другом. Но если каждый будет иметь свое мнение, то ученики никогда не найдут правильный ответ, а одна из функций учителя во время работы в группах – вовремя подойти, *подтолкнуть к нужному ответу*...». Анализируя ситуацию, я пришел к выводу, что для многих моих коллег фактором, тормозящим внедрение новых методов и стратегий и снижающим их эффективность, являются именно мыслительные стереотипы (в данном случае: *Я знаю лучше и научу учеников, как правильно составлять карту*). Как помочь учителям, которые хотят перейти к новым методам преподавания, освободиться от «вчерашних» стереотипов? Можно ли помочь им изменить собственное мышление? Эти вопросы волновали не только меня, но и других представителей школьной администрации, и мы все вместе стали искать на них ответы.

Мы рассуждали так. Мыслительные процессы чрезвычайно сложны, их изучением занимается наука психология. Чтобы изменить чье-то мышление, нужны специальные

знания и квалификация, методики. Да и нужно ли вообще ставить такую задачу – изменить мышление, разрушить стереотипы? Не будет ли это навязыванием своей воли, возвратом к авторитарной школе? После долгих дискуссий мы остановились на приемлемом, на наш взгляд, варианте: надо создать такие условия, которые помогут самому учителю осознать необходимость изменения собственного мышления, необходимость отказа от старых стереотипов. Выработанный нами подход можно графически изобразить примерно так:



Как видно на схеме, в основе нашего плана лежит идея проведения педагогических советов, семинаров и тренингов, нацеленных на решение существующих в школе проблем. При этом планировать и

проводить их мы решили по-новому – с опорой на материалы, методы и приемы, которые помогут учителям пересмотреть и при необходимости изменить свое отношение ко многим вопросам, касающимся обучения. Направление изменений должно было определяться не школьной администрацией, а самим учителем – с учетом его собственных профессиональных потребностей и морально-этических установок.

Изменение мышления связано не только с отказом от “ненужных” стереотипов и устаревших представлений, но и с формированием новых представлений, на основе которых станет возможным решение новых, более сложных профессиональных задач; поэтому мы стремились создать условия для формирования этих новых представлений.

Приведу конкретный пример. Традиционно в нашей школе анализ успеваемости по итогам четверти или полугодия проводился так: представители школьной администрации просматривали отчеты учителей, классные журналы, результаты срезовых работ. Делались выписки, отслеживалась динамика успеваемости в конкретном классе, по конкретному предмету. Очень тяжелая и ответственная работа, требующая много времени. Мало кто из учителей понимал её значение и сложность. Отчет о проделанной работе проводился на педагогическом совете, где завучи зачитывали ряды скучных цифр, кто-то успевал записать их, кто-то нет. Можно сказать, что отношение учителей к проблеме анализа успеваемости определялось давно сложившимся *стереотипом безразличия*.

Чтобы преодолеть этот стереотип, мы создали оригинальную разработку педагогического совета, на котором каждый учитель получил шанс побыть в роли школьного администратора и провести работу по анализу успеваемости. Педсовет был проведен таким образом.

1. Мы разделили учителей на группы.
2. Каждой группе дали по два классных журнала.
3. Каждая группа получила задание:
 - Проанализировать повышение или снижение показателей успеваемости по предметам в конкретном классе.
 - Обсудить возможные причины повышения или снижения.
 - Сравнить данные успеваемости по четвертям.

- Вынести заключение и дать рекомендации по повышению успеваемости.
- Дать оценку самому процессу анализа.
- Полученные результаты представить в наглядном виде всему педагогическому коллективу.

Как мы и надеялись, за выступлением “исследовательских групп” последовало бурное обсуждение. Говорили о том, что результаты проведенного анализа важны и интересны для всех: для родителей, которых интересует эффективность работы школы в целом, для учителей, которые на собственном опыте убедились в сложности такого рода аналитических исследований. Высказывались конкретные предложения: как повысить качество анализа успеваемости, какие инструменты можно при этом использовать. По нашим наблюдениям, этот педсовет положил начало отходу от сложившегося стереотипа безразличия – активное участие в аналитической работе и последующее обсуждение помогли нашим коллегам изменить собственное отношение к этой важной части педагогической деятельности.

Кроме того, администрация школы убедилась в эффективности подобных педсоветов в качестве инструмента, позволяющего привлечь к делу весь коллектив. Мы включили его в свой педагогический арсенал и теперь, когда нам нужно решить конкретную проблему или проанализировать конкретную ситуацию в школе, мы нередко “мобилизуем” своих коллег на совместную работу, в ходе которой они сами, а не директор и завучи, собирают и анализируют необходимые данные и выносят решения.

Рефлексия как необходимый компонент развития профессионального мышления

Как видно на схеме, важную роль в нашей работе по развитию собственного профессионального мышления играет рефлексия – размышление самого учителя о том, насколько его мышление эффективно, насколько оно соответствует стоящим перед ним профессиональным задачам. “Рефлексия педагогическая – осознание уже осуществленной деятельности: своего эмоционального состояния, удач и трудностей в выполнении деятельности, средств и инструментов, используемых в этой деятельности, затруднений и способов решения проблемных ситуаций. Путь от

эмоций к анализу педагогической деятельности” (Низовская, 2003, с. 21). Для того чтобы помочь учителям пройти этот путь, мы предложили им воспользоваться методом левосторонней колонки Питера Сенжа (Senge, 1990).

Что я думаю, когда говорю то, что я говорю	Что я говорю

Метод достаточно прост (вспомните *дословно* реплики, произнесенные вами во время интересующего вас разговора и впишите их в правую колонку, после чего заполните левую колонку и проанализируйте свои записи), но позволяет думающему отследить собственный мыслительный процесс, что, в свою очередь, помогает лучше разглядеть проблемы общения – в том числе педагога с учениками – и наметить пути их решения. Овладев методом, можно использовать его и для планирования дальнейшего общения. Сейчас многие учителя нашей школы применяют метод левосторонней колонки при составлении поурочных планов. Выглядит это следующим образом. Еще на этапе планирования учитель выделяет моменты, которые потенциально могут вызвать нарушения хода урока. Типичный пример: объясняя ученикам вопрос, допускающий разные точки зрения, или задачу, имеющую несколько решений, многие учителя – особенно специалисты, прекрасно знающие свой предмет, – увлекаются и, забывая о времени и учебных задачах, пытаются “объять необъятное” и изложить все возможные подходы и решения. Уходит время, нарушается логика урока, ученики честно пытаются следить за ходом объяснения, но в конце концов тонут в словесном потоке. Чтобы избежать подобной ситуации, учителю важно уже на этапе планирования урока упорядочить собственные мысли по поводу каждого сложного момента и выбрать оптимальную форму его объяснения. Сделать это можно, используя несколько модифицированный метод Сенжа. В левую колонку учитель вписывает свои мысли по поводу “сомнительного” момента, а в правую – наилучшую, с его точки зрения, формулировку, которая позволит ему в общении с учениками решить учебную задачу. Вот, например, фрагмент из поурочного плана учителя математики:

Я думаю, что...	Ученикам я скажу
Система решается способом подстановки...	Кроме способа подстановки, есть и другие способы решения этой системы. Предлагаю вам отыскать их самостоятельно... (указать направления поиска)
Можно решить эту систему и по правилу Крамера, хотя многим ученикам пока в этом сложно разобраться...	
А можно и по-другому... Или...	

В результате учителя отмечают, что они стали более уверенно готовить и проводить занятия, метод левосторонней колонки помогает им заранее продумать все сложные моменты и использовать их для активизации мышления учеников, при этом не отклоняясь от темы и не забывая об учебных задачах. В описанном примере метод левосторонней колонки Сенжа способствует оптимизации процесса получения знаний (вместо того, чтобы излагать многочисленные варианты решения, учитель ориентирует учеников на самостоятельный поиск).

Не менее важен и второй результат рефлексивной деятельности учителя. Стрелка обратной связи на схеме показывает, что размышления над собственным мыслительным процессом в конечном итоге приводят к его корректировке: учитель понимает, какие стереотипы мешают решению стоящей перед ним профессиональной задачи, и сознательно отказывается от них. Еще недавно неудачно проведенный урок мог повергнуть учителя в уныние: “У меня ничего не получается! Я не могу эффективно использовать новые методы обучения!” (стереотип *не получается – значит не могу, не способен*). Сейчас такое слышишь всё реже. “Мне кажется, на этом этапе можно было бы использовать... Это было бы полезнее... Наверное, выбранная мной стратегия не вполне соответствует намеченным целям. Думаю, что лучше было использовать...” – так говорят сейчас учителя нашей школы, размышляя о неудачном занятии, и это свидетельствует об изменении отношения к своей работе, о готовности учиться на собственных неудачах, намечать и пробовать новые пути решения проблем.

Вертикальное и латеральное мышление в профессиональной деятельности учителя

Кроме педагогических советов, семинаров и тренингов, имевших целью помочь учителям сознательно работать с собственным профессиональным мышлением, мы провели особый тренинг “Основы латерального мышления”, на котором были показаны в действии различные типы мышления человека. Целью этого тренинга было повышение психологической грамотности педагогов школы и изучение методов активизации неординарного мышления. За основу мы взяли разработки известного в мире специалиста по мышлению доктора Эдварда де Боно.

Приведу отрывки текста для чтения на этом тренинге.

Почему деятельность одних людей всегда богата новыми идеями, в то время как у других, ничуть не менее образованных, она в этом отношении бесплодна? Еще со времен Аристотеля логическое мышление превозносится в качестве единственно эффективного способа использования разума. Однако крайняя неуловимость новых идей показывает, что они совсем не обязательно рождаются в результате логического процесса мышления. Некоторым людям свойствен другой вид мышления, который наиболее просто определяется тем, что приводит к созданию оригинальных идей. Этот вид мышления часто называют “латеральное” или “нешаблонное” мышление. Известный американский психолог Гарри Алдер называет его “горизонтальным” мышлением. Обычное логическое мышление, называют “вертикальным” или “шаблонным мышлением”. Термин “латеральный” впервые предложен известным психологом и психотерапевтом Эдвардом де Боно, и основные принципы латерального мышления впервые были также сформулированы им. Термин “латеральный” в буквальном смысле означает “побочный, ответвляющийся” (материалы сайта <http://www.superidea.ru>).

В качестве примера, показывающего разницу между вертикальным и латеральным мышлением, участникам семинара была предложена легенда, приведенная Эдвардом де Боно в книге “Использование латерального мышления” (De Bono, 1967).

Купец, задолжавший большую сумму денег ростовщику, соглашается на такую сделку: его дочь не глядя вытаскивает из сумки

один из двух камешков (черный или белый); если она вытащит белый, то останется с отцом, если черный – станет женой ростовщика. В обоих случаях долг будет считаться погашенным. Однако исход предрешиен: девушка успела заметить, что ростовщик положил в сумку два черных камня. Девушка поступила так: опустив руку в сумку, она вытащила камешек и как бы нечаянно уронила его на усыпанную гравием дорожку, где он тут же затерялся среди других камней. Ростовщику же она сказала, что достаточно проверить, какой камешек остался в сумке. Если черный – значит, ей достался белый. Не желая признаваться в собственном мошенничестве, ростовщик вынужден был согласиться и простить купцу долг. Так, применив латеральное мышление, девушка вышла из, казалось бы, безвыходного положения.

Проведенный тренинг помог нацелить педагогов на активизацию творческого, “нешаблонного” мышления и на отказ от устаревших представлений о роли учителя, препятствующих решению многих задач в области образования.

На этом же тренинге мы познакомили учителей с различными способами оптимизации мыслительного процесса при помощи графических организаторов – графиков, таблиц, схем и т.д. (Алдер, 2003, с. 123).

После тренинга, на котором учителям была продемонстрирована возможность применения латерального мышления на практике, многие сами начали использовать его элементы в учебных занятиях, в индивидуальной работе с учащимися.

Например, раньше работа классного руководителя с “трудными” учениками в нашей школе сводилась, как правило, к стандартной схеме: классный руководитель вызывает ученика к себе и “отчитывает” его. Логика такой воспитательной работы проста: “Чем больше мы говорим ученикам, тем лучше они становятся. Каждая воспитательная беседа изменяет поведение ученика в лучшую сторону” (укоренившийся в педагогической среде стереотип). Увы, бесконечные нотации лишь навевали тоску на воспитуемых и мало чему помогали. После тренинга, посвященного латеральному мышлению, некоторые учителя начали активно применять принципиально иной подход: беседуя с “трудным” учеником, они стараются помочь ему, во-первых,

понять причины конфликта, и, во-вторых, найти оптимальный выход из конфликтной ситуации. Практика показывает, что такое “нестандартное” для нашей образовательной системы решение в большинстве случаев оказывается эффективнее.

Что дала нам работа над собственным мышлением

Разумеется, мы не собираемся утверждать, что в результате наших усилий, направленных на создание условий для развития профессионального мышления, все учителя нашей школы избавились от старых мыслительных стереотипов и начали думать “по-новому”, применяя для решения любых возникающих проблем лишь оригинальные, нешаблонные решения. Да и вряд ли подобные перемены (даже если бы они были возможны) можно считать однозначно позитивными для самих педагогов и их учеников. Однако уже сегодня можно констатировать, что начатая работа помогла добиться важных, на наш взгляд, результатов, имеющих практическое значение как для решения конкретных проблем, так и для реализации целей и задач школы.

Эти результаты таковы:

- Найдены решения для ряда стоящих перед школой конкретных проблем.
- Разработан эффективный инструмент для решения таких проблем (модель интерактивного педсовета, позволяющего привлечь к анализу ситуации весь коллектив учителей).
- Учителя начали сознательно относиться к развитию собственного профессионального мышления и при необходимости применять в своей практике нестандартные решения.

Есть и “косвенные” результаты, не являющиеся прямым следствием работы педагогов над собственным мышлением, но безусловно связанные с ней: повысилась эффектив-

ность применения новых методов обучения и воспитания; повысился творческий потенциал педагогов школы, у нас выпускается школьный журнал, созданы уникальные методические разработки – сборники уроков, методические пособия, которые хорошо известны многим педагогам нашей республики.

В целом наш опыт позволяет говорить о том, что, целенаправленно помогая педагогам решать задачи, связанные с развитием собственного профессионального мышления, администрация школы может реально способствовать личностному и профессиональному росту учителей. Развитие мышления – это процесс, который “не может идти только внутри самого человека (будь то учитель или ученик), необходим круг единомышленников” (Гараева, Рахманжанова, 2003, с. 47). Именно поэтому, работая над решением этой важнейшей задачи, мы стараемся объединить усилия всех участников образовательного процесса.

Литература

- DeBono, E. (1967). *New Think: The Use of Lateral Thinking in the Generation of New Ideas*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Алдер, Г. (2003) *НЛП. Современные психотехнологии*. Москва – Санкт-Петербург – Нижний Новгород – Воронеж – Ростов-на-Дону – Екатеринбург – Самара – Киев – Харьков: Издательство “Питер”.
- Гараева Е., Рахманжанова Ж. (2003) Наш выбор – учиться мыслить, *Thinking Classroom/ Перемена* 4(2), с. 46-47.
- Низовская И. (2003). *Словарь программы “Развитие критического мышления через чтение и письмо”*, Бишкек: Фонд “Сорос – Кыргызстан”.

**Васильев Юрий Александрович, –
заместитель директора школы-лицея № 2
г. Кызылкия, Кыргызстан, “Отличник
образования Кыргызской республики”,
тренер проекта РКМЧП, учитель физики.**

За и против

ЭКСПЕРТЫ В КРЕСЛАХ*

Лоррейн Линг

Каждый из нас не единожды слышал вопрос: “Что лежит в основе педагогического образования – теория или практика?” Ответ – не то и не другое. Вопрос изначально некорректный, как, впрочем, великое множество вопросов, связанных с подготовкой учителей. Сама его постановка свидетельствует о том, что теория и практика существуют в нерасторжимом единстве и постоянном взаимодействии, воссоздавая друг друга снова и снова.

Нельзя рассматривать одно из этих понятий в отрыве от другого. В семиотике наличие определенного признака так же значимо, как его отсутствие. К примеру, признак *горячий* определяется как *не холодный*. Разводить теорию и практику на разные полюса, представлять их как нечто отдельное друг от друга – это все равно, что считать, что день существует без ночи, черное без белого, внутри без снаружи. Теория поверяется практикой, а практика – теорией.

Теория существует на множестве уровней. Возьмем для примера науки, которые преподаются будущим учителям. Мы видим, что на глобальном уровне базовые понятия образования и обучения зиждутся на основах психологии, социологии, антропологии, философии и этики. На следующем уровне, который можно назвать макро-уровнем, вся эта глобальная теория фильтруется, и из нее выделяются крупные проблемы:

* В основе статьи – речь автора на пленарном заседании конференции Ассоциации педагогического образования в Европе (АТБЕ), Сицилия, 2004 г.



доступность ресурсов, равенство, свобода, полномочия, автономия и независимость. На следующем или мезо-уровне в контексте образования и обучения происходит еще более тонкая фильтрация теории: здесь мы рассматриваем основы различных технологий и стилей обучения, принципы разработки учебных программ, оценивания и оценки, теории управления, дисциплины и многие другие. На микро-теоретическом уровне, который можно соотнести непосредственно с уроком, мы рассматриваем теории о коллективной учебной деятельности, об организации расписания занятий и составления учебных планов, изучаем воздействие на учеников различных стилей преподавания, вопросы динамики межличностных отношений и состояния учебной среды, распределение ролей между преподавателями и учениками. Каждый из этих теоретических уровней участвует в формировании системы взглядов любого преподавателя,

намеренного действовать последовательно и педагогически грамотно. И эта система должна постоянно корректироваться и обогащаться.

Увы, именно в области образования каждый считает себя экспертом и норовит давать советы, поскольку имел некий опыт обучения в вузе или деятельности в этой сфере, или попросту когда-то ходил в школу. Поэтому, в отличие от большинства других социальных процессов, которыми занимаются профессионалы, в образовании звучит разногласие самых разных мнений. Только ленивый не высказался о том, как должны преподавать преподаватели и как должны учиться ученики. В этой статье я буду называть таких специалистов от образования *экспертами в креслах*, ибо они предпочитают раздавать советы, удобно и вальяжно развалившись в кресле, не тратя времени и сил на обретение знаний и навыков педагогической профессии.

Для начала рассмотрим метафору *эксперты в креслах*. Кстати, метафора



– очень полезный инструмент обучения, поскольку она придает конкретность тому, что иначе так и осталось бы эфемерным или абстрактным. Продумывая образ, стоящий в центре метафоры, мы подходим к мыслительному процессу более творчески. Итак, кресло. Это не какое-то обычное жесткое кресло без подлокотников – оно мягкое, набитое всякой всячиной, весьма удобное, имеет с обеих сторон подлокотники. Короче – это воплощение уюта, воплощение *дома, где все знакомо*, а потому позволяет откинуться вольготно и непринужденно и вещать без стеснения! Наши *эксперты*, с комфортом рассевшись в креслах, готовы щедро делиться своими откровениями – по любому вопросу. Эти откровения не базируются на каких бы то ни было научных посылах или знаниях, полученных в процессе обучения, они – из *арсенала готовеньких мнений*, а потому гладки, безопасны и никого, в сущности, не задевают. *Эксперты в креслах* не нуждаются в теоретическом подкреплении своих идей, но и не обращаются к свидетельствам, собранным систематически, в рамках строгого исследования. Они полагаются лишь на догадки, на расхожие мифы об образовании, а также на то, что видят по телевизору или читают в газетах. Они-то уж точно знают: надо увеличить продолжительность педпрактики при подготовке будущих учителей. Они наверняка утверждают, что единственно значимая ценность для учителя – практика, а теория – лишь обременительный довесок, которым университетские профессора пичкают студентов в силу собственной оторванности от реальной практики.

К счастью, помимо *экспертов в креслах*, в мире существуют педаго-

ги-профессионалы. Эти люди прошли систематическую подготовку, они *учились*, чтобы приобрести определенные навыки и знания о профессии, в которой хотят преуспеть. Они умеют проводить специальные исследования, используя особые методы, применяемые именно в их профессии. Эти специалисты не только обладают профессиональным знанием, но и создают и обновляют его постоянно. Именно профессионалы способны вести разговор с коллегами на равных, направляя этот разговор так, чтобы общество прониклось ценностями педагогической профессии и восприняло ее стандарты. В своих суждениях и выводах они полагаются на серьезные данные и не предлагают идей, которые никак не основаны на теории или проведенных исследованиях.

Итак, мы имеем две абсолютно противоположных позиции: *эксперт в кресле* и вооруженный знаниями профессионал. Но где, в чьем лице мы ожидаем встретить воплощение этих позиций? Напрашивается естественный ответ: *эксперт в кресле* – это среднестатистический обыватель, не имеющий отношения к педагогической профессии, а подготовленный профессионал – преподаватель, работающий в школе или в университете и там же получающий зарплату. Однако на деле все гораздо проще и сложнее: в университетах, как и в обществе в целом, имеется своя доля *экспертов в креслах*. И до тех пор, пока мы с вами будем противопоставлять теорию и практику – в наших книгах и статьях, в наших лекциях, в учебных программах для курсов повышения квалификации, в темах наших конференций и в разговорах друг с другом и с представителями средств массовой

информации, – мы не сможем преодолеть этот *кресельный синдром*. Истинный профессионал никогда не станет извиняться за то, что он рассматривает теорию и практику в диалоге и взаимосвязи. Наоборот, истинный профессионал спокойно и уверенно потребует того же от своих студентов.

Как сказано в словаре Макуайра, теория – это “совокупность общепологающих суждений, используемых как принципы для объяснения целого класса явлений; система правил или принципов, которая, вырастая из исследования, сама может становиться предметом исследования” (Macquaire, 1981). Теория является результатом систематических строгих исследований, когда данные собираются, анализируются и интерпретируются, чтобы прийти к определенным доказательным выводам и новым обоснованным предположениям. Сама теория бесконечно пересматривается и изменяется. В отличие от позитивистов, которые ищут самые общие истины и законы, теоретики образования склонны считать, что теория, даже лежащая в основе образовательной политики и определяющая важнейшие решения в этой области, постоянно развивается и обновляется. У наших знакомцев в креслах теория и исследование вызывают немалый дискомфорт. Кресло являет собой традицию и фундаментализм, в то время как современный профессионал – по А. Гидденсу – носитель истинного космополитизма и посттрадиционализма.

Гидденс не отрицает, что традиции “необходимы и неизбежны, потому что они несут в себе преемственность жизненных форм” (Giddens, 1999, с. 44-45). Однако он также

утверждает, что в глобализованном мире традиция все глубже зарывается в окопы и занимает круговую оборону. Гидденс приравнивает традицию к фундаментализму. Под фундаментализмом же он понимает призыв вернуться к основным “священным” текстам, которые предлагается прочитывать буквально, и неукоснительно следовать доктринам, полученным из такого прочтения, в социальной, экономической или политической жизни. Фундаментализм придает блюстителям традиции жизненные силы и ощущение собственной значимости. Гидденс отмечает: “Фундаментализм – это окопавшаяся традиция. Это традиция, которая защищается традиционным способом: в глобализованном мире, требующем на все объяснений, он объясняет все нерушимостью и незыблемостью истины. Фундаментализм поэтому не имеет никакого отношения к каким-то конкретным верованиям – религиозным или иным... Фундаментализм, как и вообще традиция, связан не с тем, во что верят люди, а с тем, почему они в это верят и как они обосновывают свою веру... Фундаментализм – дитя глобализации. Он ею порожден, он ею и пользуется” (Giddens, 1999, с. 48-50).

В этом смысле традиционалист или фундаменталист сродни нашему эксперту в кресле, которому куда комфортнее поддерживать традиционные мнения и так называемые истины, чем собирать доказательства этих истин. Итак, говоря о фундаментализме, я имею в виду не известный всем религиозный фундаментализм, суждения которого ограничиваются рамками религиозных верований, а фундаментализм в широком смысле слова, безапелляционные взгляды и действия которого основываются

на традиции, привычке, рутине и на мнениях, не подкрепленных никакими объяснениями и доказательствами. В то же время глобализирующийся мир все жестче требует от нас обоснованных мнений и оправданных решений. И это требование подводит нас к понятию космополитизма, который – в нашем контексте – напрямую связан с профессионализмом.

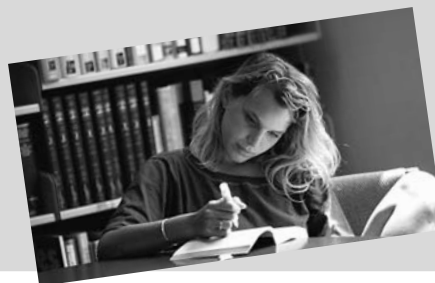
Гидденс утверждает, что “в XXI веке на поле битвы непременно столкнутся фундаментализм и космополитическая терпимость. В постепенно объединяющемся мире, где информация и изображения в считанные секунды передаются на тысячи километров, все мы постоянно находимся в контакте с другими людьми, с теми, кто думают и живут иначе, чем мы с вами. Космополиты понимают многогранность общемировой культуры и радуются ей. Фундаменталисты считают ее тревожной и опасной” (Giddens, 1999, с. 4-5).

Педагоги-профессионалы не вправе становиться на позиции фундаменталистов. Ведь педагоги сотрудничают с самыми разными коллегами, учат самых разных школьников и студентов, имеют дело с самыми разнообразными понятиями в рамках своих учебных программ, сталкиваются с разными системами ценностей, получают разнообразный опыт, испытывают разнообразные культурные влияния, исходящие от учеников и их национальных сообществ, и работают в обстановке сменяющих друг друга образовательных технологий и все множасьихся методов обучения. Поэтому непозволительно полагать, что мы должны вести себя одним определенным образом просто потому, что так уж повелось истари.

Профессионалы должны постоянно воссоздавать и обновлять взаимодействие теории с практикой, должны заниматься профессиональными исследованиями, бросать вызов существующим теориям, отбрасывать устаревшие способы преподавания и учения и заменять их новыми, более современными.

Тот, кто говорит, что практика может существовать без теории или наоборот, бесспорно принадлежит к лагерю фундаменталистов, а в нынешней это ситуации не только наивно, но и опасно. Контекст, в котором работаем мы, профессиональные педагоги, не похож ни на какой другой, и он всецело основан на постоянном взаимодействии теории и практики. Это, однако, не значит, что не существует ценных академических традиций, которые стоило бы сохранить. Но – только после того, как тщательное исследование установит, что они по-прежнему применимы и уместны. Гидденс пишет об этом так: “Без интеллектуальных традиций идеи оставались бы размытыми и бесформенными. Однако частью научной жизни является непрерывное исследование действительности таких традиций и поддержка их активного взаимодействия. Традицию можно вполне успешно защищать нетрадиционными способами – и в этом ее будущее... Традиция выживет, только если она будет оправданна и обоснованна, – то есть вовсе не из-за ее незыблемости, а потому что она окажется лучше других традиций и подходов”.

Поэтому всем профессионалам пора выбраться из мягких кресел, выйти за пределы комфортных для себя традиций и подвергнуть эти традиции тщательной, теоретически обоснованной проверке. Педагогиче-



ское образование останется скучным и анахроническим, если мы будем по-прежнему двигаться вперед вслепую, полагая практику единственной непреложной ценностью и не подкрепляя ее грамотными и проверенными теоретическими принципами. И без того достаточно печально, что вокруг нас так много *экспертов в креслах*, но им не должно быть места в сообществе профессионалов

Преподавание и учение – деятельность практическая, однако ее прошлое, настоящее и будущее основано на теории. “Зона без теории”, в которой пытаются жить и работать некоторые преподаватели педагогических вузов и школьные учителя, отражает полнейшее отсутствие интереса к собственной профессии, к ее творческим достижениям и инновациям, означает нежелание размышлять или, хотя бы, просто полюбопытствовать. Т. Иглтон пишет так: “Нетеретики, похоже, потрясающе нелюбознательны. Они могут всю жизнь что-то изучать, ну скажем, художественную прозу, но ни разу не остановиться и не спросить себя: *А что, собственно, представляет собой эта художественная проза?* Все равно что много лет ухаживать за каким-то животным, кормить его и даже не иметь представления, кто это – барсук, кролик или мангуста” (Eagleton, 2003, с. 88).

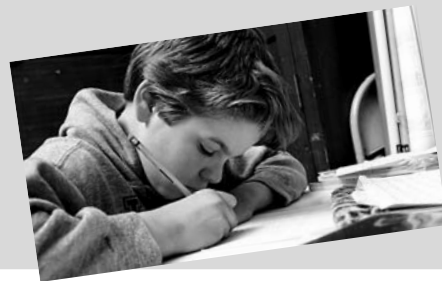
Точно так же, некоторые люди всю жизнь учительствуют или даже воспитывают будущих педагогов, не спрашивая себя, *что* они делают, *почему* они это делают и нельзя ли внести в этот процесс инновации и коренные преобразования. Экономический рационализм, с его всепоглощающим стремлением оценивать результат и эффективность с мериллом в руках, укрепил в обществе

представление о том, что практика – все, а остальное – ничто. В этом смысле инструментализм, который сам по сути является теоретическим построением, оказывается злейшим врагом любой теории. Продукт или результат становятся навязчивой идеей общества, а все, что пусть даже косвенным образом связано с теорией, имеет право на существование только в том случае, если прямоком ведет к некоему измеримому результату. Как полагает Иглтон:

Противники теории иногда жалуются, что ее приверженцы, похоже, находят теорию более значимой, чем произведения искусства, толкованию которых она посвящена. Но порой так оно и есть... Мысль о том, что вся ценность теории сводится к ее способности толковать некие произведения искусства, сама по себе достаточно любопытна. За ней маячит знакомая нам пури-танская убежденность в том, что все бесполезное, все не имеющее непосредственной наличной стоимости – непозволительная роскошь и грех. Все – от мышления до любовных утех – должно доказать свое право на существование перед строго поджавшими губы членами “трибунала полезности”. Даже наши мысли должны иметь строго прикладное значение. Если же мысли не имеют непосредственной связи с действием, они никому не нужны... Левые политические движения имеют собственную версию этого обывательского прагматизма, заявляя, что “теория” должна быть обоснованием “целесообразности” (Eagleton, 2003, с. 86).

Однако недостаточно просто пересмотреть свое отношение к теории для того, чтобы ныне, в совершенно новую, уникальную эпоху, мы смогли обеспечить практику, также отличную от практики предыдущих эпох. Работая с учениками и студентами, мы готовим их к жизни в мире, который потребует иных знаний, навыков, ценностей и подходов, по сравнению с прошлым или даже настоящим. Разумеется, мир, к которому мы готовим учеников, будет состоять из тех же областей и элементов, которые нам знакомы, но они будут по-другому организованы, а, значит, должны иметь другие теоретические основы. Иглтон пишет: “Теория не может бесконечно заниматься одной только классификацией явлений, по классовому, расовому или половому признакам, хотя все это, безусловно, очень важно. Теория должна идти на благородный риск, вырваться из тесных оков ортодоксальности и исследовать новые темы, в том числе и те, которых она до сих пор, по известным причинам, сторонилась” (Eagleton, 2003, с. 221).

Понятия, вокруг которых возникают теории, постоянно меняются, и в образовании постоянно появляются новые поводы для выстраивания теорий. Некоторые теоретические проблемы могут касаться отдельных факторов, возникающих в современном контексте обучения или ожидающих нас в будущем. Как, например, справляться с такими факторами, как нестабильность и изменчивость? А ведь они в последнее время стали самым обычным делом... А как иметь дело с такими новыми понятиями, как риск и доверие в мире, который неуклонно глобализуется и становится все более спонтанным? Другой фактор – не-



обходимость подготовки учеников для общества, где знание постоянно пересматривается. Как развивать в учениках навыки упорства и самостоятельности? Иными словами, теоретикам в области педагогического образования предстоит подумать, как воспитывать космополитов, которые “понимают многогранность общемировой культуры и радуются ей”, а не фундаменталистов, которые “считают ее тревожной и опасной” (Giddens, 1999).

Иглтон считает, что “теория будет нужна нам всегда, поскольку без нее не существует осмысленного человеческого существования” (Eagleton, 2003, с. 221). Без теории и размышлений мы все станем *экспертами в креслах*, которые готовы научить кого угодно и чему угодно – все равно, идет ли речь о борьбе с

террором или об обучении чтению и счету.

Мы – педагоги-профессионалы, и мы верим в теорию, которая ведет к возникновению новых направлений и идей. Пора прекратить оправдываться за теорию, пора понять, что сейчас она даже более необходима, чем когда-либо в прошлом, потому что сегодняшний мир надо постигать совершенно иными способами – он требует качественно новых подходов и направлений деятельности. Социальный, политический и экономический контекст, в котором происходит обучение вообще и подготовка будущих учителей, в частности, безусловно требует решительных практических действий, но такие действия должны быть основаны на кардинально новых, интенсивных теоретических усилиях. Как

говорит все тот же Иглтон: “Когда социальное устройство нуждается в срочном ремонте, теория действительно должна быть нацелена на достижение практических политических результатов. Но как только мы начинаем размышлять, не чувствуя необходимости оправдываться и доказывать, что наше размышление приносит практическую пользу, это значит, что социальное устройство стало более совершенным. И тогда мы можем размышлять ради самого размышления, не испытывая постоянного невротического желания оправдываться” (Eagleton, 2003).

Хотя это непросто, давайте гордиться тем, что мы – теоретики, что наши действия основаны на ясно сформулированных теоретических положениях, а не на декларациях о том, что мы – выше теории, вне теории и, вообще, преимущественно практики. Такие декларации отбрасывают нас в лагерь фундаменталистов, а для образования – и сегодня и в будущем – крайне важно, чтобы мы были космополитами. Оставьте фундаментализм *экспертам в креслах*... Впрочем, это тоже небезопасно, потому что без теории фундаментализм “часто граничит с насилием и является врагом космополитических ценностей” (Giddens, 1999, с. 50).

Вопросы для размышления и действия:

- Что сделать, чтобы преодолеть миф о пропасти, существующей между практикой и теорией в педагогическом образовании?
- Преподаватели педагогических институтов не должны извиняться за то, что открыто обращаются к теории и связывают ее со всеми практическими формами обучения. Проверьте, как ведете себя лично Вы? Какой пример показываете студентам?
- В какой степени мы должны противодействовать попыткам ставить практическую составляющую педагогического образования выше теоретически обоснованного рефлексивного подхода?
- Как удалить из наших университетов *экспертов в креслах* и заменить их профессиональными педагогами?
- К какому лагерю – фундаменталистов или космополитов – принадлежим мы, преподаватели пединститутов, и что это означает для образования в будущем?
- Как решить, какую традицию стоит сохранить при подготовке педагогов, а какая нуждается в пересмотре или замене?
- Каких известных и влиятельных *экспертов в креслах* вы знаете в педагогическом образовании вашей страны, и как иметь с ними дело?

Литература

- Eagleton, T. (2003). *After theory*. London: Allen Lane.
Giddens, A. (1999). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. London: Profile Books.

Лоррейн Линг преподает в Школе педагогических исследований при университете Ла Троб, штат Виктория, Австралия.

Стратегические решения



Как заинтересовать юных читателей информационным текстом?

Уильям Дж. Брозо и
Кристин М. Кало

В наши дни школьникам особенно важно научиться извлекать информацию из текста и осмысливать ее критически. Ведь именно с информацией им в основном придется иметь дело в старших классах, в вузах и в профессиональном общении. А поэтому уже в начальной школе с детьми следует регулярно заниматься чтением разнообразных познавательных текстов (Benson, 2003; Kamil & Lane, 1997).

Информационный текст существует в самых разных формах – от журнальных статей и предметных пособий до электронных заметок из Интернета и газетных вырезок. Вне зависимости от формы, эти тексты способствуют пробуждению у школьников любопытства, углубляют их понимание предмета и расширяют кругозор (Brozo & Simpson, в печати). Если грамотно подобрать информационный текст и умело выстроить обучение на его основе, у детей просыпается природный интерес к окружающему миру, на основе которого можно успешно развивать мыслительные и читательские навыки (Duke & Pearson, 2002).

Тем не менее, многие учителя в начальных классах не уделяют чтению информационных текстов должного внимания. По данным Н.К. Дьюк, в США учителя младших классов до сих пор отдают предпочтение художественной литературе (Duke, 2000). И это несмотря на то, что некоторые дети, особенно мальчики

(Brozo, 2002), явно предпочитают научно-популярную литературу художественной (Caswell & Duke, 1998). Для этих учеников двери в мир грамотности способен открыть именно информационный текст. Кроме того, если дети лишены возможности читать познавательные материалы, это чревато тем, что они окажутся плохо подготовлены к стандартным тестам, к работе с учебными пособиями по разным отраслям знаний (Brozo, 2005), а впоследствии – к жестким требованиям нашего информационного века.

Использование метода мышления вслух для понимания информационного текста

Чтобы помочь своим ученикам лучше понимать информационные тексты, некоторые учителя используют метод “мышление вслух”. Он позволяет читателям-новичкам внимательно следить за тем, как опытные читатели комментируют вслух каждый этап своей работы над текстом. (Duke & Pearson, 2002)

Ниже описан урок во втором классе, посвященный акулам. На этом уроке учительница использовала короткую заметку из Интернета. Для работы с текстом она объединила учеников в пары и сама прочитала им вслух заметку, останавливаясь и объясняя приемы, которые она использовала, чтобы его понять. Следя за ее объяснениями, ребята учились, как, когда и для чего необходимо применять конкретные стратегии понимания.

В начале урока Мария раздала всем ученикам текст и заговорила с ними об акулах. Выяснилось, что никто из детей их никогда не видел, а многие даже не бывали ни в аква-

риуме, ни на океане. Тогда Мария спросила ребят, о чем, по их мнению, будет эта статья и что они уже знают об акулах.

По мере того, как второклассники высказывали свои предположения и вспоминали все, что может иметь отношение к теме урока, Мария записывала основные моменты на доске. Она пообещала ученикам, что к этим записям они непременно вернуться в дальнейшем, и объяснила, как важно опираться на те знания, которые у них уже имеются по этой теме.

Затем она перешла к предварительному просмотру текста и иллюстраций к нему. “К слову” вспомнила о том, как сама когда-то плавала в океане, и показала, что на основе собственного опыта можно попробовать предсказать содержание статьи. Также она упомянула недавно виденный ею документальный фильм о подводном мире, где, в частности, говорилось о разных видах акул. Продолжая просматривать текст, она задавала себе вопросы: что могут означать выделенные жирным шрифтом слова в статье, какую информацию можно почерпнуть из фотографий, из других элементов оформления статьи – заголовков, подзаголовков, врезок. Ученики тоже включились в работу – задавали вопросы, делали свои замечания.

После этого Мария прочитала несколько первых абзацев, затем остановилась и начала рассуждать об информации, которую только что узнала. Она вслух задавала себе вопросы о ключевых моментах этой части статьи, отмечала, какие сведения для нее были особенно интересными и какую информацию, как ей показалось, хотел выделить автор. Во время предшествующих уроков

Стратегические решения



она обнаружила, что некоторые из ее учеников испытывают затруднения, когда требуется вычлнить главную мысль текста. Поэтому она отдельно поговорила о том, что помогает определить основную идею: какие-то детали в тексте, шрифтовые выделения – жирный текст или курсив, а также ключевые слова.

Мария дочитала первую страницу статьи до конца, по ходу демонстрируя такие приемы, как задавание вопросов, поиск смысловых связей и выделение ключевых моментов. Также она показала, как использовать дополнительную информацию, содержащуюся в заголовках и сносках, и зачитала содержание врезки, где был указан список дополнительной литературы об акулах. Так, переходя от одного элемента текста к другому, она объясняла, как каждый из них помогает понять информацию и уловить основные мысли.

Продемонстрировав детям метод “мышления вслух” на примере первой страницы, Мария предложила им продолжить работу с оставшимся текстом самостоятельно. Ученики объединились в пары, по очереди читая текст и рассуждая вслух. Мария обходила класс, наблюдала за работой каждой пары и при необходимости помогала.

Целью Марии было научить второклассников использовать приемы, применявшиеся на этом уроке, к любым информационным текстам, с которыми им придется сталкиваться в школе и вне ее. В конце урока и на следующих занятиях Мария уже меньше вмешивалась в процесс анализа текста, по мере того как дети учились работать осознанно и самостоятельно.

В заключение

Итак, мы показали, как важно уже в младших классах учить ребят работе с познавательными материалами. При этом мы понимаем, как трудно находить не просто интересные, но адекватные возрастному уровню детей тексты. Раньше вообще было проблематично отыскать тексты на разнообразные темы, написанные специально для младшего школьного возраста. К счастью, в последнее время издатели и авторы начали заполнять этот пробел, издавая все больше познавательной литературы, журналов, статей. Но все-таки не все учителя знают, где, в каких источниках искать дополнительные материалы для чтения. Мария решает проблему, распечатывая короткие увлекательные заметки из Интернета. Если текст оказывается интересным, но слишком трудным для ее учеников, она его упрощает. Кроме того, она объединяет ребят для работы с текстом в пары или группы, что позволяет экономить на бумаге и печати.

Многие учителя, подобно Марии, уже поняли, насколько важно давать детям возможность читать увлекательную, познавательную литературу. Они увидели, как подобное чтение пробуждает у детей искренний интерес и любознательность, как подготавливает их к восприятию информации, с которой им предстоит иметь дело в старших классах и в повседневной взрослой жизни. “Мышление вслух” для моделирования процесса эффективного смыслового анализа – прекрасный способ продемонстрировать ученикам, что они вполне способны читать и понимать познавательные тексты,

а также осознанно и самостоятельно ориентироваться в окружающей их информации.

Литература

- Benson, V. (2003). Informing literacy: A new paradigm for assessing nonfiction. *The New England Reading Association Journal*, 39(1), 13–20.
- Brozo, W.G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Brozo, W.G. (2005). Avoiding the “fourth-grade slump.” *Thinking Classroom/Peremena*, 6, 48–49.
- Brozo, W.G. & Simpson, M.L. (in press). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Caswell, L.J., & Duke, N.K. (1998). Non-narrative as a catalyst for literacy development. *Language Arts*, 75(2), 108–117.
- Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational text in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 202–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Kamil, M.L., & Lane, D. (1997). *Using information text for first-grade reading instruction: Theory and practice*. Retrieved February 21, 2005, from <http://www.stanford.edu/~mkamil/nrc97b.htm>

Уильям Дж. Брозо
(wbrozo@gtu.edu) и Кристин
М. Кало преподают в
университете им. Джорджа
Мейсона, Фэрфакс, штат
Вирджиния, США.
