

Содержание

| | |
|--|----|
| Перемены: учитель, урок, общество Оптимисты и реалисты <i>Дэвид Клустер и Патришия Блум</i> | 2 |
| “Словарные пятиминутки” благоприятствуют климату обучения <i>Роберта Анна Хейденберг, Уоррен Р. Хейденберг и Джон Энтони Бочновиц</i> | 5 |
| Профессиональное развитие преподавателей педагогических университетов: Межкультурный аспект <i>Гленда Крофорд, Дебора Лонг, Берд Сташ</i> | 10 |
| Нигерия – США: Межкультурный обмен в области теории и практики преподавания <i>Бет Л. Виртанен, Сола Овониби и Айоделе Бамиделе</i> | 17 |
| Медиаобразование должно стать частью учебных программ <i>Интервью с Александром Федоровым, Президентом Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России</i> | 25 |
| Рефлексивное письмо в университете <i>Мари Карм и Катрин Поом-Валицкис</i> | 31 |
| “Все любят стихи!” Поэзия в школе и вне ее <i>Фрэнсис Э. Казимек, Джерри Д. Уэллик и Джули Баркли</i> | 38 |
| Хотите обучать редактированию? Попробуйте! <i>Билл Бриджес</i> | 45 |
| Стратегические решения Попмузыка на уроке <i>Уильям Дж. Броз</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

Беверли Майклс
Яна Лужская

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

Перемены: учитель, урок, общество

Оптимисты и реалисты

Дэвид Кластер и Патришия Блум

Учителя по природе своей оптимисты. Мы всегда надеемся на лучшее: ученики захотят учиться, новые идеи озарят наш мир, учебники станут увлекательнее и по ним будет интереснее заниматься, более совершенные школы обеспечат долгожданные перемены в обществе. И вообще, все мы будем лучше делать свое дело.

Учителя еще и реалисты. Опыт, накопленный нами на уроках, в учительской, да и обществе в целом, показывает, что не все люди желают меняться, не все дети желают учиться, а инновационные программы, призванные улучшить содержание и качество образования, могут дать диаметрально противоположный результат. Самое же трудное – добиться перемен в нашей собственной практике.

В новой колонке, которая, начиная с этого номера, будет регулярно появляться на страницах журнала *Перемена*, мы хотели бы поговорить о том, как мыслящие учителя находят точку равновесия между нашим неизбывным оптимизмом и теми реалиями, в которых нам приходится работать. Мы попробуем разобраться в новых тенденциях в области образования, а также вспомнить о привычных, традиционных, неизменных радостях, которые, собственно, и привлекают людей в нашу профессию с древних времен и по сей день.

Мы уверены, что оптимизм педагогов оправдан, потому что сами были свидетелями того удивительного воздействия, которое оказывает хороший учитель на отдельных учеников – например наших собственных сыновей. Да и нам, преподавателям высшей школы, бывает очень приятно, когда студенты благодарят нас за существенные перемены в их представлениях о жизни, или когда



мы просто видим, что наши бывшие студенты преуспевают на работе или делают серьезную научную карьеру. Данные исследований также указывают на значимость роли учителя в жизни учеников. Ричард Аллингтон, президент Международной ассоциации чтения в 2005-2006 гг., отмечает: “Слишком долго усилия по совершенствованию школы были направлены на что угодно, только не на самих учителей. Школы нанимали специалистов-консультантов, закупали новые учебные материалы, расширяли штат социальных работников, разрабатывали новые циркуляры для улучшения дисциплины, посещаемости и выполнения домашних заданий, пытались заручиться поддержкой родителей и вводили тестирование во все больших и больших объемах” (Allington & Cunningham, 2002, с. 67-68).

На самом же деле, утверждает Аллингтон, главное для совершенствования школы – это все-таки улучшение самого качества преподавания. В исследовании, посвященном сравнению уровня грамотности

учащихся мексиканского происхождения, Фернандо Реймерс, профессор магистратуры из Гарвардской педагогической школы, неустанно повторяет: “Главное – как учить” (Da Silva, 2003). По сути, Реймерс придает “хорошему обучению куда большее значение, больше чем социальной среде и домашнему воспитанию”. Учителя, которые действительно верят в своих учеников, которые обладают педагогическим мастерством и необходимыми ресурсами, чтобы помочь реализовать потенциал каждого ребенка, способны достичь со своими учениками очень высоких результатов.

Нам повезло: за годы преподавательской деятельности нам довелось работать в разных школах и университетах на трех континентах, мы имели честь вести семинары для учителей в шести странах. И везде нам встречались учителя, которые умеют сочетать свой природный оптимизм и мечты о лучшей школе с глубоким пониманием существующей ситуации. А ситуация эта такова, что их труд и его результаты



во многом зависят от факторов, отнюдь не всегда подвластных учителю. В Аргентине мы сотрудничали с педагогами, которые целенаправленно развивали языковые навыки и критическое мышление своих учеников, чтобы облегчить им выход на международную арену, помочь найти себя в любом окружении. В Словакии и Чехии мы работали со студентами университета и школьными учителями, искавшими свой путь среди надежд и треволений, которые царили в недавне обретших свободу странах Восточной Европы в 1990-х годах и в начале нового столетия. В Гватемале, Армении и других странах нас вдохновлял пример педагогов, глубоко преданных своей миссии и своим ученикам; эта преданность помогала им справляться с материальными и бытовыми трудностями, которые наверняка бы сокрушили менее увлеченных людей. Наша жизнь, профессиональная и духовная, неизмеримо обогатилась благодаря нашему общению с этими замечательными учителями.

Эти и другие наши коллеги преподали нам несколько важнейших уроков.

Во-первых, оптимизм учителя – а чаще всего, учительницы, которая твердо намерена помочь своим ученикам раскрыть свой интеллектуальный и социальный потенциал, – способен преодолеть почти любые преграды на этом пути. В каких же трудных условиях работают порой учителя! Мы видели, как женщины-педагоги дают уроки в переполненных классах – или в неотапливаемых классах в суровый зимний мороз. Мы не верили своим ушам, узнав, как велика их учебная нагрузка и как мала при этом зарплата. Мы знакомы и с учителями, работающими и вовсе без зарплаты, месяц за месяцем, просто потому что они нужны ученикам и потому что

страна просит их потрудиться во имя будущего. Что поддерживает этих людей, что помогает им справляться со всеми все трудностями? Надежда. Увлеченность высокой идеей. Преданность профессии. И мы учились у них не жаловаться на мелкие неудобства, а просто выполнять свой долг, то есть знакомить учеников с новыми идеями и давать новые навыки, которые позволяют им жить содержательнее и духовно богаче.

Во-вторых, работа обретает для учителя еще более высокий смысл и ценность, когда он осознает, что работает не только для индивидуального развития отдельных учащихся, а для совершенствования самого общества. В нашем североамериканском контексте безусловно доминирует идея индивидуального развития, но преподаватели в других странах научили нас смотреть на школьное обучение как на способ совершенствовать общество путем воспитания нового поколения его граждан. Окончив школу, наши ученики становятся врачами, адвокатами, политическими деятелями, бизнесменами. И педагогами, которые будут учить наших детей и внуков. Еще они становятся нашими соседями. Что бы мы ни преподавали – язык, литературу, юриспруденцию, физику, психологию или политологию, – надо помнить, что мы обучаем наших сограждан, то поколение, которое однажды придет к власти в наших странах. В тех регионах мира, где политические и экономические изменения происходят с воистину калейдоскопической быстротой, преподаватели стремятся воспитать граждан, готовых применять новые современные умения и подходы. Эти учителя знают: все, что получают их ученики в стенах школы и университета, очень скоро пройдет проверку в лаборатории реальной жизни.

В-третьих, любые перемены на уровне личности и общества, ради которых работает учитель, он должен осознавать в реальном контексте, то есть в контексте многочисленных ограничений, трудностей и противодействий. Это значит, что когда учитель трудится на прогресс, добиваясь перемен в учениках и в обществе, другие силы внутри того же общества одновременно работают в противоположном направлении. Учителю и его ученикам важно понимать, что это за силы, и учитывать их вектор. Например, многие из нас ежедневно на своих уроках учат молодых людей ясно излагать свои мысли, приводить доказательные аргументы в спорах, взвешенно подходить к любому рода дискуссиям. Но те же молодые люди ежедневно наблюдают, как используется язык в политических и коммерческих целях, как с его помощью можно скрывать истину и обманывать ближнего. Они видят, что подобные искажения языка и логики часто приводят к успешному утверждению власти политиков и приумножению богатств корпораций. Беседы об экологической ответственности, которые они слышат на уроке, входят в противоречие с ежедневной практикой общественных и властных структур. Хороший учитель отдает себе отчет в том, что его ученики видят противоречия, существующие между школьным мирком и миром, лежащим за пределами класса, и он обязательно подскажет ученикам, как можно вести себя достойно даже в такой сложной ситуации.

И наконец, мы узнали, что преданность учителя идее перемен начинается с намерения и решимости изменить себя. На днях мы прочитали наклейку на бампере впереди идущего автомобиля: “Меняйте свой взгляд на мир, а не свой внешний вид”. Да, поверхностных перемен достичь не-

Перемены: учитель, урок, общество



трудно: перекроить план урока так же легко, как надеть другое пальто или перекрасить волосы. А вот более глубокие изменения – дело совсем иное. Трудно изменить сложившиеся отношения с учащимися. Трудно пересмотреть цели, ради которых мы преподаем, или нашу привычную манеру изложения материала, или наши реакции на ответы учеников. Тем не менее, если мы рассчитываем достигнуть глубоких и устойчивых изменений в наших учениках и в обществе в целом, мы должны быть готовы коренным образом изменить собственные учительские привычки и наработанные методы обучения. А это совсем не просто.

В этой рубрике нам хотелось бы затронуть темы, которые помогут понять, как меняются учителя, ученики, уроки и общество. Работая и общаясь с педагогами из разных стран, мы почувствовали, что назрела потребность в теории перемен, в способах осмысления и обсуждения многочисленных перемен в нашей жизни. В частности, в ближайших номерах мы собираемся рассмотреть следующие идеи:

Перемены в учителе: Каким образом в течение своей педагогической деятельности учитель адаптирует свою роль в классе, свою личность, свои методы обучения к меняющемуся контексту? Как применяет передовой опыт своих коллег? Как учитывает потребности учеников? Откуда черпает вдохновение, где находит поддержку, чтобы совершенствовать себя, свое знание предмета и пересматривать свою роль в процессе обучения?

Перемены в ученике: Условия жизни наших учеников постоянно меняются. Как мы учитываем эти факторы, как устанавливаем связь между содержанием уроков и целостным развитием личности ученика,

его становлением в интеллектуальном, эмоциональном, социальном, политическом и духовном плане?

Перемены на уроке: В прошедшем десятилетии учителя многих стран осознали, что важнейшей целью для педагога является “обучение во имя демократии”. Сегодня мы все яснее понимаем, что, готовя учеников к жизни в демократическом обществе, надо не только говорить о демократии как политической системе, но и создавать реальный опыт демократии непосредственно на уроке. Как этого добиться? Как человеческие отношения в рамках учебного процесса помогают готовить учеников к требованиям жизни в демократическом обществе, полноправными членами которого они должны стать за порогом школы? Как создать такую учебную среду, которая помогала бы раскрывать возможности каждого ученика, достигать наиболее оптимальных результатов для всей группы, поощрять взвешенные поступки отдельной личности и обмениваться информацией и идеями во имя достижения демократических целей?

Школа и общество: На достижение каких перемен в обществе нацелена наша педагогическая деятельность? Какие социальные и культурные факторы этому препятствуют? Как влияют социальные изменения на нашу работу в школах? Как затрагивают нас перемены, происходящие за границами наших стран?

Мы полагаем, что для учителей жизненно важно сохранять оптимизм. Чтобы на уроке все получалось, учитель должен быть открыт для свежих идей, он должен входить в класс с надеждой, с желанием изменить себя, с верой в то, что даже самые трудные ученики чему-то научатся, а общество останется довольным работой школы. Но чтобы сохранить такой оптимизм на всю жизнь,

учитель одновременно должен быть реалистом – то есть его глаза должны видеть, уши слышать, а разум понимать все трудности, исходящие от общества и самой жизни. Если мы проигнорируем силы, которые бросают нам вызов, нас ждет поражение. Если будем противостоять этим силам, обладая знанием и эффективными стратегиями борьбы, нам и нашим ученикам обеспечен успех.

В будущих номерах мы намерены предложить вашему вниманию не только наши собственные соображения по всем этим вопросам, но и изложить суть наиболее интересных подходов, которые нам встретились в профессиональной педагогической литературе. Узнав так много от педагогов, с которыми нам довелось поработать в разных точках мира, мы теперь ждем общения с читателями журнала *Thinking Classroom/Перемена*. Мы будем рады любым вашим откликам, комментариям, возражениям.

Литература

- Allington, R. & Cunningham, P. (2002). *Schools that work: Where all children read and write* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Da Silva, C. (2003). *Why good teaching matters abroad as at home: An interview with Associate Professor Fernando Reimers*. HGSE News website: <http://www.gse.harvard.edu/news/features/reimers04012003.html>

Дэвид Кластер и Патриция Блум – партнеры и в семейной, и в профессиональной жизни. Дэвид – профессор и заведующий кафедрой английского языка в Хоуп-колледже, г. Холланд, штат Мичиган. Патриция – адъюнкт-профессор педагогического факультета Университета Гранд Вэлли, г. Аллендейл, штат Мичиган. Они ждут ваших писем (на форумах вебсайта www.ct-net.net/ru или по адресу thinkingclassroom@ct-net.net).

“Словарные пятиминутки” благоприятствуют климату обучения

Однажды в одном городском квартале в восточной части США, где даже среди учеников начальных классов властвовали безработица, нищета и насилие, группа учителей задумала вернуть людям чувство безопасности и добрососедские отношения. Перемены были необходимы как воздух.

Предварительное тестирование учащихся выявило стабильно высокий показатель отчужденности и низкий уровень привязанности к школе. Вообще по уровню причастности можно с большой долей вероятности предсказывать академические успехи и академическую стабильность ученика. Длительные исследования показывают, что привязанность к школе и чувство причастности определяют успех даже при наличии серьезных факторов риска в окружении ребенка (Resnick, et al., 1997). Действительно, “по данным ряда исследований, дети, растущие в неблагоприятной среде, где они подвергаются множественным факторам риска, тем не менее, вырастают в достойных и продуктивных граждан. Опросы таких молодых людей, как правило, выявляют, что в детстве кто-то проявил к ним интерес... они почувствовали, что кому-то нужны. Исследования подтверждают, что в жизни детей это чувство нужности является значимым защитным фактором” (Hawkins, 1995, с. 14).

И наоборот, отсутствие чувства причастности и нужности является, возможно, наиболее существенным фактором риска для любого ребенка и ведет к снижению академической успешности и стабильности (Hawkins, 1995). “Отчужденность... и отсутствие общности порождают вседозволенность; молодые люди не видят смысла в стремлении к успеху, им не нужна ответственность... и риск, что они станут наркоманами или преступниками и бросят школу

недоучившись, крайне высок” (Hawkins & Catalano, 1993, с. 8).

Предварительное тестирование показало, что большинство учащихся городской школы, в которой проводилось исследование, испытывают чувство страха. Об этом свидетельствовали их ответы на любые вопросы, прямо или косвенно связанные с ощущением комфорта и безопасности в школе. Большинство учеников замечали, чтобы их одноклассники испытывали симпатию или уважение друг к другу. Многие не ждали от своего будущего ничего хорошего. А ведь чувство безопасности необходимо для достижения академических успехов. В этом смысле создание среды, гарантирующей физическую, психологическую и социальную безопасность, становится первым шагом на пути к повышению успешности и возрождению детских надежд (LeDoux, 1996). Ощущение тревоги или угрозы снижает эффективность мыслительной работы, основная мозговая активность приходится на “нижний мозг”, а не на кору головного мозга, отвечающую за критическое мышление (Goleman, 1995; LeDoux, 1996).

Безнадежность и страх мешают ученикам вести совместную познавательную деятельность и рисковать, принимая решения, которые могут быть потенциально ошибочными (Heydenberk & Heydenberk, 2000), а ведь обучение немислимо без того и другого. “Животный страх и здоровое любопытство абсолютно несовместимы, – пишет Д. Гэмон в обзорной статье об исследованиях, посвященных влиянию тревожных состояний на обучение. – Стресс попросту отключает мозговые структуры, ответственные за сложные мыслительные процессы, за решение абстрактных задач и осознанное запоминание” (Gamon, 2004, с. 3). При самых разных уровнях интеллекта “дети, имеющие более высокий уровень ожиданий, добиваются

больших успехов и в учебе и в спорте” (Spuder, 1994, с. 195). Отчужденность рождает безразличие и нежелание учиться, а страх часто делает учеников неспособными к учению. Поэтому педагоги считали первоочередным делом укрепить человеческие связи, повысить уровень ожиданий учеников и создать условия для формирования у них чувства защищенности.

Начали с тренингов по решению практических задач, развитию коммуникативных навыков и расширению запаса эмоциональной лексики. Приобретенные во время тренингов знания и навыки тут же применялись и закреплялись на практике, в первую очередь на уроках словесности. Многим ученикам с трудом давалось построение высказываний о себе с использованием эмоциональной лексики – “слов про чувства”, как говорят сами дети. Проблемы с самовыражением мешают человеку эффективно строить отношения с окружающими, поэтому учителя начали искать стратегии формирования такого словарного запаса, который позволил бы ученикам свободно говорить о своих чувствах.

Одним из простых и эффективных видов работы, помогающих активизировать эмоциональную лексику, развить коммуникативные навыки и одновременно укрепить связь со школой, оказалась “словарная пятиминутка”, которая дает возможность каждому ребенку в начале учебного дня сообщить окружающим о том, что он чувствует. Пятиминутка, как явствует из ее названия, занимает совсем немного времени, а для ее подготовки не нужны никакие дополнительные материалы. При этом в классах, где пятиминутки проводились регулярно, последующее тестирование показало заметный прогресс в формировании коммуникативных навыков, привязанности к школе и понятий о нравственности (Heydenberk, Heydenberk, & Perkins-Bailey, 2003). А работавшие с этими детьми учителя отметили, что поведение учащихся и общая обстановка в классе значительно улучшились.

Эффективность стратегии словарной пятиминутки, применявшейся в двух разных формах в двух четвертых классах (около 30 человек в каждом) оценивалась на основании расширения запаса эмоциональных слов, которыми ученики владеют активно. Еще один класс, в котором данная стратегия не применялась, использовался в качестве контрольной группы.

Первая разновидность словарной пятиминутки – устная. Каждое утро перед началом

занятий ученик должен был выбрать для себя одно из эмоциональных слов (список которых постоянно висел в классе – см. Приложение 1), составить высказывание о себе с этим словом и произнести его перед всем классом. Например: “Сегодня я рад, потому что на выходные к нам приезжает дедушка”. Жалобы и обвинения были под запретом (например: “Я сержусь, когда Джои смеется надо мной”). Также не разрешалось использовать излишне распространенные слова и словосочетания, описывающие физическое (а не эмоциональное) состояние: *я устал, мне холодно, мне жарко, я хочу спать*.

В другом четвертом классе словарная пятиминутка проводилась в письменной форме: каждое утро перед началом занятий ученики описывали свое эмоциональное состояние в особых дневниках. В ходе работы они пользовались тем же списком слов (Приложение 1), но не т. знакомили друг друга с содержанием дневниковых записей. И наконец, в “контрольном” классе словарная пятиминутка не проводилась ни в какой форме.

В классе, где использовалась устная разновидность стратегии, ученики часто упоминали в своих высказываниях важные события из своей жизни (например, “Мне страшно, потому что моей сестре сегодня делают операцию”) и делились мыслями и переживаниями, которые в течение обычного школьного дня, скорее всего, остались бы невысказанными. Таким образом учителя часто узнавали о трудностях, с которыми приходится сталкиваться детям. И хотя в момент озвучивания учитель, как правило, не разбирал затронутую проблему (просто благодарил ученика за высказывание или, если что-то было непонятно, задавал уточняющий вопрос), но он обязательно обсуждал ее с учеником в более удобное время, а в случае необходимости обращался к психологу. Когда все усвоили, что и как нужно делать, пятиминутка стала, как и положено, занимать не больше пяти минут, а отношение учеников к школе стало быстро меняться.

В течение года список эмоциональных слов, которыми ученики пользовались для построения устных высказываний, постепенно расширялся по инициативе самих учеников. Это, в свою очередь, способствовало развитию межкультурного взаимопонимания: ведь дополнительная лексика чаще всего была связана с восприятием национально-культурных событий, для описания которых детям не хватало обычных слов. Например, ученикам часто хотелось “по-особенному”



рассказать о веселых семейных праздниках – Кванзаа (в афро-американских семьях) или Чинко де Майо (в мексиканских). Учительница заметила, что в течение дня дети часто задавали друг другу вопросы связанные с тем, что они услышали на пятиминутке (например, “Как прошла операция у твоей сестры?”). Постепенно они начали лучше понимать себя и друг друга и, более того, научились сопереживать. Однажды во время пятиминутки одна девочка сказала, что у нее умерла бабушка, и несколько одноклассниц подбежали и обняли подругу.

Менялись не только ученики, менялись и учителя. Чтобы оценить влияние применяемой стратегии на учебный процесс, учителей попросили назвать по три самых заметных изменения, которые они наблюдали в своих классах. Самые важные изменения, отмеченные учительницей, использовавшей устную разновидность стратегии, были связаны с развитием коллективной и групповой работы на занятии. В обычных городских школах далеко не всем детям знакома атмосфера свободного творчества, возникающая при обучении сообща. Многие ученики этих школ считаются “неблагополучными”. На занятиях они часто лишены возможности общаться и взаимодействовать со своими товарищами – а в конечном итоге их наказывают за отсутствие коммуникативных навы-

ков, необходимых для успешной групповой работы.

По словам учительницы, с введением устных пятиминуток у детей существенно улучшились коммуникативные навыки, и она стала чаще применять различные формы обучения сообща. Более того, по мере активизации эмоциональной лексики (список слов и примеры высказываний весь год висели на стене классной комнаты) дети стали ответственнее относиться и к своему поведению, и к своей учебе.

Почувствовав, что новая стратегия расширяет их возможности в общении с одноклассниками, ученики начали использовать ее и в групповой работе (например: “Меня беспокоит, что мы на этой неделе отстали от других групп. Давайте соберемся все вместе и проведем пятиминутку, посмотрим, кто над чем сейчас работает”). При этом высказывания о себе использовались не только для того чтобы выразить беспокойство или обсудить возникающие по ходу работы проблемы, но и чтобы похвалить товарищей: “Мне очень нравятся наши новые иллюстрации по греческой и римской архитектуре. Где ты их нашел?” Таким образом, стратегия устной пятиминутки дала ученикам ценные коммуникативные навыки и расширила их словарный запас, что благоприятно сказалось на их учебе и поведении и укрепило связи между

одноклассниками. Детям стало легче общаться и сотрудничать, что позволило изменить и методы учебной работы. Им стало интересно ходить в школу, и, как показало тестирование на выходе, уровень их ожиданий повысился.

За время, прошедшее между двумя тестированиями (до и после исследования), в классе заметно укрепились личностные связи учеников со школой (при оценке результатов тестирования использовался t-критерий Стьюдента, альфа-уровень 0,05). На момент предварительного тестирования статистически значимых различий между учениками трех классов не наблюдалось. На обоих этапах тестирования использовалась шкала для определения конфликтных установок учеников. Она была создана в штате Нью-Мексико в рамках образовательного проекта, связанного с разрешением конфликтов, и прошла стандартизацию в Анतिकонфликтном центре этого штата. При тестировании использовались четыре вспомогательные шкалы для измерения уровней: личностных связей со школой, навыка разрешения конфликтов, взаимоотношений с одноклассниками и социальных навыков.

Ученики из двух других классов (в одном из которых пятиминутка проводилась в письменной форме, в другом не проводилась вообще) также овладели несколькими эмоциональными словами, однако уровень их связи со школой и общение со сверстниками за время исследования не изменились. На выходном тесте они по-прежнему ставили минусы напротив таких высказываний как: “Я думаю, что большинство учеников нашей школы хорошо ко мне относятся”, “Мои одноклассники уважают друг друга” или “Мне нравится моя школа, и я почти всегда иду в школу с удовольствием”. Не изменилась и их реакция на высказывания, отражающие уровень нравственного мышления – например, “Я отношусь к окружающим так, как бы мне хотелось, чтобы они относились ко мне” или “Мне всегда можно доверять, потому что я честный человек” (Heydenberk, Heydenberk, & Perkins-Bailey, 2003).

Эффективность устной работы с эмоциональной лексикой стала еще очевиднее, когда в классе, где сначала проводилась письменная словарная пятиминутка, перешли к ее устной форме. Показатели личностных связей учеников со школой значительно улучшились. Результаты тестирования свидетельствуют о важности социальных взаимодействий в обучении: устная работа, в отличие от дневниковых записей, дает ученикам возможность слушать друг друга и сопереживать.

И письменные, и устные высказывания позволяют ребенку осознать свои эмоции и выразить их в той или иной форме. Однако при устной работе каждый ученик дополнительно получает возможность “заглянуть” в эмоциональный мир своих одноклассников. Эффективность примененной стратегии превзошла наши ожидания. Дети учились сопереживать друг другу, начинали лучше понимать, что каждый из них является носителем определенной культуры, и из этого сопереживания и понимания в конечном итоге рождалось чувство единения с одноклассниками.

К концу первого года исследователи отметили значительный прогресс сразу по нескольким направлениям: укрепились чувство безопасности, повысился уровень ожиданий, произошло статистически значимое изменение показателей по шкале конфликтных установок. Овладевая новыми коммуникативными навыками и расширяя свой словарный запас, ученики начали получать удовольствие от совместной работы, и их личностные связи со школой укрепились. Ученики почувствовали себя защищенными, повысился их уровень ожиданий. Теперь, по наблюдениям учителей, дети стали больше работать и меньше конфликтовать. Социальные проблемы, связанные с жизнью сообщества, разумеется, остались, однако дети теперь лучше справлялись с этими проблемами и в школе, и за ее пределами.

Идеями создания школьного климата, который способствовал бы формированию у детей чувства безопасности и укреплению связей со школой, заинтересовалась специализированная школа Скул-Лейн, расположенная в одном из пригородов Филадельфии. В школе 500 учеников; согласно ее уставу, утвержденному в 1998 году, основной миссией школы является создание условий, благоприятствующих активному обучению. Оценив эффективность словарной пятиминутки, администрация школы организовала специальные тренинги, с тем чтобы все учителя школы могли овладеть этой стратегией. Теперь каждый учебный день во всех классах начинается с “расширенной” пятиминутки, в ходе которой обсуждаются общешкольные, классные и личные дела и заботы. В течение вот уже пяти лет ученики демонстрируют высокий уровень связей со школой (замеренный с помощью стандартизированной шкалы, упомянутой при описании исследования). Тестирование, проводившееся несколько лет подряд, показывает, что для большинства детей утренние пятиминутки

Как выразить, что я чувствую?

Я – ценю, дорожу, радуюсь, сержусь, (со)жалею, боюсь, опасаясь, беспокоюсь, восхищаюсь, скучаю, огорчаюсь, предвкушаю, завидую, (не) люблю, горжусь, нервничаю, удивляюсь, поражаюсь, сомневаюсь, сочувствую, (со)переживаю, (не)уверен...

Мне – (не)интересно, (не)приятно, стыдно, тоскливо, противно, одиноко, спокойно, горько, неловко, страшно, (не)легко, весело, смешно, скучно, грустно, жаль, не терпится...

Меня – тревожит, волнует, беспокоит, печалит, пугает, смущает, оскорбляет, удивляет...

являются главным событием школьного дня. Более того, уже в первый год после нововведения ученики школы Скул-Лейн показали значительное улучшение показателей в ходе общенациональной оценки академических успехов.

Исследования личностных связей учеников со школой, проводившиеся в течение последних десятилетий, указывают на то, что “развитие коммуникативных навыков не только снижает риск антисоциального поведения, но и облегчает формирование более устойчивых связей с окружающими” (Hawkins & Catalano, 1993, с. 15) Вербализация собственных чувств и переживаний помогает ученикам найти оптимальный подход к решению проблем и снимает эмоциональный блок, препятствующий процессу познания (Pennebaker, 1997). “Сотрудничество и творчество процветают тогда, когда человек спокоен и готов к восприятию нового, а не когда он напряжен и чувствует опасность” (Gamon, 2004). И, следовательно, не стоит бояться, что время, потраченное на отработку эмоциональной лексики и формирование личностных связей, будет потеряно для учебного процесса. Наоборот, усилия в этом направлении могут способствовать достижению академических успехов, укреплению связей со школой и развитию социальных навыков.

Как сказала одна учительница, попробовав использовать устные пятиминутки: “Нам всегда приходилось думать о том, как поддержать каждого ученика. Теперь мы нашли способ, как помочь им самим поддерживать друг друга”.

Литература

- Catalano, R., Hawkins, D. Herman, E. Ransdell, M., Roberts, C., Roden, T., and Starkman, N. (1994). *Preventing violence: A framework for schools and communities*. Seattle, WA: Comprehensive Health Education Foundation.
- Gamon, D. (2004). Practical applications of brain research. *The curious mind*, 2 (6), 2.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can mean more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hawkins, D. (1995, August). Controlling crime before it happens: Risk-focused prevention. *National Institute of Justice Journal*, 10-18.
- Hawkins, D. & Catalano, R. (1993). *Communities that care: Risk-focused prevention using the social development strategy*. Seattle, WA: Developmental Research and Programs, Inc.
- Heydenberk, W. & Heydenberk, R. (2000). *A powerful peace: the integrative thinking classroom*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Heydenberk, W., Heydenberk, R., & Perkins-Bailey, S. (2003). Conflict resolution and moral reasoning. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 1.
- Heydenberk, W. & Heydenberk, R. (2002, Fall). Tools of achievement—tools of peace. *ACResolution*, 18-21.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Touchstone.
- Pennebaker, J. (1997). *Opening up: The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K. E., Harris, K.M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278 (10), 823-832.
- Snyder, C.R. (1994). *The psychology of hope*. New York: Free Press.

Уоррен Хейденберк (США) преподает в Педагогическом колледже Лихайского университета и обучает чтению на всех уровнях школьного и внешкольного обучения. Роберта Хейденберк – научный директор в исследовательском Центре примирения в пригороде Филадельфии (Peace Center) и внештатный преподаватель Педагогического колледжа Лихайского университета. Супруги Хейденберк (Heydenberk@lehigh.edu) – авторы двух книг и множества статей. Они участвуют в работе национальных и региональных комиссий, занимающихся вопросами образования для социально незащищенных слоев населения.

Джон Энтони Бочновиц – эксперт по реабилитации. С 1982 года руководит программой SAFE в Центре примирения (Филадельфия) и работает с клиентами, помогая людям разорвать круг насилия.

Профессиональное развитие преподавателей педагогических университетов: Межкультурный аспект

Не станем довольствоваться пассивным ожиданием того, что произойдет, но исполнимся решимости действовать, дабы произошло что-то хорошее.

Хорас Манн

Введение

В данной статье описана модель “межкультурного профессионального развития”, предназначенная для подготовки преподавателей высшей школы в Таджикистане в рамках более масштабного проекта “Поддержка партнерства, образования и знаний в Центральной Азии” (PEAKS). Модель была реализована в Таджикистане для преподавателей пединститутов силами небольшой рабочей группы из Элонского университета (США). Уникальность модели и ее значительный потенциал для серьезных образовательных реформ определяются следующими четырьмя характеристиками:

1. Интерактивные семинары, которые сфокусированы на основополагающих и волнующих каждого педагога вопросах и выстроены на уважительном отношении к традициям и устоявшимся представлениям, но предлагают при этом новые теории преподавания и обучения.
2. Моделирование в рамках личностно ориентированных обучающих занятий, а также их критический разбор.
3. Реалистичная оценка местных потребностей и наличия ресурсов.
4. Использование компьютерной поддержки для общения в условиях различия культур и языков.

Проект PEAKS

Проект PEAKS – консорциум ряда негосударственных организаций, финансируемый главным образом Американским агентством международного развития (USAID), дает преподавателям пединститутов возможность сотрудничать в области личностно-ориенти-

рованного обучения. В странах Центральной Азии действует трехлетняя программа, и нам представляется, что по истечении трех лет все страны этого региона заметно приблизятся к поставленным целям, а именно: к качественному образованию для всех, к повышению квалификации учителей и адекватным учебным программам, более активной поддержке школы со стороны родителей и других членов общества, росту эффективности на всех уровнях и улучшению школьной инфраструктуры.

Одним из заявленных результатов проекта PEAKS является оптимизация образования путем внедрения эффективных программ, идей и методов. Проект многосторонен, и для осуществления реформы на всех уровнях школьного образования в нем применяется сочетание подходов “сверху вниз” и “снизу вверх”. Демонстрируются модельные занятия, проводятся семинары, укрепляются международные связи, школы получают оборудование и книги. Идеи для реализации в проекте PEAKS, отбираются по таким признакам, как привлекательность, потенциал устойчивого развития и результативность, а также вклад в укрепление существующих некоммерческих организаций, работающих в этой области.

Меня парадигмы

Представьте, что в одной и той же школе есть две классные комнаты, где обучение происходит на основе диаметрально противоположных подходов. В первой аудитории учительница читает лекцию. Ученики тихо сидят за партами, встают и отвечают по требованию учительницы, деловито пишут что-то в тетрадях. По соседству, в другой аудитории, ученики, разбившись на группы, обсуждают варианты решения задачи. Под рукой у них – различные материалы, которые могут пригодиться для решения. Учитель-

ницу заметишь не сразу: она переходит от одной группы к другой и порой наклоняется, чтобы поговорить с тем или иным учеником – не просто на равных, а чтобы их глаза были на одном уровне. Она не главенствует, а работает вместе с детьми...

Согласно определению, закрепленному в миссии проекта PEAKS, качественное образование характеризуется переходом от преобладавших в бывшем Советском Союзе методов, ориентированных на учителя, к педагогике, ориентированной на ученика, то есть к тому, что мы наблюдали во второй аудитории. Примером личностно ориентированного образования может служить программа Международной ассоциации “Шаг за шагом” (ISSA), спонсируемая Институтом “Открытое общество”, а также программа по развитию детей младшего возраста, финансируемая британской организацией “Спасите детей”. Основная цель проекта PEAKS в Таджикистане – “сосредоточиться на повышении квалификации учителей и укреплении сократившегося преподавательского корпуса”.

Особые проблемы Таджикистана

Социальная и политическая инфраструктура Таджикистана, серьезно пострадавшего в результате опустошительной гражданской войны, создает целый ряд проблем и ограничений при осуществлении реформы образования на уровне подготовки учителей. Тяжелые условия (неприспособленные школьные здания, зачастую без парт и даже крыш; отсутствие учебных материалов; приверженность учителей жестким и устаревшим учебным программам; низкая зарплата; перебои с электричеством и трудности с подачей воды) отвлекают на себя внимание, силы и ресурсы, столь необходимые для реализации реформы, которая будет философски и методически ориентирована на самого ученика. Несмотря на проводимые Министерством образования реформы, таджикские школы по-прежнему сталкиваются с проблемой низкой профессиональной подготовки учителей, а также заметного и все возрастающего сокращения посещаемости школ детьми школьного возраста, что вызвано рядом причин – от бедности до удаленности школ от жилья (UNDP, 2002).

Кроме того, исторические, политические и экономические условия в Таджикистане создают особые проблемы для осуществления реформы в области подготовки учителей. Большинство преподавателей педагогических институтов и университетов получили



образование в бывшем Советском Союзе, где педагогическая модель подразумевала ориентированность на учителя. При Советской власти таджикская система образования была крайне централизована, учебные планы спускались из Москвы, а содержание и структура подготовки учителей ставили их в центр образовательного процесса. Выбор был скуден: в качестве методов овладения материалом школьникам обычно предлагали лишь рассказ учителя и параграф учебника – для пересказа. Сама организация урока отражала неукоснительное и тщательное соблюдение правил и предписаний, которые также были установлены вышестоящей инстанцией. В подобном историческом контексте движение в направлении более прогрессивной, ориентированной на ученика системы сталкивается с немалыми трудностями.

Тем не менее, в рамках проекта PEAKS был определен ряд школ профессионального развития (PDS), в которых ориентированное на ученика обучение успешно осуществляется благодаря реализации программы “Шаг за шагом”. В целом же, в стране по-прежнему отмечается насущная необходимость увеличить количество квалифицированных учителей, владеющих методикой ориентированного на ученика обучения. Основная задача – изменить подход к подготовке будущих и переподготовке действующих учителей в пединститутах. Эта задача послужила толчком к поддержанному проектом PEAKS сотрудничеству педагогического факультета американского университета и таджикских специалистов по подготовке учителей.

Модель межкультурного профессионального развития

Несмотря на обилие книг и статей, рекламирующих преимущества личностно ориентированного обучения, подготовка преподавателей к такой педагогике – тема относительно новая, и ей посвящено не так уж много исследований. Впрочем, справедливо было бы предполагать, что “принципы обучения и их влияние на формирование обучающей среды в равной мере применимы для обучения как детей, так и взрослых... К сожалению, многие программы профессионального развития для взрослых беспрестанно нарушают принципы оптимизации обучения” (Bransford, Brown и Cocking, 2000, с. 27). “В отличие от предписаний традиционных теорий (где обучение предшествует действию), теория действия априори полагает, что человеческий мозг формируется и существует как особый компонент взаимодействий с окружающей средой; следовательно, деятельность (сенсорная, умственная и физическая) предшествует обучению” (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999, с. 62). Учителя надо учить так, чтобы он был ориентирован на ученика. Кроме того, обучение педагогов должно основываться на потребностях, интересах, возможностях и личном опыте учителей; фокусироваться на их педагогической компетентности; учителя должны иметь возможность проверить новые идеи на практике и установить обратную связь с учениками, а также работать в сотрудничестве друг с другом. Иначе говоря, программы профессионального развития должны не только обучать теории личностно ориентированной педагогики, но и моделировать эту деятельность на практике.

В процессе межкультурного общения педагогов неизбежно всплывает тема языковых, культурных и мировоззренческих барьеров. Поэтому всем участникам такого общения важно найти точки соприкосновения, определяющие их совместную деятельность. Профессиональное развитие будет значимо и потенциально устойчиво лишь в том случае, если оно отвечает потребностям местных преподавателей пединститутов, сотрудничающих с коллегами из других стран, если разрешает их сомнения и проблемы, если опирается на их знания и опыт. Межкультурное профессиональное развитие должно происходить на партнерских началах – лишь тогда определяются точки соприкосновения и налаживается общение.

Итак, успешная модель профессионального развития должна учитывать философские

и профессиональные представления обучаемых учителей. Их представления о природе учения и процессе обучения были – благодаря культурному взаимодействию – усвоены ими в самом начале преподавательской карьеры, и эти представления оказывают значительное влияние на практику преподавания (Pajares, 1992). Таким образом, любая модель профессионального развития должна отталкиваться от существующих представлений участников и учитывать их. Более того, ученые отмечают (Marchese, 1997), что учителя расстаются со своими устоявшимися мнениями особенно неохотно. Соответственно, любая модель профессионального развития для педагогов должна включать в себя такие стратегии обучения, которые смогут сломать этот лед – благодаря новейшим теориям познания, основанным на участии и взаимодействии.

Помимо этого, программы профессионального развития должны быть реалистичны, то есть, основаны на учете реальных экономических, культурных, исторических, социальных и политических условий в той стране или местности, где происходит обучение. Соответственно, структура программы профессионального развития при межкультурном взаимодействии должна основываться на общении, цель которого – учесть имеющиеся у участников знания и опыт и продвигаться к обучению и пониманию нового типа.

Интерактивные семинары, общие вопросы и почитаемые традиции

В американо-таджикском семинаре по профессиональному развитию участвовали 42 преподавателя педагогических институтов и университетов со всего Таджикистана и 3 преподавателя педагогического факультета Элонского университета (США). Задача семинара: познакомить участников с теорией и практикой личностно ориентированного обучения в свете подготовки учителей, а также смоделировать и показать привлекательность таких педагогических инноваций, чтобы – благодаря долговременным и систематическим изменениям в подготовке учителей – обеспечить новые кадры для работы в школах, охваченных проектом PEAKS.

Американцы искренне стремились сосредоточить работу семинара на наиболее значимых вопросах, касающихся личностно ориентированного обучения и соответственной подготовки учителей. Вот далеко не полный перечень ключевых вопросов:

- *Что подразумевается под “образованием, ориентированным на ученика”?*
- *На какие новейшие теории в области обучения опирается подобный подход?*
- *Что на практике являет собой научно обоснованная личностно ориентированная педагогика?*
- *Как готовить учителей, которые будут практиковать на своих уроках подобный подход?*

Для содержательного общения было крайне важно обсудить возникшие у таджикской стороны важные и уместные вопросы, например:

- *Все мы желаем нашим детям только самого лучшего, но как мы определим, что именно этот подход – лучший?*
- *Возможно, нам предлагают ценное педагогическое новшество, но как мы можем его оценить, а не просто слепо ему следовать, и насколько оно подходит для наших условий?*
- *К чему могут привести ориентированные на ученика занятия в средней школе?*

Наиболее серьезные возражения возникали каждый раз, когда ориентированная на ученика педагогика как бы вступила в противоречие с культурным контекстом. Так, во время дискуссии один таджикский преподаватель встал и горячо спросил: “Она [модель Коменского] работает уже триста лет, зачем ее менять?”

Вместо ответа мы задали вопрос всей группе: “Можно ли уважать прошлое и продвигаться вперед, опираясь на перемены в Таджикистане и на то, что нам на сегодня известно о процессе обучения?” Но все тот же преподаватель немедленно вскочил и воскликнул: “Я задал вопрос, и жду на него ответ!”

Этот конфликт культур оказался идеальной, естественной возможностью смоделировать ориентированную на ученика практику. В итоге возникла оживленная и интереснейшая дискуссия, в конце которой таджикские преподаватели сами, без нашего участия ответили на все вопросы. Затем, методически “распаковав” то, что происходило на семинарском занятии, участники разобрались, как подобное обсуждение проходит в классе при участии учителя. Этот сценарий – один из многих примеров постепенной смены парадигмы, которая происходит, когда преподаватели, которые работают с практикую-



щими и будущими учителями, анализируют личностно ориентированное обучение и роль учителя на подобных занятиях.

Благодаря сравнению старых и новых теоретических моделей, а также интенсивному неформальному групповому обсуждению, все присутствующие оказались вовлечены в заинтересованное и глубокое исследование вопросов, актуальных для преподавателей всего мира. Обсуждая универсальную проблему применения теоретических построений в реальном классе, с реальными учениками, участники семинара перешли к глобальным вопросам реформы образования, этой извечной проблемы педагогики.

Такое межкультурное обсуждение универсальных тем, связанных с теорией и практикой, способствовало установлению взаимопонимания между американскими и таджикскими участниками семинара и положительно повлияло на его качество. Любая реформа по природе своей меняет традицию; поэтому требуются достаточно серьезные усилия, чтобы – при уважительном отношении к традиции и установкам прошлого – все-таки ориентироваться на инновационные теории преподавания и обучения. Так, обсуждая теории Коменского, Выготского и Пиаже в связи с новейшими веяниями в педагогике, участники семинара смогли примирить “работающую триста лет” модель с чем-то новым. Кроме того, участники – что, пожалуй, еще важнее – на себе испытали сам процесс переосмысления приоритетов и смогли глубоко понять и высоко оценить возможности личностно ориентированного обучения.

Моделирование, активное участие и критический анализ

Семинар был сознательно организован таким образом, чтобы его участники сначала получили опыт ориентированной на ученика педагогики, и лишь затем связали его с соответствующими теориями обучения. Вместо рассказа о новейших теоретических изысканиях с последующим описанием их применения, американские преподаватели сначала вовлекли присутствующих в процесс активного, лично ориентированного обучения, а уже потом обсуждали его теоретические аспекты – причем в рамках общей дискуссии с самими участниками. Такой подход повысил уровень критического анализа – участники разбирали общий опыт на основе собственного педагогического багажа и накопленных ранее знаний. Модель включала в себя постановку значимой и серьезной задачи; разбивку участников на небольшие группы для ее выполнения; представление итогов работы всей группе; обсуждение.

Пример

Постановка значимой задачи. Участников попросили составить план внутреннего дворика конференц-центра. Затем им предложили подумать, каким образом можно было бы использовать это пространство для проведения учебных занятий по их предметам.

Разбивка участников на небольшие группы для выполнения задачи. Участников разделили на группы так, чтобы были представлены преподаватели разных дисциплин.

Представление итогов работы всей группе. Листки с описанием идей уроков прикрепили к начерченным планам и развесили в аудитории. Участникам предложили ходить от плана к плану, обсуждать выдвинутые каждой группой идеи, добавлять собственные и предлагать авторам идей свои вопросы.

Обсуждение. Участники воссоединились в общую группу для обсуждения, обмена интересными предложениями – как содержательными, так и методическими. Ведущие регулировали дискуссию, привлекая внимание к главным темам и задавая наводящие вопросы, связанные с теоретическим обоснованием предложенного подхода. Примеры вопросов:

- Можно ли преподавать предмет при минимуме материалов? Если да, то как?
- Как превратить “дворик” (окружающую среду) в материал для учебы?

- Как использование окружающей среды разнообразит обучение?
- Будет ли такой подход интересовать и стимулировать учеников?
- На какие теории обучения опирается этот педагогический подход?
- Как такой подход отражает лично ориентированное обучение?

Задачи для семинара отбирались тщательно, с учетом их значимости для участников. Так, таджикские преподаватели пединститутов работают с минимальными средствами, и создание “плана дворика” стало для них дополнительным приемом. Задача предполагала свободу творчества (Stepien & Gallagher, 1993), и ни один из путей решения не был единственно правильным. Для успеха требовалось сотрудничество при решении проблем. Смешанный характер групп способствовал разнообразию идей. Руководитель семинара взял на себя роль посредника в диалоге, акцентируя внимание на главных моментах. Эта модель ориентированного на ученика обучения основана на данных о самом процессе познания, поэтому она была реализована не через дидактические указания, а путем постановки задач, имевших определенные методические цели, разбивки участников на группы, что дало разнообразие идей, и последующего обсуждения (Brown & Campione, 1994). Участники семинара сыграли на этом занятии роль учеников и одновременно познакомились с базовыми принципами лично ориентированного обучения.

Реалистичная оценка потребностей и ресурсов

Реалистичная оценка местных потребностей и имеющихся ресурсов – важный компонент данной модели профессионального развития. Отсутствие учебных материалов может стать серьезной проблемой при проведении таких межкультурных проектов, особенно при столь резких экономических различиях, как в случае США и Таджикистана. Порой эти различия дают повод отказаться от самой идеи по чисто экономическим причинам. Поэтому данная модель делает упор на применение максимально нейтральных, дешевых или бесплатных материалов. Описанное в предыдущем разделе создание плана – пример использования окружающей среды в качестве обучающего средства. Выдвинутые идеи отличались оригинальностью и представляли широкий диапазон дисциплин и областей знания. Так, один из

участников предложил использовать фонтан как наглядное пособие по физике. Биолог рассказал, как использовать клумбы с розами для урока экологии. Мощеный плиткой пол двора оказался полезен для урока математики в начальной школе. Название местной горы, видимой из двора, стало основой для литературного творчества.

Не менее успешный пример применения местных ресурсов – обмен идеями о привлечении родителей и других членов сообщества к педагогическому процессу. Короткие видеофильмы о программе “Шаг за шагом” наглядно показали возможности участия родителей в школьной жизни в столь разных странах, как Гаити, Монголия и Украина. Вот родители готовят горячую пищу для школьников из даров собственных огородов; вот дедушки и бабушки музицируют с младшими школьниками; вот взрослые мастерят и раскрашивают кубики – будущие наглядные пособия для детей.

Необходимость вовлечения родителей в жизнь школы признается повсеместно; однако этот разговор конкретизируется только в том случае, когда становится понятно, как, какими методами этого можно добиться, причем методы эти должны – при соответствующей адаптации – быть применимы в разных странах. Участникам семинаров важно узнать, как их коллеги решали сходные проблемы, и на этой основе они выработают собственные пути решения. Примеры, представленные в видеофильмах, не предполагали больших материальных затрат и не были связаны местной спецификой. Ведь всем детям идут на пользу горячие завтраки или общение с дедушками и бабушками. Акцент в фильмах сделан не на уникальности проблем или неординарности их решения – напротив, обычные люди решали обычные проблемы творческим, но легко воспроизводимым путем.

Компьютер как инструмент межкультурного общения

Для презентации на семинаре американцы выбрали программу PowerPoint. На экране отображались красочные слайды с основными идеями, вопросами и примерами, что послужило “визуальной основой” для перевода. В качестве иллюстраций использовались фотографии, рисунки и видеоклипы. При тщательном – с учетом особенностей национального восприятия – отборе терминологии и изображений, такие презентации могут служить инструментом межкультурного и межъязыкового общения. При переводе на



другой язык или в другую систему культурных координат крайне важно учитывать значение или подтекст конкретного слова, понятия или примера. Следует заранее ответить себе на следующие вопросы: *Нейтрален ли в плане культуры выбор слов, или будет ли он уместен в иной обстановке? Какая теория соответствует основным историческим и коллективным знаниям иной культуры, и почему? Применим ли данный пример с учетом местных ресурсов и возможностей? Как та или иная идея может “сыграть” в других условиях? В чем может выразиться участие членов местного сообщества в жизни школы в экономически отсталых районах Таджикистана? Какие вопросы, проблемы и темы являются универсальными?*

Отбор терминов, цитируемой литературы и примеров был стратегически подкреплен вдумчивым применением вспомогательных визуальных средств. Видеоклипы программы “Шаг за шагом” и цифровые изображения школ, учителей, учеников оживили работу на семинаре. Предлагаемый материал показался участникам ближе благодаря фотографиям их местной природы, таджикской чайханы, стариков и детей. Фотографии и рисунки из других стран придали семинару поликультурное и даже глобальное измерение. А на четвертый день мы включили национальную таджикскую музыку и показали участникам семинара их самих – на занятиях в предыдущие дни. Так компьютер стал мощным и значимым средством нашего общения.

Заклучение

Если мы хотим, чтобы межкультурное партнерство вузовских преподавателей принесло прочные и долговременные перемены в школы, нужно начинать общение с поиска точек соприкосновения. В этом смысле наш проект по повышению квалификации не стал исключением. Нами двигала потребность найти общий язык и универсальные темы, объединяющие преподавателей. Когда же эти связи устанавлены, формируется более стабильное партнерство. Кроме того, модели профессионального развития должны учитывать знания самих обучаемых преподавателей о процессе обучения, а также культурную и политическую среду, в которой происходит обучение.

В данной статье рассказано о партнерстве представителей проекта PEAKS, преподавателей пединститутов из Таджикистана и педагогического факультета американского университета; цель партнерства – постепенная реформа образования. Реализация этого предприятия была связана с огромными трудностями, а процесс создания модели устойчивого профессионального развития дал всем сторонам богатую пищу для размышлений и многому нас научил. Модель была признана эффективной, чему способствовали следующие ключевые характеристики:

- Модель основана на интерактивных семинарах, сфокусированных на основополагающих и волнующих каждого педагога вопросах; семинары выстроены на уважительном отношении к традициям и устоявшимся представлениям, но предлагают при этом новые теории преподавания и обучения.
- Моделируются лично ориентированные занятия с активным участием слушателей, а также их критический разбор.
- Производится реалистичная оценка местных потребностей и наличия ресурсов.
- Используется компьютерная поддержка для общения в условиях различных культур и языков.

Эти характеристики применимы для любой межкультурной модели профессионального развития и крайне важны для жизнеспособности и долговременности реформы образования.

Литература

- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, A. & Campione, J. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jonassen, D., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology, Research and Development*, 47(1), 61-79.
- Marchese, T. (1997). The new conversations about learning: Insights from neuroscience and anthropology, cognitive science and work-place studies. In *Assessing impact: Evidence and action* (pp. 79-95). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Stepien, W., & Gallagher, S. (1993). Problem-based learning: As authentic as it gets. *Educational Leadership*, 50(7), 25-28.
- United Nations Development Programme (2002). *Human development report 2002: Deepening democracy in a fragmented world*. Oxford: Oxford University Press.

Гленда У.Крофорд (gcrawford@elon.edu) преподает педагогику и координирует программы для учителей средних классов в Илонском университете, штат Северная Каролина, США.

Берд Сташ (bstasz@elon.edu) – доцент Илонского университета, преподает словесность и социально-документальные исследования, штат Северная Каролина, США.

Дебора Т. Лонг (dlong@elon.edu) – заведует кафедрой педагогики и координирует программы для учителей начальных классов в Илонском университете, штат Северная Каролина, США.

Нигерия – США: Межкультурный обмен в области теории и практики преподавания

Некоторое время назад университетские преподаватели из Нигерии и США затеяли совместный проект по подготовке нигерийских студентов к учебе в американских университетах. При этом все они узнали немало нового о теории и практике межкультурного преподавания английского языка.

Проект осуществлялся в Нигерии, в Университете штата Коги (KSU), и был ориентирован на студентов, которые намеревались в дальнейшем учиться в США в рамках обменных программ. Основная задача проекта состояла в том, чтобы смягчить для этих студентов процесс адаптации. Однако наша группа, изначально состоявшая из двух американцев и трех нигерийских преподавателей, расширила поставленную задачу, что позволило нам полнее осмыслить все грани межкультурного образования. В сущности, мы моделировали для студентов все, с чем они могли столкнуться в течение одного или двух семестров учебы в США, но при этом тщательно соблюдалось правило: не нарушать текущий учебный процесс в Коги. В ходе проекта американские педагоги ознакомились с некоторыми полезными идеями, реализуемыми в местном университете.

Мы сравнили учебные программы, утвержденные Нигерийским Комитетом по высшему образованию, с разработанными в Великобритании требованиями к тестированию; мы учли национальные особенности и типичную среду обучения в Нигерии и почти сразу пришли к выводу: если ввести американские подходы к преподаванию устной и письменной речи в программу KSU без должной корректировки, в учебном процессе наметится серьезный перекосяк.

Мы также заметили, что некоторые пространственные в США теоретические и практические подходы отчасти применяются и в Нигерии. При разработке методологических подходов для высшего образования теоретикам приходится учитывать социально-политический контекст, а также реальные условия обучения.

Сразу отметим, что поликультурный проект потребовал от всех участников определенных усилий, особенно от тех из нас, кому прежде в межкультурном диалоге участвовать не доводилось.

Вначале наша группа состояла из пяти человек: трех преподавателей английского отделения KSU и двух преподавателей, приглашенных из США. Однако в итоге основную часть работы выполнили три ведущих члена группы: американка Бет Виртанен, имеющая докторскую степень по преподаванию устной и письменной речи; Айоделе Бамиделе, заведующий кафедрой и магистр филологии, и Сола Овониби, магистр педагогики, преподаватель английского как второго языка (она сейчас завершает работу над докторской диссертацией по творческому письму).

Рассказ о нашем сотрудничестве требует не только изложения того нового, что почерпнули в результате обе стороны, но и подробного описания условий, в которых происходил обмен опытом. Прежде всего отметим, что наш проект отнюдь не заключался в поучениях “заокеанских мэтров”, приехавших наставить нигерийских коллег на “путь истинный”. Напротив, это было равноправное сотрудничество профессионалов, стремившихся навести мосты между двумя культурами, причем нигерийские коллеги прекрасно разбирались в нигерийском образовательном процессе, а американцы – в американском.

Итак, мы вместе строили “мост”, по которому студентам предстояло пройти, дабы достичь своих образовательных целей. Каждый из нас был готов щедро делиться опытом, все обсуждалось коллегиально. Мы не обещали студентам легкой жизни в Америке, но тщательно готовили их к решению проблем, неизбежных при пересадке на иную образовательную почву. Ниже мы расскажем об атмосфере сотрудничества, продемонстрируем, как происходил взаимообмен, проанализи-

зируем ограничения и перспективы подготовки учащихся в одних условиях для достижения успеха в других и, в заключении, оценим значимость данного проекта.

Описание Университета штата Коги

Университет штата Коги – это государственное образовательное учреждение с четырехлетним обучением в области гуманитарных, естественных и общественных наук, бизнеса, сельского хозяйства и юриспруденции. На момент проведения нашего исследования в нем обучалось 2500 студентов, и планировалось, что в ближайшее время ежегодный прирост студентов составит 1000 человек. Университет находится в городе Анийгба с населением около 15000 жителей, который расположен приблизительно в двух часах езды от Локоджи, столицы штата Коги, и почти в трех – от нигерийской столицы Абуджи. Университетский городок состоит из трех новых общежитий для студентов и отдельных, на одну семью, домиков для преподавателей. Территория университета занимает несколько сот акров.

Аудитории вмещают в себя от 50 до 800 студентов, а новые лекционные залы – современные амфитеатры с улучшенной акустикой – рассчитаны на 500 студентов. В небольших аудиториях парты стоят параллельно по три-четыре в ряду, за ними тесно сидят студенты. В огромных аудиториях старого типа учащиеся сидят на скамьях без спинок – свидетельство того, что развитие материальной базы не поспевает за ростом числа студентов.

Тем не менее, таковы условия обучения. Английский язык студенты начали осваивать еще в начальной и средней школе. Поскольку в Нигерии говорят на множестве языков, английский служит основным языком образования, бизнеса и политики. В этом смысле он является связующим звеном между порой конфликтующими между собой народностями, хотя в прошлом был языком колонизаторов и поработителей. Поскольку английский широко распространен в нигерийском обществе, учащиеся, поступая в KSU, как правило, уже прекрасно им владеют. Во всяком случае, при общении с нашей группой проблем у них почти не возникало.

Основа межкультурного общения

Способность к культуре присуща именно человеку [sic]. . . Это сугубо человеческое средство выживания, и этим объясняется фундаментальное сходство всех культур: все они нацелены на удовлетворение одних и тех же основных потребностей человека. Этот постулат позволяет изучать даже самую экзотическую культуру не только с научным интересом, но и с отрядным ощущением сопричастности. (Hammond, 1964, с. i)

На фоне стремительного продвижения человечества к слиянию в глобальную деревню, признание национально-культурных особенностей и культурный обмен способствуют лучшему взаимопониманию. Ученые полагают, что язык возник одновременно с человеческой культурой и что он играет в ней особую роль. Так, Хаммонд (Hammond, 1964, с. i) пишет: “Способность общаться мы воспринимаем как базовое условие для создания общества, и без нее невозможно представить себе культуру”.

Лингвисты спорили, спорят и, видимо, будут спорить о первичности и вторичности языка по отношению к мышлению; существует также эмпирический подход, согласно которому языковые модели определяются опытом. Однако бесспорным было и остается одно: язык – это и формирующий фактор и воплощение культуры человека (Jacobs, 1964; Owonibi, 1996).

Как отмечали исследователи (Owonibi, 1998), язык – это суть социализации и канал для передачи и закрепления социокультурных норм. Конечно, было бы преувеличением утверждать, будто человек способен мыслить лишь “под диктовку” языка – в этом мы согласны с позицией Дэвида Э. Купера (Cooper, 1975), однако, язык – и это наша основная посылка – действительно влияет на мышление (Krontiris, 1991). Признав, что без языка нет мышления, мы также должны признать, что нет языка, существующего в отрыве от культуры говорящих на этом языке людей.

Этот взгляд согласуется с гипотезой Бенджамина Уорфа (Whorf, 1976) и с утверждением, что язык есть часть системы символов, посредством которых люди обретают свой общественный статус (Lacan, 1977). Во всех культурах язык – это носитель, передатчик и хранитель всех видов и категорий социального существования. В нашем случае связь языка и культуры потребовала от исследователей начать с взаимного познания – и сделать это путем обмена взглядами на образовательный процесс.

Различия по большей части оказались незначительными, однако среди них были и связанные с нормами поведения преподавателя на занятиях, и с особенностями эффективного взаимодействия преподавателя и студентов – как в аудитории, так и за ее пределами; именно на этих расхождениях мы намерены остановиться подробнее. Кроме того, американским преподавателям пришлось знакомиться с новыми для себя культурными нормами. Например, они узнали, что если группа переходит из одной аудитории в другую, нигерийский студент

считает своим долгом взять вещи преподавательницы и перенести их – тогда как в Америке подобное поведение студента может быть расценено как агрессивное. Таким образом, необходимой частью подготовки студентов к бесконфликтной адаптации в Америке должно было стать развитие межкультурного взаимопонимания.

Казалось бы, во время первых встреч мы просто сидели и разговаривали, однако вскоре стало очевидно, что тогда-то и формировались основы для будущего анализа. В этот период преподаватели из США также прочитали несколько лекций для студентов. Лекции имели успех благодаря неоценимому содействию преподавателей KSU. Однажды им пришлось помочь американским коллегам установить порядок в аудитории, где сидели 800 студентов. Кроме того, они объясняли принципы общения студентов и преподавателей, например, рассказали, что если молодым людям очень нравится, как преподаватель читает какой-то текст, они вполне могут начать повторять его хором.

Преподаватели KSU также предоставили информацию о том, какие методы чаще всего применяются на их занятиях: обсуждения в минигруппах в небольших аудиториях, фронтальная работа, лекция и так далее. Американцы имели возможность непосредственно наблюдать за работой нигерийских преподавателей. Из-за нехватки учебников основным методом здесь является лекция, и, возможно, поэтому преподаватели проводят ее с нетипичной для американских аудиторий выразительностью и живостью – нигерийцы не просто читают лекцию, а устраивают целое представление. В целом, весь начальный этап нашего общения состоял во взаимном познании: обмен информацией предоставил обеим сторонам возможность познакомиться с новыми для них способами решения задач и проблем, знакомых и тем и другим. Иными словами, взаимодействие пошло на пользу и нигерийцам, и американцам.

Мы встречались в кабинете одного из соавторов данной статьи, заведующего кафедрой профессора Айоделе Бамиделе, и обсуждали буквально все – формы проверки знаний, расположение парт и студентов в классе, содержание и порядок изложения учебных курсов. Американцы рассказывали о подходах к решению аналогичных проблем в колледжах и университетах США, черпая материалы и сведения, в основном, из своего опыта работы в Университете Миннесоты в Морхеде, в Университете Северной Дакоты, в Университете Аляски, Мичиганском техническом университете и других.

Помимо этого, мы обсуждали, чем KSU похож на другие нигерийские вузы и чем он от них отличается, сравнивали KSU с Ибаданским университетом и другими солидными учебными заведениями Нигерии, на которые ориентируется KSU. Такой внутринигерийский и межкультурный анализ значительно расширил наше понимание конкретной образовательной ситуации и положения данного университета в образовательной среде.

Нельзя не сказать о том, что в Нигерии и других странах Африки английский язык все-таки воспринимается как символ имперской колониальной политики, как постоянное напоминание о работорговле, опустошавшей этот континент в XV-XVIII веках. В Нигерии такое отношение до сих пор проявляется на занятиях, несмотря на огромную роль английского языка как средства общения в многоязычной стране. В сущности, этот язык – и напоминание о колониальном прошлом, и инструмент, благодаря которому многие жители страны улучшают свое благосостояние.

Как бы там ни было, английский – язык образования, поэтому знание английского – обязательное (и узаконенное положениями Национальной образовательной политики) требование для поступления в нигерийские университеты и другие вузы. Кроме того, в Нигерии английский необходим в экономике, торговле и государственных учреждениях. Он также служит для объединения общества и является государственным языком многонациональной страны. Тем не менее, преподавать его непросто, поскольку он по-прежнему несет в себе отголоски колониальных времен. И на занятиях, и в стенах школы и университета любой нигериец, с одной стороны, должен иметь дело с английским, а с другой – непременно несет в душе предубеждение против этого языка, что весьма усложняет обучение.

В процессе работы внутри нашей группы практически не возникало языковых проблем. Однако возникали вопросы – в связи с культурными нормами, остающимися “между строк”, а также в тех случаях, когда требовалось договориться о времени встречи или понять местное выражение. В качестве ответа на вопрос нигерийские преподаватели нередко произносили “Божьей милостью...”, что разом означало и желание говорящего, чтобы что-то произошло, и намек на малую вероятность этого события. Американцы не сразу поняли, что “Божьей милостью” означает “видимо, нет”, поскольку изначально воспринимали это высказывание как

утвердительное, исполненное надежды. Кроме того, коллег из США поначалу немного шокировали бурные проявления дружелюбия нигерийских студентов, использовавших малейшую возможность попрактиковаться в языке. Впрочем, постепенно американцы привыкли и к чрезмерной общительности, и к разнообразным акцентам, усложненным британским влиянием на язык. Несмотря на эти мелкие трудности, все мы, представляя разные культуры, надеялись в результате общения добиться эффективного взаимодействия на занятиях и вне их. Способствовать такому межкультурному пониманию может гармонизация – но отнюдь не копирование – содержания обеих культур.

Обмен опытом в области теории и практики преподавания

В ходе анализа три члена группы, Бет Виртанен, Сола Овониби и Айоделе Бамиделе, рассмотрели возможности применения на занятиях по английскому языку в KSU различных теоретических подходов – деятельностного, социально-культурологического и критического, а также теории группового обучения. Анализ включал в себя исследование содержания основного курса, порядка подачи материала, методов обучения. Мы также рассмотрели место и роль американской, английской, нигерийской и другой англоязычной литературы в преподавании языка. Что касается вспомогательных курсов (практики речи, композиции письменного текста, мастерских письма для студентов, специализирующихся по английскому языку), мы также исследовали их содержание, применяемые в университете методы и порядок подачи материала, вынужденные ограничения и теоретические основы.

Анализируя теории, мы вскоре пришли к выводу, что их невозможно (и не нужно) переносить в Нигерию в нетронутым виде из американских аудиторий, где они используются для достижения определенного набора культурных, политических и образовательных целей. Таким образом, ниже мы предлагаем переосмысление некоторых положений теории создания письменного текста в свете требований, налагаемых на них учебной программой KSU.

Деятельностная теория ставит в центр процесса письма самого студента. Эта теория была разработана в США в середине 1960-х годов как противовес бытовавшим в то время подходам, ориентированным исключительно на преподавателя. Согласно деятельностной теории, каждый студент задействован в циклическом процессе письма,

состоящем из следующих фаз: подготовки, написания, редактирования и доработки. При этом происходит “децентрализация” занятия, преподаватель превращается в тренера-помощника, а сами студенты рецензируют и обсуждают сочинения друг друга (Tobin, 2001).

Применение деятельностной теории на занятиях по письму в KSU ставит под угрозу социальную иерархию, сложившуюся в местной образовательной культуре. Опираясь на свои широко известные “антиинституциональные” принципы, эта теория ставит под сомнение авторитет преподавателя и собственно учебного заведения, а это, скорее всего, вызовет серьезное сопротивление и преподавателей, и студентов. Здесь, в Нигерии, преподаватели используют свою безусловную власть, чтобы дать необходимые знания в виде лекции, что, помимо прочего, позволяет справиться с проблемой нехватки учебников. Эта власть также помогает им без микрофона, без многофункциональной классной доски или проектора управлять аудиторией из 800 студентов.

Попытки применить деятельностную теорию неизбежно столкнулись бы с проблемой привинченных к полу парт, которые невозможно сдвинуть для работы в малых группах, а также с нехваткой компьютеров для индивидуальной работы студентов. Сюда же добавим особенности ментальности в Нигерии, где власть не просто почитают – власти боятся. Наконец, необходимо учитывать количество письменных работ, которое будет создано при таком количестве слушателей – преподаватели просто не смогут вычитывать и править черновики на разных стадиях работы над текстом. Поэтому они вынуждены лишь читать лекции по теории письма. В ходе других занятий (по писательскому мастерству или творческому сочинению) можно акцентировать внимание на практических заданиях.

Работающие на полной ставке преподаватели английского языка каждый семестр ведут по 12 зачетных дисциплин (включая обширный курс “Практика речи”), поэтому им просто некогда проверять многочисленные работы студентов. В рамках курса “Практика речи” преподаватель вряд ли сможет консультировать студентов и разбирать их работы во время семестра; как правило, преподаватели настолько запаздывают с проверкой и выставлением оценок, что вынуждены наверстывать упущенное во время каникул. Отсюда следует, что реальное введение методов “деятельностной педагогики”, которая предполагает кропотливую работу с

текстами, созданными студентами, возможно лишь при сокращении числа студентов в каждой отдельной аудитории на обязательных предметах, что отвечало бы общим образовательным требованиям. Что касается писательского мастерства и других курсов, изучаемых лишь теми, кто специализируется по английскому языку, здесь зачатки деятельности педагогической уже применяются, ибо нигерийские преподаватели (как и их коллеги во всем мире) прекрасно понимают, что качественная письменная речь требует обдумывания и редактирования, и – по возможности – учат этому студентов.

Как и деятельностная теория, теория группового обучения или “обучения сообща” имеет определенный потенциал для KSU, поскольку признает, что знание по природе своей конструируется в социальной среде, и использует это социальное конструирование на занятиях как инструмент. Как указывает Андреа Лансфорд (Lunsford, 1991), педагогика сотрудничества предполагает, что “язык связывает знания и реальность или воссоздает их в их социальном ракурсе как социально конструируемый, концептуализированный... продукт сотрудничества” (с. 56). Педагогика сотрудничества (Kenneth Bruffee, цит. по: Howard, 2001, с. 56), “обеспечивает социальный контекст, в котором студенты могут слышать речь и отрабатывать речевые навыки, которые они должны приобрести в результате обучения в колледже”.

Курс “Практика речи” предназначен для овладения разнообразными видами речи: от основ риторики, написания деловых писем и докладов до эссе и иных форм академического письма. Таким образом, этот вводный языковой курс является общеобразовательным и готовит студентов к обучению в университете по всем предметам. Работая в рамках этого курса, студенты могут разрабатывать групповые проекты по определенной теме, посвященные решению конкретных задач, совместно создавая достаточно объемные, но связные тексты. Итогом такого сотрудничества могут быть разработанные и написанные студентами модули, посвященные разным аспектам одной темы и взаимодополняющие друг друга. Так не только возрастает преемственность заданий, которые выполняют студенты, но и – благодаря групповой работе – уменьшается нагрузка на преподавателя, выставляющего им оценки. Представив тематические блоки различного содержания (деловое общение, типы очерков и т.д.), преподаватели могут дать задание в виде совместного проекта группам из трех-четырех студентов: каждая группа

выполняет работу по одному из направлений в рамках данной темы. Например, в раздел “деловое общение” могут входить новостные бюллетени с хорошими и плохими новостями, а также внутриофисные деловые записки некой гипотетической компании касательно найма новых сотрудников. В качестве домашнего задания студенты могут продолжить совместную работу над данными темами, чтобы повысить качество готового “продукта”.

Эти же группы могут совместно писать очерки на определенную тему, используя различные стили. Наличие соавторов дает возможность обсудить целесообразность выбранного стиля для каждого конкретного задания, а также получить более качественные тексты – и содержательно, и стилистически. Проще говоря, если знания конструируются в социуме, то высокая степень социального взаимодействия приводит к повышению качества знаний.

Не менее перспективна и социально-культурологическая теория обучения. Основа социально-культурологических исследований (George & Trimbur, 2001) сопряжена с понятием “культуры как образа жизни, как набора простых, каждодневных действий, творчески и последовательно связанных с социальным порядком и формированием классового самосознания” (с. 73). Классики этого направления культурологии, в том числе Хоггарт, Уильямс и Томпсон, хотели оградить культуру от “монополии на нее антидемократических и элитарных сил в научных кругах и вне их” (с. 73). С развитием культурологических исследований появилась теория Грамши, которая анализирует позиционную войну между “элитой” и “неэлитой” (с. 73). Для сотрудников вузов в Нигерии вообще и в KSU в частности, позиционная война продолжается, причем ситуация – в отличие от развитых стран – то и дело меняется; отсюда далеко идущие потенциальные (и реальные) последствия этой войны, среди которых может быть цензура самих занятий, увольнение отдельных преподавателей, а также отстранение от занятий студентов или их исключение из университета.

В рамках курсов по творческому письму ключевые культурологические вопросы касались обсуждения “коммуникации в обществе, выработки здравого смысла, выделения видов и моделей речевой деятельности, которые являются наиболее распространенными в обыденной жизни” (George & Trimbur, 2001, с. 76-77). В целом, как считают эти авторы, благодаря социально-культурологическим исследованиям мы получаем нели-

нейную модель общения, которая признает существование “относительно автономных и разнообразно организованных элементов продуктивного и рецептивного общения” (с. 78). Такой подход позволяет перенести акцент в исследовании культуры и общения с элиты на простых людей.

Это, в свою очередь, способствует появлению нового направления в исследованиях: ученых интересует, по какому принципу простые люди осуществляют выбор, как связывается в их жизни личное и профессиональное, например “критическое образование и трудовой опыт” (George & Trimbur, 2001, с. 79). На занятиях по творческому письму социально-культурологическая теория помогла выдвинуть в качестве объекта исследования артефакты попкультуры, то есть что-то знакомое и понятное для студентов, при этом “акцент с индивидуального опыта человека смещается на живой опыт участников широкого культурного процесса” (с. 79).

Впрочем, занятия по письменной речи с применением такого подхода нетипичны для KSU. В основном, упор по-прежнему делается на овладение языком элиты. Что касается преподавания литературы, то в KSU разработан прекрасно сбалансированный учебный план: девять курсов посвящены произведениям африканских и/или нигерийских авторов, то есть, народной национальной литературе, и еще несколько курсов – произведениям английской литературы, которые можно считать элитарными. Таким образом, с практической точки зрения, социально-культурологический подход обогащает учебный план, даже при том, что как метод обучения он используется непосредственно на занятиях весьма ограниченно.

Поступление в университет в Нигерии зависит от того, сможет ли юноша или девушка получить высокий балл на стандартных вступительных тестах, которые разработаны в Англии и проверяются там же, поэтому молодым людям крайне важно освоить речь элиты. Соответственно, дальнейшие исследования народной речи и придание ей законного статуса, дальнейшее смещение баланса изучаемой литературы в сторону национальных авторов (что, конечно, было бы весьма позитивно с культурологической точки зрения) может иметь серьезные личные последствия для студентов и определенные политические последствия – для всего нигерийского общества. Для студентов – скорее отрицательные, поскольку они могут лишиться возможности получить высшее образование. В политическом плане, сме-

щение фокуса с элиты на простых граждан поддерживает дух равноправия и подпитывает молодую демократию, которая в свою очередь поддерживает развитие национальной литературы. Однако сможет ли KSU и Нигерии в целом взять под контроль поступление в университеты, разработав свои критерии вступительных экзаменов, – пока остается под вопросом.

Мировое признание таких нигерийских писателей, как Воле Шойинка (Wole Soyinka), Чинуа Ачебе (Chinua Achebe), Чиквенье Оконджо Огумьеме (Chikwenye Okonjo Ogunyemi) и Джайне Ифеквунигве (Jayne Ifekweunigwe), а также бурно развивающиеся исследования теории диаспоры ставят в центр внимания университетских кругов значительные произведения национальных авторов. Мы полагаем, что эта тенденция в конце концов выльется в повышенный интерес английского факультета к англоязычным произведениям нигерийской литературы. Впрочем, это произойдет не просто ради поиска дополнительного материала для занятий, а как поощрение интереса к уже имеющемуся и постоянно растущему осознанию нигерийским обществом ценности национальной литературы.

Критическая теория, точно так же как и социально-культурологическая, переходит от изучения элитарной культуры к изучению культуры народной; однако, непосредственная задача критической теории состоит в том, чтобы способствовать продвижению демократии и укреплять веру в себя у трудового народа. Основанная на работах Паоло Фрейре (Freire, 1970), Айры Шора (Shor, 1992, 1996) и Анри Жиру (Giroux, 1983), критическая педагогика, как утверждает Энн Джордж, развивает “критическое мышление – способность выделять, анализировать, ставить и решать проблемы, связанные с экономическими, политическими и культурными факторами, которые влияют на нашу жизнь, но, согласно Фрейре, не определяют ее целиком и полностью” (George, 2001, с. 93). По Фрейре (Freire, 1970), при таком положении “угнетенные начинают задумываться над самим угнетением и его причинами, и эти размышления неизбежно приведут их к борьбе за освобождение” (цит. по: George, 2001, с. 93).

Мы считаем, что движущая сила критической педагогики состоит в активной критике существующей практики с целью развития у студентов способности критически анализировать окружающий мир. Этот подход несколько утопичен, что, возможно, и проявляется в данном проекте по анализу и срав-

нению учебных планов, ибо он ставит своей задачей критически и всесторонне исследовать образовательную среду в Университете штата Коги и сделать ее более эффективной, равноправной, отвечающей конкретным потребностям студентов. Выдвигая на первый план нужды студентов, данный проект, как минимум, заставляет администраторов и преподавателей пересмотреть свои действия в свете этих нужд. Возможно, за этим шагом последуют другие важные шаги, которые подтолкнут администрацию университета, преподавателей и студентов к критическому переосмыслению образования в целом.

Впрочем, в условиях KSU свободолюбивый потенциал критической педагогики оказывается на одной чаше весов, а на другой – существует риск лишиться работы, что типично для нестабильной экономической и политической ситуации. Скажем, выступления преподавателей против нищенской заработной платы и тяжелых условий труда привели к тому, что занятия в университете были на какое-то время вовсе отменены. Не следует забывать и о том, что нужды бывают насущные и не очень насущные. К первым, безусловно, относятся учебные материалы и развитие инфраструктуры. Ко вторым – представленный здесь проект анализа учебного плана, который не воспринимается как необходимый ни преподавателями, ни студентами, хотя и тем, и другим понравилось общение, возникшее при неожиданном для них сотрудничестве.

Выводы

В целом, межкультурный диалог о совершенствовании учебного плана и обмен теорией и практикой преподавания английского языка основывались на способности нашей группы – двух нигерийских педагогов и американки – чутко и гибко воспринимать и оценивать потребности нигерийских преподавателей и студентов в конкретных политических, культурных и материальных условиях. Продвигая идею развития грамотных и серьезных образовательных программ, мы отнюдь не стремились перевернуть с ног на голову существующую практику преподавания, которая немало способствует академическим успехам и росту. Наш основной лозунг был: “Не навреди”; в наших рекомендациях касательно состояния образования в KSU отмечались не только недостатки, но и потрясающее мужество и воля, без которых администрации, преподавателям и студентам никогда не удалось бы всего за три года создать практически на пустом месте действующий университет.

Благодаря нашему общению нигерийцы стали лучше понимать ход мыслей коллег из США и представлять себе, каковы американские преподаватели и, в каком-то смысле, американцы вообще. Гости из США проявили уважение к независимости Нигерии и личным и профессиональным достижениям своих нигерийских коллег, и это в немалой степени способствовало тому, что нигерийские участники проекта смогли оценить взгляды американских преподавателей и захотели воплотить их в жизнь. Благодаря этому общению нигерийцы также осознали, что взаимопонимание и сотрудничество бывших “угнетенных” и “угнетателей” вполне достижимо – нужно лишь посредством плодотворного сотрудничества стереть старые культурные клише. И, наконец, нигерийские педагоги научились воспринимать образование как средство развития, с помощью которого можно преодолеть культурные различия и понять чужую культуру настолько, чтобы успешно учиться в любой системе образования. Положительный эффект окажется еще большим, если результаты нашей совместной работы будут взяты на вооружение властными и образовательными структурами обеих стран и если нам удастся найти средства для популяризации итогов этого сотрудничества.

В ходе проекта мы отметили два характерных и немаловажных свойства нигерийских преподавателей: они умеют замечательно читать лекции и сочетать авторитет профессионалов с отзывчивостью при общении со студентами. Учитывая все, что нам довелось наблюдать в нигерийском университете, мы желали бы, чтобы и американские лекторы научились бы так же творчески и разнообразно работать с большими аудиториями. Ведь это благоприятно отразилось бы и на посещаемости, и на результатах обучения. Мы также полагаем, что уважение и четкая субординация, обычные в общении нигерийских преподавателей со студентами, прекрасно подходят для многих ситуаций обучения и могут быть взяты на вооружение молодыми преподавателями по всему миру. После общения с нигерийскими коллегами профессор Виртанен, работая с большой аудиторией, в качестве эксперимента попробовала читать лекции в более интерактивном ключе. Подражая нигерийским преподавателям, она использовала более разговорный язык, что вызвало живой интерес студентов. Кроме того, она теперь лучше понимает точку зрения самых студентов и готова шире, в более универсальном духе интерпретировать учебные тексты.

Американские участники проекта обнаружили немало положительных моментов в учебном плане KSU – в свете предстоящей стажировки нигерийских студентов в США. Объем их подготовки по литературе достаточно велик: они сведущи не только в английской классике, но и в своей национальной литературе. Американские студенты, естественно, значительно уступают нигерийцам в уровне знаний по важной и обширной литературе Нигерии и Африки; университетам США стоило бы усилить учебный план соответствующими курсами.

Для нигерийских студентов, которые специализируются по английскому языку, при обучении в США не будут вновь учебные упражнения, связанные с деятельностным подходом к обучению. Знакомы они, пусть и опосредованно, и с элементами культурологии. Что касается вспомогательных курсов в KSU (например, курс “Практики речи”), то они значительно отличаются от курсов, принятых в университетах США. В сущности, нигерийские студенты не имеют полноценной практики письменной речи, они никак не взаимодействуют с преподавателем, обсуждая свои тексты, поэтому тем из них, кто намерен учиться в США, рекомендуется заранее прослушать спецкурсы на более продвинутом уровне в KSU. Там они смогут с пользой для себя участвовать в занятиях, непосредственно основанных на деятельностном подходе, усиленном теорией сотрудничества и, в отдельных случаях, культурологической и критической моделями обучения.

Мы считаем, что усилия, которые предпринимает Университет штата Коги в области межкультурного обмена, достойны всяческой поддержки и распространения. Кроме того, работая над данной статьей, мы осознаем, что такое межкультурное сотрудничество может помочь нам и нашим читателям расширить свои знания о себе и друг о друге.

Литература

- Cooper, D.E. (1973). *Philosophy and nature of language*. London: Longman.
- Friere, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- George, A. (2001). Critical pedagogy: Dreaming of democracy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.). *A guide to composition pedagogies* (pp. 92-112). New York: Oxford.
- George, D. & Trimbur, J. (2001). Cultural studies and composition. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.). *A guide to composition pedagogies* (pp. 71-91). New York: Oxford.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin Garvey Greenwood.
- Hammond, J. (1964). *Black Africa, its people and their cultures today*. London: Macmillan.

- Howard, R. M. (2001). Collaborative pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.). *A guide to composition pedagogies* (pp. 54-70). New York: Oxford.
- Jacobs, M. (1964). *Patterns in cultural anthropology*. Illinois: Dorsey Press.
- Krontiris, T. (1991). Lacan's theory of language and the fight against sexism. *Working paper on language and gender*. Alla, 2.
- Lacan, J. (1977). *Ecrits: A selection*. London: Tavistock.
- Lunsford, A. (1991, Fall). Collaboration, control, and the idea of the writing centre. *The Writing Centre Journal*, 12.1, 3-10.
- Owonibi, S. (1996). Sex bias in language use: An African interpretation of gender conflict. *Germany: AAP*, 48.
- Owonibi, S. (1988). Feminism and non-sexist language reform. *RICOWA: Ile-Ife*.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tobin, L. (2001). Process Pedagogy. In G. Tate, A. Rupiper, & K. Schick (Eds.) *A guide to composition pedagogies* (pp. 1-18). New York: Oxford.
- Whorf, B.L. (1956). Language, mind and reality. In *Language Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. J. Carroll (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Произведения нигерийских писателей доступные на русском языке:

- Чинуа Ачебе
И пришло разрушение (1958, русский перевод 1964)
Покоя больше нет (1960, русский перевод 1965)
Человек из народа (1966, русский перевод 1969)
Стихи Чинуа Ачебе публиковались в “Восточном альманахе” и двухтомнике “Поэзия Африки” (М., 1979)
Воле Шойинка
Лев и жемчужина (пьеса, 1963, русский перевод 1973)
Интерпретаторы (1965, русский перевод 1972)
Стихи Воле Шойинки публиковались в сборниках “Поэты Нигерии” (М., 1966), “Голоса африканских поэтов” (М., 1968) и двухтомнике “Поэзия Африки” (М., 1979), в первом выпуске “Восточного альманаха” (М., 1973) и др.

Бет Л. Виртанен – декан факультета английского языка в Университете Пуэрто-Рико, г. Мюгуэс, США.

Сола Овониби преподает в Университете Адекунле Аджасин в г. Акунгба Аकोко, штат Оndo, Нигерия.

Айоделе Бамиделе – заведующий кафедрой английского языка и массовых коммуникаций в Университете штата Коги, г. Анийгба, Нигерия.

Медиаобразование должно стать частью учебных программ

Интервью с Александром Федоровым,
Президентом Ассоциации кинообразования и медиapedагогики России

Сегодня и сторонники и оппоненты называют профессора Александра Федорова “главным энтузиастом российского медиаобразования”. Редактор специализированного журнала “Медиаобразование”, президент профессиональной ассоциации медиapedагогов, лауреат множества премий, руководитель ряда научно-исследовательских программ, автор более десятка книг и сотен статей по теории, истории и проблемам российского и зарубежного медиаобразования и киноискусства, проректор Таганрогского государственного педагогического института... список можно продолжать еще долго, но и перечисленного достаточно, чтобы поверить: перед нами человек, не понаслышке знающий о том, что происходит сейчас в мире медиapedагогики. Редакторы нашего журнала **Наталья Калошина** и **Алисон Прис** попросили Александра Федорова ответить на несколько вопросов. Мы надеемся, что его ответы помогут нашим читателям разобраться в процессах, происходящих в современном медиаобразовании, и решить для себя, в какой степени вопросы медиаграмотности касаются каждого из нас – учителей, учеников, студентов, – ведь все мы живем под непрекращающимся ливнем из медиатекстов, бесконечно разнообразных по форме и содержанию...

Н.К.: Александр Викторович, Вы известный в России – и не только в России – специалист по медиаобразованию, и именно с этой сферой будут связаны все вопросы, которые мы с Алисон хотели бы Вам задать. Сам термин медиаобразование в наше время, кажется, знаком уже всем – вот только понимают его многие по-разному... Давайте сначала определим, о чем пойдет речь. Медиаобразование – это знания о средствах коммуникации, о том, как они работают, или как ими пользоваться, или что-то другое?



А.Ф.: В 2003 году я провел опрос экспертов в области медиаобразования из разных стран – и 25 из 26 опрошенных среди разных вариантов дефиниций медиаобразования посчитали наиболее адекватным определение ЮНЕСКО:

“Медиаобразование – связано со всеми видами медиа (печатными и графическими, звуковыми, экранными и т.д.) и различными технологиями;

- дает возможность людям понять, как массовая коммуникация используется в их социумах, овладеть способностями использования медиа в коммуникации с другими людьми;
- обеспечивает человеку знание того, как:
 - анализировать, критически осмысливать и создавать медиатексты;
 - определять источники медиатекстов, их политические, социальные, коммерческие и/или культурные интересы, их контекст;
 - интерпретировать медиатексты и ценности, распространяемые медиа;
 - отбирать соответствующие медиа для создания и распространения своих собственных медиатекстов и обретения заинтересованной в них аудитории;
 - получить возможность свободного доступа к медиа, как для восприятия, так и для продукции”¹.

Я считаю, что это определение дает достаточно полную характеристику основным медиаобразовательным задачам.

В рамках медиаобразования можно выделить следующие основные направления: 1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, интернет, реклама), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.; 2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в процессе повышения квалификации преподавателей вузов и школ на курсах по медиакультуре; 3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах: оно может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.); 4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства и т.д.); 5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика – особая сфера

журналистики, для которой предметом оценки, анализа и критики становятся средства массовой информации); 6) самостоятельное непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Н.К.: Если бы Вам предложили составить список важнейших медиаобразовательных задач и расположить их по степени важности, то как выглядели бы первые три пункта Вашего списка?

А.Ф.: Во-первых, развивать способности к критическому мышлению и критической автономии личности. Во-вторых, развивать способности к восприятию, оценке, пониманию, анализу (в том числе – этическому и эстетическому) медиатекстов разных видов и жанров. И в-третьих, обучать человека экспериментировать с различными видами медиа, создавать собственные медиапродукты (тексты).

Н.К.: Много ли скептиков, которые считают, что медиаобразование – не самая насущная потребность общества? Что Вы им отвечаете?

А.Ф.: Да, таких скептиков немало, они встречаются и среди весьма компетентных и образованных людей. К примеру, во втором номере журнала *Медиаобразование* за 2005 год мы опубликовали статью директора Российского института культурологии доктора искусствоведения профессора К.Э. Разлогова “Что такое медиаобразование?”. Он считает, что формальное массовое медиаобразование бессмысленно: ведь те, кто в нем действительно заинтересован, и так получают стихийное медиаобразование в течение всей жизни... Конечно, какая-то часть аудитории действительно может самостоятельно добиться позитивных результатов в собственном медиаобразовании. Однако социологические опросы показывают, что медиакомпетентность основной части аудитории, особенно несовершеннолетней, оставляет желать лучшего... Согласитесь, что отдельные талантливые люди могут вообще не ходить в школы и вузы, успешно занимаясь самообразованием, од-

¹ Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273-274. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.

нако это не повод для того, чтобы закрыть “формальные” учебные заведения... Вот почему я убежден – медиаобразовательные спецкурсы должны быть в каждом вузе (особенно – педагогическом), медиаобразование должно стать частью учебных программ в школе (как это уже сделано в Канаде и Австралии).

А.П.: Что дает современному человеку медиаграмотность? Или, может быть, лучше поставить вопрос так: чем опасна “медиаанеграмотность” – скажем, незнание того, как работают СМИ?

А.Ф.: Я понимаю медиаграмотность как результат медиаобразования личности. В целом в концепциях медиаобразования преобладают воспитательные, обучающие и креативные подходы к использованию возможностей средств массовой коммуникации. Однако на уровне реализации большинство медиаобразовательных подходов включают в себя все три компонента. Это:

- получение знаний об истории, структуре, языке и теории медиа (образовательная составляющая);
- развитие восприятия медиатекстов, “чтение” их языка, активизация воображения, зрительной памяти, развитие различных видов мышления (в том числе – критического, логического, творческого, образного, интуитивного), работа над осознанным пониманием идей (нравственных и философских проблем, демократических принципов и пр.), образов и т.д. (воспитательная составляющая);
- развитие креативных практических умений на материале медиа (креативная составляющая).

Эти базовые компоненты в каждой конкретной модели реализуются по-разному – в зависимости от того, на какую медиаобразовательную теорию в большей степени опирается конкретный педагог.

Используемые в медиапедагогике способы учебной деятельности тоже разные: *deskriptivnyy* (пересказ медиатекста, перечисление действующих лиц и событий); *lichnostnyy* (описание отношений, эмоций, воспоминаний, которые вызывает медиатекст); *analiticheskiy* (анализ структуры медиатекста, языковых особенностей, точек зрения); *klassifikatsionnyy* (определение места произведения в историческом кон-

тексте); *obъясnitelnyy* (формирование суждений о медиатексте в целом или о его части); *otsenochnyy* (заключение о достоинствах медиатекста на основе личностных, нравственных или формальных критериев). В итоге аудитория не только получает радость от общения с медиакультурой, но и учится интерпретировать медиатекст (анализировать цели автора, устно и письменно обсуждать характеры персонажей и особенности развития сюжета, этические позиции персонажей и авторов и т.д.), связывать его со своим опытом и опытом других (ставить себя на место персонажа, оценивать факты и мнения, выявлять причины и следствия, мотивы и результаты поступков, реальность действия и т.д.). Кроме того, работая с медиатекстами, молодые люди развивают в себе творческие умения и навыки (пишут рецензии, минисценарии и т.д.), учатся понимать культурное наследие (видеть личную, историческую, национальную, всемирную перспективу и т.д.), приобретают нужные для жизни знания (знакомятся с основными видами и жанрами медиакультуры, наблюдают за развитием какой-либо темы в различных жанрах или в разные исторические эпохи, изучают стили, приемы, творчество деятелей медиакультуры), овладевают критериями и методами оценки медиатекста и т.д. Все это, бесспорно, способствует развитию эстетического сознания (восприятия, вкуса и пр.), творческой индивидуальности молодого человека и влияет на формирование его гражданской позиции.

Что же касается “медиаанеграмотности”, то ее главная опасность, на мой взгляд, в том, что человек становится легким объектом разного рода манипуляций со стороны медиа, или превращается в “медианаркомана”, без разбору потребляющего медийную продукцию...

Н.К.: Предположим, что кто-то из наших читателей только что – под влиянием Ваших аргументов – решил для себя, что обучение медиаграмотности должно стать частью его работы с учениками (студентами). С чего ему начинать, какие задачи перед собой ставить?

А.Ф.: Начинать, наверное, стоит с изучения теории и методики медиаобразования. С трудов таких известных медиапедагогов, как Н. Андерсен, Б. Дункан, Дж. Пунжен-те, С. Базалгетте, Л. Мастерман, А. Харт, Д. Бакингом, Д. Консидайн, Р. Кьюби,

У.Дж. Поттер, К. Тайнер, Дж. Гоннет², Ю. Усов, Л. Зазнобина, О. Баранов, С. Пензин, А. Шариков, Н. Хилько, Е. Полат, Г. Поличко, Л. Баженова, Е. Ястребцева и др. Задачи медиаобразования в самом общем виде заявлены в вышеприведенном определении ЮНЕСКО, но их реализация зависит, конечно, от условий работы и индивидуальности конкретного педагога.

А.П.: А как не надо учить медиаграмотности? От каких ошибок Вы хотели бы предостеречь педагогов-энтузиастов?

А.Ф.: На мой взгляд, есть два распространенных ошибочных подхода к медиаобразованию.

Первый заключается в желании педагога полностью оградить учащихся от “вредного влияния” медиа, погружая аудиторию в избранный самим преподавателем мир “шедевров” (“защитная” теория медиаобразования). Второй, еще более распространенный подход (“практическая” теория) сводится к тому, что медиаобразование понимается только как формальное использование медиааппаратуры, компьютеров на учебных занятиях (традиционное использование ТСО), без попыток критического анализа самих медиатекстов. В таком случае медиатексты используются на занятиях только как иллюстрация к изучаемому материалу, например, к законам физики и химии...

Н.К.: Что реально делается сегодня в медиаобразовании России, на разных его уровнях? Есть ли результаты, которые можно назвать конкретными достижениями российской медиапедагогике?

А.Ф.: В России сейчас работает несколько специализированных интернет-сайтов, материалами которых могут пользоваться все педагоги – в том числе и ваши читатели. В 2000 году были созданы двуязычные (русский и английский языки) сайты по аудиовизуальному медиаобразованию – www.medialiteracy.boom.ru, www.mediaeducation.boom.ru, а также русскоязычный сайт www.mediaeducation.ru. Несколько позже к этим сайтам добавились и другие (Медiateка “Школьного сектора” <http://school-sector.relarn.ru/efim/mainframe.html>, “Школьная медиатека” www.ioso.ru/scmedia и др.). В

марте 2004 года на сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России <http://edu.of.ru/mediaeducation> успешно прошла первая всероссийская интернет-конференция по медиаобразованию. В последние годы российские медиапедагоги активно участвуют в международных конференциях и публикуют свои работы во французских, американских, британских, немецких, бельгийских, канадских, австралийских, норвежских журналах и научных сборниках, посвященных проблемам медиа и медиаобразования в современном мире. А в самой России за последние пять лет опубликовано не менее двадцати монографий, учебных пособий по тематике медиаобразования, десятки статей, учебных программ в научно-педагогических журналах и сборниках. Важным достижением я считаю и то, что в 2002 году нам удалось добиться официальной регистрации новой вузовской специализации “Медиаобразование”. В Таганрогском государственном педагогическом институте, где я работаю, уже с осени 2002 года началась подготовка будущих медиапедагогов.

Во многих российских вузах читаются медиаобразовательные курсы. Развитием медиаобразования в школах активно занимаются несколько лабораторий Российской Академии образования, в 2004 году были созданы медиаобразовательные центры в Перми и Челябинске. Осенью 2004 года Южно-Уральский Центр медиаобразования провел всероссийский “круглый стол” по проблемам медиаобразования с участием представителей ЮНЕСКО и Ассоциации кинообразования и медиапедагогике РФ, одним из результатов которого стала инициация выпуска специализированного журнала “Медиаобразование” – полные тексты всех его номеров выложены на сайте программы ЮНЕСКО “Информация для всех” (www.ifap.ru/projects/mediamag.htm).

А.П.: Может быть, Вы могли бы привести особенно удачные примеры из опыта педагогической работы Ваших коллег?

А.Ф.: Много делается силами Российской академии образования и ее сотрудников. Так, в последние годы создана сеть школьных медиатек, разработан ряд интереснейших

² N. Andersen, B. Duncan, J. Pungente, C. Bazalgette, L. Masterman, A. Hart, D. Buckingham, D. Considine, R. Kubey, W.J. Potter, K. Tyner, J. Gonnet.

сетевых творческих проектов школьников – этими направлениями работы руководит Е. Ястребцева. А ее коллеги Л. Баженова и Е. Бондаренко много лет занимаются организацией медиаобразовательной работы в московских школах. Уроки часто (особенно в младших классах) проходят в игровой форме, активно применяются творческие задания (снять видеосюжет, составить фотоколлаж и т.д.), коллективные обсуждения медиа-текстов. Аналогичные занятия проходят и в школах и вузах других городов России – в Твери, Воронеже, Самаре, Перми, Челябинске, Ростове, Таганроге, Тамбове, Краснодаре, Екатеринбурге, Волгодонске и др. Например, “фирменный знак” Воронежского медиаобразования – студенческий кино/видео клуб, ориентированный на обсуждение наиболее заметных, проблемных фильмов – им руководит искусствовед, доцент Воронежского государственного университета С. Пензин. Профессор Г. Поличко из Государственного университета управления вот уже почти десять лет ежегодно проводит в разных городах России медиаобразовательные фестивали для школьников – организует для участников мастер-классы, творческие встречи с известными деятелями медиакультуры, коллективные дискуссии...

В 2005 году Центр медиаобразования в Тольятти провел сетевую игру для школьников – “Виртуальную экскурсию по стране МЕДИА” (http://mec.tgl.ru/modules/Subjects/pages/igra/priilog_1.doc). В ходе игры участникам предлагалось создать свои команды, посетить ряд российских медиаобразовательных сайтов, изучить их содержание, ответить на вопросы, подготовить творческие задания, презентации и т.д.

Подробную методику проведения конкретных медиаобразовательных занятий можно найти в разделе “Библиотека” на сайте Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России.

Н.К.: Александр Викторович, Вы работали в разных странах и имеете возможность оценить уровень и направления развития медиаобразования и медиаграмотности в России и за рубежом. Есть ли тут принципиальные различия – или все мы движемся в одну сторону примерно с одинаковой скоростью? Кто у кого и чему мог бы, на Ваш взгляд, поучиться?

А.Ф.: И на Западе, и в России в настоящее время среди педагогов наиболее популярны теории развития критического мышления

/ критической автономии, культурологическая, социокультурная и семиотическая теории медиаобразования. Меньшую популярность имеет предохранительная (то есть концентрирующаяся на защите аудитории от вредных влияний медиа) теория медиаобразования. При этом западные медиапедагоги, как мне кажется, в большей степени высказываются в пользу “практического” подхода (с опорой на обучение практическим умениям работы с медиатехникой) и теории “потребления и удовлетворения” (предпочтений аудитории), в то время как их российские коллеги во многих случаях отдают предпочтение эстетическим медиаобразовательным подходам. Медиапедагогам всего мира широко известны достижения Канады и Австралии: там во всех школах медиаобразованию придан обязательный статус. Популярность теоретических идей и практических подходов ведущих британских, французских и американских медиапедагогов также весьма велика. Традиционно сильны позиции медиаобразования в Скандинавии. Что же касается стран Восточной Европы, то здесь, действительно, в большей степени известен медиаобразовательный опыт России и Венгрии, в то время как о процессе медиаобразования в Польше, Чехии или Румынии медиапедагоги других стран имеют, как правило, слабое представление (не в последнюю очередь из-за языкового барьера). Конечно, Канада и Австралия опережают по скорости внедрения медиаобразования большинство стран мира. И здесь есть чему поучиться российским педагогам...

А.П.: Как Вы считаете, почему внедрение медиаобразования происходит везде так медленно? В Северной Америке мы без конца слышим разговоры о его важности – но по-прежнему вопросам медиаграмотности больше внимания уделяется на словах, чем на деле.

А.Ф.: Мне кажется, Северную Америку в плане медиаобразования нельзя рассматривать в целом. С одной стороны – видимые достижения медиаобразования в Канаде. С другой, – действительно, более замедленное развитие медиаобразования в США. Возможно, именно из-за того, что США доминируют на всех основных медийных рынках планеты (особенно – в области кинематографа), там существуют влиятельные силы, не заинтересованные в том, чтобы число медиаграмотных людей

в стране существенно увеличивалось: ведь чем менее человек образован в сфере медиа, тем легче ему продать любые медиатексты... Что касается России, то медиаобразование в последние годы находит поддержку и со стороны Министерства образования и науки (я уже упоминал о регистрации университетской специализации «Медиаобразование»), медиаобразовательные проекты финансируются Российским гуманитарным научным фондом, Программой грантов Президента России «Поддержка ведущих научных школ РФ», программой целевых грантов Министерства образования и науки РФ «Развитие научного потенциала высшей школы». Однако медиаобразование в российских школах еще не имеет официального статуса, а курсы по медиаобразованию читаются пока далеко не во всех российских вузах.

Н.К.: Как Вы думаете, скоро ли наступят реальные перемены?

А.Ф.: Перемены неизбежны. Сохраняя оптимизм, считаю, что они должны наступить в течение ближайшего десятилетия...

Н.К.: Многие читатели нашего журнала связаны с проектом РКМЧП (информацию о котором Вы найдете на сайте www.ct-net.net/ru). Они используют в обучении активные методы, целенаправленно занимаются развитием критического мышления. Вы работаете в области, для которой именно такой педагогический опыт жизненно необходим, да и цели наши во многом совпадают... Как думаете, какие у нас перспективы для сотрудничества?

А.Ф.: Как я уже отмечал, теория медиаобразования как развития критического мышления³ весьма популярна среди медиапедагогов разных стран. Поэтому перспективы сотрудничества хорошие. Согласно этой теории считается, что аудитории надо дать ориентир в условиях переизбытка разнообразной информации, научить грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, иметь представление о

механизмах и последствиях ее влияния на зрителей, читателей и слушателей. Односторонняя или искаженная информация (которая передается, к примеру, телевидением, обладающим большой силой пропагандистского внушения), несомненно, нуждается в осмыслении. Вот почему считается полезным, чтобы учащиеся могли определить: различия между заданными и общеизвестными фактами – и требующими проверки; надежность источника информации; пристрастность суждения; неясные или двусмысленные аргументы; логическую несовместимость в цепи рассуждений и т.д. Такого рода умения особенно ценны для анализа информационных телепрограмм: благодаря им вырабатывается своеобразный «иммунитет» к бездоказательности, фигурам умолчания или лжи. Вне зависимости от политического строя того или иного государства, человек, не подготовленный к восприятию информации в различных ее видах, не может полноценно ее понимать и анализировать, не в силах противостоять манипулятивным воздействиям медиа (если манипуляция имеет место), не способен к самостоятельному, автономному выражению своих мыслей и чувств по поводу прочитанного, услышанного или увиденного.

Конечно, не стоит слишком упрощенно понимать медиаобразование как развитие критического мышления, сужая спектр изучения до работы с рекламой или телевизионными информационными программами (где, естественно, легче всего выявить те или иные попытки манипуляции) и полностью оставляя в стороне художественную сферу медиа. Однако я убежден, что именно развитое критическое мышление и овладение такими базовыми понятиями медиаобразования как *категория, технология, язык, репрезентация и аудитория* в первую очередь помогают человеку адекватно анализировать и оценивать любые медиатексты.

Н.К., А.П.: Большое спасибо за беседу. Мы желаем Вам дальнейших творческих успехов!

³ Critical Thinking Approach, Critical Autonomy Approach, Critical Democratic Approach, Le Jugement critique, L'Esprit critique, Representational Paradigm

Рефлексивное письмо в университете

В современном мире стремительные перемены происходят во всех сферах жизни. Перед нами открывается масса возможностей, но нельзя забывать, что чем больше свобода выбора, тем ответственнее нужно к нему подходить. Чтобы приспособиться к быстро меняющимся обстоятельствам, надо уметь учиться, особенно учиться на собственном опыте через его осмысление. Конечно, какие-то метакогнитивные умения присущи любому человеку: все мы вспоминаем, анализируем свои поступки и мысли, извлекаем из них уроки, – однако эти умения можно и нужно развивать. Так, в вузе важно постоянно предоставлять студентам возможность обращаться к собственному опыту; иными словами, практика рефлексии должна стать неотъемлемой частью нашей работы со студентами.

Любой вузовский преподаватель работает для того, чтобы его студенты когда-нибудь стали настоящими профессионалами, научились мыслить и вести себя как профессионалы. Вообще образованного человека отличает способность анализировать имеющийся опыт и извлекать из него уроки, благодаря чему он может правильно оценить происходящие события и продумать будущие действия. А уж в профессиональной деятельности умение осмысливать приобретенный опыт и учиться на практике приобретает первостепенное значение (Marienau, 1999, с.135).

Но достаточно ли мы работаем над совершенствованием этих умений в вузе? Достаточно ли внимания уделяем развитию рефлексивных навыков, без которых профессиональный рост практически невозможен? Вряд ли стоит ожидать, что умение анализировать имеющийся опыт придет к студентам само по себе. Но если педагоги на своих занятиях будут последовательно развивать рефлексивные навыки, то со време-

нем студенты научатся выбирать наиболее подходящие для себя формы рефлексии, а сама рефлексия станет для них обязательным элементом любой работы.

Что такое рефлексия?

Термин *рефлексия* употребляют часто, хотя определения его разнятся. Он встречается в самых разных сочетаниях: *собственно рефлексия, рефлексивное познание, рефлексивное исследование, рефлексивное мышление, рефлексивная практика*. Практика рефлексии привлекла к себе особенно пристальное внимание исследователей в последние два десятилетия, но разговор о ней был начат Джоном Дьюи еще в начале прошлого века. Рефлексия, считал Дьюи, включает в себя тщательный анализ собственных мыслей и знаний, а также их истоков и последствий (Schön, 1987).

Рефлексия основывается на эмпирическом познании себя: мы оцениваем приобретенный опыт через процесс рефлексии, который, по мнению Дж. Мун, лежит где-то на грани познания и мышления (Moon, 2004). Человек либо размышляет, чтобы познать, либо познает в результате размышления. Таким образом, используя термин *рефлексивное познание*, мы просто делаем акцент на том, что новое познается в результате осмысления уже известного.

Д. Бауд, Р. Кеог и Д. Уолкер в 1985 году выделили три следующих важных этапа рефлексии (Boud, Keogh, & Walker, 1985):

Первый этап – возвращение к пережитому опыту. Преподаватель предлагает студентам вспомнить яркое событие, восстановить в памяти и подробно описать связанный с ним опыт (можно в письменной форме). Второй этап – обращение к чувствам, при этом позитивные переживания выдвигаются на первый план, а негативные, наоборот, нейтрализуются. На третьем

этапе происходит переоценка опыта. Именно этот этап является самым важным, но при отсутствии первых двух он часто остается нереализованным. Оценка опыта в какой-то мере может происходить и в момент его приобретения – в этом случае она воспринимается как часть самого опыта (Boud, Keogh, & Walker, 1985, с. 20-36).

Размышляя над своим опытом, мы сознательно пытаемся его осмыслить. Способность мыслить, учиться на собственном опыте и меняться оказывается важнейшей в сложном и изменчивом мире, с которым большинству из нас приходится сталкиваться в профессиональной деятельности (Marienau, 1999).

В то же время без рефлексии – в любой ее форме, человек, даже получив опыт, может не научиться ничему ценному, не обретет знание, которое он сможет применять систематически и целенаправленно. Наш опыт учит нас чему-то тогда, когда мы сами готовы к его сознательному критическому осмыслению.

Письмо как мыслительный процесс: развитие навыка рефлексии через письмо

Письмо, считает Дж. Болтон, – это движущая сила рефлексии (Bolton, 2001). Пишущий человек выражает словами то, что чувствует на уровне подсознания, и в итоге учится выводить на сознательный уровень гораздо более глубокие и тонкие вещи.

По мнению С. Форсман, письмо – это в первую очередь процесс, и только потом результат (Forsman, 1985). На бумаге мысли становятся видимыми, их можно анализировать и корректировать. Помогая структурировать и прояснять мыслительный процесс, письмо формирует навыки самостоятельного размышления и познания. Формулируя мысль, мы не просто ищем верные слова, но выявляем причины и выдвигаем решения, выстраиваем систему ценностей и делаем собственные выводы. Для пишущего становится видимым сам процесс мышления, и он легко может отследить в нем как логические пробелы, противоречия, так и удачные моменты и свежие решения.

Однако рефлексивное письмо не становится по-настоящему эффективным видом работы само по себе, тут студентам требуется наша помощь. Во-первых, надо четко сформулировать цель такого письма. Студенты должны понимать, для чего они пишут: чтобы приобрести конкретные знания или

для развития самого навыка рефлексии. Во многих случаях одинаково важно и то и другое (Moop, 2004, с. 137).

Чтобы помочь развитию у студентов навыка рефлексии, авторы настоящей статьи разработали упражнения на рефлексивное письмо в рамках разных дисциплин. После выполнения упражнений мы вместе со студентами анализировали их эффективность и изучали разные способы их использования в обучении.

В настоящей статье описаны несколько использованных нами упражнений, а именно те из них, которые и нам, и студентам показались наиболее эффективными – как в плане облегчения усвоения учебного материала, так и в плане совершенствования мыслительных навыков.

Пишем о себе

Чтобы стать учителем, педагогом – в самом глубоком и высоком смысле этого слова, нужно прежде узнать себя, понять свой путь, – считает Д. Хансен (Hansen, 2001). Когда мы пишем рассказ о себе, мы начинаем лучше себя понимать. Ведь по ходу письма мы воссоздаем на бумаге свое подлинное я (Heikkinen, 2002). А в профессиональной деятельности изложение обстоятельств дела на бумаге помогает нам лучше оценить собственные поступки и решения (Hudén, 1997).

Цель упражнения. Студенты оценивают себя, размышляют над своим опытом, анализируют содержание своих мыслей и наблюдают за тем, как меняются их собственные модели мышления и понимания, анализируют свои наблюдения, делают выводы на будущее. При этом они начинают самостоятельно планировать свой учебный процесс и приобретают навыки самоанализа.

Описание упражнения. Первое задание очень простое – написать о себе. Студентам младших курсов, как правило, предлагают темы, связанные с учебой (*Чему я научился в университете, Почему я поступил на эту специальность* и т.п.). Будущие магистры, уже получившие степень бакалавра и имеющие некоторый опыт педагогической работы, могут рассказать о первых шагах в профессии (*Как я стал учителем*).

Это упражнение принесет пользу только в том случае, если авторы относятся к нему серьезно и пишут искренне. Поэтому студенты должны заранее знать, что дальше будет происходить с их работами и кто будет их читать: преподаватель, или одноклассники, или же будет организовано обсуждение в малых группах – в последнем случае каждый

автор вправе решать, что он хотел бы зачитать и чем поделиться с товарищами.

Наш опыт показывает, что первые версии письменных работ редко отличаются глубиной анализа. Но тут главное, что начало положено, – а к более серьезному анализу можно перейти на следующем этапе. Чтобы помочь студентам, мы предлагаем им направляющие вопросы, например: *Чем описанная Вами ситуация важна для Вас и для Вашего профессионального развития? Что Вы чувствовали в тот момент? Как повлияли на Ваш выбор и на Ваше решение окружающие? Какие скрытые факторы, включая Ваши собственные представления и предпочтения, могли оказать на Вас влияние? Оглядываясь назад, как Вы оцениваете свое поведение? Как бы Вы поступили в аналогичной ситуации в следующий раз?* Такие вопросы помогают студентам лучше осмыслить описанную ситуацию и сосредоточиться на анализе собственного поведения. И наконец, после обсуждения работы с преподавателем или товарищами (в зависимости от предварительной договоренности) автор пишет окончательный вариант, – который, как правило, лучше структурирован и дает более ясное представление о том, как развивается личность автора.

Вот пример из работы первокурсника:

Прежде всего, хочу подчеркнуть, что для меня рассказ о моем обучении в университете еще только начинается. Все написанное ниже – лишь первая глава из целой книги. Я назвал бы эту главу “Как я привыкал к студенческой жизни”. Дело в том, что перед поступлением в университет моя жизнь довольно долго была никак не связана с учебой. Именно поэтому, а также потому, что я пришел в университет уже взрослым человеком, момент “привыкания к учебе” оказался для меня таким сложным. Я научился планировать свое время, определять приоритеты и действовать в соответствии с этими приоритетами. И результат почти всегда зависит только от меня, от того, насколько я способен скорректировать свои учебные планы в соответствии с меняющимися жизненными обстоятельствами.

В окончательном варианте письменная работа иногда видоизменяется, превращаясь в стихотворение, рассказ или любую другую литературную форму. Например, некоторые студенты написали сказки, в которых действовали огнедышащий дракон, седовласый колдун, царевна-Несмеяна. Использование сказочных архетипических образов позво-

ляет авторам занять позицию наблюдателя, взглянуть на события со стороны. Кроме того, сказка хороша тем, что всегда хорошо кончается, а автор получает возможность анализировать свой опыт в рамках более широкого контекста, опираясь на знакомые с детства мыслительные модели.

Впоследствии в своих отзывах на курс все авторы сказок отмечали, что такая литературная форма позволила им выявить скрытые мотивы принятых решений, понять, что за ними стоит.

О чем следует помнить преподавателю при работе с упражнением. Рефлексивные тексты пишутся очень искренне, часто авторы делятся самым сокровенным, поэтому всегда необходимо заранее оговаривать, кто будет читать текст и как он будет обсуждаться. Разумеется, необходимым условием является честность, преподаватель ни в коем случае не должен обмануть доверие студента. Ведь часто авторы пишут предельно откровенно и эмоционально, будто исповедуются. Пишут о болезненном опыте, неудачах, душевном кризисе, сложных отношениях с преподавателями или одноклассниками. Вот, например, отрывок из работы второкурсницы:

Наконец мне стало легко! Я и раньше пыталась поговорить с друзьями о том, что произошло, поделиться своими переживаниями, но только теперь, изложив все на бумаге, я освободилась от этой тяжести. Я как бы выплеснула чувства на бумагу – и стало легче.

О том, как важно для них было выговориться, излить свои чувства на бумаге, писали в своих отзывах многие студенты. Видимо, мы часто недооцениваем роль эмоций в учебном процессе. Предлагая это упражнение студентам, мы вовсе не ожидали такого “всплеска чувств”, однако очевидно, что снятие эмоционального напряжения оказалось полезным и необходимым этапом работы.

И все же не следует допускать, чтобы рефлексивное письмо превратилось в постоянную исповедь (Bolton, 2001). Даже когда студенты пишут о глубоко личных и очень важных для них вещах, мы должны переключать их с исповеди на анализ и с анализа прошлого или настоящего на планирование будущего. В любом случае не следует останавливаться на первоначальном варианте письменной работы: пусть авторы переработают написанное, попытаются ответить на новые вопросы и решить новые задачи.

Письменные рассказы наших студентов о себе помогли нам, университетским преподавателям, лучше понять сложности учебного процесса для студента; кроме того, мы убедились, что поддержка преподавателя на всех этапах действительно помогает сделать рефлексию более глубокой.

Учебный дневник

Учебный дневник, как и другие формы профессионального самоанализа, помогают лучше понять самого себя. Цели ведения дневника могут быть разными, в зависимости от учебных задач. Так, дневник может стать отправной точкой для оценки собственного опыта или для планирования будущей деятельности.

Цели упражнения. Студенты учатся самостоятельно планировать учебный процесс, отмечают, какие умения и навыки формируются у них по мере выполнения тех или иных учебных заданий, и практикуются в анализе собственной деятельности. Ведение дневника особенно эффективно, когда учебный курс предполагает выполнение практических заданий. Дневниковые записи помогают студенту понять, что ему дало конкретное задание. Таким образом, основная задача ведения дневника – осмысление приобретенного опыта.

Описание упражнения. Наши студенты вели учебные дневники в рамках курсов ораторского и актерского мастерства, формирующих навыки презентации, а также курса дидактики, предполагающего проведение “мини-уроков”.

После каждого задания мы предоставляли студентам время на то, чтобы они могли записать мнение о собственном выступлении и о выступлении своих товарищей. Чтобы сфокусировать их внимание на важных аспектах, мы предлагали наводящие вопросы, которые помогали каждому студенту определить, что у него получается хорошо, а в чем еще нужно совершенствоваться. Важно, чтобы в дневнике были отражены различные этапы процесса рефлексии, включая описание самой презентации, вопросы, возникшие во время и после нее, и планирование необходимых корректив. Вот что одна из студенток записала в своем дневнике после проведения мини-урока:

Я поняла, как трудно объяснить ученикам, что именно им нужно сделать. Задания необходимо формулировать четко и ясно, причем подбирать их нужно так, чтобы все могли участвовать в работе.

На одном из семинаров студентов попросили организовать и провести дискуссию по изученному дома материалу. Однако, увлекшись, участники разгорячились, начали отклоняться от темы и переходить на личности, поэтому в конце семинара мы предложили всем проанализировать эту часть занятия в дневниках. Один из студентов записал:

Какие правила ведения дискуссии я нарушил? Не дослушивал выступавших. Перебивал. Говорил путано, не успев как следует продумать мысль. Злился. Высказывался не по теме.

Ведение учебного дневника способствует реализации метакогнитивных процессов. Дневник дает преподавателю возможность помочь студентам отслеживать и анализировать собственное обучение.

О чем следует помнить преподавателю при работе с этим упражнением. Следует сразу определиться, будут ли дневниковые записи предназначаться только для самого студента или же они станут инструментом взаимодействия между студентом и преподавателем.

Мы остановились на первом варианте (студенты делают записи для себя), поэтому в течение семестра у нас не было возможности их читать. Однако по окончании курса мы предложили студентам – на добровольных началах – познакомить нас со своими дневниками. Мы убедились, что первые заметки носили достаточно общий характер, но постепенно записи становились гораздо более аналитическими, конкретными и разнообразными.

Возможно, на содержание дневниковых записей повлияло обсуждение заданий, выполненных на семинарах. Вообще мы считаем, что разумное сочетание упражнений и обсуждений на занятиях с рефлексивным письмом крайне важно для развития навыка рефлексии. В этом плане многое дает уже само ведение дневника, даже если преподаватель не контролирует процесс постоянно (не читает сделанных студентами записей). В качестве обратной связи можно попросить студентов составить краткий “конспект” своего дневника – выполняя это задание, студенты смогут еще раз перечитать собственные записи, оценить свои достижения и понаблюдать за тем, как развиваются их мыслительные и аналитические навыки.



Письмо самому себе

Некоторые записи в учебном дневнике – в начале, в середине или в конце курса – могут делаться в форме “писем к себе”.

Цель упражнения. Студенты анализируют учебный процесс, делают промежуточные выводы, ставят для себя новые цели.

Описание упражнения. В “письме к себе” студенты излагают свои мысли, вопросы, сомнения по поводу данного курса. Так же как и дневник, письмо может быть или сугубо личным, не предназначенным для посторонних глаз, или же автор может познакомить с ним ведущего курс преподавателя. В последнем случае “письма к себе” становятся для преподавателя той самой обратной связью, которая помогает ему своевременно – по ходу занятий – разрешать возникающие у студентов вопросы и сомнения. В конце курса студенты могут перечитать свои письма и написать себе “ответ”, или составить по собственным письмам краткое резюме, которое займет место в студенческом портфолио. Вот комментарий одной нашей коллеги, использовавшей этот вид работы на своих занятиях:

Удачной находкой оказалось “письмо к себе”, написанное студентами в конце курса. В этих письмах студенты проанализировали свои учебные и личные достижения, наметили, что им нужно изменить и какие цели

достичь в ближайшие несколько месяцев. Подписанные и запечатанные конверты с “письмами к себе” были отданы на хранение преподавателю, который разослал их адресатам несколько месяцев спустя. Впоследствии мы узнали из студенческих отзывов, что за это время почти все авторы забыли содержание собственных писем, однако многие начали претворять в жизнь намеченные в письмах планы. Такие же “письма к себе” написали и преподаватели, и, честно признаюсь: получать письма, пусть даже от самой себя, очень приятно.

“Письма к себе”, написанные в конце курса, нацеливают студентов на применение изученного материала в каждодневной практике, а также помогают ставить новых цели и планировать дальнейшую учебную деятельность. Преподаватель может держать эти письма у себя и отправить их студентам не сразу, а спустя несколько месяцев – в этом случае авторы писем получают возможность еще раз обдумать цели, на которые они сами ориентировались некоторое время назад.

О чем следует помнить преподавателю. Необходимо, чтобы студенты заранее знали, кто и для чего будет читать их письма. Поэтому, прежде чем студенты приступят к написанию писем, имеет смысл раздать им конверты и предложить подписать адрес получателя.

Интервью с недавними выпускниками

Мы предложили студентам-первокурсникам провести интервью с недавними выпускниками университета – аспирантами по их же специальности. Интервьюирование учит слушать и вести беседу, делать выводы, обобщать. Студенты больше узнают о своей будущей профессии, о том, каких знаний и навыков она требует, и соответственно получают возможность проанализировать собственные достижения и скорректировать свою учебную деятельность.

Цель упражнения – получение более ясного представления о том, как нужно готовить себя к будущей профессии и какие цели ставить перед собой в обучении.

Описание упражнения. Перед началом работы преподаватель обсуждает со студентами вопросы, которые можно задать недавним выпускникам, и дает рекомендации по проведению интервью.

После интервью студенты записывают краткое содержание беседы и анализируют свои мысли, возникшие в связи с ней. При самоанализе предлагается отразить два аспекта. Во-первых, указать, как полученная информация может быть использована для планирования их собственной учебной деятельности. Во-вторых, оценить себя в качестве интервьюера. Ключевые вопросы: *Что я узнал из интервью? На какие моменты обучения мне следует обращать больше внимания? Что нового и важного я узнал о своей профессии? Какие специальные предметы мне нужно изучить в университете, чтобы лучше справляться с будущей работой? Хороший ли я интервьюер? Умею ли я слушать?*

О чем следует помнить преподавателю при работе с упражнением. Студенты с удовольствием выполняют это задание, ведь оно позволяет им установить профессиональные контакты, приобрести опыт интервьюирования и просто узнать много интересного. Следует, однако, иметь в виду, что интервьюируемые не всегда говорят то, чего мы от них ждем. Может зайти речь и о минусах выбранной профессии – к этому тоже нужно быть готовым.

Разработка плана саморазвития

Цели упражнения. Изучить особенности будущей профессии; уяснить профессиональные требования; определить, какие знания, навыки и возможности для овладения профессией уже имеются; мотивировать себя к учебе; отработать рефлексивные навыки,

которые могут пригодиться для профессиональной деятельности и саморазвития.

Мы считаем это упражнение полезным, в частности, потому, что многие студенты считают учительский дар врожденным и недооценивают возможности развития педагогических способностей.

Описание упражнения. Приступая к выполнению этого упражнения, студенты уже имеют представление о том, какие умения и навыки необходимы педагогу. Кроме того, в их “багаже” есть интервью с недавними выпускниками. Для того чтобы составить “план саморазвития”, студенты должны сосредоточить все внимание на себе и поразмышлять о своем будущем. Одним группам мы дали задание “расписать” свои планы на три года вперед, другим – на пять. Вот выдержка из одной работы:

Сначала тема работы меня ужаснула: надо же, мои планы до 2007 года! Да откуда мне знать, где я буду и что со мной будет в 2007 году? Но потом я успокоилась, задумалась – и вдруг сообразила, что сейчас ведь уже 2004 год! А значит, я совершенно точно могу сказать, что в 2007 году я должна получить диплом бакалавра. Кроме того, я осознала, как важна нынешняя учеба для моей будущей жизни. Такие “прозрения” иногда очень полезны, они помогают почувствовать ответственность за свое будущее.

Еще одна цитата – из работы студентки-первокурсницы:

Над чем мне надо работать? Во-первых, я должна учиться контролировать себя, управлять эмоциями, находить выход из сложных ситуаций. Спокойствие и здравый смысл так важны для педагога. Кроме того, важно научиться планировать время – пока, надо признаться, у меня это не очень получается.

Вот мысль другого студента, тоже первокурсника:

Чтобы в чем-то убедить человека, нужно уметь обосновать свою точку зрения, представить веские доводы. Поэтому мне нужны обширные и прочные знания.

О чем следует помнить преподавателю. Студенческие работы оказались интересными, но выявилась одна характерная закономерность: многие авторы мыслят фрагментарно, пишут о том, что первым пришло на ум. Похоже, у них не сложилось цельное восприятие самих себя. В следующий раз, предлагая студентам то же задание, мы снабдили их образцом выполнения – в результате в планах саморазвития студентов появилось больше логики, системы. Таким образом, преподавателю следует решить, давать ли студентам обра-

зец, который делает их работы более логичными, или предложить писать в свободной форме. Во втором случае план саморазвития будет, скорее всего, достаточно сумбурным, но зато принесет больше пользы как инструмент самоанализа. Возможно, имеет смысл выполнять упражнение в два этапа: сначала студенты изложат свои мысли по поводу саморазвития в свободной форме, а затем можно проанализировать написанное, сравнить с образцами, обсудить и записать окончательный вариант.

Заключение

В этой статье описаны лишь некоторые упражнения по развитию рефлексивного письма, использованные нами на занятиях.

Наш опыт показывает, что при планировании письменных заданий с элементами рефлексии важно продумать их мотивацию и четко определить цель и конечный результат. Так как рефлексивные тексты в основном носят личный характер и часто очень откровенны, надо заранее продумать, кто и как будет их читать, анализировать и обсуждать. Не следует забывать, что, как правило, у большинства студентов еще нет опыта работы по специальности. Поэтому, говоря на профессиональные темы, привлекайте ситуации, знакомые студентам из учебного и личного опыта. Во время обсуждений выполненных заданий подводите студентов к пониманию того, как задания связаны с их будущей работой.

Чтобы студенты написали действительно значимые тексты, научились анализировать и оценивать собственный опыт, составляйте значимые задания, реально связанные с жизнью и интересами авторов. Главное условие для рождения хорошего автора и “рефлексивного мыслителя” – знать, о чем пишешь.

Из множества разнообразных письменных заданий, развивающих навыки рефлексии, каждый может выбрать наиболее подходящие лично для него. Задача преподавателя – научить студентов распознавать ситуации, требующие рефлексии и, стало быть, помогающие развивать профессиональные навыки. Необходимо также учить работать с эмоциями, ведь часто именно сквозь их призму мы осмысливаем наш опыт, и из-за них порой не можем адекватно проанализировать и оценить ситуацию. Кроме того, мы не должны забывать о заключительной стадии рефлексии, на которой мы придаем опыту новое значение и извлекаем из него уроки (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

Рефлексия, считает Л. Левандер, является учебным и одновременно мыслительным инструментом (Levander, 2003). Нельзя по-настоящему научиться чему-то без активного размышления и анализа. Поэтому письмо и рефлексия относятся к важнейшим навыкам, которые студенты должны сформировать в процессе обучения – ради собственного будущего. В жизни эти навыки придают нам уверенность в себе, ведь овладевая ими, мы учимся выражать свои мысли, пользоваться языком для общения, анализировать собственный опыт и на нем учиться.

Литература

- Bolton, G. (2001). *Reflective practice, writing and professional development*. London: Paul Chapman.
- Boud, D., Keogh, R., Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: a model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp.18-40). London: Kogan Page.
- Forsman, S. (1985). Writing to learn means learning to think. In A.R. Gere (Ed.), *Language connections: Writing and reading across the curriculum*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hansen, D.T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching. Toward a teacher's creed*. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Whatever is narrative research. In R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (pp. 13-28). Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän Yliopisto
- Hydén, L.-C. (1997). The institutional narrative as drama. In B.-L. Gunnarsson, P. Linell, & B. Nordberg (Eds.), *The construction of professional discourse* (pp. 245-264). London: Longman.
- Levander, L. (2003). Reflektio yliopista-opettajan työssä. In S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto-ja korkeakoulu opettajan käsikirja* (pp. 452-467). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Marienu, C. (1999). Self-assessment at work: Outcomes of adult learners' reflections on practice. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 135-146.
- Moon, A.J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Schön, D. (1987). *Educating reflective practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Мари Карм (mari.karm@ut.ee) заведует кафедрой высшего образования педагогического факультета Тартуского университета, Тарту, Эстония.

Катрин Поом-Валицкис (katrinpv@tlu.ee) преподает на факультете педагогических наук Таллиннского университета, Таллинн, Эстония.

“Все любят стихи!”

Поэзия в школе и вне ее

Вместо предисловия

– Какое ваше любимое стихотворение? – спросила одна из девочек.

Вопрос был обращен к грузному мужчине, сидевшему между двумя четвероклассницами.

– “Все золотое зыбко” Роберта Фроста, – ответил он, смущенно теребя в руках бумажку с текстом.

– Прочитайте его, пожалуйста, – попросила вторая девочка.

– Хорошо. – Мужчина, развернув смятую бумажку, начал читать:

*Новорожденный лист
Не зелен – золотист...¹*

– А почему вы любите это стихотворение? – спросила одна из девочек.

– Я помню его еще со школы, – сказал мужчина. – Оно всегда мне нравилось.

Все зааплодировали, а мужчина, вставая, бросил взгляд в дальний угол класса. Там сидела его жена с двумя сыновьями-дошкольниками – они тоже аплодировали. Лицо мужчины осветилось улыбкой.

Это короткое видеосообщение с водителем грузовика – одно из многих – было показано гостям Фестиваля поэзии по завершении проекта “Любимое стихотворение”. Проект объединил множество людей самого разного социального и национального происхождения. Он продолжался целый год, и весь этот год дети и взрослые, школьные и университетские педагоги встречались, чтобы говорить о поэзии. Цель настоящей статьи – не просто рассказать о проекте, но поделиться с читателями из разных стран полезными материалами и наработками, которые помогут им организовать подобные проекты у себя в школах или в местном сообществе.

У этой статьи четыре раздела: история проекта; его описание; его “уроки”; и наши советы учителям, которые захотят последовать нашему примеру. В приложении вы найдете рекомендации и составленный нашими учениками список вопросов для интервью, а также таблицу с конкретными предложениями по каждому этапу реализации проекта.

История проекта

Авторы настоящей статьи начали работать в тесном сотрудничестве задолго до начала проекта “Любимое стихотворение”. Сотрудничество это принимало самые различные формы. Например, Джули в течение года преподавала у нас в университете, а Фрэнсис и Джерри вместе и по очереди занимались чтением стихов и стихотворчеством с учениками начальной школы. Однажды они организовали клуб поэзии для школьников, в котором “членские взносы” взимались в своеобразной форме: раз в две недели каждый член клуба должен был написать одно стихотворение и прочесть вслух не менее трех стихотворений.

Как педагогов (а совокупный педагогический стаж авторов статьи – почти девяносто лет) нас уже давно беспокоит вопрос: почему многие школьники не любят стихи? Ведь в раннем детстве все было иначе, да и с общекультурной точки зрения неприятие поэзии нельзя считать естественным явлением. Исследования человеческого мозга, проводившиеся в последние четверть века самыми разными специалистами, продемонстрировали, что человеческий мозг и слух изначально “настроены” на поэтический строй и размер (Turner & Poppel, 1983). Достаточно вслушаться в ритмичный детский лепет или вспомнить, как часто дети что-то напевают

¹ Роберт Фрост. Другая дорога. М.: АРГО-РИСК, Рудомино, 1999 (Стихотворение *Nothing Gold Can Stay*, перевод Г. Кружкова).

или проговаривают нараспев знакомые стихи, как они любят играть в рифмы.

Нелюбовь к поэзии развивается к средним классам школы, и виной тому – небрежение учителя или его стремление свести работу со стихотворными текстами к механическому заучиванию и чрезмерному препарированию (Terгу, 1974). Нелюбовь и “стихобоязнь” только усугубляются в старших классах и в университете, где вовсе не читают стихи вслух, но при этом заставляют разбирать достаточно ограниченное количество текстов подробнейшим образом.

В 1999 году Роберт Пински, американский поэт-лауреат, составил поэтический сборник “Любимые стихи американцев”, основанный на материалах его проекта “Любимое стихотворение”. Идея проекта проста: Пински предложил всем желающим прислать ему текст любимого стихотворения и кратко прокомментировать свой выбор. Получив более 18000 ответов, Пински понял, что ему удалось вскрыть глубокий пласт культурной жизни американцев. Ответы нескольких десятков респондентов в возрасте от 5 до 97 лет были записаны на видео: каждый читает перед камерой свое любимое стихотворение и объясняет, чем оно важно лично для него. Сорок коротких (3-5 минут) видеозаписей находятся в свободном доступе на сайте проекта “Любимое стихотворение” (www.favoritepoem.org), и скоро их число вырастет до пятидесяти, а двадцать семь записей, со вступительным словом Роберта Пински, представлены на CD-диске, который вышел приложением к последней антологии проекта “Любимое стихотворение” (Pinsky & Dietz, 2004).

Эти материалы полностью отвечают нашим представлениям о поэзии: она приносит радость и позволяет выразить себя любому человеку, вне зависимости от его возраста, цвета кожи и социально-экономического положения. Среди героев видео – строитель, учительница, ветеран вьетнамской войны, дети, молодые люди, старики и даже бывший президент США Билл Клинтон. Все они читают свои любимые стихи и говорят о поэзии.

Нам так захотелось реализовать подобный проект на местном уровне, что мы связались с бостонским офисом² проекта “Любимое стихотворение”, и его сотрудники любезно выслали нам первые 29 видеозаписей. К началу нового учебного года мы были готовы приступить к работе.

Мы поставили перед собой несколько целей. В школе, где работает Джули, ученический контингент очень непостоянный, и у многих детей почти нет навыков общения с поэзией. Мы хотели, чтобы все ученики приобрели положительный поэтический опыт и почувствовали, как стихи обогащают человеческую жизнь. Другой нашей целью было создание единого литературно-деятельностного контекста, в котором ученикам придется постоянно размышлять о поэзии, читать и писать стихи, рассылать приглашения, брать интервью, использовать различные технические средства, искать интересные и разнообразные формы презентации своей работы.

Описание проекта

Первый этап

Пробуждение интереса

Сначала мы “наполнили” класс стихами: детскими, взрослыми – всякими. Создали “поэтический уголок”, где каждый мог полистать сборник стихов и поговорить о них с друзьями. Джули каждый день читала стихи для учеников или вместе с ними, поощряла их стихотворное творчество. Однажды она продемонстрировала ученикам запись с CD-диска Роберта Пински, где пятиклассница с воодушевлением рассказывает свое любимое стихотворение Теодора Рётке – “Леность” (Pinsky & Dietz, 2004, с. 206) и говорит о том, чему оно ее научило. Как известно, для четвероклассников авторитетное мнение ученицы пятого класса значит немало. Естественно, всем тут же захотелось говорить о своих любимых стихах.

Наши триптихи

Мы считаем, что если педагог хочет научить чему-то учеников, он должен сначала показать им, как это делается. Тем более, когда речь идет о поэзии. Если мы, взрослые, боимся выразить себя в стихах, можно ли ждать свободного самовыражения от детей? Для начала мы продемонстрировали ученикам, как расспросить человека о его любимом стихотворении и что получится, если связать в единое целое само стихотворение, высказывания о нем и фотографии, сделанные во время беседы.

Дети с интересом следили за тем, трое преподавателей по очереди задавали друг другу вопросы о любимом стихотворении, записывая при этом интервью на магнитофон. Мы показали им, как вести беседу и работать с

² См. контактную информацию на сайте www.favoritepoem.org.

Как беседовать о любимом стихотворении

(общие рекомендации по проведению интервью)

1. Подготовьте человека, у которого вы собираетесь взять интервью.
Заранее сообщите ему, когда и где и зачем вы хотели бы с ним встретиться.
Дайте ему время подумать и выбрать стихотворение, о котором он будет говорить.
2. Подготовьтесь сами.
Составьте список общих вопросов, ответ на которые вы хотели бы услышать.
Уделите внимание вопросам, которые потребуют развернутого ответа (Почему? Когда? Где? Кто? Что? Как?)
Заранее поупражняйтесь в ведении записей, использовании магнитофона и фотоаппарата.
3. Во время интервью:
Проверьте, работает ли магнитофон.
Слушайте внимательно.
Помечайте основные моменты в блокноте.
Сделайте 2-3 фотографии.
Не забудьте поблагодарить собеседника.
4. После интервью:
Просмотрите записи в блокноте.
Несколько раз прослушайте магнитофонную запись, отметьте для себя важные моменты, на которые вы не обратили внимания во время интервью.
Решите, что вы хотите написать о собеседнике и в какой форме:
Несколько отдельных высказываний?
Краткий пересказ беседы?
Стихотворение об этом человеке?
Составьте черновик, покажите его одноклассникам и учителю.
Проверьте, хорошо ли ваш текст сочетается с фотографиями.
Доработайте текст, опубликуйте его вместе с фотографиями и любимым стихотворением собеседника.

магнитофоном (см. Приложение 1), как реагировать на ответы и фотографировать собеседника. Потом мы разделились – каждый из нас работал со своими фотографиями и магнитофонными записями. В результате у всех троих получились своеобразные *триптихи* (детям очень понравилось это новое слово): на трех соединенных между собой листах картона разместились любимое стихотворение, фотографии, фрагменты интервью и собственное стихотворение, навеянное поэтическими строчками из любимого автора. Джули выбрала стихотворение “Музыка во мне” из сборника Элоиз Гринфилд Мед, *Я люблю и другие стихотворения* (Greenfield, 1978). А ее собственное творение, написанное “по мотивам”, называлось “Музыка не хочет умолкнуть”: *Просыпаюсь утром – и опять / Песня просыпается со мной / И никак не хочет умолкнуть...* (См. Фото 1).

Триптихи учеников

Мы показали свои триптихи ученикам, ответили на их вопросы и рассказали, как можно расположить на картоне отдельные фразы из интервью, два стихотворения – “любимое” и “свое”, фотографии и даже предметы (например, Джерри прикрепил рядом со своим любимым стихотворением – он выбрал “Желтые нарциссы” Уильяма Вордсворта – продольный срез настоящего нарцисса). Следующие две недели наши подопечные были очень заняты: выбирали стихотворения, брали друг у друга интервью (почти все работали парами, но было и две “тройки”), фотографировали, слушали магнитофонные записи и составляли триптихи.

Все получилось замечательно. Многие выбрали для себя шуточные стихотворения, но были и стихи из популярных мультфильмов, и тексты песен. Когда работа была завершена, все авторы триптихов с удовольствием демонстрировали их друг другу и комментировали свои творческие решения. После обсуждения окрыленные успехом четвероклассники вывесили свои работы в коридоре школы для всеобщего обозрения. [Фото 3]

Так закончился первый этап нашего проекта – несложный в реализации и вполне значимый сам по себе, без продолжения. Мы полагаем, что организовать такую работу сможет любой учитель, даже при недостатке “поэтического” опыта и в условиях ограниченного времени и ресурсов. И очень скоро он убедится, что создание триптихов требует от учеников огромного разнообразия творческих и художественных усилий, но и дает им неизмеримо больше, чем традиционная для наших школ “неделя поэзии”. Важно также, что благодаря триптихам ученики (как, впрочем, и учителя!) начинают чаще обращаться к творчеству самых разных поэтов: как из родной культурно-языковой среды, так и пишущих на других языках.

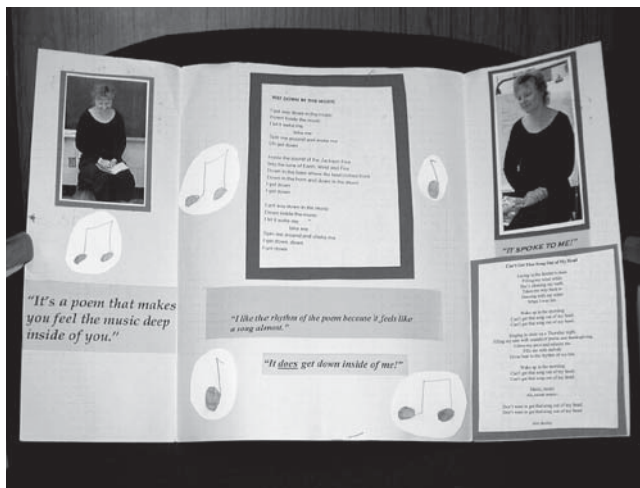


Фото 1. Музыка во мне

Второй этап

Интервьюируем работников школы

Успешно завершив интервьюирование одноклассников, наши ученики решили выйти за порог класса. Начали с мозгового штурма: дети записали все пришедшие им в голову вопросы, которые они могли бы задать работникам школы или ученикам из других классов, а Джули помогла отредактировать этот список (см. Приложение 2). Затем ученики подошли к нескольким работникам школы (в том числе к директору, поварихе, вахтеру и некоторым учителям) и попросили разрешение взять у них интервью. Объединившись в команды по 2-3 человека и вооружившись примерным списком, магнитофонами и цифровыми камерами, – взялись за дело. Новые триптихи, составленные на основе этих интервью, вызвали большой интерес всех учеников и работников школы.

Мы понимаем, что организаторы подобных проектов из других школ, скорее всего, сочтут целесообразным остановиться по завершении второго этапа, однако мы рискнули перейти к следующему, поскольку, побеседовав со знакомыми взрослыми людьми в привычной обстановке, наши ученики “вошли во вкус” и почувствовали себя достаточно уверенно. Они захотели перейти к “внешкольному” интервьюированию и провести его в форме видеоинтервью.

Третий этап

Учимся работать с видеокамерой

В нашем распоряжении было несколько видеокамер, однако мало кто из учеников имел опыт работы с видеоаппаратурой, поэтому пришлось начинать с освоения техники. Мы показали четвероклассникам, как держать камеру, как переходить от среднего к крупному плану и к панорамной съемке, как пользоваться штативом. Конечно, это заняло немало времени: ведь каждый должен был попробовать себя в качестве оператора. (Если видеокамер нет, можно проводить “внешкольное” интервьюирование по модели второго этапа, то есть отработывая технику работы с магнитофоном и фотоаппаратом. В любом случае следует помнить, что интервьюирование – с камерой или без нее – помогает ученикам осознать, как много значит поэзия в жизни самых разных людей.)

Вся школа умирала от любопытства: чем это занимаются четвероклассники? Казалось, что над этой частью школы витает дух поэзии. В течение нескольких недель ученики Джули совершали вылазки с видеокамерами в другие классы и задавали вопросы о поэзии отдельным ученикам, группам или целым классам. Накапливались “поэтические”



Фото 2. Идет работа над триптихом: ученики спорят о том, как лучше разместить стихотворение, фотографии и отдельные высказывания.

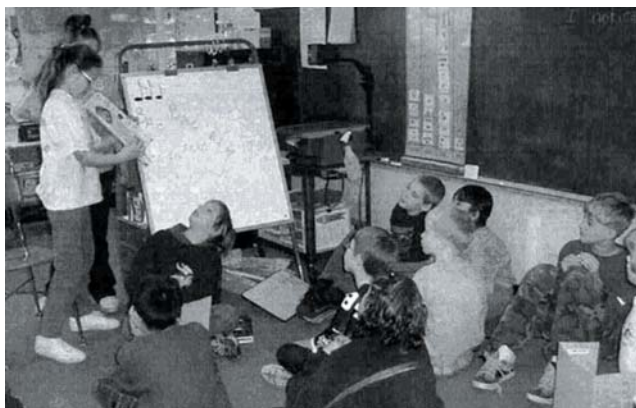


Фото 3. Авторы триптиха демонстрируют готовую работу и делятся с одноклассниками своими находками и решениями

Приложение 2

Интервью “Любимое стихотворение”

(составлено учениками Джули Баркли, 4 класс)

Здравствуйте! Меня зовут

А как вас зовут?

Мы только что прошли тему о поэтическом творчестве, и мне бы хотелось задать вам несколько вопросов о стихах и поэзии. Можно? Спасибо.

- 1) Вы любите поэзию?
- 2) В детстве вы учили стихи? Расскажите, как это было.
- 3) Было ли у вас любимое детское стихотворение?
- 4) Какое стихотворение вы бы хотели прочесть сегодня?
- 5) Почему именно это?
- 6) Когда вы услышали или прочитали его впервые?
- 7) Прочтите его, пожалуйста.
- 8) Какие чувства у вас возникают, когда вы читаете это стихотворение?
- 9) Что оно значит лично для вас?
- 10) Пожалуйста, прочтите его еще раз.
- 11) Вы сами пишете стихи?
- 12) Можете прочесть одно из ваших стихотворений?
- 13) Хотите, я тоже прочту вам свое стихотворение?
- 14) Хотите, я прочту вам свое любимое стихотворение?

видеосюжеты: вот малыши из подготовительного класса пританцовывают и скандируют что-то нараспев; вот второклассники читают стихи хором; вот третьеклассники обмениваются “дразнилками”, а мальчики из параллельного четвертого класса пугают друг друга “страшилками”.

Поупражнявшись таким образом в операторском искусстве, ученики снова обратились к тем работникам школы, у которых они первоначально брали аудиоинтервью, и попросили их снова почитать стихи – на этот раз перед камерой. Директор школы прочитала четвероклассникам “Неизбранную дорогу” Роберта Фроста (Frost, 1969, с. 105) и рассказала, как помогли ей эти стихи, когда нужно было совершать свой выбор в жизни. Учительница английского, которая она родилась и выросла в Бразилии, прочитала запомнившееся ей с детства стихотворение на португальском языке. Когда она читала, на нее нахлынули давние воспоминания, на глазах выступили слезы.

Потом мы вместе с учениками просматривали отснятые материалы, обсуждали технику видеосъемки и интервьюирования и отмечали особенно удачные моменты, которые стоило сохранить. Теперь мы все почувствовали, что готовы продолжить начатую работу за стенами школы.

Четвертый этап

Любимые стихотворения наших гостей

Джули и ее ученики составили письмо-приглашение к участию в нашем проекте и разослали его тем жителям города, с которыми нам особенно хотелось побеседовать. Среди приглашенных были водитель грузовика, почтальон, коммерсант, член школьного совета, представитель клуба для пожилых людей, окружной школьный инспектор, полицейский и мэр города. Почти все ответили, что с удовольствием придут на встречу. Для каждого гостя был назначен свой день и час.

К назначенному времени ученики расставляли полукругом несколько стульев – один для гостя, два или три для “интервьюеров”. Один из учеников, “оператор”, получал видеокамеру, остальные рассаживались на “зрительские” места. Мы искренне радовались тому, как охотно все приглашенные отвечали на вопросы и какие разные стихи они читали детям. Гостя из клуба пожилых людей прочла сначала “Деревья” Джойса Килмера (Kilmer, 1994, с. 19), а затем собственное стихотворение. Коммерсант принес с собой детскую книжку. Неважно, что она написана прозой, сказал он: когда каждое слово в книге стоит на своем месте и звуки рождают радость, это и есть поэзия. Одна из роди-

тельниц, член школьного попечительского совета, рассказала о том, как в тяжелое для нее время, когда умерла ее мать, она находила утешение в знакомых стихах из Библии. Мэр города не смогла лично прийти на встречу, но прислала текст стихотворения и письмо. Она написала детям, что в детстве сочинение стихов было ее любимым занятием, но в последние двадцать пять лет ей, увы, приходится заниматься совсем другими делами. И далее: “Я хочу поблагодарить вас и ваших учителей за то, что вы помогли мне вспомнить, как сильно я когда-то любила поэзию”.

В результате дети получили убедительные свидетельства того, что поэзией могут наслаждаться все люди, вне зависимости от возраста и рода занятий. Потом мы все вместе начали просматривать накопившиеся видеозаписи с целью отобрать наиболее яркие материалы и составить десяти-пятнадцатиминутный видеофильм. Мы решили включить в него фрагменты бесед с учениками школы и со взрослыми жителями города. Закадровый текст был составлен и начитан самими четвероклассниками.

Премьера готового видеофильма состоялась в мае, во время ежегодного Фестиваля поэзии – это было достойное завершение годовичного проекта. Гости фестиваля высоко оценили творческую и очень кропотливую работу, сделанную учениками, а в местной газете появилась большая статья, посвященная фестивалю и детскому поэтическому проекту. Созданный школьниками видеофильм подтвердил мысль Роберта Пински: всем читателям есть что сказать о поэзии – надо только их спросить (Pinsky & Dietz, 2004, с. xxiii).

Чему мы научились

Уроки для учителей

Работая над проектом в течение года, мы поняли, что нужно внимательно слушать учеников и предоставлять им больше возможностей для самостоятельных действий и самовыражения. Мы также убедились в том, что работать удобнее в небольших группах. Когда класс поделится на группы от двух до пяти человек и у нас появилась возможность беседовать с каждой командой в отдельности, а не со всеми вместе, их привычные аргументы – “я не люблю стихов” или “я не разбираюсь в поэзии” – отпали сами собой. Мы уверены, что, обращаясь к личному опыту, воспоминаниям и воображению детей, школа может и должна развить их естественную тягу к поэтическому слову. В нашем случае участие в проекте “Любимое стихотворение” помогло пробудить творческую активность учеников и подарило им радость общения с поэзией.

Приведем довольно характерный пример. Когда наши ученики брали интервью у трехклассников, один мальчик, недавно приехавший с родителями из Вьетнама – с виду тихий и стеснительный, – сказал, что у него нет никаких любимых стихов. Тогда интервьюеры осторожно спросили, не помнит ли он каких-нибудь стихов или песен на родном языке. Мальчик радостно заулыбался и, к удовольствию всех присутствующих (включая Джерри, осуществлявшего “техническую поддержку”) – тут же рассказал небольшое стихотворение по-вьетнамски. Это было замечательно.

В нашем проекте детей привлекало и то, что на каждом этапе работы мы предоставляли им выбор – будь то выбор партнера, стихотворения, интервьюируемого или способа представления результатов работы. Кроме того, мы постоянно прибегали к методу прямой демонстрации: показывали ученикам, как можно читать и писать стихи, как пользоваться аудио- и видеоаппаратурой, как брать интервью и обрабатывать данные.

Нас особенно порадовало, что окружающие отнеслись к нашему проекту с пониманием и поддержкой. Учителя, работники школы, родители и все приглашенные охотно отвечали на вопросы детей о поэзии, а в мае пришли в школу, чтобы посмотреть готовый видеофильм. В местной газете появилась статья о нашем проекте.

Уроки для учеников

Когда дети брали интервью, читали и писали стихи, работали над триптихами – они делали это с интересом и с радостью. Созданные ими продукты сами по себе свидетельствуют об успехе проекта. Однако по завершении Фестиваля поэзии мы все же провели небольшой опрос и попросили участников проекта сказать, что нового они узнали о поэзии и о людях. Приводим несколько высказываний:

Все любят стихи!

Люди все разные, и стихи, которые им нравятся, тоже разные.

Как читать стихи – зависит от того, какие они. Бывают стихи смешные, грустные, счастливые, серьезные, даже безумные. Оказывается, в поэзии не обязательно должна быть рифма.

Стихи бывают и на других языках.

Поэзия – это не только стихи, иногда это песня, поговорка, какая-то выразительная фраза.

Из стихотворения можно сделать песню.

Переходя в пятый класс, эти дети взяли с собой любовь к поэзии и понимание серьезных вопросов, в которых так важно разбираться в столь непростою подростковом возрасте.

А совсем недавно мы убедились в том, что и по истечении двух лет проект продолжает оказывать влияние на его участников. Когда Джули спросила своих бывших учеников – сегодняшних шестиклассников, – помнят ли они, как увлеченно они читали друг другу любимые стихи, оказалось, что не только помнят, но могут рассказать их и сегодня. Учительница словесности, работающая с

Приложение 3

- 1) Прививайте любовь к поэзии каждый день, читайте самые разные стихи – классические и современные, большие поэмы и тексты песен.
- 2) Исследуйте творчество разных поэтов, и великих и малоизвестных. Не забывайте о тех, кто пишет стихи для детей и подростков.
- 3) Занимайтесь с детьми стихотворчеством – лучше всего каждый день. Некоторые стихотворные формы (например синквейн, акrostих, короткие рифмовки) легко даются всем. Наш опыт показал, что авторам всех возрастов нравится “фотостих” – фотография с поэтической подписью.
- 4) Вдвоем с помощником покажите ученикам весь процесс интервьюирования: как задавать вопросы о поэзии, как записывать беседу на магнитофон, фотографировать и пр.
- 5) Создайте триптих, который будет служить образцом для учеников, включите в него ваше любимое стихотворение, ваше собственное стихотворение и высказывания из интервью; добавьте элемент наглядности.
- 6) Предложите ученикам разбиться на пары, проинтервьюировать друг друга и подготовить триптихи.
- 7) Разместите триптихи на видных местах, так чтобы их могли оценить другие ученики школы.
- 8) Предложите ученикам проинтервьюировать работников школы и создать триптихи по материалам интервью (командная работа).
- 9) Предложите детям взять видеоинтервью у учеников других классов и у работников школы; поддержите их в процессе интервьюирования, проанализируйте результаты.
- 10) Составьте приглашительные письма, разошлите их людям, с которыми ваши ученики хотели бы побеседовать.
- 11) После интервьюирования приглашенных организуйте работу с видеоматериалами (редактирование, наложение закадрового текста и т.д.).
- 12) Организуйте просмотр готового видеофильма для учеников школы и для жителей вашего города (района).

ними в шестом классе, с удивлением отмечает, как эти дети “любят поэзию” и как “бесстрашно” они берутся за выполнение любых творческих заданий (“по сравнению со всеми остальными, с кем мне доводилось работать, – небо и земля!”).

Советы

В Приложении 3 приведены двенадцать советов о том, как можно последовательно прививать детям любовь к поэзии. Учителя, которые захотят последовать этим советам, могут спланировать свою учебную и внешкольную работу в четыре этапа, как мы, или видоизменить эти этапы, исходя из конкретных условий, собственных возможностей и потребностей своих учеников, или же ограничиться одним или двумя этапами.

Заключительные мысли

В своей прекрасной, исполненной надежд и трагизма книге “Просто воскрешение: дети в годы надежды” (Kozol, 2000) Джонатан Козол описывает, как он занимался чтением с Бенджамином, мальчиком из бедняцкого квартала в Нью-Йорке. Когда автор взял его к себе в группу, Бенджамин был второгодником, отставал по всем предметам, имел серьезные проблемы с чтением и письмом и вообще считался “трудным” ребенком. Как-то во время индивидуального занятия они читали и разбирали небольшое стихотворение известного афроамериканского поэта Лэнгстона Хьюза. Вместе погружаясь в поэтический текст, учитель и ученик начали лучше понимать себя и друг друга:

С каким неподдельным уважением он одолевает поэтические строки, как трепетно прикасается к ним, как старательно водит пальцем по странице, и какое удовлетво-

рение отражается на его лице, когда он наконец доходит по последней строки! Глядя на все это, я понимаю, что передо мной уже другой мальчик, не тот, которого я знал – или думал, что знаю. (Kozol, 2000, с. 213)

Цените поэзию. Вчитывайтесь в любимые стихи. Возможно, это поможет вам узнать много нового о себе и о людях, которых вы знаете – или думали, что знаете.

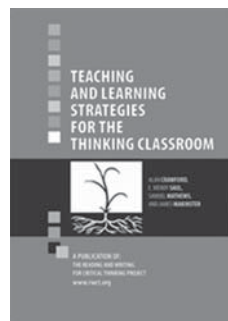
Литература

- Frost, R. (1969). *The poetry of Robert Frost*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Greenfield, E. (1978). *Honey, I love and other poems*. New York: Harper Trophy.
- Kilmer, J. & Kilmer, A.M. (1994). *Trees & other poems: Candles that burn*. Atlanta, GA: Cherokee.
- Kozol, J. (2003). *Ordinary resurrections: Children in the years of hope*. New York: Perennial.
- Pinsky, R. & Dietz, M. (Eds.). (1999). *America's favorite poems*. New York: W.W. Norton.
- Pinsky, R. & Dietz, M. (Eds.). (2004). *An invitation to poetry: A new favorite poem project anthology*. New York: W. W. Norton.
- Terry, A. (1974). *Children's poetry preferences: A national survey of the upper elementary grades*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Turner, F. & Poppel, E. (1983, August). “The Neural Lyre: Poetic Meter, the Brain, and Time.” *Poetry*, 277-309.

Фрэнсис Э. Казимек (kazetek@bwig.net) готовит учителей словесности и грамотности в Сент-Клаудском университете, штат Миннесота, США.

Джерри Д. Уэллик преподает на факультете специального образования Сент-Клаудского университета, штат Миннесота, США.

Джули Баркли преподает в начальной школе “Дискавери”, Уэйт Парк, штат Миннесота, США.



“Стратегии активного обучения и мышления”

Авторы: Алан Крофорд, Э. Венди Сол, Сэмюэл Мэтьюс, Джеймс Макинстер

Учебное пособие объемом 300 страниц с иллюстрациями. Книга легко читается и может быть использована в качестве справочника по стратегиям обучения.

Скоро – на русском языке! Следите за рекламой на сайте www.ct-net.net/ru и делайте заказы по адресу thinkingclassroom@ct-net.net.

Хотите обучать редактированию? Попробуйте!

Сейчас с этих страниц к вам обратится еще один член команды журнала “Перемена”, ветеран журналистики Уильям Бриджес. Он который редактирует наши тексты на английском языке. За его плечами десятилетия работы в Соединенных Штатах, на Тайване и в Германии – в агентстве “Юнайтед Пресс Интернэшнел”. Кроме того, он был директором Школы журналистики им. Юджина Пуллиама во Франклин колледже, штат Индиана, США.



Если вы собираетесь преподавать редактирование и ждете от меня инструкций, – боюсь, мне придется вас огорчить: я и сам порой не знаю, как это делается. Но лучше уж признаюсь в этом сразу и не стану делать вид, будто мне известен некий волшебный рецепт, который поможет вбить навыки редактирования в головы студентов.

Вот уже пятьдесят лет я пишу сам, правлю чужие тексты и преподаю редактирование. Был журналистом и редактором в газетах, журналах и новостных агентствах, преподавал в колледже. Если бы мне предложили подытожить главное, чему я научился за эти годы, я сказал бы следующее: пиши точно, пиши ясно, пиши так, чтобы твой текст хотелось читать. Но донести эти истины до студентов – задача не из легких.

Одна из сложностей заключается в том, что редактирование – понятие чрезвычайно широкое. Можно редактировать роман, а можно – колонку новостей. Редактирование включает в себя, с одной стороны, знание норм языка, с другой – умение разгадать замыслы автора. Не всегда легко определить границу между редактированием и искусством письма вообще. Но все же навыки редактирования определенно существуют, и существуют школы, которые обещают обучить этим навыкам всех желающих.

В первую очередь вам придется определить исходный уровень. Кто ваши студенты? Люди достаточно грамотные, хорошо владеющие родным языком? Не факт. В США, например, многие выпускники школ,

воспитанные у телеэкрана в духе полной свободы самовыражения, так и не научились грамотно писать. Для них курс редактирования – это возвращение к основам языка, а первая и наитруднейшая задача преподавателя – убедить их в том, что это важно для жизни. О том, как это лучше сделать, речь пойдет ниже.

С теми, у кого с грамотой проблем нет, работать легче. Таких студентов надо учить внимательно вчитываться в написанное и с уважением относиться к работе со словом – на любом языке. Несколько лет назад, когда я жил в Тайпее, я задал своему приятелю, свободно владеющему китайским и английским, такой вопрос: в чем состоят глубинные различия в выражении мысли на этих двух языках? “Когда человек, говорящий по-английски, попадает под дождь, – ответил мне приятель, – он, скорее всего, скажет, что он *промок до нитки*. Китаец же в этом случае произнесет слова, которые можно перевести примерно так: *Я вошел в дождь и превратился с ним в единое целое*”. Обучая редактированию, вы должны хорошо сознавать выразительные особенности своего языка и не забывать, что главная цель – донести до читателя именно то, что имел в виду автор.

Но вернемся к моей формуле редактирования: пиши точно, пиши ясно, пиши так, чтобы твой текст хотелось читать. Если еще короче – точность, ясность, стиль.

Итак, точность. Недавно один издатель попросил меня проверить текст книги на наличие фактических ошибок. Их оказалось немало. Больше всего меня удивило не то, что авторы допустили ошибки – это иногда случается, – а то, что их не заметили редакторы. Например, одно и то же имя на трех разных страницах писалось тремя разными способами. Вызовет ли такая книга доверие читателей? Добиваться точности каждого написанного слова – первая заповедь редактора.

Заповедь вторая – ясность. Надо редактировать так, чтобы у читателя не возникало сомнений по поводу того, что хотел сказать автор. При обучении редактированию имеет смысл демонстрировать студентам самые разные тексты, и удачные, и неудачные. Почему в одном предложении все сразу понятно, а с другим приходится долго мучиться,

прежде чем разберешься, что к чему? Однажды в моем собственном очерке появилась такая фраза: “У нас с женой четверо сыновей, трое из них женаты на любимых женщинах”. Перечитывая написанное, я понял, что такая формулировка предполагает наличие четвертой невестки, которую муж явно не любит. Я поставил тире после “женаты” – и нелюбимая невестка исчезла.

Третья редакторская заповедь касается стиля: редактор должен с уважением относиться к стилю автора. Конечно, собственный стиль есть не у каждого пишущего. Но если он есть, редактор должен заботиться о сохранении авторской индивидуальности. “Не пойму, что изменилось, но читается лучше”, – вот, пожалуй, самая высшая похвала, которую редактор может услышать от автора.

Как сделать, чтобы студентам было интересно осваивать навыки редактирования? Аргументов много: на хороших редакторов всегда есть спрос, и труд редакторов неплохо оплачивается. Но кроме материальной заинтересованности, есть и другие стимулы. На тех, кто пишет с ошибками, грамотные люди смотрят сверху вниз (и не хотят брать их на работу, даже не связанную с редактированием). Редактор всегда имеет дело с людьми мыслящими – более того, он помогает им выражать свои мысли яснее и точнее. Редактор читает внимательнее и думает логичнее большинства людей, что полезно и для работы и для жизни. Но самое главное – он умеет редактировать сам себя. Студент, который научился анализировать и редактировать собственные тексты, получает более высокие оценки, а в дальнейшем легче и увереннее входит в любую профессию. И наконец, редактирование может открыть перед выпускниками самые неожиданные двери. Один мой знакомый начальник военно-морской разведки держал у себя в штате редактора, который правил донесения не слишком грамотных агентов.

А на закуску я припас разговор о том, “как это делается”. Хороший редактор учится всю жизнь, и с годами кладовая его знаний и умений становится все богаче. Однако опыт – дело наживное, а начинающим ведь тоже надо с чего-то начинать. Лучше всего, если будущий редактор сразу же научится работать с разнообразными справочниками и начнет думать о создании собственной редакторской библиотеки. Я, кстати, с большим уважением отношусь к обычным справочникам для школьников или для взрослых, осваивающих курс полной средней школы: они, как правило, написаны простым языком и снабжены множеством примеров. На мой взгляд, редактору они дают больше, чем объемные вузовские справочники по грамматике, которые учат одновременно всему и ничему.

Думаю, что в каждом языке есть какое-то количество “подводных камней” – сложных моментов, о которые спотыкаются все. Сосредоточьтесь на них. На занятиях помогают маленькие сценки: если надо, я всегда готов пообниматься со шкафом,

чтобы показать коварную разницу между глаголами *обнять* и *объявить*. Не повредит и здоровая доля юмора. Бывает, что редактор что-то проморгал – и в результате заголовок самой серьезной статьи веселит читателя до слез (из таких курьезов составлены целые сборники). Например, я люблю зачитывать студентам объявление из одного очень уважаемого американского образовательного журнала о проведении летних курсов: *КЕРАМИКА, ИНОПЛАНЕТЯНЕ И СЕКС И ОДИНОЧЕСТВО*. Если вместо первого *И* поставить запятую, двусмысленность уйдет (хотя “инопланетяне и секс”, бесспорно, звучит интереснее!).

И, наконец, еще одно правило редактора – скромность и смирение. Даже редактору иногда требуется редактор. Однажды я написал статью для журнала – писал без особого энтузиазма, даже самому было скучно, но надеялся, что сойдет и так. “Фу, какая скучища, – сказала мне жена. – Переделай!” Я переделал, и статья стала гораздо интереснее. Вывод: всегда слушайте своего редактора – и свою жену.

На этой рекомендации я и собирался остановиться... но мои редакторы предложили мне дописать еще 200 слов – чтобы хватило текста до конца страницы. По правде сказать, в моей практике это впервые – обычно меня нещадно сокращают. Воспользуюсь этой возможностью, чтобы обратиться к тем, кто хотел бы опубликовать свои статьи в журнале *Перемена*. Я один из тех редакторов, которые будут читать вашу рукопись. Ведь правда, приятнее иметь дело не с хмурым и раздраженным, а со счастливым и довольным редактором? Так как же мне угодить?

Разумеется, научная литература имеет свои особенности, и каждый из вас в своей специальной области знает гораздо больше меня. Зато я как редактор знаю, что читатели научной литературы не слишком отличаются от всех прочих читателей. Они тоже иногда устают и отвлекаются, а если автор писал, не заботясь о том, чтобы удержать их внимание, они могут и вовсе бросить текст, не добравшись и до середины. Поэтому постарайтесь написать интригующую – не побоюсь этого слова – завязку. Кроме того, постарайтесь еще в начале статьи кратко сформулировать ее основную мысль и заранее подготовьте читателя к важным выводам, которые сделаете в конце. Если вы чувствуете, что текст тяжеловат для восприятия, оживите повествование: вставьте в одном месте любопытный факт, в другом остроумное наблюдение... Как говорят мастера пера, “рассыпьте золотые монетки”, чтобы вознаградить читателя за долготерпение.

Оформляя список литературы, не поленитесь заглянуть в предыдущие номера *Перемены* – следуйте нормам издания, для которого вы пишете. И тогда можете не сомневаться: все ваши редакторы будут абсолютно счастливы.

А вот и конец страницы.

Стратегические решения



Попмузыка на уроке

Уильям Дж. Брозо

В последние годы в рубрике “Стратегические решения” мы неоднократно обсуждали методы и приемы, которые опираются на интересы и увлечения, привносимые в учебный процесс самими учениками. О чем же идет речь? Ну, например, практически все дети и вся молодежь имеют опыт общения с такими широко распространенными видами медиа, как попмузыка, кинопродукция и компьютерные игры.

К сожалению, педагоги склонны недооценивать этот ресурс. Они не просто полагают его чем-то мало важным, но зачастую считают, что он отвращает учеников от высоких академических стандартов. В результате эти источники остаются невосребованными в процессе развития грамотности, и им не находится места в предметных планах (Brozo & Simpson, в печати) – хотя именно исследуя взаимозависимость между знаниями учащихся и их интересом к медиапродукции, предлагая им связывать реалии их ежедневного бытия с темами школьных занятий, можно было бы пробудить в них искренний интерес к учебе и одновременно помочь им преодолеть разного рода академические трудности (Alvermann, 2003).

Попмузыка как контекст для расширения словарного запаса*

Даниил преподает восьмиклассникам родной язык. Это класс коррекции, здесь учатся восемь мальчиков и три девочки. Как же надоели им бес-

конечные карточки и упражнения на новую лексику и родственные слова! Как недовольно бурчат эти довольно взрослые уже парни, в какое отчаяние впадают девчонки! Ежедневно наблюдая за своими учениками, Даниил вдруг сообразил, что существует хороший способ связать обучение с реальной жизнью и увлечениями подростков, и способ этот лежит буквально на поверхности. Ведь все его ученики ходят с плеерами, из всех наушников несетя рэп, хип-хоп или попмузыка. Почему же не взять тексты этих песен и не попробовать на их основе – весело и осмысленно – разобрать понятие «однокоренные слова»?

Расспросив ребят, какие песни сейчас наиболее популярны, Даниил разыскал их тексты в Интернете. Что ж, лексика не богата, но ее хватит, чтобы изучать родственные слова. Выбрав подходящие словоформы из песен, учитель и его ученики подбирали к ним родственные слова, строили на их основе словообразовательные гнезда и выписывали неизвестные ранее слова в индивидуальные словарики. Затем на основе изученных словообразовательных гнезд подростки учились декодировать сходные словоформы, которые встречались им в учебных текстах по разным предметам. Обогадилась и их собственная устная и письменная речь.

Например, из песни Глюк’озы “Снег идет” учитель выбрал следующие слова: *гудок, знаю, болею, жду, ловила, изучена*, и в итоге класс “обрастил” их многочисленными “родственниками”:

гудок
знаю (знать)

болею (болеть)

гудеть, гуд
знание, познание,
знать, знакомый,
знакомиться
боль, болевой,
больница, больно,
болезнь, больельщик,
заболеть, приболеть,
изболеться

жду (ждать)

ловила (ловить)
изучена (изучать)

ожидание,
поджидать,
нежданно-негаданно
ловец, ловля, ловушка
учить, учение,
учебник, учеба,
ученик, учитель,
учительская,
учащийся, ученый,
училище и пр.

Кроме того, ученики занесли в свои словарики слова *знахарь, болезнетворный, ловчий*, которые раньше не были им известны.

Затем Даниил предложил ученикам объединиться в пары и поработать со словарем, чтобы еще расширить словообразовательные гнезда, а потом попробовать написать собственную песню, которая содержала бы максимальное количество слов из получившегося списка. В стихосложении преуспели девочки:

Сердце заболело.
Больно, очень больно.
Ты – ловец, я – птица,
Ну, с тебя довольно?

Мне не впрок ученье,
Жду тебя обратно.
Я – больной, ты – знахарь.
Боль. Но мне приятно.

Никогда прежде эти ребята не занимались так увлеченно. Идея использовать тексты любимых песен для освоения и анализа слов оказалась очень плодотворной. Более того, энтузиазм учащихся распространился и на другие предметы, и они закончили учебный год “на подъеме” – с более высокими, чем прежде, результатами контрольных и тестов, связанных с пониманием текста и словарной работой. Устранив барьер между учебными занятиями и внешкольным текстовым опытом учеников (Sturtevant, et al., 2006), Даниил пробудил в подростках искренний интерес к учебе и открыл им еще один путь к грамотности.

* Эта часть статьи была существенно переработана переводчиком и редакторами. Такая необходимость возникла в силу различий английского и русского языков и, соответственно, подходов к их преподаванию. Чтобы читатель смог оценить возможности описываемой стратегии, пришлось в качестве примера взять песню другого, русскоязычного исполнителя. Все изменения согласованы с автором. – Прим. ред.

Стратегические решения



Попмузыка как контекст для обучения деловому письму

Льюп, преподавательница бизнес-школы, решила воспользоваться увлечением своих студентов музыкой Техано (музыка американцев мексиканского происхождения) и разработать на этой основе увлекательный и содержательный урок по деловому письму. Тема – составление договоров. Льюп начала с того, что попросила студентов вынуть свои компакт-диски с музыкой Техано из плееров, поставить в проигрыватель и дать послушать всему классу. Пробудив таким образом их интерес к происходящему, она попросила студентов разбиться на пары и распределить роли: один из партнеров становится продюсером музыканта, желающего записать свою музыку, а другой – представителем компании звукозаписи. Затем она раздала каждой группе задания и инструкцию по их выполнению. Сначала парам предлагалось заполнить специальную форму, для этого надо было придумать название компании и имя автора-исполнителя. Затем – познакомиться с взятым из Интернета текстом, посвященным составлению подобных договоров в мире музыки и особенностям их языка.

Ноэлия стала продюсером исполнителя по имени Крошка Чика, а Хьюго представлял звукозаписывающую компанию, которую он назвал “Тонзалес Рекордс”. Эта пара делала для себя пометки и выписки из розданного текста, поскольку им, как и другим студентам, предстояло ответить на два вопроса:

Какие самые важные моменты должны быть отражены в договоре исполнителя с компанией звукозаписи? Как защитить в договоре права исполнителя, с одной стороны, и права компании, с другой?

Когда студенты завершили эту работу, Льюп предложила им высказать свои соображения, сама же записывала основные моменты обсуждения на доске. Затем она рассказала, какие

типичные споры регулярно возникают у сторон, подписавших подобные контракты: (а) когда компания отказывается выплатить вознаграждение записавшему свою музыку исполнителю, и (б) когда исполнитель нарушает свои обязательства по договору. В результате завязалась оживленная дискуссия, причем студенты явно разделились на два лагеря: представители записывающих компаний и продюсеры исполнителей. Хьюго, например, задал такой вопрос: *Что стоит за нежеланием Крошки Чики, которую представляет Ноэлия, записать оговоренное в контракте количество песен для нового диска? И если это творческий кризис, можно ли считать его законным оправданием для нарушения контракта?*

Льюп объяснила, что такое оправдание будет являться законным, только если оно оговорено заранее. Кстати, в мире музыки такие пункты в контрактах встречаются достаточно часто.

На последнем этапе урока Льюп попросила пары студентов поразмышлять над всеми важными моментами, которые они обнаружили в тексте и затронули в обсуждении, а затем, на основе сделанных выводов, составить реальный договор по предложенному ему образцу. Сначала одна пара прорабатывала текст договора, а другая наблюдала за этим процессом, а потом они менялись ролями. Через определенные промежутки времени наблюдатели могли прерывать процесс составления договора и высказывать свои комментарии, а также задавать переговорщикам вопросы.

Заключение

Связывая учебную тематику с “внеучебными” знаниями студентов и школьников и их интересом к современной медиапродукции, педагоги тем самым выражают уважение к своим ученикам и их разнообразным увлечениям и показывают, что жизнь учеников за пределами школьных стен для них значима и интересна (Sturtevant, et al., 2006; Willis, Garcia, Barrera,

& Harris, 2003). Это особенно важно для учеников, имеющих проблемы с чтением, а также для тех, кого вообще трудно увлечь учебной деятельностью. Все больше и больше учителей понимают, как важно создавать в школах особую среду, благодаря которой ученики с самыми разными интересами и способностями могли бы проявить себя и продемонстрировать свою компетентность – в частности, в области попкультуры (Knobel, 1998; Morrell, 2002; O’Brien, 2003).

Литература

- Alvermann, D. (2003). *Seeing themselves as capable and engaged readers: Adolescents and re/mediated instruction*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Brozo, W.G. & Simpson, M.L. (in press). *Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Knobel, M. (1998). *Everyday literacies: Students, discourse, and social practice*. New York: Peter Lang.
- Morrell, E. (2002). Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 72-77.
- O'Brien, D. (2003, March). Juxtaposing traditional and intermedial literacies to redefine the competence of struggling adolescents. *Reading Online*, 6(7). Retrieved from: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=obrien2/
- Sturtevant, E., Boyd, F., Brozo, W., Hinchman, K., Alvermann, D., & Moore, D. (2006). *Principled practices for adolescent literacy: A framework for instruction and policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Willis, A.I., Garcia, G.E., Barrera, R., & Harris, V. (2003). *Multicultural issues in literacy research and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Уильям Дж. Брозо (wbrozo@gti.edu) преподает словесность педагогам-аспирантам в университете им. Джорджа Мейсона, Фэрфакс, штат Вирджиния, США.