

МИССИЯ ЖУРНАЛА

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

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

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

С 2002 года является ежеквартальным изданием Международной ассоциации чтения.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ IRA

Кейт Тайлер Уолл
главный редактор, журналы

Синтия Соуэй
ответственный редактор, журналы

Беверли Майклс
старший редактор, журналы

Кристина Ламберт
старший помощник редактора, журналы

Ребекка А. Зелл
помощник редактора, журналы

Джанет Паррак
редактор по правам

Хайди Б. Барнет
директор Отдела маркетинга



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

© Международная ассоциация чтения, 2004

Издательство **Garnelis**, Klaipėdos g. 6,
01117 Vilnius, Lithuania

РЕДАКЦИОННО-РЕЦЕНЗИОННЫЙ СОВЕТ

Мехрибан Ахмедова, Азербайджан. **Серафима Бахарева**, Россия. **Катрин Бауэрман**, США. **Дженнифер Берн**, США. **Дональд Беар**, США. **Пенни Бид**, США. **Кэрол Бирс**, США. **Сара Бич**, США. **Патришия Блум**, США. **Татьяна Буйских**, Кыргызстан. **Борис Булюбаш**, Россия. **Игорь Вальдман**, Россия. **Инна Валькова**, Кыргызстан. **Нива Виизе**, США. **Екатерина Вишнякова**, Россия. **Петрос Георгиадес**, Кипр. **Анна Гладкова**, Россия. **Эльвира Гмызина**, Россия. **Бэти Голдстоун**, США. **Амбика Гопалакришнан**, США. **Карин Дал**, США. **Лидия Дачкова**, Болгария. **Ирина Добрынина**, Россия. **Клаудиа Дюбдаль**, США. **Игорь Загашев**, Россия. **Сергей Заир-Бек**, Россия. **Фрэнсис Казимек**, США. **Кестутис Каминкас**, Литва. **Галина Кашкорова**, Россия. **Бахар Керимова**, Азербайджан. **Шэрон Клециен**, США. **Дэвид Кластер**, США. **Хана Коштылова**, Чешская республика. **Кэти Кристенсен**, США. **Тереза Кронан**, США. **Алан Крофорд**, США. **Мэрилин Кук**, США. **Челла Курингтон**, США. **Пегги Куэвас**, США. **Кэрол Лаурицен**, США. **Сергей Липин**, Россия. **Джил Льюис**, США. **Линда Льюди**, США. **Сергей Лысенко**, Молдова. **Дж. Синтия МакДермот**, США. **Питер МакДермот**, США. **Морин МакЛафлин**, США. **Патришия Малиновски**, США. **Галина Мандрикова**, Россия. **Энтони Манна**, США. **Валерия Марико**, Россия. **Мэри Мелвин**, США. **Сэмюэл Миллер**, США. **Шэрон Миллер**, США. **Нана Мониава**, Грузия. **Ховард Моулд**, Австралия. **Галина Муромцева**, Россия. **Сэмюэл Мэтьюс**, США. **Юлиан Наков**, Болгария. **Ирина Низовская**, Кыргызстан. **Петр Новотны**, Чешская республика. **Эванжелайн Ньютон**, США. **Донна Огд**, США. **Меели Пандис**, Эстония. **Паата Папава**, Грузия. **Алисон Прис**, Канада. **Элеонора Пролева**, Кыргызстан. **Нагендалигган Ратнавадивель**, Малайзия. **Дэвид Ред**, США. **Андреа Розенблат**, США. **Сьюзан Руманн**, США. **Сузана Саффкова**, Чешская республика. **Ольга Севостьянова**, Россия. **Пэт Смит**, Австралия. **Роберт Смит**, США. **Мишель Труман**, США. **Анжела Уорд**, Канада. **Аннита Уорд**, США. **Марк Фелтон**, США. **Мария Ханзликова**, Чешская республика. **Ондрей Хаузенблас**, Чешская республика. **Даниэл Хиттлман**, США. **Джоди Холшу**, США. **Кортни Цмач**, США. **Мари Чик**, США. **Тимоти Шанахан**, США. **Сергей Шустов**, Россия.

О МЕЖДУНАРОДНОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

Международная ассоциация чтения (IRA) – некоммерческая организация, занимающаяся вопросами обучения и развития интереса к чтению. Ассоциация издает профессиональную литературу, в том числе пять журналов: *The Reading Teacher* (*Учитель чтения* – для тех, кто работает с возрастной группой от 1 года до 12 лет), *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (*Грамотность подростков и взрослых*), *Reading Research Quarterly* (*Исследования в области чтения*), *Lectura y Vida* (*Чтение и жизнь* – на испанском языке) и *Thinking Classroom* (выходит также на русском языке под названием *Перемена*). Кроме того, ассоциация издает Интернет-журнал *Reading Online* (*Чтение в сети* <http://www.readingonline.org>) и выходящую 1 раз в два месяца газету *Reading Today* (*Чтение сегодня*).

РЕДАКТОРЫ

Ольга Варшавер
Дайва Пенкаускене
Венди Сол

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВИТЕЛИ

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

ГЛАВНЫЙ ХУДОЖНИК

Уильям Саккалоски

ХУДОЖНИК

Альвидас Ладига

ПЕРЕВОДЧИКИ

Ефим Дубровский
Наталя Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ

West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО

PhotoDisc, Inc.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

Отпечатано в **Spaudos kontūrai UAB**,
Viršuliškių skg. 80, 05131 Vilnius, Lithuania

Содержание

Письмо редактора	3
<i>Венди Сол</i>	
Письмо в редакцию	4
<i>Виктор Ковба</i>	
Ракурсы	5
Как вы развиваете у школьников и студентов гражданскую активность? <i>Ответы из Болгарии, Грузии, Литвы, России и США</i>	
Стратегии развития грамотности для понимания предметных текстов	7
<i>Тревор МакДональд и Кристина Торнли</i>	
Как педагоги понимают критическую грамотность: международное аналитическое исследование	15
<i>Анжела Уорд, Сара Энн (Сэлли) Бич и Сапаркуль Мирсеитова</i>	
Исследование процесса чтения: как ретроспективный анализ допущенных при чтении неточностей помогает обучению грамотности	23
<i>Приска Мартенс и Пунэм Ариа</i>	
Социальный реализм плюс фантазия: парадокс ли это?	30
<i>Райанна Скиперс</i>	
Ингредиенты обучения: шеф-повара делятся профессиональными секретами	34
<i>Энтони Манзо и Ула Манзо</i>	
Стратегические решения	41
Как организовать обсуждение на уроке <i>Джефф Уорд</i>	
За и против	44
Критические размышления о критическом мышлении <i>Сергей Лысенко</i>	



Письмо редактора

Применение, использование полученных знаний – пожалуй, наиболее важный показатель такого свойства человека, как умение мыслить критически. Оценивая под этим углом себя и своих учеников, стоит проверить, насколько успешно мы решаем собственные задачи и проблемы. Скажем, способны ли мы целенаправленно и эффективно собирать информацию? А аргументированно взвешивать имеющиеся альтернативы? Умеем ли грамотно трактовать ситуации, которые то и дело повторяются в нашей жизни и сопровождают нас денно и нощно?

К примеру, нас, редакторов журнала *Thinking Classroom/Перемена*, неотступно преследует мысль о глобализации и ее верных слугах, информационных технологиях.

С одной стороны, мы прекрасно понимаем, что основное содержание нашей работы – знакомство читателей с мировой образовательной практикой – тесно связано с глобализацией. Более того, сам процесс нашей деятельности полностью зависит от современных коммуникаций. Статьи поступают в редакцию и рассылаются рецензентам по электронной почте, сами редакторы ежедневно общаются, сидя у компьютера в разных точках планеты, да и читателям надо облететь полсвета, чтобы встретиться лицом к лицу на какой-нибудь конференции. Вся наша деятельность возможна благодаря тому, что человек научился сжимать время и пространство.

Но, обретая глобальные ценности, пользуясь достижениями информационных технологий, мы одновременно многое теряем. Лингвисты, например, утверждают, что за ближайшие сто лет в мире в исчезнет половина из ныне существующих 6800 языков. Когда есть выбор, многие молодые люди или их родители стремятся овладеть наиболее распространенными, полезными языками, часто – в ущерб знанию собственного национального языка, в ущерб своим культурным корням. Безусловно, связи между группами и внутри групп благодаря этим процессам укрепляются: мы можем говорить друг с другом, читать журналы из других стран, наблюдать друг за другом в кино и по телевидению... Но что мы при этом утратили? Да и все ли, что мы хотим сказать, можно перевести? И – даже если можно – те ли оттенки смысла уловит при этом читатель или слушатель? Отсюда и следующий вопрос: можно ли вообще преподавать литературу в переводе? Как?

Вот такие размышления тешат и гложут нас, редакторов *ТС/П*. А вслед им неизбежно приходят мысли о политических и социальных аспектах глобализации... В недавнем номере журнала *Учитель чтения* (т. 57, № 7) Янг Ху, профессор педагогики из США, описывает свое возвращение в Китай, туда, где она училась, и смотрит на школьную систему родной страны новыми глазами. Она замечает, что нужно “ценить взаимосвязь между обучени-

ем грамотности и культурной традицией”, а мы, редакторы *ТС/П*, сразу же вспоминаем о том, насколько система образования любой страны является продуктом взаимодействия ее экономики и политики. В нашем быстро меняющемся обществе прошлое, настоящее и будущее сталкиваются буквально в стенах класса. Знания, которые нынешние учителя обрели детьми, в экономике завтрашнего дня могут оказаться совершенно бесполезными. Как же, памятуя об этом, мы поможем нашим ученикам разобраться в мире сегодняшнем и стать связующим звеном между тем, что ценили их бабушки и дедушки, и тем, чем – по мнению многих экспертов – они обязаны будут эффективно оперировать в будущем глобализованном мире? Какие умения и какие знания нужно включить в современные учебные планы?

Мы часто говорим с этих страниц о демократических ценностях, но что, на самом деле, они собой представляют? Слишком часто демократия, по крайней мере, в школах, изображается как правление большинства. Но ведь реальная демократия умеет справляться и с проблемами более сложного и тонкого свойства, которые, тем не менее, существуют даже среди детей младшего возраста. Как, например, научить школьников ценить и защищать права тех, кто остался в меньшинстве? Как поселить в их душах ответственность за общество: и за тех, кто рядом, и за мир в

Письмо редактору

целом? Как преподавать и продемонстрировать собственным поведением, что важно оберегать ребенка (в том числе, от незаконных и аморальных посягательств на его собственность, личную жизнь и внутренний мир) и создавать учебную среду, где ребенок будет чувствовать себя в безопасности? И как, в то же время, поощрять в учениках желание рисковать? И уметь реалистично оценивать степень риска?

Что выделяет *ТС/П* в ряду других педагогических журналов? Пожалуй, не его ориентированность на учебную практику и не внимание к прикладным исследованиям, хотя все мы (и редакторы, и читатели) это очень ценим. Мы считаем, что на самом деле этот журнал уникален все-таки тем, что на его страницах постоянно пересекаются, накладываются и, порой, сталкиваются критическое мышление и глобализация. Благодаря вам, нашим читателям и авторам, которые готовы рассказать о том, что происходит в их родной школе или университете, мы получаем, в конце концов, картину мира, узнаем, что сулит и чем грозит нам завтрашний глобализованный мир. Не забывайте об этом, когда вы берете в руки каждый следующий номер. И мы будем рады, если вы захотите поделиться своими мыслями на эту тему.



Венди Сол



Фото: PhotoDisc, Inc.

Дорогие редакторы,

Я всегда был убежден, что самое важное в работе каждого педагога – научить детей думать. Без этого и преподавать-то не стоит.

Я счастлив, что существует такой журнал как *Перемена*. Для меня он – словно новое окно в мир. Я прочитываю его в один присест, а потом перечитываю отдельные статьи заново и чувствую, как обогащается мой педагогический арсенал.

Больше всего меня привлекают методы, которые помогают учащимся осмыслить сам процесс обучения. Они же, естественно, и стимулируют этот процесс. Меня очень заинтересовала статья “Развитие мышления в совместной работе со сверстниками, родителями, волонтерами” (Кит Топпинг, *Перемена* 4-4, 27-36). Почему?

Потому что идеи, предлагаемые автором, в определенной мере новы для той страны, где я живу. Кроме того, журнал предлагает столько полезного практического материала для учителей, что я не устаю радоваться. Уверен, что все это поможет мне в работе, что мои ученики будут получать больше удовольствия от моих уроков и будут больше размышлять. Ведь главная задача каждого учителя состоит в том, чтобы воспитать думающих граждан для своей страны.

Я глубоко благодарен вашему журналу за то, что он поощряет мышление. Я обязательно постараюсь внести свой вклад в эту деятельность и прислать собственные соображения на этот счет.

Искренне ваш, Виктор Ковба,
учитель английского языка,
Нетешин, Украина



ВОПРОС:

Как вы развиваете у школьников и студентов гражданскую активность?

Габриела Миткова

Региональный инспектор образования
Силистра, Болгария



Развитию гражданской активности лучше всего помогает участие школьников в проектах, связанных с самыми разными

видами деятельности: это может быть “тренинг для лидеров”, школьная газета, клубы по интересам (Евро-клуб, дебатный клуб, клуб “Нет наркотикам” и т.д.), экологическая или правозащитная кампания. Можно также заниматься исследованием актуальных для данной местности социальных проблем, изучать историю края по рассказам старожилых, проводить самые разные мероприятия и конкурсы. В любом случае в рамках конкретного проекта ученикам приходится действовать, применяя свои знания для решения реальных задач. Это помогает им осознать, что их решения и поступки могут иметь значение для других людей.

Паата Чорголашвили

Консультант экспериментальной школы №2
Тбилиси, Грузия

Школа является частью гражданского общества – открытой, независимой от государства системы, – которая готовит членов общества к участию в общественной и политической жизни. В нашей школе мы стараемся развивать проблемное мышление детей, учим

их самостоятельно работать над поиском решений как на уроках, так и через внеклассную деятельность.

На занятиях работа проходит в несколько этапов. Сначала ученики должны четко сформулировать проблему, уяснить ее суть. Следующий этап – сбор информации: дети, выступая в роли “журналистов”, берут интервью или просто отыскивают нужные сведения в тексте. Далее идет переработка и анализ полученной информации, при этом особое внимание уделяется факторам, которые могут помочь или, наоборот, помешать решению



проблемы. Это творческий процесс: на основании собранной информации и с учетом всех действующих внешних и внутренних факторов

ученики самостоятельно разрабатывают стратегию решения. Обычно над решением проблемы работает группа, где каждый выполняет определенную часть задания. Совместная работа над решением конкретных, хотя и простых на первых порах задач, помогает детям поверить в собственные силы и возможности. Вера в себя очень важна – ведь в дальнейшем им придется самостоятельно решать куда более сложные задачи.

В нашей школе развитие проблемного мышления детей происходит не только на занятиях, но также через ученические клубы и, особенно, через систему ученического самоуправления...

Сегодня наше общество переживает сложный период, и очень важно, чтобы молодые люди, входящие в жизнь, были готовы принять на себя ответственность за его судьбу.

Лайма Толюшене

Учитель истории и граждановедения
Гимназия 1, Шилуте, Литва



Наш учебный план по социальным дисциплинам включает в себя историю, политологию и граждановедение. Преподавая все эти предметы, я

использую различные методы и приемы – как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы. Например, со старшими школьниками мы читаем Конституцию Литвы, размышляем над ней, анализируем этот основополагающий Закон и другие официальные документы. Школьники принимают участие в общенациональных и международных проектах, развивающих гражданскую активность. Мы живем в маленьком городке на западе Литвы, все друг друга знаем и при необходимости можем быстро собраться вместе. Например, на День Всех Святых все жители занимались благоустройством городских кладбищ. Школьники участвуют в летних археологических раскопках, благодаря чему они лучше узнают родной край, общаются с селянами, получают более четкое представление о том, что значит быть гражданином своей страны.



Татьяна Душеина Учитель английского языка, школа 11 Выборг, Россия



Общезвестно, что в России голосуют, в основном, люди пожилые. Однако мы отдаем себе отчет в том,

насколько важно вовлечь молодежь в политическую жизнь. Одна из задач, которые ставит перед собой наша школа – помочь детям осознать, что многое из происходящего в стране зависит от них самих, что они могут повлиять и на нынешнее состояние общества, и на его дальнейшее развитие, и что голосовать – их гражданский долг.

В качестве «репетиции» у нас проходят выборы в школьный парламент. Этот орган ученического самоуправления состоит из нескольких комиссий, отвечающих за различные сферы школьной жизни. Председатель парламента избирается прямым тайным голосованием. Выборы проходят весной, кандидатов выдвигают старшеклассники. Информация о кандидатах и их предвыборные платформы представлены в вестибюле школы. Все кандидаты обязательно участвуют в дебатах.

Учащиеся приходят на выборы с паспортом, получают бюллетень и отмечают в нем того кандидата, которому отдадут предпочтение. За процессом следит специальная комиссия. Затем объявляются результаты.

Выборы – важное событие для всей школы. Все волнуются, всем интересно, кто победит. Выборы безусловно способствуют развитию гражданской активности наших учеников.

Марвин У. Берковиц Профессор Университета Миссури-Сент-Луис, США



Общество, особенно демократическое, таково, каковы члены этого общества – его граждане. Творцы демократии

США неоднократно указывали на то, что успех их грандиозного плана в конечном итоге будет зависеть от того, как поведут себя граждане. Поэтому мне кажется странным, что многие поборники гражданского или демократического образования уделяют так мало внимания именно развитию гражданских качеств учащихся. В США мы часто сетуем на то, что большинство наших граждан, имеющих право голоса, в первую очередь самых молодых, пренебрегают главным достижением американской демократии – отказываются от участия в выборах! Думаю, что причины такого положения, хотя бы отчасти, ясны. Наши дети растут в семьях, как правило, авторитарно-иерархических, потом они идут в школу, тоже, как правило, авторитарно-иерархическую, где они, в сущности, лишены прав и где вскоре прочно усваивают, что их голос мало что значит. А потом

мы предлагаем им в качестве равноправных участников демократического процесса проявить свою гражданскую активность – но откуда взяться этой активности? Конечно, о демократии, о самоуправлении и о важности выполнения гражданского долга они слышали от нас немало. Но слышать и участвовать – разные вещи. Чтобы молодые люди захотели внести свою лепту в демократические процессы, они должны иметь соответствующий опыт. А для этого семья должна предоставить детям право голоса – и прислушиваться к их голосу. Школа должна уважать их мнение и строить свою работу так, чтобы сознательный выбор учеников мог осуществиться. Общество должно активнее привлекать молодых людей к участию в управлении, принятии важных решений и планировании. И самое главное, мы, взрослые, должны постоянно демонстрировать им, что мы уважаем их самостоятельность, их права и их точку зрения. Только тогда мы сможем надеяться на то, что наши дети станут ответственными и самостоятельными членами общества – гражданами.

Вопрос для следующего номера журнала:

Работая в группах, мои ученики часто отвлекаются, удержать их внимание на предложенном задании трудно. Посоветуйте, как сделать групповую работу более эффективной.

Дорогие читатели!

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

Стратегии развития грамотности для понимания предметных текстов

Обучение грамотности в младших и средних классах

В Новой Зеландии в начальной и переходной школах (учащиеся, соответственно, 5-11 и 11-13 лет) обучением чтению занимаются учителя широкого профиля. Цель программы, по которой они работают, – помочь детям в первые годы учебы освоить стратегии работы с текстом, научить их понимать прочитанное и получать удовольствие от процесса чтения (Ministry of Education, 1994). При этом сам контекст обучения и характер используемых текстов, как правило, таковы, что школьники быстрее и легче овладевают навыками работы с художественным, чем с научным текстом (Biddulph & Biddulph, 1999). По данным Комитета по вопросам образования (1997), в 7 и 8 классах (то есть в последние два года перед переходом в полную среднюю школу) школьные программы в основном нацелены на закрепление уже приобретенных навыков, и упор делается на то, чтобы дети читали много и с удовольствием. Таким образом, они не успевают полностью освоить процесс чтения и овладеть разнообразными стратегиями работы с незнакомым научным текстом – а ведь именно с такими текстами им чаще всего придется иметь дело в дальнейшем.

Данные *Национальной программы контроля за состоянием образования (NEMP)* – оценочного исследования, которое регулярно проводится *Отделом оценочных исследований в образовании*, дают представление о среднем уровне грамотности среди учащихся восьмых классов. Согласно этим данным, в 2000 году почти все ученики (97%) продемонстрировали умение извлекать необходимую информацию из короткого научного текста, если они знакомы с темой и если текст подкреплён

большим количеством иллюстраций. Однако когда в качестве материала для чтения предлагались менее иллюстрированные и более сложные тексты, понимание которых требовало логических умозаключений, с тем же заданием справлялись только 57% учеников (Flockton & Crooks, 2000). По данным этого же источника за 1997 год многие дети легко отвечали на вопросы, связанные с поиском конкретной информации, но испытывали трудности, когда надо было сделать выбор из нескольких вариантов. Анализ вопросов, составленных учениками к текстам, показал, что с этим заданием справляются около 75% читателей, при условии, что текст имеет непосредственное отношение к их собственной жизни. Однако для текстов более абстрактного характера, в которых речь идет о жизни или работе других людей, этот процент заметно снижается (менее 66% учеников справились с заданием) (Crooks and Flockton, 1997).

Обучение грамотности в старших классах

В полной средней школе, когда ученики попадают к учителям-предметникам, обучение чтению и письму ограничивается рамками родного и иностранного языка, да и то сводится в основном к изучению литературной формы, а смысловой анализ и стратегии осмысленного чтения остаются вне поля зрения. В то же время на других дисциплинах им по-прежнему приходится применять навыки грамотности – уже на специальных текстах, которые по мере обучения становятся все сложнее по содержанию, структуре и словарному наполнению (Unsworth, 2001).

В последние годы, в связи с переменами в школьной программе и в системе оценок,

интерес к обучению грамотности в старших классах школы растёт (Ministry of Education). Не исключено также, что отчасти оживление интереса к проблеме вызвано публикацией результатов оценочного исследования *PISA – Программы международной оценки учащихся* (май 2001). В ходе этого исследования, проводившегося в основном в странах – членах *Организации экономического сотрудничества и развития*, оценивался уровень грамотности пятнадцатилетних подростков. Правда, в Новой Зеландии доля подростков, получивших наивысший балл, оказалась самой “весомой” (20%) по сравнению с другими странами, но при этом наблюдался и наибольший разброс результатов. Исследование показало, что многие ученики испытывают трудности при определении более и менее значимых отрывков текста, а также при нахождении, упорядочении и объединении разноплановой и трудновычленимой информации в незнакомом тексте. Многим также оказалось трудно извлекать информацию из заголовков и других элементов структуры и оформления текста, выделять основные идеи, проводить сравнения, интерпретировать моменты, допускающие неоднозначное понимание, оценивать текст и делать умозаключения высокого порядка.

Беседы с учениками: локальные и глобальные стратегии

Два года назад нас пригласили в среднюю школу для девочек, где нам предстояло провести курс повышения квалификации для учителей-предметников. Учителя пришли к выводу, что многие ученицы, в целом успевающие по их предметам, испытывают трудности при чтении и при выполнении письменных заданий к тексту. Нам надо было подобрать такие стратегии развития грамотности, которые помогли бы девочкам самостоятельно работать с незнакомыми текстами, и такие подходы, которые позволили бы учителям “безболезненно” внедрить эти стратегии в преподавание своего учебного предмета. Приступая к работе, мы уже располагали данными вышеупомянутых исследований, однако посчитали, что для достижения наилучшего результата необходимо предварительно побеседовать с самими обучаемыми. Чтобы получить представление об их уровне грамотности, способностях, навыках и интересах, мы – по рекомендации учителей – отобрали 21 ученицу из разных классов

школы и провели с ними беседы. (Впоследствии мы расширили эту часть своего исследования и начали проводить беседы с учениками в других школах.) Девочкам задавались вопросы о том, как они оценивают собственный уровень чтения и письма; как относятся к чтению вообще и много ли читают дома (Brozo, 2000); к каким стратегиям прибегают, чтобы понять смысл незнакомого текста (Nicholson, 1984); как поступают с незнакомыми словами в тексте (Ruddell, 1994) и какие стратегии и мировоззрение они как читатели сознательно привносят в свою работу с текстом (Luke & Freebody, 1997). Анализируя записи проведенных бесед, мы пользовались данными исследований *NEMP* и *PISA*, а также другой литературой и документами, затрагивающими вопросы обучения грамотности в средней школе (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991; Ministry of Education, 1994; Dymock, 1995; Harvey & Goudvis, 2000; Readance, Moore, & Rickelman, 2000; Stewart-Dore, 1996; Tovari, 2000; Tunmer, 1999).

Опираясь на эти материалы, а также на записи проведенных бесед, мы выявили стратегии грамотности, которые более или менее успешно применялись или могли применяться учениками при выполнении заданий к тексту. На их основе была разработана таксономия стратегий (Приложение 1), в которой все стратегии делятся в первую очередь на **локальные** и **глобальные**. Локальными мы условились считать стратегии, используемые для раскодирования текста (на уровне слов и структурных элементов) и непосредственной, то есть произведенной на основе конкретной информации, интерпретации его содержания (Ф.Смит определяет их как фокусные стратегии – Smith, 1994). Стратегии, основанные на умозаключениях, оценке и синтезировании информации в более широком контексте, мы (вслед за Berghoff, Harste, & Leland, 1997 и Fitzgerald, 1999) определяем как глобальные. На уровне локальных стратегий читатель, с помощью определенного набора знаний и навыков, уясняет для себя буквальный смысл прочитанного и делает умозаключения, к которым можно прийти на основе однозначного понимания конкретных моментов текста. На этом уровне, используя текст в качестве источника дополнительной информации, он может расширять свои знания по знакомой тематике. Однако на этом уровне исключены резюмирование, классифика-

ция материала, сопоставление множественных сведений (часто сложных и противоречивых) из разных областей, а также не развиваются навыки, необходимые для выполнения многих письменных заданий и оценки прочитанного.

Глобальные стратегии позволяют читателю сопоставлять различные моменты и уяснять смысл прочитанного в тех случаях, когда буквального понимания недостаточно, находить, собирать, анализировать и оценивать информацию из разных источников, анализировать авторские намерения и использовать текст для достижения многих целей. Таким образом, содержание текстов вкупе с использованием различных стратегий помогает читателю по-новому увидеть мир и свои возможности в чтении и письме. Чтобы успешно справляться с программой средней школы в Новой Зеландии, ученики должны применять как локальные, так и глобальные стратегии грамотности. В частности, они должны уметь понимать и эффективно интерпретировать разнообразные тексты, применять полученную информацию к новым ситуациям, сознательно подходить к выбору читательских стратегий и объективно оценивать результаты и эффективность своей работы (Ministry of Education, 1993; 1994; 1997).

Исходя из вышеизложенного, мы разделили всех девочек, с которыми беседовали, на три группы по уровню грамотности. Не претендуя на окончательность суждений, мы, тем не менее, пришли к выводу, что десять учениц читают в основном на локальном уровне, четыре – в основном на глобальном, а еще семь – на уровне, который мы условно назвали “переходным”. К последней группе мы отнесли тех читательниц, которые сознавали, что процесс чтения не ограничивается извлечением информации, но при этом не владели необходимыми стратегиями, которые позволили бы им использовать широкие возможности чтения. Так, одна из учениц высказала уверенность, что читать надо “системно”, но при этом добавила, что тогда “каждый день придется запоминать кучу информации”, усвоение которой, как ей казалось, и является целью обучения.

Другая ученица из той же группы всегда старалась уяснить из контекста значение незнакомых слов, уловить основные идеи текста и выделить “главное”, то есть ключевую информацию. И хотя совершаемые при этом операции относились преимуще-

ственно к уровню слова, было ясно, что смысл текста не сводится для нее к отдельным словам. Как и многие ее одноклассницы, она не имела четкой стратегии работы с научными текстами, на основе которых старшеклассникам чаще всего приходится выполнять письменные задания. Мы также отметили, что читательницы из “переходной” группы, как правило, много читали помимо школьной программы, но незнакомые явления и понятия, с которыми они сталкивались по ходу чтения, нередко приводили их в уныние. Поэтому все они были уверены, что самостоятельное чтение вряд ли поможет им продвинуться в учебе.

Читательницы “локального уровня”, как выяснилось в ходе наших бесед, вообще не любили читать, вне школьных стен они лишь изредка просматривали статейки из популярных журналов – “из жизни звезд”. Некоторые признавались, что часто берутся и за книги, но почти никогда не дочитывают их до конца. И почти все считали, что успешное чтение – неважно, для себя или “по программе” – им заведомо не по плечу. Вспоминая свои первые впечатления от незнакомых текстов, девочки из этой группы никогда не упоминали основные параметры, которые обычно помогают после первого просмотра угадать содержание текста: ни карты, ни схемы, ни графики, ни заголовки, ни прочие элементы оформления текстов они в качестве подсказок не рассматривали. Правда, одна девочка заметила, что информация, представленная на временной шкале в учебнике истории, немного помогает, потому что “там сразу все видно”, а другая сказала, что она всегда пользуется графиками, – но они не смогли объяснить, для чего служат эти виды наглядности, как они связаны с основным текстом и каким образом помогают лучше разобраться в содержании. На вопрос, что при первом просмотре текста помогает строить догадки о его содержании, одна ученица ответила: “Откуда я знаю?.. Картинки разные, стрелочки”. Некоторые высказывались по поводу объема печатного текста и размера шрифта примерно так:

Гораздо лучше, когда все набрано большими буквами. А когда передо мной целая страница маленьких буковок и все они сливаются – становится так тоскливо, даже читать не хочется.

Единственная стратегия, которую все они считали действенной и к которой прибега-

ли, когда смысл “не складывался”, оказалось перечитывание. Точно так же практически не использовались стратегии, помогающие разгадать значение незнакомого слова. (“Когда не знаю какого-нибудь слова, перечитываю предложение раз семь.”) Одни в подобной ситуации рассчитывали на словари, другие – на подруг. А некоторые даже уверяли, что на незнакомые слова вообще не стоит обращать внимания: текст как-нибудь и без них можно дочитать, кроме того, они могут потом встретиться еще раз, тогда уже будет понятнее. (“...Что делаю? Просто пропускаю это слово и иду дальше.”) Ни одна из читательниц этого уровня не пыталась *представить* описываемые в тексте события или явления, и никому из них не приходило в голову проверять, перепроверять и, если надо, корректировать собственное понимание. Одна ученица высказалась так:

Читать – это... ну, примерно то же, что говорить по складам. Да, это как будто я должна говорить по складам и при этом успеть понять побольше слов – понять, что они значат. Когда читаешь, надо же понимать, о чем речь... И что за чем.

Несколько читательниц “локального уровня” признались, что предпочитают иметь дело с текстами, не слишком сложными в плане содержания, структуры и языка: лучше всего, если “все слова в тексте знакомые” и речь идет о том, “что на самом деле бывает”. Еще несколько девочек, как выяснилось, не любили читать художественные тексты по той же причине: “в них все выдуманное”. Также из ответов было ясно, что эти читательницы ценят постороннюю помощь при чтении. Например, очень хорошо, если кто-нибудь читает им вслух:

...И мне так гораздо больше понравилось, потому что я лучше понимала... а когда читаю сама, то к концу страницы уже забываю, в чем там было дело...

Или если учитель все “разжевывает”:

Хорошо, когда учителя четко объясняют, что к чему, иначе все вечно путается. Мне больше нравится, когда можно сначала выучить самое главное, а потом запомнить, как все, что я выучила, связано между собой.

Выполняя письменные задания, эти девочки обычно ограничивались нахождением и перефразированием конкретной информации, при этом процессы анализа,

синтеза и интерпретации прочитанного сводились к минимуму:

...просто выбираю из текста все, что нужно, чтобы ответить на вопрос, немного переинтерпретирую – и записываю своими словами.

Некоторые объясняли, что они всегда стараются “найти в книге что-нибудь похожее на то, что в вопросе”, – или просто переписывают ответ из книги. Одна ученица объяснила это так: “Надо найти в книге то, что требуется для ответа, но когда пишешь, обязательно что-нибудь изменить – писать своими словами”. Другая уточнила: “Я просто нахожу в тексте, что мне нужно, просматриваю, а уже потом пишу. Тогда получается по-другому – я ведь не списываю”. В целом можно сказать, что представительницы этой группы не имели представления о стратегиях, помогающих выделить главное в тексте, но при этом могли провести простую классификацию понятной им информации. Мы пришли к выводу, что использование только локальных стратегий грамотности ограничивает их читательские возможности и не позволяет справляться со всеми заданиями в рамках школьной программы.

Ясно, что не менее серьезные трудности возникали у этой группы и тогда, когда нужно было связать прочитанное с ранее изученным материалом.

Знаете, мне нравится, когда мы прошли что-то – и все. Зачем все время возвращаться к одному и тому же? Все равно все так быстро забывается – ну, может, не совсем забывается, но мне, например, надо сначала все повторить, чтобы вспомнить, о чем шла речь.

Немногочисленные “читательницы глобального уровня”, в отличие от предыдущей группы, включали в понятие чтения и анализ многоплановой информации о структуре текста, и перечитывание, и интерпретацию содержания, и проверку собственного понимания. Например, одна ученица описывала свою работу с текстами из учебника математики так:

Я сначала разглядываю все диаграммы, потом просматриваю параграф, потом опять возвращаюсь к диаграммам, пытаюсь разобраться, что к чему, потом читаю, а уже потом обдумываю вопросы, которые возникли по ходу.

Читательницы этой группы, конечно, тоже сталкивались с трудностями при чтении новых и незнакомых текстов:

...знаете, столько энергии уходит на то, чтобы понять, что именно мне хотят сказать. Я пытаюсь смотреть глазами персонажей, бывает, что я как будто сливаюсь с этими персонажами, и тогда... Нет, я не могу этого объяснить.

Та же ученица призналась нам, что читая она никогда не довольствуется пониманием слов: “Мне это просто скучно, неинтересно”.

Когда я читаю, я как бы пользуюсь всем своим багажом – и знанием языка, и всем, что есть у меня в памяти. Я пытаюсь вникнуть в смысл, пытаюсь мысленно представить себе все, что описывает автор. И это только мое представление, больше ничье. Я хочу сказать, что оно складывается у меня в голове, туда никто не может заглянуть, и никто не нарисует себе точно такую же картинку, даже если он прочитал ту же книгу, что и я, – у нас ведь разный жизненный опыт, разные мысли, чувства, и все это очень влияет.

Работая с научными текстами, читательницы “глобального уровня” гибко пользовались разноплановой информацией:

Сначала я все прочитываю, потом делаю для себя заметки, по пунктам, потом смотрю, какая есть дополнительная информация по каждому пункту, а после уже свожу все вместе.

Выяснилось также, что старшеклассницы, овладевшие глобальными стратегиями, понимали, что печатные тексты бывают небезупречными и что автор может иногда выпустить логическое звено, или неудачно сформулировать вопрос, или просто “закрутить так, что ничего не понятно”. Интересно, что все они “оттачивали перо”. Одна девочка сказала, что ей трудно “четко излагать” свои мысли на письме, поэтому она иногда берет письменные работы у своей подруги и сравнивает подходы к выполнению задания. И наконец, еще одна важная особенность, отличающая читательниц этой группы от остальных, – уверенность в том, что процессы чтения и письма им подвластны и что это неотъемлемая часть их жизни и учебы. Нас поразило высказывание одной девочки по поводу чтения:

...оно входит глубоко в твои чувства... Знаете, каждый день, когда мы приходим в школу и начинаем читать, во мне что-то происходит. Я будто попадаю в другой мир – это так здорово. Вообще чтение помогает мне лучше понять жизнь. Да, книги помогают, и я стараюсь взять от них как можно больше.

Эти старшеклассницы сознательно планировали свою работу с каждым кон-

кретным текстом, проявляя при этом гибкость и последовательность, применяя то локальные, то глобальные стратегии, в зависимости от стоящих перед ними задач. Мы полагаем, что выявляя (путем диагностического оценивания) таких читателей и изучая модели их работы с текстом, учитель может помочь тем своим ученикам, которые освоили пока только локальные стратегии чтения.

Работа с учителями

Сегодня курс повышения квалификации учителей, созданный нами на основе изучения специальной литературы и анализа проведенных исследований, работает уже в нескольких школах. Мы знакомим учителей с результатами проведенных нами бесед, с выводами других исследователей, предлагаем различные педагогические решения, представляем таксономию стратегий (Приложение 1). Учитывая, что каждому предмету в старших классах присуща своя специфика, мы ориентируем учителей на те подходы и решения, которые лучше всего подходят для каждой конкретной дисциплины. Общие же принципы, на которых мы строили свой курс, сводятся к следующему:

- Возможности обучения грамотности определяются конкретным контекстом обучения
- На первом этапе работа ведется на основе общего текста, как при совместном чтении (Holdaway, 1979)
- Выбор конкретных стратегий продумывается учителем заранее и корректируется по ходу занятий, в зависимости от потребностей учеников и характера текста
- По мере обучения должен происходить переход от работы с поддержкой (Morris & Stewart-Dore, 1984) к полностью самостоятельному использованию стратегий
- Формы самопроверки и критического анализа собственных результатов (Harp, 1999) зависят от контекста обучения (Tunmer, 1999)
- Обучение должно наглядно демонстрировать ученикам, как использование стратегий помогает понять смысл прочитанного (Meyer, 1984)
- Обучение стратегиям грамотности должно стать составной частью учебного процесса и охватывать все дисциплины (Tierney & Pearson, 1994).

Стратегии самостоятельной работы с текстом

	Уровень структуры	Уровень содержания	Уровень слова
ЛОКАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ	(Организация текста) <ul style="list-style-type: none"> Опираясь на опыт работы с подобными текстами, предскажите, какой может быть структура данного текста Изучите особенности построения текста / абзацев / отдельных предложений Выделите и проанализируйте элементы оформления (заголовки, подзаголовки, выделения, курсивы, графики, таблицы, диаграммы и др.) Выделите элементы образного языка (напр., метафоры, сравнения) 	(Смысл прочитанного) <ul style="list-style-type: none"> Опираясь на известные вам стратегии чтения, сделайте предположения о содержании текста и его основных идеях Используя понятные вам термины, а также смысловые и структурные элементы текста, постарайтесь предсказать содержание текста, представить себе, о чем пойдет речь Работа с конкретной информацией: выделите основные моменты содержания; организуйте информацию иначе, используя собственные заголовки; составьте резюме 	(Значение слова) <ul style="list-style-type: none"> Опираясь на структуру предложения и контекст, постарайтесь догадаться о значении специальных терминов Опирайтесь на слова, посредством которых автор инструктирует читателя (напр., <i>перечислить, проанализировать, объяснить</i>) Постарайтесь “расшифровать” слово, используя семантические признаки ---- // ----, используя графо-фонические признаки ---- // ----, используя синтаксические признаки Сделайте выбор на основе анализа всех признаков, проверьте свою догадку
	Понимание особенностей языка / построения текста	Понимание семантической информации	Понимание графо-фонической, синтаксической и семантической информации
ГЛОБАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ	(Почему автор так структурировал свой текст?) <ul style="list-style-type: none"> Для чего автору нужна организация содержания текста? Как особенности построения, оформления и жанра данного текста связаны с его темой? Как можно судить по структуре этого текста о его цели и важности? На основе критического анализа всего перечисленного, сделайте выводы о намерениях автора и целевой аудитории Есть ли в структуре текста неясности и противоречия? Используйте приобретенные знания о построении текста в ходе дальнейшей работы со знакомыми и новыми текстами 	(Как я могу применить этот текст в жизни, критически осмыслить его содержание?) <ul style="list-style-type: none"> Подумайте, почему автор выбрал такое содержание? Какие места в тексте могут быть поняты неоднозначно? Не противоречат ли отдельные части текста друг другу или тому, что вы читали раньше? Критически проанализируйте авторские намерения относительно содержания. Как, по-вашему, оно должно воздействовать на читателя? Покажите, что вы умеете пользоваться разноплановой информацией. Выделите основные моменты. Реструктурируйте информацию, используя собственные заголовки. Составьте резюме. Интерпретируйте, проанализируйте, сделайте выводы, оцените информацию. Отметьте, что совпало и в чем вы с автором разошлись Проанализируйте, как вы шли к пониманию содержания, чтобы использовать наработанный опыт в дальнейшем 	(Как, используя свои знания синтаксиса, семантики и морфологии, я могу уяснить значение слова?) <ul style="list-style-type: none"> Вдумывайтесь в значение частей слов и структур: корней, приставок, суффиксов, сложных слов и т.д. “Расшифруйте” слово и уясните его значение с опорой на контекст Используйте понимание контекста и структуры слова для подтверждения или проверки своих догадок Используйте структурную и контекстуальную информацию для уяснения значения незнакомых слов Обобщите приобретенный опыт, чтобы использовать его в работе над пониманием новых слов Обращайте внимание на то, какие слова авторы выбирают для того или иного контекста и почему
	Понимание жанровых особенностей и намерений автора	Понимание применимости	Понимание структуры слова

Отталкиваясь от таксономии стратегий, мы выделили основные моменты, которые могут стать предметом обучения в рамках специальных дисциплин. При разработке курса мы исходили из того, что для понимания любого текста читатель должен свести воедино информацию, поступающую от структуры (и оформления), содержания и языка этого текста. И хотя каждая

представленная стратегия, как правило, акцентирует внимание лишь на одном из этих трех видов информации, важно, чтобы ученики сознавали, что это лишь часть работы, которую нужно проделать для уяснения смысла. Поэтому в ходе обучения стратегии, связанные с конкретными видами информации, должны быть представлены во взаимосвязи друг с другом и с

теми практическими задачами, для решения которых они предназначены.

Для начала мы рекомендуем привлечь внимание учеников к структуре и оформлению текста, продемонстрировать, как знание структуры помогает самостоятельно предугадать содержание. Как показывают наши наблюдения, обращая внимание на структурные элементы текстов и задумываясь о цели их применения (см. Стратегии работы со структурными элементами), ученики получают предварительную информацию, которая затем помогает им понять прочитанное. Например, зная, что заголовок в учебнике соответствует основному понятию, подзаголовки – более конкретным вопросам, что в рамках приводятся примеры, в таблицах и диаграммах – сравнительные данные, а графики наглядно описывают процесс, многие ученики начинают увереннее ориентироваться в текстах, особенно те, кто прежде не задумывался о возможности сознательного использования стратегий.

Стратегии работы со структурными элементами

Прежде чем приступать к чтению текста, ответь на три вопроса:

- Что, по твоему мнению, тебе уже известно по данной теме?
- Какие элементы структуры и оформления текста использованы автором? Для каких целей? (Заголовки и подзаголовки дают читателю предварительную информацию о содержании, таблицы и тексты в рамках предоставляют важную дополнительную информацию)
- Какую информацию о содержании этого текста можно узнать из элементов его структуры и оформления (заголовков, подзаголовков и др.)?

Обдумывание этих вопросов поможет тебе подготовиться к внимательному чтению текста, упорядочить новую информацию, оценить содержание текста и расширить свои знания.

Бывает, что ученики, которым трудно выделить главные идеи текста, улавливают только самую интересную или запоминающуюся информацию, не задумываясь ни о характере полученного задания, ни о намерениях автора. Наши наблюдения показали, что если в начале работы над текстом учитель дает задание извлечь как можно больше информации из структурных элементов, то ученики получают более полное представление о содержании текста и в

дальнейшем, опираясь на перечисленные ниже признаки, лучше видят его основные идеи.

Стратегии работы с содержанием, уяснение основной идеи

Как правило, авторы предоставляют читателю достаточно информации (примеров, доказательств) в поддержку своей основной идеи. Иногда, увлекаясь конкретным примером, мы можем упустить из виду саму идею. Постарайся охватить всю представленную в тексте информацию.

- В письменном тексте основные идеи часто повторяются, они же фигурируют в выделенных частях текста (примерах)
- В абзаце обычно содержится одна (реже две) основная идея и относящаяся к ней информация
- Часто сопутствующая основной идее информация вводится словами “например”, “кроме того”, “а также” и др.
- Иногда в подтверждение основной идеи приводятся выдержки из других источников
- Часто для упорядочения относящейся к основной идее информации применяются слова “потом”, “затем”, “после чего” и др.

Приступая к работе со стратегиями, касающимися понимания слов, мы в первую очередь рекомендуем учителям не увлекаться словарями и глоссариями, которые многие предметники раздают своим ученикам, а использовать незнакомые слова как повод для применения представленных в таксономии стратегий. В итоге, как заметила одна учительница, если раньше, встречаясь с незнакомым словом, ее ученики всегда спрашивали, что оно значит, то теперь они пытаются угадать его значение самостоятельно.

Стратегии работы с незнакомыми словами

В тексте тебе могут встретиться незнакомые слова. В таких случаях ты можешь постараться самостоятельно определить их значения:

- С опорой на контекст. Прочти 3-4 соседних предложения, уясни, о чем идет речь. Что, исходя из общего смысла, может означать не известное тебе слово? Как тебе кажется, слышал ли ты это слово раньше? В каком контексте?
- С опорой на словообразующие элементы. Рассмотр все части слова по отдельности – возможно, ты их уже где-то встречал. Например, слово *антиоксидант*: что означает приставка *анти*? В каких сочетаниях тебе уже встречалось слово *оксид*? А какое значение может нести в себе *ант*?
- С опорой на структуру предложения. Подумай, какой частью речи должно быть это слово, судя по его позиции в предложении.
- С опорой на элементы структуры и оформления. Изучи все диаграммы, иллюстрации и подписи, из которых можно узнать что-то о значении этого слова.

Обдумай всю собранную тобой информацию. Что может означать интересующее тебя слово?

Заключение

Мы убеждены, что основой обучения грамотности в средней школе Новой Зеландии должно стать преподавание эффективных стратегий чтения и письма на занятиях по всем предметам и в течение всего обучения в школе. Мы также убеждены, что школьники, не получившие в младших и средних классах навыков работы с научным текстом, многое приобретают от целенаправленного обучения стратегиям работы с текстом в старших классах. Наш опыт показал, что многие старшеклассники, включая тех, у кого регулярно возникают трудности с пониманием прочитанного, относятся к такому обучению с интересом, охотно применяют внедряемые стратегии и в итоге берут от текста гораздо больше. По словам одной ученицы:

Если в учебнике график... под ним может быть что-то подписано, и ты задумываешься: "А что значит эта подпись? И для чего график?" И начинаешь лучше видеть целое... И даже если нет, [если график не помог], все равно думаешь: надо быть внимательнее, когда дойду до этого места, – для чего-то же его сюда поместили...

Литература

- Berghoff, B., Harste, J., & Leland, C. (1997). Whole language: Are we critical enough? In J. Turbill & B. Cambourne (Eds.), *The changing face of whole language*. Melbourne: Australian Literacy Educators Assoc. Ltd.
- Biddulph, J., & Biddulph, F. (1999). The challenge of non-fiction. *Teachers and Curriculum*, 3, 63–72.
- Brozo, W.G. (2000). Hiding out in secondary content classrooms: Coping strategies of unsuccessful readers. In D. Moore, D. Alvermann, & K. Hinchman (Eds.), *Struggling adolescent readers: A collection of teaching strategies* (pp. 51–65). Newark, DE: International Reading Association.
- Crooks, T., & Flockton, L. (1997). *Information skills: Assessment results 2000*. Dunedin, NZ: University of Otago/Ministry of Education.
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, P. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(3), 239–264
- Dymock, S. (1995). Reading without meaning: The problem and some possible solutions. *Reading Forum NZ*, 2, 3–9
- Education Review Office. (1997). *Literacy in New Zealand schools: Reading* (5). Wellington, NZ: Crown Copyright.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called balance? *The Reading Teacher*, 53, 100–107.
- Flockton, L., & Crooks, T. (2000). *Reading and speaking: Assessment results 2000* (19). Dunedin, NZ: University of Otago/Ministry of Education.
- Harp, B. (1999). Developing strategic readers: The key to comprehension. *Reading Forum NZ*, 1, 6–13
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse.

- Holdaway, D. (1980). *Independence in Reading*. Gosford, NSW: Ashton Scholastic.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 185–225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- May, S. (2001). *Assessing knowledge and skills for life: First results from the programme for international student achievement (PISA 2000)*. Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Meyer, B. (1984). Organisational aspects of texts: Effects on reading comprehension and applications for the classroom. In J. Flood (Ed.), *Promoting reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ministry of Education. (1992). *Science in the New Zealand curriculum*. Wellington, NZ: Learning Media Ltd.
- Ministry of Education. (1994). *English in the New Zealand curriculum*. Wellington, NZ: Learning Media Ltd.
- Ministry of Education. (1997). *Social studies in the New Zealand curriculum*. Wellington, NZ: Learning Media Ltd.
- Morris, A., & Stewart-Dore, N. (1984). *Learning to learn from text: Effective reading in content areas*. North Ryde, NSW: Addison Wesley.
- Nicholson, T. (1984). The confusing world of high school reading: What teachers don't see. *Australian Journal of Reading* 7(3), 115–125.
- Readance, J., Moore, D., & Rickelman, R. (2000). *Prereading activities for content area reading and learning 3rd Ed*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ruddell, M. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process review of complex literacy relationships. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stewart-Dore, N. (1996). Literacy strategies for learning. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The literacy lexicon* (pp. 127–139). Sydney: Prentice Hall.
- Tierney, R., & Pearson, P. (1994). Learning to learn from text: A framework for improving classroom practice. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 496–513). Newark, DE: International Reading Association.
- Tovari, C. (2000). *I read it, but I don't get it*. Denver, CO: Stenhouse Publishers.
- Tunmer, W. (1999). *Science can inform educational practice: The case of literacy*. Paper presented at the AARE/NZARE, Melbourne.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Тревор МакДональд и Кристина Торнли
"Педагогическое товарищество"
г. Данидин, Новая Зеландия
Эл. адреса trevor@edassoc.co.nz
christina@edassoc.co.nz

Как педагоги понимают критическую грамотность:

международное аналитическое исследование

Как возникла идея исследования

Поводом к написанию этой статьи послужил разговор трех ее авторов, которых свела вместе работа в проекте РКМЧП. Речь шла о том, с какими трудностями сталкиваются участники наших семинаров в Казахстане, применяя на своих занятиях методы и стратегии развития критического мышления. Сапаркуль (автор из Казахстана) попыталась выяснить у Сэлли (США) и Анжелы (Канада), что стоит за понятием “критическая грамотность” для учителей, работающих в Северной Америке. Будучи руководителями проекта, нацеленного на демократизацию обучения через развитие критической грамотности, все мы отнеслись к обсуждению этого вопроса очень серьезно и задумались о возможностях его изучения в своих странах. Учитывая, что наш проект осуществляется через систему повышения квалификации учителей, мы решили остановиться на качественных методах исследования, которые позволили бы побеседовать с самими учителями и выслушать их мнения.

В ходе исследования три автора статьи провели полуструктурированные интервью (беседы) с педагогами в Казахстане, Канаде и США. 18 педагогов (по 6 в каждой стране) из начальных и средних школ, университетов и институтов повышения квалификации отвечали на вопросы исследователей о том, какую роль играют критическое мышление и критическая грамотность в их профессиональной подготовке и педагогической деятельности. Задаваемые вопросы носили в основном практический характер и, отвечая на них, педагоги приводили примеры из собственной практики, описывали конкретные проблемы и делились успехами.

Критическое мышление и критическая грамотность в понимании авторов статьи

В контексте данного исследования под критической грамотностью понимаются все мыслительные процессы, связанные с критическим анализом текста с точки зрения его содержания, структуры, функций и целей (Green, 2001). Критическая грамотность позволяет учитывать, что – согласно Маккафери (McCaffery, 2000) – любой устный или письменный текст представляет точку зрения тех групп, под контролем которых данный текст создавался.

Критическая грамотность требует осознания метакогнитивных и металингвистических процессов (McLaughlin & Vogt, 2001). Грамотность на метакогнитивном уровне помогает ученику осознать, какими стратегиями он пользуется для понимания смысла письменного или устного текста. При чтении такой ученик склонен связывать прочитанное с ранее накопленным опытом и задавать вопросы, помогающие ему глубже проникнуть в смысл. С точки зрения теории, метакогнитивное развитие учеников (и учителей) происходит в том случае, когда на занятиях самому процессу обучения уделяется не меньше внимания, чем его результату (Vygotsky, 1978). Такое понимание критического мышления (КМ) и критической грамотности, при котором акцент делается на метакогнитивной природе КМ и на принципе активного участия в познавательном процессе, лежит в основе проекта “Развитие критического мышления для чтения и письма”, в котором участвовали все три автора. Так, Д. Клустер определяет КМ как самостоятельное мышление, отправной точкой для которого является информация. Оно начинается с

Примерные вопросы интервью о критической грамотности и критическом мышлении

- Какой у Вас опыт работы?
- Где Вы учились?
- С какими возрастными группами работали / какие предметы вели?
- Какой у Вас педагогический стаж, в каких учебных заведениях работали?
- Где находятся эти учебные заведения?
- Как Вы попали на Ваше настоящее место работы?
- Что такое “критическая грамотность” в Вашем понимании?
- Постарайтесь охарактеризовать ученика / студента, который умеет критически мыслить.
- Представьте, что Вы хотите проработать на занятии конкретный текст, например этот... Опишите виды работы, которые Вы выберете.
- Объясните, почему Вы будете работать с текстом именно так.
- Каковы цели Вашей работы с этим текстом?
- Чем обусловлен сам выбор текста?
- На какой результат Вы рассчитываете, обучая своих учеников / студентов мыслить критически?
- Трудно ли лично Вам преподавать так, чтобы способствовать развитию критического мышления?
- Что отличает педагога, использующего методы развития критического мышления?
- Как Вы стали педагогом, развивающим критическое мышление / критическую грамотность?
- Какая помощь или поддержка нужна Вам для того, чтобы Вы могли эффективнее развивать критическую грамотность у своих учеников / студентов?

постановки вопросов, строится на основе убедительной аргументации (включая утверждения, доводы и доказательства), и, наконец, это мышление социально (Klooster, 2001). Другие авторы считают, что, приходя к критической грамотности через частные знания и индивидуальные открытия, ученик впоследствии распространяет ее на изучение всех предметов и на познание всех сфер жизни (Cardiero-Kaplan, 2002). Некоторые исследователи (Lewison, Seely Flint & Van Sluys, 2002) обращают внимание на то, что критическая грамотность помогает преодолевать обывательское мышление, анализировать различные точки зрения, решать общественно-политические вопросы, предпринимать активные шаги в борьбе за социальную справедливость. Понятия критического мышления и критической грамотности изучаются и педагогами Австралии (напр., Morgan, 1997), но акцент при этом делается на классовых, гендерных и этнических вопросах. Применение такого подхода на занятиях ведет либо к критической оценке представленных в тексте стереотипов, либо к рассмотрению проблемы или ситуации с позиций персонажей (часто относящихся к тем или иным “меньшинствам”), точки зрения которых не представлены в тексте. Когда принципы критической грамотности переносятся в социальную сферу, ученики начинают задумываться над вопросами власти и неравенства.

Развиваясь в основном на постсоветском пространстве, проект РКМЧП уделяет особое внимание повышению активности учеников и созданию на занятиях обстановки взаимоуважения и свободного общения. Аналогичный подход лежит в основе деятельности Новой лондонской группы (1996): “Мы не можем изменить мир через обучение, но, создавая в рамках микрокосма новую систему отношений, в которой заключены новые возможности общественного устройства, мы тем самым создаем на своих занятиях новое видение мира” (The New London Group 1996, с.72). В Северной Америке осознание важности критического мышления происходило “волнообразно” – за повышенным вниманием к теории логики и аргументации в 1970-х годах последовал период некоторого распыления внимания в 1980-х (Unrau, 1997). В современных теориях тщательный анализ мыслительных процессов и текста сочетается с более широким, всеохватным подходом. Такое множество углов зрения свидетельствует о том, что “наше понимание проблемы далеко не полно и не совершенно”, а поэтому “работа в области критической грамотности требует от исследователя известной скромности” (Morgan, 1997).

Беседа с учителями во всех трех странах, мы пользовались одним и тем же списком примерных вопросов (см. в конце статьи), а “разговорить”

интервьюируемых нам помогало знание культурного, географического и образовательного контекстов. Основная контекстуальная информация, из которой мы исходили, вкратце изложена в следующих разделах статьи перед описанием результатов проведенных бесед (имена респондентов вымышленные).

Казахстан: Сапаркуль

Казахстан – большая страна, и природа ее богата и разнообразна. Из одного конца страны в другой можно три дня ехать поездом и видеть из окна горы и сады, пустыни и степи, березовые рощи и нефтеносные пески. Казахстан, как и Канада и США, поликультурная страна, но на данном этапе важнее то, что эта страна борется за свое место в быстро меняющемся мире. Если в учебных программах западных образовательных систем критическое мышление занимает ключевые позиции, то в Казахстане серьезный разговор о КМ начался лишь недавно. Раньше оно не рассматривалось как неотъемлемая часть учебного процесса: в советской культуре мы просто читали слова, не соотнося их с миром, который стоит за этими словами (McCaffery, 2000). Например, на экзаменах в университете студенты могли дословно пересказать мне текст из учебника, но на вопрос “Что вы об этом думаете?” лишь удивленно пожимали плечами, как бы говоря: “А почему мы должны думать? В книге же все написано!” Точно так же участники семинаров РКМЧП с легкостью задавали прямые вопросы по конкретному материалу, но выстраивание и расширение собственного понимания на основе семинарских занятий поначалу давалось им с трудом. Им казалось, что их тренер обладает некоей важной информацией, которую он может и должен им передать.

В основе традиционной казахской культуры лежит вера в то, что авторитет старшего, авторитет учителя – непререкаем. Это, в частности, означает, что в присутствии своего учителя или просто взрослого человека ученик держит собственное мнение при себе и что он не вправе высказывать свои соображения по поводу книги, написанной уважаемым автором. В этом глубоком уважении к опыту и мудрости старших (которое выглядело бы анахронизмом в контексте “молодежной” североамериканской культуры) есть много положительного.

Но возникает неожиданная проблема: многим учителям казахских школ трудно привыкнуть к тому, что у учеников может быть собственное мнение и что оно может не совпадать с мнением учителя.

Когда проект РКМЧП в Казахстане только начал свою работу, много времени уходило на то, чтобы учителя усвоили значение слова “критический”: почти у всех термин ассоциировался скорее с “разносом”, полученным в кабинете директора школы, чем с практикой размышления и анализа. Теперь, когда с начала работы проекта прошло уже пять лет, многое изменилось, и педагоги стали больше размышлять. Сначала совместная работа на семинарах, как и практика взаимопосещений, вызывала у многих протест; несколько лет ушло на то, чтобы участники семинаров научились слушать друг друга, не пытаясь выявить “правильную” точку зрения. Точно так же, всем участникам поначалу хотелось, чтобы им сказали, насколько “правильно” или “неправильно” они внедряют на своих занятиях ту или иную стратегию. Однако со временем, благодаря укреплению профессиональных связей, многие педагоги в Казахстане перестали бояться ответственности, привыкли к тому, что не у всякой проблемы может быть единственно “правильное” решение, и начали активно делиться друг с другом идеями и находками.

Профессиональная подготовка педагогов из Казахстана

Из шести респондентов четверо (двое русских и двое казахов) получили полностью русскоязычное образование, лишь двое учились исключительно на казахском языке. Все шестеро – из разных районов страны, все дипломированные педагоги; один из вузовских преподавателей – доктор наук. Стаж преподавания – от 16 до 45 лет, в настоящее время все работают в городских учебных заведениях, раньше четверо работали в сельских школах.

Всех охваченных исследованием педагогов объединяет то, что они стали участниками проекта РКМЧП с самого его запуска в Казахстане. На Казахской национальной конференции по чтению их имена прозвучали в списке 50 лучших тренеров РКМЧП. Все они выбрали учительскую стезю, поскольку с детства “мечтали учительствовать”, и все довольны своим выбором, потому что любят школу и детей.

Что такое “критический подход к грамотности” в понимании педагогов из Казахстана

Проведенные беседы показали, что педагоги, работающие на разных уровнях обучения, по-разному понимают сущность критического подхода к грамотности.

Учителя начальной школы прежде всего обращают внимание на атмосферу обучения и оценивают уровень критической грамотности по тому, насколько активно дети общаются во время урока с учителем и друг с другом. Ученик, считает эти учителя, должен твердо усвоить, что его мнение важно, и не бояться высказывать собственные мысли. Педагог же в начальной школе должен работать над пониманием изучаемого материала, над тем, чтобы дети учились сопоставлять всякую новую информацию с уже известной и оценивать прочитанное с эстетической и этической точек зрения. Главная задача учителя на этом этапе – подготовить своих учеников к жизни в обществе. “Критическое мышление, – сказала одна учительница, – должно стать частью их повседневной жизни”.

Учителя средней школы видят свою задачу в том, чтобы научить школьников выражать собственное мнение, и работают над созданием мотивации: они хотят, чтобы ученики внимательнее читали текст и умели задавать и обсуждать ключевые вопросы к прочитанному. Главное для них – активность учеников и тщательная работа с текстом. Учителя среднего звена рассчитывают, что в результате занятий с применением методов развития КМ их ученики будут внимательнее читать, оценивать информацию и без боязни высказывать собственное мнение.

Наши респонденты с факультетов повышения квалификации педагогических вузов считают, что учителям, с которыми они работают, надо в первую очередь учиться планировать и оценивать собственную работу, а также видеть различные возможности. (“Надо, чтобы они различали все оттенки, а не только черное и белое”.) Строя свои занятия, они стараются исходить из знаний и опыта, накопленного слушателями. Они помогают работающим учителям по-новому взглянуть на учебный процесс и изменить свои отношения с учениками. Они также работают над развитием в слушателях навыка самонаблюдения и учат их не относиться к себе как к истине в последней инстанции и единственному источнику информации.

Анализ результатов

Когда педагоги, с которыми мы беседовали в Казахстане, пять лет назад впервые пришли на курсы РКМЧП, они были готовы к переменам. Александра, учитель с сорокапятилетним стажем работы, признается: “До РКМЧП моя работа меня не удовлетворяла, во всем чувствовался формализм”. Учителя начальной школы довольны тем, как изменилась их роль в учебном процессе: дети с удовольствием включаются в активную работу на уроке. (“Я не ожидала, что они будут хватать все на лету”.) Учителя, работающие в средних и старших классах, отмечают, что им теперь приходится больше готовиться к занятиям. (“Ничего не поделаешь, творческая работа легкой не бывает!”) Преподаватели факультетов повышения квалификации тоже отмечают, что работы прибавилось, но когда слушатели усваивают принципы активного обучения, “сразу становится легче”.

Взгляды респондентов на образование основываются главным образом на философии РКМЧП, основное внимание уделяется активным методам обучения и критической работе с текстом. Ясно, что представления о критическом мышлении у всех шестерых не почерпнуты из книг, а вынесены из собственного опыта внедрения принципов и методов РКМЧП. И если в начале исследования я волновалась за своих интервьюируемых (вдруг не сумеют дать грамотное определение теоретических понятий, о которых идет речь), то в конце поняла, что у моих собеседников формируется собственное, соответствующее нашим местным условиям, понимание критической грамотности.

Канада: Анжела

Канада имеет федеративное устройство, а с национальной точки зрения это – поликультурная страна, однако отдельные регионы заметно отличаются друг от друга в географическом и демографическом плане. Исследование проводилось в малонаселенной (около миллиона человек) провинции Канады. Педагоги, с которыми мы беседовали, живут и работают в небольших населенных пунктах – поселках, которые потихоньку превращаются в городки.

В теории считается, что критическое мышление пронизывает все школьное обучение в Канаде, однако в действительности многие учителя не уделяют КМ серьезного внимания и не учитывают его ни при планировании занятий, ни при оценке

знаний учащихся. Можно сказать, что развитие критического мышления и критической грамотности присутствует в школьной программе только в виде целей обучения в начальной и полной средней школе в рамках гуманитарных дисциплин.

Профессиональная подготовка педагогов из Канады

Все шестеро живут и работают на западе Канады, в англоязычной части страны. Самые опытные из педагогов – университетские преподаватели – имеют 30-летний стаж работы, школьные учителя проработали от 5 до 20 лет. Обе учительницы начальных классов, с которыми мы беседовали, до школы нигде не работали. Интересно, что четверо из шести респондентов – из семей, в которых один или оба родителя работали учителями. И интерес к критическому мышлению в их собственной жизни идет от семейного воспитания: в детстве они вместе с родителями обсуждали то газетную статью, то проповедь дедушки-священника.

Все наши канадские собеседники считают, что за период обучения они не сформировались как критические мыслители. Хотя на протяжении жизни – в основном в средней школе или в университете – им встречались педагоги, с которыми было по-настоящему интересно, однако обучение, даже университетское, было по большей части построено на механическом запоминании. Все шестеро недовольны своим университетским / педагогическим образованием и полагают, что высшего образования, в том виде, в каком они его получили, недостаточно для подготовки мыслящего учителя. Разумеется, и среди педагогов есть критически мыслящие, творческие личности – но это скорее исключение, чем правило. Бетти, например, вспоминает добрым словом своего университетского преподавателя, который в качестве домашнего задания предлагал студентам переписать пьесу от лица второстепенного персонажа. А Рут, в течение года перед получением учительского диплома работавшая за границей, пришла к выводу, что “научиться преподавать можно только через преподавание”.

“Критический подход к грамотности” в понимании канадских педагогов

Все педагоги, с которыми мы беседовали, сошлись во мнении, что обучение критическому мышлению не сводится к одним

лишь стратегиям и приемам. “Прием вовсе не так всемогущ, каким его иногда пытаются представить, – сказал Люк. – Совсем без приемов, конечно, нельзя, но результат зависит не от них, а от того, умеем ли мы их творчески преобразовывать. Можно закончить педагогический университет и изучить все приемы, можно прочитать много умных книжек и делать все, как там написано. Но гораздо важнее другое... Войдите в любую школу, в любой класс, и вы убедитесь, что из двадцати пяти человек от силы пятеро готовы к творческому преобразованию...” Рут (преподаватель университета) учит студентов замечать проявления социальной несправедливости: “Думаю, когда человек уясняет для себя, что существуют неравенство и несправедливость, и затем как-то поступает или не поступает, это является определяющим – на всю оставшуюся жизнь”.

Отвечая на вопрос об используемых ими методах и стратегиях, все интервьюируемые поначалу испытывали затруднения, однако в ходе дальнейшей беседы выяснялось, что на практике все они используют активные методы обучения, и у каждого есть любимые стратегии и приемы. Так, одна учительница начальной школы с удовольствием работает с детьми в “литературном кружке”; Бетти, преподающая в старших классах, предпочитает инсценировки и письменные задания, которые помогают ученикам взглянуть на ситуацию с разных точек зрения; вузовские преподаватели ставят во главу угла работу с текстом; и, наконец, все шестеро, вне зависимости от уровня, на котором они преподают, применяют различные виды обучения сообща (например, “подумайте, разбейтесь на пары, обменяйтесь мнениями” или более объемные дискуссии) и считают своей главной целью вовлечение всех учеников в активную работу.

Анализ результатов

Для наших канадских собеседников “критически грамотный педагог” – не просто выпускник педагогического университета, владеющий необходимыми приемами и стратегиями. Главное, считают они, – добиваться, чтобы учеба готовила учеников к жизни в обществе и к строительству этого общества. Соответственно, все шестеро больше говорили о развитии личности, о жизненных установках школьников, об установлении контакта с ними,

чем о применении конкретных приемов. Большую роль в формировании их педагогических взглядов сыграло семейное воспитание. В детстве и в юности все шестеро много читали, обсуждали проблемные вопросы с родителями и друзьями. На меня как на специалиста по педагогике произвела впечатление увлеченность, с которой говорили о своей работе университетские преподаватели-гуманитарии. В целом же можно сказать, что в центре внимания наших канадских собеседников пока остаются “слова, а не мир, который лежит за этими словами”, то есть, применяя активные формы обучения и используя работу с текстом в качестве отправной точки для обсуждения самых разнообразных вопросов, они, тем не менее, не нацеливают своих учеников на активное преобразование мира и общества.

США: Сэлли

Соединенные Штаты Америки – этнически, исторически, культурно пестрая страна, состоящая из самостоятельных штатов. Основным языком здесь является английский, однако вместе с потоком иммигрантов в страну вливаются десятки других языков, и эти языки в той или иной форме присутствуют в американской образовательной системе. Педагоги, с которыми мы беседовали в рамках исследования, живут и работают в одном из центральных штатов страны. Долгое время этот штат оставался территорией североамериканских племен, однако в конце XIX века он был открыт для белых поселенцев. Здесь есть два больших города, но основная часть населения живет в небольших городках и поселках. Образовательная политика здесь “популистская” и ориентирована на интересы большинства: в штате много университетов, что дает возможность большому числу студентов получить высшее образование, не уезжая далеко от дома. В основе школьной программы лежит так называемый “Перечень важнейших академических навыков”, объединяющий программные требования по всем дисциплинам. В списке, наряду с другими формами грамотности, представлена и критическая грамотность, но лишь в виде краткого упоминания. В конце года ученики некоторых классов пишут стандартизированные тесты, отражающие общий уровень грамотности; эти тесты не только измеряют эффективность школьного

обучения (что предписано Федеральным законом), но и служат основанием для перевода учеников в следующий класс, в частности, позволяют получить полное школьное образование и поступить в университет.

Профессиональная подготовка педагогов США

Все педагоги, с которыми мы беседовали, преподают в школах или в одном из университетов центральной (сельскохозяйственной) части штата. Опыт работы наших собеседников – от 3 до 29 лет. Обе учительницы начальной школы ведут в своих классах все предметы, педагоги из средней школы и университета преподают чтение, язык или общественные дисциплины (историю, экономику, основы государственного управления).

Что такое “критический подход к грамотности” в понимании педагогов США

Несмотря на разницу в формулировках, все интервьюируемые уверены, что критическая грамотность как способ мышления выводит ученика за рамки буквального восприятия текста и действительности и помогает принимать самостоятельные решения. Учителя начальной и средней школы отмечают важность установления связей между текстом и реальной жизнью, между отдельными текстами и отдельными ситуациями. Так, Элизабет считает, что критическая грамотность – это умение учиться, а Джон говорит, что “критическая грамотность помогает ученикам переносить знания с одной ситуации на другую, избежать упрощенчества и разобраться в причинах”. Университетские преподаватели смотрят на проблему шире, включая в понятие критической грамотности умение сомневаться, задаваться вопросами и анализировать. Педагог, считают все наши собеседники, должен помогать ученикам мыслить, принимать решения и устанавливать связи, а также применять знакомые идеи и понятия к новым ситуациям. Холли, учительница третьеклассников, старается объяснять своим ученикам, “как события, решения и поступки людей приводят нас к тому, что мы имеем.” “Ребенок, – говорит она, – должен уметь отвечать за свои решения и понимать, что всякий выбор влечет за собой те или иные последствия... Всякий раз, когда мы возлагаем на него ответственность за принимаемое решение,

ему приходится критически размышлять о выборе, который он делает”. Джон (он работает в восьмом классе) подчеркивает, что учитель должен учить детей активно включаться в общие дела и применять свои знания на практике, в реальной жизни реального сообщества. Нил, преподаватель университета, высказался так: “Тут очень важно поддерживать это в себе и поддерживать других... то есть оставаться человеком критически мыслящим, даже когда общество не поощряет критического к себе отношения ... и нацеливать учеников на то, чтобы они думали критически”. Для достижения намеченных целей наши собеседники применяют на занятиях письменные задания, групповые обсуждения, инсценировки и различные виды художественного творчества. Все они говорят о том, что важно использовать тексты разнообразной направленности и устанавливать связи между текстом и жизнью.

Анализ результатов

В отличие от наших канадских респондентов, американские педагоги не считают, что для кого-то из них важнейшую роль в развитии критического мышления сыграло воспитание в семье. Зато почти все вспоминают какого-нибудь университетского преподавателя, который учил их сомневаться и вдумываться в суть, не ограничиваясь рамками буквальных значений. Погружение в академический контекст, требующий вдумчивого критического анализа, дало каждому из наших собеседников ключ к пониманию критической грамотности. (К сожалению, никто из шестерых не поминал столь же добрым словом школу или систему повышения квалификации для педагогов.) Хотя все достаточно свободно говорили о критическом мышлении, у некоторых педагогов возникли затруднения при определении понятия критической грамотности, и все прозвучавшие определения были далеки от приводимых в специальной литературе. Однако, даже не умея точно классифицировать используемые стратегии, они все же достаточно четко сформулировали те основные условия, без которых невозможно развитие критической грамотности на занятиях. Среди условий перечислялись следующие: нужно предоставлять ученикам выбор; нужно помогать им устанавливать связи между текстами, ситуациями, идеями; нужно учить их прислушиваться к различным

точкам зрения и нужно учить их нести ответственность за свои идеи и решения. Рассказывая о собственном педагогическом опыте, все респонденты говорили, что в той или иной мере учитывают все эти условия, однако педагоги с большим стажем работы свободнее говорили о том, для чего нужны эти условия и каким образом те или иные виды работы на уроках связаны с реальной жизнью их учеников.

Подведение итогов: сравнительный анализ полученных данных

Исследование показало, что представления педагогов в разных странах о критическом мышлении и критической грамотности в значительной мере зависят от контекста. Так, североамериканские педагоги уверены, что мыслить критически их научил не университет и не курсы повышения квалификации, а либо семья, либо отдельные критически мыслящие личности, с которыми им довелось столкнуться в жизни.

“Есть много учителей, – призналась Бетти, – которые формировали меня, и есть много людей, которые подвели меня к пониманию очень важных вещей. Думаю, что я всю жизнь продолжала учиться у этих людей, всю жизнь продолжала у них что-то брать – и только недавно начала отдавать”.

В американской и канадской системах обучения традиционно уделяется большое внимание личности и личной ответственности, поэтому педагоги из этих стран склонны думать, что их собственный интерес к критическому мышлению обусловлен особенностями их характера или воспитания. В Казахстане, где критическое мышление не поощрялось раньше ни государственной системой, ни системой образования, интервьюируемые связывают свой переход к критической грамотности с недавним совместным профессиональным опытом – участием в проекте РКМЧП. Свою работу на занятиях педагоги из Казахстана соотносят с теми стратегиями и приемами, которым они научились на семинарах РКМЧП, – хотя из собственных наблюдений и многочисленных бесед с учителями в Казахстане мы знаем, что и прежде многие участники проекта гораздо чаще, чем в среднем их коллеги, применяли на своих занятиях подходы, развивающие критическое мышление.

Поскольку сведения о стратегиях обучения, нацеленных на развитие крити-

ческой грамотности, поступали к американским и канадским педагогам из разных источников, то и терминология, которой они пользуются при описании своих занятий, очень разнообразна, что в целом производит впечатление некоторой бессистемности и неструктурированности. Тем не менее, все охваченные исследованием педагоги из Канады и США применяют на занятиях множество стратегий активного обучения и критического мышления, включая инсценировки, дискуссии и разнообразные виды работы с текстом. Не исключено, что и участники проекта РКМЧП в Восточной Европе и Центральной Азии, по мере усвоения ими основных принципов развития критического мышления, начнут модифицировать предлагаемые методы и разрабатывать на их основе новые. Говоря о том, как относятся к их работе окружающие, некоторые респонденты отмечают, что порой легче переубедить школьное и районное начальство, чем коллег-учителей, которые склонны принимать все новое в штыхы. В качестве других факторов, затрудняющих внедрение творческих подходов в учебный процесс, называются жесткие временные и программные рамки.

Заключение

Все охваченные исследованием педагоги используют в своей работе принципы развития критической грамотности, описанные в специальной литературе. Для активизации работы учеников / студентов широко применяются метакогнитивные стратегии. Среди активно используемых видов работы – обсуждение в малых группах, стратегия “подумайте, разбейтесь на пары, обменяйтесь мнениями”, различные письменные задания, мастерские чтения и письма. Некоторые педагоги (преимущественно североамериканские) учат применять принципы критической грамотности в борьбе за социальную справедливость и ориентируют своих учеников на активность в реальной жизни, а не только при работе с текстом.

Все респонденты хотят одного и того же: чтобы их ученики активно включались в учебный процесс и вдумывались в прочитанное. Педагоги из Казахстана, Канады и США не всегда говорят о критической грамотности теми словами, которые используются в специальной литературе,

однако на практике они целенаправленно поддерживают становление учеников как вдумчивых читателей и самостоятельных мыслителей.

Литература

- Cardiero-Kaplan, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79(5), 372-381.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-14). Newark, DE: International Reading Association.
- Klooster, D. (2001). What is critical thinking? *Thinking Classroom*, 4, 36-40.
- Lewison, M., Seely Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79(5), 382-392.
- McCaffery, J. (2000). *Critical Literacy: The New Zealand Connection: A personal view of some aspects of the New Zealand experience as a contribution to the debate*. Paper presented to World Congress on Reading, Auckland, New Zealand.
- McLaughlin, M., & Vogt, M. (2001). In their own voices: Reflection as an agent of teacher change in Estonia. In D. Klooster, J. Steele, & P. Bloem (Eds.), *Ideas without boundaries: International education reform through reading and writing for critical thinking* (pp. 50-63). Newark, DE: International Reading Association.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: The art of the possible*. London: Routledge.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Unrau, N. (1997). *Thoughtful teachers, thoughtful learners: A guide to helping adolescents think critically*. Scarborough, ON: Pippin Publishing Ltd.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

*Анжела Уорд преподает на факультете планирования обучения в Саскачеванском университете, Саскатун, Канада.
Эл. адрес angela.ward@usask.ca*

*Сара Энн (Сэлли) Бич преподает различные аспекты развития грамотности в Оклахомском университете, Норман, США.
Эл. адрес sbeach@ou.edu*

*Сапаркуль Мирсеитова – президент Казахской ассоциации чтения и директор программы РКМЧП в Казахстане.
Эл. адрес smirseit@cde.samal.kz*

Исследование процесса чтения: как ретроспективный анализ допущенных при чтении неточностей помогает обучению грамотности

Отношение ученика к грамотности включает в себя его отношение к чтению, письму и к себе самому как носителю грамотности. Эти отношения строятся через опыт чтения и письма, реализуемый в разных социально-культурных контекстах. На примере беседы с девятилетней Кристи (имена учеников в статье вымышленные) хорошо видно, как ее предыдущий учебный опыт влияет на ее отношение к чтению и читательскую самооценку.

Кристи училась в обычной городской школе на западе США, где практикуется тестирование учеников по арифметике и чтению в конце третьего класса, и в следующий класс переводятся только те дети, которые набрали необходимое количество баллов. Кристи до заветной черты не дотянула – и в результате оказалась в одном классе с учениками, которые повторяли программу третьего класса во второй, а то и в третий раз. Беседуя с девочкой, Приска Мартенс (автор статьи) задавала ей вопросы *читательского интервью* (Goodman, Watson, & Burke, 1987):

ПРИСКА (П): Когда во время чтения тебе встречается что-нибудь незнакомое, что ты делаешь?

КРИСТИ (К): Пытаюсь догадаться или спрашиваю кого-нибудь, что это значит... [или] пропускаю.

П: Ты знаешь кого-нибудь, кто хорошо читает?

К: Да, учительницу... Учителя ведь много упражняются.

П: Как думаешь, а учительнице, когда она читает, может встретиться что-нибудь незнакомое?

К: Да... Тогда она попробует догадаться или спросит другую учительницу.

П: Если человек читает, а ты видишь, что у него не получается, и хочешь ему помочь, как ты это сделаешь?

К: ... постараюсь объяснить ему, что оно [слово] значит...

П: А когда ты читаешь, у тебя хорошо получается?

К: Да, когда я много упражняюсь, тогда немножко получается.

П: А что нужно, чтобы у тебя получалось лучше?

К: Знать слова.

П: Как ты думаешь, ты уже хорошо умеешь читать?

К: Нет.

П: Почему ты так думаешь?

К: Потому что меня оставили на второй год, и потому что я много слов не знаю.

Из ответов Кристи ясно, что для нее процесс чтения связан в основном с пониманием слов: если у читателя возникли затруднения, считает она, ему нужно прежде всего объяснить значение слова, и ей самой, чтобы читать лучше, нужно “знать слова”. Ясно также, что ее читательская самооценка невысока: с одной стороны, кое-что у нее получается хорошо (“если много упражняюсь, тогда немножко получается”), с другой, она считает, что не умеет пока хорошо читать (потому что она второгодница и знает мало слов). Кристи не воспринимает себя как грамотного человека, хотя, говоря о себе, она перечисляет те же стратегии (догадаться, спросить кого-нибудь, поупражняться), которыми пользуются более компетентные читатели; в ее “арсенале” оказывается даже на одну стратегию больше – она может “пропустить слово”. Исследования показывают, что когда читатели, подобно Кристи, обращают больше внимания на *слова*, чем на *смысл*, и

не воспринимают самих себя как людей грамотных, то и успехи у них, как правило, весьма скромны (Goodman & Marek, 1996).

Эта статья – о важности положительного самовосприятия при обучении грамотности и о том, как подобная установка помогает формировать навыки чтения. Мы считаем, что прекрасным инструментом, помогающим все участникам учебного процесса, является метод ретроспективного анализа неточностей при чтении (*retrospective miscue analysis – RMA*). Однако, прежде всего, обратимся к самому процессу чтения и посмотрим, что может дать для его изучения анализ возникающих по ходу чтения неточностей.

Процесс чтения и неточности при чтении

Неточности при чтении (называемые в обиходе *ошибками*) являются следствием индивидуальной или неожиданной реакции читателя на языковой знак. Кен Гудмен (Ken Goodman, 1973), впервые предложивший термин “неточности”, выяснил, что неточности при чтении (НЧ) обычно возникают на основе тех же мыслительных операций (догадок или умозаключений), тех же языковых знаков и читательских стратегий, которые в других случаях порождают “ожидаемую” (или *правильную*) реакцию. Анализ НЧ помог исследователю глубже изучить процесс чтения и установить, что, взаимодействуя с текстом в определенном социально-культурном контексте, читатели трактуют всю поступающую из текста информацию с двух кардинально различных точек зрения (Goodman, 1973): во-первых, с точки зрения знаково-языковых отношений, среди которых выделяются отношения *графофонические* (между знаками устного и письменного языка), *синтаксические* (структурно-грамматические) и *семантико-прагматические* (индивидуальные и общепринятые значения языковых знаков в культурном контексте); и во-вторых, с точки зрения познавательных стратегий – к ним относятся *инициация* (решение приступить к чтению), *отбор* (отбор наиболее значимых в смысловом отношении знаков), *прогнозирование* (предугадывание последующей информации), *подтверждение / опровержение* догадок (основа самоконтроля при чтении), *самокорректирование* (возвращение к прочитанному с целью уяснения смысла) и *завершение* (решение прекратить чтение).

Неточности при чтении никогда не следует рассматривать как результат простой случайности или небрежности; они всегда связаны с представлениями читателя о мире, с его знаниями о языковых понятиях и явлениях окружающей действительности, они показывают ход мысли читателя, когда он пытается вникнуть в текст (Goodman, 2003). Анализируя НЧ и особенности читательских пересказов, исследователи убедились, что возникновение неточностей при чтении, равно как и способ выделения значимой информации, имеет свои закономерности. Характер этих закономерностей позволяет судить о том, насколько эффективно читатель пользуется своими языковыми знаниями и когнитивными стратегиями (Goodman, Watson, & Burke, 1987).

С тех пор как К. Гудмен в 1960-х впервые приступил к анализу читательских НЧ, были предприняты сотни поликультурных исследований в том же направлении (см. Brown, Goodman & Marek, 1996), и все они подтверждают выводы К. Гудмена. Исследования, проводившиеся на материале тайского (Chattiwat, 1990), арабского (Al-Fahid, 2000), китайского (Xu, 1998), французского (Dank & McEachern, 1979), идиша (Hodes, 1981), испанского (Arellano-Osuna, 1988) и других языков, однозначно указывают на то, что хотя каждый язык уникален в плане синтаксиса, орфографии и т.д., при чтении во всех случаях происходит конструирование смысла, и все читатели, вне зависимости от их опыта и способностей, допускают неточности (Goodman, 2003).

Как отношение к грамотности влияет на результат обучения

В каждой семье к грамоте и грамотности относятся по-своему, но все дети, включая представителей так называемых этнических и языковых меньшинств, с пеленок погружены в пестрый поток событий, которые так или иначе связаны с чтением и письмом и которые в совокупности образуют социально-культурный контекст (Barratt-Pugh, 2000; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Участвуя в этих событиях, дети приобщаются к грамотности и постепенно осознают свое место в собственной культуре, в собственной семье, осознают себя как потенциальных носителей грамотности (Barratt-Pugh, 2000). У каждого ребенка формируются собственные, глубоко личные отношения с грамотностью (Bloome &



Dail, 1997; Harste, Woodward, & Burke, 1984; Martens, Flurkey, Meyer, & Udell, 1999), которые, однако, всегда отражают конкретное культурное (Gee, 1990) и социальное окружение (Luke & Freebody, 1997; Taylor, 1998). Придя в школу, ребенок, как правило, уже имеет сложившиеся представления о чтении и письме, как и о том, какое место они должны занять в его собственной жизни (Heath, 1983). В первые годы школьного обучения эти представления либо подтверждаются, либо опровергаются (Jenkins, 1994; Schooley, 1994).

Но и в дальнейшем взаимоотношения ученика с грамотностью не стоят на месте; они уточняются и развиваются под воздействием множества разноплановых факторов (McCarthy, 2002; Young & Beach, 1997). Очувтившись в новом контексте грамотности, ребенок в первую очередь связывает его с тем, что ему уже знакомо. Таким образом, каждый новый этап включает в себя весь предыдущий опыт ученика, все знания и навыки, которые он успел накопить, работая с устными и письменными текстами (Bloome & Dail, 1997; Martens et al., 1999).

Так, Кристи опиралась на весь свой опыт, говоря, что она “еще не умеет хорошо читать” (поскольку ее “оставили на второй год”, и она “не знает много слов”). Ее отношение к грамотности, высказанное во время беседы с исследователем, множеством невидимых нитей связано с ее предыдущим опытом работы с устными и письменными текстами (включая групповое и контрольное чтение, обсуждение прочитанного с учителем и одноклассниками и пр.). Многие читатели, с которыми

нам приходилось беседовать, невысоко, как и Кристи, оценивали свой читательский уровень и свои читательские возможности (Arya, 1996, 1999; Martens, 1998; Martens & Adamson, 2001; Martens et al., 1999).

При обучении самоидентификация ученика в плане грамотности имеет ключевое значение. Когда ребенок не видит смысла в овладении чтением и письмом, он ищет – и нередко находит – любой повод, чтобы увильнуть от “бессмысленной” работы. Предлагаемый метод помогает ему по-новому взглянуть на процесс чтения и на себя самого как читателя и, в итоге, получить радость от процесса и добиться лучшего результата.

Ретроспективный анализ неточностей при чтении (RMA)

В ходе RMA читатель, в сотрудничестве с учителем-исследователем, анализирует и оценивает неточности, допущенные им самим при чтении вслух. Первый этап стандартной процедуры – встреча с глазу на глаз, когда ученик читает текст и пересказывает его содержание учителю-исследователю (подробнее см. Goodman, Watson, & Burke, 1987). При следующей встрече учитель-исследователь предлагает ученику вместе проанализировать допущенные НЧ и выявить эффективные стратегии, которые были применены учеником в каждом конкретном случае (подробнее см. Goodman & Marek, 1996). RMA помогает ученикам освободиться от негативного отношения к чтению; по-новому оценивая собственные возможности, дети начинают воспринимать чтение как осмысленный конструктивный процесс, что, в свою

очередь, помогает им читать лучше (Flurkey & Goodman, 2000; Goodman & Marek, 1996; Martens, 1998).

Наглядным примером эффективного применения RMA может служить работа учителя-исследователя с Майклом, “необучаемым” третьеклассником из США (Martens, 1998). Читая, Майкл не останавливался и не поправлял себя, даже когда из-за множества допущенных ошибок и неточностей невозможно было понять смысл. Он и сам осознавал, что читает плохо (“Читаю не очень хорошо, – сказал он во время беседы. – Многого не понимаю.”) и не верил в свои силы. В течение нескольких месяцев работы с RMA он прослушивал аудиозаписи собственного чтения, анализировал свои НЧ – в первую очередь “высококачественные” НЧ (те, что допустимы и не затуманивают смысл) – и обсуждал с учителем-исследователем, какие именно стратегии чтения он применил в каждом случае и что говорят эти стратегии об его навыках грамотности. Постепенно читательская самооценка Майкла изменилась: мальчик убедился, что может читать, эффективно применяя множество стратегий для конструирования смысла. Его показатели по RMA также повысились, и на одном из последних занятий он сказал, что теперь он “читает хорошо”.

Модификации RMA

Признавая эффективность метода RMA, многие учителя, тем не менее, не пользуются им в учебном процессе, так как в классическом его варианте педагог должен встречаться с каждым учеником индивидуально как минимум дважды. Однако, усвоив основные принципы RMA, учитель может модифицировать метод и применять его в удобном для занятий формате (примеры см. в Goodman & Marek, 1996). Приска Мартенс, например, использовала его прямо на уроках – с детьми, повторявшими год по программе третьего класса. Происходило это так. Пока ученик читал текст, Приска записывала чтение на пленку и одновременно делала для себя пометки, выделяя “высококачественные” НЧ, демонстрирующие применение конкретных стратегий. За чтением следовал мини-сеанс RMA: опираясь на отмеченные НЧ, Приска показывала ученику, какие замечательные и эффективные стратегии он успел применить, объясняла, что и опытные читатели прибегают к тем же стратегиям, советовала

применять их чаще. Вот, например, как проходила беседа с Кристи, последовавшая за чтением сказки А.Лобела “Мороженое” из цикла про “Лягуша и Жаба” (Lobel, 1976):

ПРИСКА (П): ... У тебя получились просто замечательные неточности! “Неточности” – это те места, которые ты прочла не совсем так, как в тексте. Но это не плохо – ведь как раз на этих местах видно, что ты *думала*, когда читала. Вот, например (указывает место в раскрытой книге)... Здесь ты прочитала “Просто я заменил” – а потом вернулась и поправила: “Просто я заметил”. Как думаешь, почему ты вернулась и поправила?

КРИСТИ (К): Потому что так не было смысла.

П: Верно. Ты подумала – и поняла это. И все хорошие читатели делают так же. Они думают во время чтения, и если они прочитали что-то не так и получилась бессмыслица, они сами себя поправляют. Что еще?.. (Заглядывает в свои записи). Да, посмотри-ка, что у тебя вышло вот тут... (Указывает на причастие “покрытый” в конце страницы) Ты сомневалась насчет этого слова, поэтому решила пропустить его и читать дальше. А потом ты перевернула страницу – и что же? Что ты сделала?

К: Я вставила слово.

П: Какое слово ты вставила?

К: “Покрытый”.

П: “Покрытый”, верно. Значит, сначала ты не была уверена и поступила так, как поступил бы на твоём месте любой опытный читатель. Он бы подумал: если я не уверен, слово лучше пропустить, потому что если слово действительно важное, то оно еще появится. И оно появилось. И что ты сделала тогда? Ты его поняла, как понял бы опытный читатель. Кто тебе подсказал, что надо делать именно так?

К: Никто... моя голова.

П: Голова, верно. Потому что твоя голова знает, как нужно поступать в подобных случаях.

“Классические” занятия RMA дают, как правило, более подробный и полный анализ всех допущенных неточностей, однако и “сокращенный вариант”, наглядно демонстрирующий ребенку его собственные мыслительные ходы и стратегии, дает неплохие результаты.

Работая в том же классе, Приска проводила и общие обсуждения, основанные на RMA. После чтения и “сокращенного варианта” RMA с обсуждением допущенных неточностей (как в вышеописанном диалоге с Кристи), она просила у ученика разрешение продемонстрировать фрагмент аудиозаписи (или зачитать свои записи) всему классу, чтобы все могли услышать, какие интересные и удачные стратегии он применил сегодня во время чтения. Перед обсуждением Приска писала на доске предложение из текста, а затем включала магнитофон, чтобы ученики могли сравнить написанный и прочитанный варианты. Такое сравнение помогало всему классу лучше понять механизм возникновения неточностей и саму мыслительную работу читателя во время чтения текста. Вот, например, фрагмент обсуждения НЧ после чтения Кэрол:

ПРИСКА: У Кэрол тут встречается очень интересная неточность, мы с вами пока с такими не сталкивались. Давайте сначала прочитаем предложение.

ВСЕ ЧИТАЮТ ХОРОМ: “Превратите нас обратно в учеников”, – потребовал Тодд. У миссис Горф не было выбора.

ПРИСКА: А теперь послушайте, как это прочитала Кэрол.

КЭРОЛ (магнитофонная запись): “Превратите нас обратно в учеников”, – сказал Тед. Мисс Гоф не... У мисс Гоф не было выбора. (Кэрол прочитала Тед вместо Тодд, сказал вместо потребовал и мисс Гоф вместо миссис Горф, и не исправила эти ошибки. Она также прочитала Мисс Гоф не... вместо У миссис Горф не..., но тут же поправились.)

ИВЛИН: Она сказала Тед... И сказал... (Приска записывает озвученные варианты на доске над соответствующими словами)

ШЭРОН: И еще она сказала Мисс Гоф не...

ЛИ: Но имена ведь можно менять...

ПРИСКА: Да... Итак, Кэрол прочитала: “Превратите нас обратно в учеников...” Как было дальше?

КЛАСС: ... сказал Тед!

ИВЛИН: И получилось все понятно... Как у меня сегодня.

ВИВИАН: И у меня, когда я читала, вышло что-то похожее...

ПРИСКА: И что же самое главное, что сделала Кэрол?

ДЭНИЕЛ: Она вернулась назад...

КЭРОЛ: Да, я вернулась и исправилась. Вот здесь (указывает на слова *сказал* и *Тед* на доске) исправлять было не обязательно, и я не стала этого делать, а вот здесь [(У) *Мисс Гоф*] мне пришлось вернуться.

ПРИСКА: Верно! Значит, Кэрол поняла, что здесь [*сказал, Тед*] исправление не обязательно, а вот здесь [*у*] обязательно. Кэрол, как ты догадалась, что можно вместо *потребовал* прочесть *сказал*?

КЭРОЛ: Ну, просто я не знала этого слова, а вы нам говорили, что можно вместо незнакомых подставлять другие слова, чтобы был смысл... А впереди стояло имя, поэтому я и прочитала – *сказал*.

ПРИСКА: Верно! Потому что ты поняла, что кто-то...

КЭРОЛ: ...говорит.

ПРИСКА: Говорит. Когда слово незнакомое, но понятно, что кто-то говорит, при чтении его можно всегда заменить словом *сказал* или *спросил*. Вот Кэрол и подумала: “Я не знаю этого слова, но понимаю, что кто-то говорит, – значит, можно заменить его на *сказал*.” И продолжила чтение.

МАРК: Я тоже так делал...

ПРИСКА: Зато Кэрол совершенно верно заметила, что перед *мисс Гоф* надо обязательно поставить *У*, поэтому она вернулась и исправилась, а *сказал Тед* можно оставить без изменений. И любой хороший читатель сделал бы точно так же. Он всегда понимает, когда надо непременно вернуться и исправить ошибку, а когда можно читать дальше...

Благодаря этим кратким дискуссиям, все ученики получили возможность проследить за тем, как с помощью различных стратегий и приемов читателя приходят к конструированию смысла. Совместно выявляя и анализируя прозвучавшие во время чтения неточности, дети учились воспринимать чтение как процесс, связанный в первую очередь с пониманием смысла, а не со “знанием слов”. При этом дети почувствовали себя опытными, компетентными читателями. Слыша похвалы в чей-то адрес, они непременно вставляли: “И я тоже так делал”. Эта реплика в той или иной форме звучала при каждом обсуждении. Когда выяснялось, что кто-то из одноклассников только что применил “замечательную стратегию”, все купались в отблесках его славы. Шло одновременное становление учеников как читателей, менялось их отношение к

чению, все стремились читать лучше и достигали успеха.

Кристи тоже присутствовала, когда обсуждалось чтение Кэрол, но не высказывалась. Зато после обсуждения – и после ее индивидуальных бесед с учителем-исследователем – кое-что изменилось: читая, девочка теперь исправляла собственные неточности, приводившие к бессмыслице, и совершала сознательные замены, при которых смысл текста сохранялся. (Улучшение ее результатов зафиксировано документально.)

Эффективность RMA основана на том, что при анализе процесса чтения внимание читателя привлекается не к недостаткам, а к достоинствам, не к словам, а к смыслу. В ходе таких дискуссий ученики “осознают себя читателями – грамотными людьми, которые способны научиться тому, чему хотят научиться” (Goodman & Marek, 1996, с.203). Метод RMA применялся при работе с самыми разными читателями, включая учеников, испытывающих трудности в обучении, (Martens, 1998), подростков из группы риска (Germain, 1998), взрослых (Marek, 1987), детей дошкольного (Martens & Adamson, 2001) и школьного возраста (Goodman, 1996). Начато апробирование метода при обучении английскому как второму языку (Lee, 2000; Wurr, Theurer, & Kim, 2000), а также в обучении другим языкам. Есть сведения об эффективности RMA при работе с глухими учениками (Gennaoui, 2000; Chaleff and Ritter, 2001). Метод безусловно требует дальнейшего изучения, однако уже сейчас очевидно, что он помогает начинающим читателям верить в себя и лучше понимать прочитанное.

Заключение

Становление читательской самоидентификации, выработка положительного отношения к грамоте и грамотности – длительный и сложный процесс, в котором важная роль отводится учителю. Применяя метод RMA в индивидуальной беседе или при работе с группой, учитель помогает ученикам – через анализ допущенных во время чтения неточностей – по-новому оценивать свои читательские возможности. Совместный анализ процесса чтения и примененных во время чтения стратегий позволяет ученикам убедиться в том, что у них уже многое получается, у них складывается положительное восприятие себя и товарищей как читателей, что, в конечном итоге, помогает добиться лучших результатов.

Литература

- Al-Fahid, J.M. (2000). The Goodman psycholinguistic model of English reading and its applicability to Semitic languages. *Dissertation Abstracts International*, 61(05A), 1784. (UMI No. AAI9972077)
- Arellano-Osuna, A.E. (1988). Oral reading miscues of fourth-grade Venezuelan children from five dialect regions. *Dissertation Abstracts International*, 49(05A), 1104. (UMI No. AAC8814206)
- Arya, P. (1996, March). *Students' perceptions about themselves and the reading process*. Paper presented at the Urban Ethnography Conference, Philadelphia.
- Arya, P. (1999, December). *Constructing literate identities: Experiences and understandings of students in different reading groups*. Paper presented at the 49th Annual Meeting of the National Reading Conference, Orlando, FL.
- Barratt-Pugh, C. (2000). The socio-cultural context of literacy learning. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.), *Literacy Learning in the Early Years* (pp. 1-26). Philadelphia: Open University Press.
- Bloome, D., & Dail, A. (1997). Toward (re)defining miscue analysis: Reading as a social and cultural process. *Language Arts*, 74(8), 610-617.
- Brown, J., Goodman, K., & Marek, A. (1996). *Studies in miscue analysis: An annotated bibliography*. Newark, DE: International Reading Association.
- Chaleff, C., & Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55, 190-201.
- Chattiwat, W. (1990). A psycholinguistic study of the oral reading miscues of Thai college students reading in English and Thai. *Dissertation Abstracts International*, 52(04A), 1237. (UMI No. AAC9119254)
- Dank, M.E., & McEachern, W. (1979, March). A psycholinguistic description comparing the native language oral reading behavior of French immersion students with English language students. *Canadian Modern Language Review*, 35(3), 366-371.
- Flurkey, A., & Goodman, Y. (2000). Andrew, stuck in words: A retrospective miscue analysis case study in revaluing. In L. Denti & P. Cousin (Eds.), *New ways of looking at learning disabilities* (pp. 129-149). Denver, CO: Love Publishing.
- Gee, J. (1990). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: The Falmer Press.
- Gennaoui, M. (2000). *Applying retrospective miscue analysis to deaf readers*. Unpublished manuscript.
- Germain, A. (1998). At-risk elementary students reflect on their reading through collaborative retrospective miscue analysis. *Dissertation Abstracts International*, 59(04A), 1109. (UMI No. AAG9830675)
- Goodman, K. (1973). Miscues: Windows on the reading process. In K. Goodman (Ed.), *Miscue analysis: Applications to reading instruction* (pp. 3-14). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Goodman, K. (2003). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In A. Flurkey & J. Xu (Eds.), *On the*

- revolution of reading: *The selected writings of Kenneth S. Goodman* (pp. 3-45). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y. (1996). At the critical moment: RMA in classrooms. In Y. Goodman & A. Marek (Eds.), *Retrospective miscue analysis: Revaluating readers and reading* (pp. 189-201). Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Y., & Marek, A. (1996). *Retrospective miscue analysis: Revaluating readers and reading*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Goodman, Y., Watson, D., & Burke, C. (1987). *Reading miscue inventory: Alternative procedures*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Harste, J., Woodward, V., & Burke, C. (1984). *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Hodes, P. (1981). Reading: A universal process. In S. Hudelson (Ed.), *Learning to read in different languages* (pp. 27-31). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. (ED 198 744).
- Jenkins, J.R. (1994). Accommodations for individual differences without classroom ability groups: An experiment in school restructuring. *Exceptional Children*, 60, 344-358.
- Lee, S.K. (2000). Examining the beliefs, attitudes, and reading strategies of secondary ESL students using retrospective miscue analysis (Doctoral dissertation, University of Missouri, 2000). *Dissertation Abstracts International*, 61(12A), 4662. (UMI No. AAI9998496)
- Lobel, A. (1976). *Frog and Toad all year*. New York: Scholastic.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies* (pp. 185-225). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Marek, A. (1987). Retrospective miscue analysis as an instructional strategy with adult readers. *Dissertation Abstracts International*, 48(12A), 3084. (UMI No. AAG8803262)
- Martens, P. (1998). Using retrospective miscue analysis to inquire: Learning from Michael. *The Reading Teacher*, 52, 176-184.
- Martens, P., & Adamson, S. (2001). Inventing literate identities: The influence of texts and contexts. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 5(2), 27-50.
- Martens, P., Flurkey, A., Meyer, R., & Udell, R. (1999). Inventing literacy identities: Intratextual, intertextual, and intercontextual influences on emerging literacy. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *48th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 73-85). Chicago: National Reading Conference.
- McCarthy, S. (2002). *Students' identities and literacy learning*. Newark, DE: International Reading Association & the National Reading Conference.
- Schooley, F.A. (1994). *Within class ability grouping and its effects on third grade attitudes towards reading*. Eric Document number ED 371345.
- Taylor, D. (1998). *Family literacy: Young students learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D., & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner-city families*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wurr, A., Theurer, J., & Kim, K. (2000). *Retrospective miscue analysis with proficient adult ESL readers*. Unpublished manuscript, University of Arizona, Tucson.
- Xu, J. (1998). A study of the reading process in Chinese through detecting errors in a meaningful text. *Dissertation Abstracts International*, 59(11A), 4128. (UMI No. AAG9914330)
- Young, J., & Beach, S.A. (1997). Young students' sense of being literate: What's it all about? In C.K. Kinzer, K.A. Hinchman, & D.J. Leu (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice*. Forty-sixth yearbook of the National Reading Conference (pp. 297-307). Chicago: National Reading Conference.

Приска Мартенс и Пунэм Ариа,
 Университет Таусон, штат Мериленд, США
 Эл. адреса pmartens@towson.edu
parya@towson.edu

Семинар для руководителей IDEC

“Развивайте грамотность, невежество разрушительно!” – таков был лейтмотив выступления Анн-Софи Селин, члена Совета директоров Международной ассоциации чтения (IRA), перед участниками семинара для руководителей IDEC (Европейской комиссии IRA по международному развитию), проходившего 8-10 января 2004 года в Ретимноне (о-в Крит). В семинаре приняли участие 45 представителей национальных ассоциаций чтения из 21 европейской страны. При обсуждении совместных стратегических планов центральными стали вопросы о межкультурном образовании, о новых определениях понятия “родной язык”, об интерактивных методах обучения и о том, как повысить интерес к чтению. Дальнейшее сотрудничество ассоциаций, входящих в международную сеть, будет иметь четыре главных цели: сотрудничество и обмен информацией; профессиональное обучение и повышение квалификации; учреждение новых национальных ассоциаций и вовлечение их в работу; расширение международных масштабов движения за чтение и грамотность.

Социальный реализм плюс фантазия: парадокс ли это?

У нас говорят, что резко будить ребенка нельзя. Делать это надо очень бережно, нежно: ведь во сне ребенок находится где-то далеко-далеко, и возвращаться назад должен медленно и осторожно, иначе душа его будет весь день скитаться как неприкаянная и до вечера не сможет вернуться обратно в тело.

Я выросла на ферме неподалеку от Бабананго, маленькой деревушки в сельскохозяйственном районе Квазулу Натал в ЮАР. Селения в этой глубинке носят странные, непривычные названия – Мтунзини, Квадлангезва, Нхлазацхи, Ичопо, Нчуту; на деревьях распевают птицы *инхлака-бафазы*, в реках журчит сладкая вода *Аманзимтоти*, а безыскусные гологрудые девушки спокойно занимаются на ферме своими делами, зная не зная об условностях западной морали.

Здесь, в далеком от столиц краю, я выросла и постигала волшебную силу устного рассказа. Несмотря на крайнюю нищету местных жителей, несмотря на социальные проблемы, вызванные нуждой, перенаселением и СПИДом, которые стоят здесь острее, чем в любом другом уголке обширной и многострадальной Южной Африки, этот край как никакой другой богат мифами, сказками и легендами. Здешний фольклор и хранящие его люди сформировали меня как писателя.

Вспоминаются счастливые минуты детства, когда я, вместе с другими девочками и мальчишками, сидела в хижине Угого (то есть *бабушки*, в переводе с зулу) и, замирая от восторга и нетерпения, ждала блаженной, бесподобной минуты – начала рассказа! Так мы, дети, жившие на ферме – черные, белые и цветные, – учились понимать и уважать старинное таинство сказительства.

“Квесукасукела”, – изрекала наконец Угого. Это означало, что она готова начинать. “Косу, косу”, – радостно откликались мы: да, да, мы уже слушаем. Мы знали: у человека, который осмелится слушать рассказы среди бела дня, вырастают рога. Но вечером Тот, кто делает людей рогатыми, уходит, и, значит, слушать

уже можно, в темноте это не опасно. “Индаба”, – объявляла Угого, сообщая нам, о чем будет сегодняшний рассказ. (Сейчас слово *индаба* используется как политический термин в значении “митинг” или “обсуждение”.) “Сойипхека нгогозвана”, – говорили мы. В дословном переводе это означает: “Мы будем жадно поедать твои слова”.

Раскрыв рты, мы слушали сказки об Импундулу, Иниати и Индлоу, а в иные, особенно удачные вечера – и о похождениях ужасного, но такого обаятельного мошенника по кличке Хланканьяна. Это был настоящий театр одного актера – вернее, одной актрисы. Угого говорила нараспев, моментально перевоплощаясь в каждого из своих пяти-шести персонажей, танцевала, пела – и это при том, что во рту у нее было всего два или три зуба.

По-настоящему нашу Угого звали Джуба – что значит “голубка”, но она была не только голубка, но лвица, тигрица, Шехерезада, она была прекрасна... я обожала ее! Благодаря ей мы с малолетства знали, что в сказке возможно все. (Хланканьяна, например, мог в три месяца выбраться из материнского чрева, тут же завалить трех коров и съесть их всех в один присест.) Мы знали, что где-то живут ужасные прожорливые людоеды и страшные-престрашные чудовища, одноногие и одноглазые. Знали, что на свете есть подлость и жестокость, насилие и предательство. А еще дружба, любовь и самопожертвование.

Когда силы оставляли Угого, и ей хотелось прилечь на свой *иканси* (тюфяк), духи сказок исчезали в огне ее очага – это тоже было известно каждому ребенку на ферме.

“Койи, косу, косу! Ийапхела”, – говорила она и плевала в огонь. В языках пламени шарик слюны с шипеньем испарялся – это ужасное и в то же время прекрасное зрелище завораживало и вселяло в нас спокойную уверенность: сегодня ни духи, ни привидения не заберутся в наши головы, чтобы пугать нас кошмарами, потому что все они только что сгорели в огне – во всяком случае, до завтрашнего вечера.

Тогда, вероятно, во мне и сформировался африканский подход к литературе. Лишь много лет спустя, получив степень сначала магистра, а затем доктора литературоведения, я поняла, в чем состоит коренное отличие африканского подхода от западного. Белый ребенок не знает магии дыма и огня, не ведает, как надежно отграничить повествование от остальной жизни. Для белых детей кошмар реальности может продолжаться бесконечно, поэтому чудища и людоеды могут превратиться в часть их обычной дневной жизни.

Со стороны может показаться, что меня гложет тоска по идиллическому существованию, в котором единственное развлечение составляет устный рассказ, а о телевизорах с компьютерами никто и слыхом не слыхивал. Что ж, отчасти это верно... Мне не так мало лет, и я вправе грустить об утраченном и горячо надеяться на сохранение богатых традиций устного творчества, а с ними вместе – и сказок моего детства. Однажды я поклялась себе, что, когда сама стану бабушкой, я буду одеваться в лиловое и усаживать внуков слушать сказки.

Впрочем, я достаточно трезва и цинична, чтобы сознавать, что традиции устного рассказа уже начали теряться в бурлящем потоке телепрограмм и виртуальном мире компьютерных игр. Все-таки на дворе двадцать первый век – даже в Африке.

Однако, сейчас я хочу поговорить о другом. В последние несколько десятилетий повысилось внимание педагогов и издателей к литературе для детей и юношества, в которой отражаются все социальные проблемы современной Африки – “проблемная литература”, так бы я ее назвала. Впечатление такое, что быть несчастным нынче модно. Африканский рынок детской и юношеской литературы буквально наводнен книгами, в которых муссируются все мыслимые и немыслимые социальные и политические проблемы. Мать алкоголика; отец извращенец или бьет жену, или его незаконно уволили с работы. Герой-подросток никак не может определиться со своей сексуальной ориентацией или у него проблемы с наркотиками, или безудержная тяга к мастурбации; на худой конец он может оказаться сатанистом. Если его сестра в свои четырнадцать лет не забеременела, значит, у нее другие проблемы – либо булимия, либо анорексия...

Не поймите меня превратно: такие книги тоже нужны, и они, несомненно, оказывают определенное терапевтическое воздействие на юные мятущиеся души – особенно если это честная и по-настоящему художествен-

ная литература. Никто ведь не спорит с тем, что в основе хорошего художественного текста всегда лежит напряжение, конфликт.

Однако проблема, какой она мне видится, состоит в том, что *других* книг для молодежи у нас просто нет. В результате наши взрослеющие дочери и сыновья уверены, что нормальных людей вообще не существует, что мир, в который они пришли, есть скопище монстров и извращенцев.

Я сама как читатель, писатель и – помимо прочего – учитель (я долго проработала с учениками 14-18 лет) не раз убеждалась, что юным читателям претит сложившаяся ситуация: помимо того, что они ежедневно сталкиваются с так называемой социальной реальностью, им еще приходится читать “политически корректную” литературу. Например, в школе, где я работаю (а это школа с прекрасной репутацией, где учатся дети с самыми разными этническими корнями) все без исключения книги, рекомендованные для обязательного чтения в старших классах, так или иначе затрагивают расовые вопросы. И каждый раз в начале нового учебного года ученики спрашивают меня с нескрываемой тоской: “Что, опять будем читать про конфликты черных и белых?”

Конечно, важно привлекать внимание молодежи к расовым вопросам, но ведь не секрет, что в 2004 году сами подростки не так часто сталкиваются с фактами расовой дискриминации. Не удивительно, что бесконечные разговоры об одном и том же им скучны. Они не хотят читать о том, как пятнадцатилетний белый мальчик влюбился в цветную девушку, но вынужден был от нее отречься. Им также не нравится, когда их пичкают книгами об идеальных борцах против расовой дискриминации: четверо юношей – три негра, один белый – и две цветных девушки ведут свою героическую борьбу при полной гармонии отношений. От проблемной литературы такого рода так и разит морализаторством. Все это давно надоело молодым читателям, как черным, так и белым. В итоге они читают только “изпод палки” и только то, что положено по программе.

27 января 1904 года Франц Кафка написал своему другу Оскару Поллаку: “Думаю, читать надо только такие книги, которые ранят и пронзают нас насквозь. Нам нужны книги, которые воздействуют на нас как великое бедствие, которые причиняют нам боль – подобно смерти человека, которого мы любили больше самих себя, подобно изгнанию в дремучий лес, подобно самоубийству. Книга должна стать топором,

который вонзится в ледовую кору нашей души” (Kafka, 1904/1977).

Мне видится, что Кафка – человек удивительно талантливый, но очень печальный – в чем-то заблуждался. Однако приходится признать, что его слова как нельзя лучше подходят для той ситуации, которая сложилась в современной литературе для юношества, существующей на языке африкаанс. В англоговорящих странах можно хотя бы опереться на великую мировую литературу, но мир любых языковых меньшинств воистину тесен и мал.

Поневоле задумаешься: неужели мы воспринимаем наши социальные обязанности так серьезно, что готовы лишиться собственных детей радостей фантазии? Под “фантазией” я в данном случае разумею не несбыточные мечтания и витания в облаках, но фантазию прекрасного мира сказительства, созданного богатым воображением людей. Мира, в котором все, все возможно.

Где те дети, которые, повзрослев, скажут: “Подтверждаю в присутствии свидетелей, что я официально увольняюсь из взрослости. Я хочу вернуться в то время, когда все было просто. Хочу верить, что в мире есть справедливость и что все люди добрые и хорошие. Хочу верить, что все возможно. Хочу позабыть все жизненные невзгоды и радоваться мелочам. Хочу снова жить просто. Итак... вот вам моя чековая книжка, вот ключи от машины и кредитная карточка. Я увольняюсь...”¹?

Чего же хотят наши молодые читатели? Иногда мне кажется, они и сами не знают, чего – только бы не помереть с тоски. А что нагоняет на них тоску? Все избитое и давным-давно знакомое. Им хочется действия, хочется шуток и озорства, любви, секса, приключений и, главное, честной, по-настоящему увлекательной сказки.

И тут у меня происходит раздвоение личности. С одной стороны, мне бы хотелось дать в руки молодому читателю такую книгу, к которой его влечет, чтобы он усвоил на всю жизнь: чтение – это удовольствие. С другой, я хочу его чему-то научить; хочу помочь ему стать зрелым, опытным читателем, которому по плечу книга любого уровня и любого жанра. Но что еще важнее – я хочу, чтобы он навсегда остался читателем.

Сумею ли я достичь всего этого, если молодой человек читает только то, что, как ему кажется, придется ему по вкусу? Должен

ли ребенок читать лишь то, что ему хочется? Хочу ли я погрузить своих учеников в мир сказок и приключений, чтобы они всю жизнь пребывали в детской наивности? Чтобы, листая комиксы и иллюстрированные журналы, полагали, что это и есть настоящие книги, а приобретя в личное пользование какой-нибудь комикс “для юношей” или “для девушек” (*Calvin & Hobbes* [Bill Watterson, US] or a *Madam & Eve* [S. Francis, South Africa]), думали бы, что теперь им “хватит чтить до конца жизни”? Нет, я хочу, чтобы через литературу моим читателям открылся весь спектр жизни.

Во “взрослой” литературе мир, как правило, лишен гармонии и не очень-то похож на идиллию, а если и похож, то либо сентиментален до слащавости, либо пронизан безмятежным местечковым реализмом (как у нас говорят, “проржавевшим локальным реализмом”). Видимо, литература для юношества больна той же болезнью, и я готова многим пожертвовать, чтобы не допустить развития удручающих симптомов. Но при этом так хочется, чтобы в наших молодых читателях сохранилась способность удивляться. КАК ИМ ПОМОЧЬ?

Я вовсе не предлагаю в одночасье решить все социальные проблемы (силами нескольких персонажей и пары квази-психологов) в рамках какой-нибудь наспех сварганенной книжки. Нет, я призываю совсем к другому. Пусть литература будет хорошей и добротной, пусть в ней будет все, все самые ужасные ужасы нашего века, – но пусть при этом сохранится уважение к прекрасному миру фантазии. Да, будить ребенка надо, но надо будить бережно, нежно. И надо дать ему время, чтобы он мог перенестись из далекого мира своих снов в наш мир.

Я – за цельную и честную литературу, за то, чтобы книга не превращалась в предмет прибыли для издателей и авторов, думающих лишь о рынках сбыта. Не нужно недооценивать молодых читателей! Подделку они распознают без труда.

Идеальный молодой читатель, на которого я ориентируюсь, чуток и умен. Он никогда не устает, отдаваясь полету фантазии, переноситься в изображенную автором реальность, – все равно, касается книга социальных вопросов или нет. Но возможно ли это, если само сочетание фантазии и социального реализма кажется сущим парадоксом?

Думаю, что возможно. Особенно для молодого читателя из ЮАР – страны, где каждый камень и каждое дерево, каждая река или гора, каждый человек или призрак имеют свою историю.

¹ Варианты этого текста встречаются на различных Интернет-сайтах уже более пяти лет (*прим. ред.*).

В последнее десятилетие границы мира для молодых южноафриканцев раздвинулись. И речь не только о “внешних” границах, о контактах с внешним миром, которые стали возможны для Южной Африки после ниспровержения апартеида, но, в первую очередь, о границах “внутренних”: большие группы людей и целые народы, живущие здесь же, в ЮАР, но прежде никому не ведомые, узнали друг о друге.

В восьмидесятых популярный певец Пол Саймон записал в Йоханнесбурге компакт-диск совместно с южноафриканской группой *Ladysmith Black Mambazo*. Этот диск, носивший название *Graceland* (“Благодатный край”), заставил мир замереть и вслушаться. В самой ЮАР “белые” авторы активно принялись пересматривать свое “черное” прошлое, выставлять напоказ собственные отношения с друзьями и врагами, героями и антигероями своей юности. Литературный мир тоже замер и вслушался. Тогда наметился новый симбиоз африканской и западной культур, приближающий нас к переменам – к чудесным переменам.

Какая же литература должна родиться во времени и пространстве, где парадоксальным образом соединились чудо и конфликт, политическая нестабильность и радость человеческого сосуществования? Ответ очевиден: это будет литература магического реализма, своего рода сказки для взрослых.

Писатели Южной Америки (среди них Габриэль Гарсиа Маркес, Хорхе Луис Борхес и другие) прославились благодаря именно этому жанру и вознесли магический реализм на поразительные высоты. Нам в ЮАР, где каждому с малолетства знакомы *токтоки* (так называется любимый всеми жучок) и *тиколоше* (злой дух), *палджас* (волшебное зелье) и *долос* (метание костей, наделенных магической силой), нет нужды копировать южноамериканских авторов: мы можем создать свою уникальную литературу. Магический реализм поможет нам всмотреться в проблемы нашего времени, не отказываясь при этом от чуда. Через магический реализм уникальный симбиоз двух культур, африканской и западной, может стать реальностью.

В 2001 году вышла моя первая детская повесть *Блинде самбок*. Это простой рассказ о выросшей на ферме девочке, которая познает эту жизнь и этот мир вместе со своим лучшим другом Бхубеси и даже заключает с ним “договор крови”. Для меня эта книжка явилась своеобразной формой протеста: я не хотела принимать на себя ответственность за дальнейшую жизнь подростков, снова и снова, под видом обуче-

ния и воспитания, тыча их носом в проблемы расовой и половой дискриминации. Я отказалась быть “политкорректной”.

И я описала жизнь двух детей, которые ловили скорпионов, чтобы держать их дома вместо собаки или кошки; которые, раздражив самого злого на ферме быка, улететь пытались от него со всех ног – интересно же, догонит или нет; а отбежав подальше от фермы, ложились на землю и притворялись мертвыми – просто чтобы проверить, скоро ли прилетят стервятники выклевывать им глаза. В таком мире субтильная сказочная принцесса, которая проснулась “вся в синяках” из-за жалкой горошины под периной, не протянула бы и дня. Это простой мир и простая история, потому что на самом деле я писала ее о себе, и героями всех этих приключений когда-то давно были я сама и мой лучший друг.

Реакция на эту книгу явилась для меня совершенной неожиданностью. Ее читали дети и взрослые, и все, особенно взрослые, хвалили. Спрашивается, почему? Ведь в этой повести нет ни нового взгляда на историю Южной Африки, ни даже элементов магического реализма. Думаю, причина успеха в том, что я попробовала взглянуть на мир глазами ребенка, не отравленного политикой.

Я не предлагаю авторам обратить время вспять и сделаться старомодными. Но я предлагаю им вернуться к своим корням, чтобы лучше разглядеть будущее. Сама же я в ближайшее время собираюсь удалиться к очагу бабушки Угого, в мир фантазии, начавшийся для меня со сказок об Индаба. Я перенесусь в этот чудесный мир, чтобы блуждать в нем в окружении Хланканьана и Импундулу, Иниати и Индлову.

Тогда-то мы и поборемся с холодной реальностью.

Литература

- Kafka, F. (1977). Letter to Oskar Pollak, 27 Jan. 1904. In R. & C. Winston (Trans.), *Letters to Friends, Family, and Editors* (p. 16). New York: Schocken Books.
- German text in F. Kafka. (1975). *Briefe 1902-1924* (p. 27). Frankfurt am Main: Fischer; and online as “Das Buch als Axt” at <http://www.bibliomaniac.de/texte/autor/split/kafka.htm> (retrieved 3/24/04).

Райанна Скиперс пишет повести, рассказы и стихи для детей. Она также управляет винодельческой фермой Де Компани в Веллингтоне, ЮАР.

Первоначальный вариант этой статьи был представлен автором 23 августа 2001 года на конгрессе, посвященном возрождению детской литературы, который раз в два года проводится Международным обществом исследований в области детской литературы в Кляйн Карибе (ЮАР).

Ингредиенты обучения: шеф-повара делятся профессиональными секретами

Во всяком деле есть свои секреты – маленькие хитрости, по которым всегда можно определить, кем произведен продукт: профессионалом или дилетантом. Любой кулинар или владелец ресторана знает, что, добавив чуть больше соли или сахара и удачно подобрав гарнир, можно улучшить вкус практически любого блюда, так что оно будет выгодно отличаться от домашней снеди. Есть свои хитрости и у нас, педагогов. Разница лишь в том, что наш продукт оказывается не только *вкуснее и привлекательнее*, но и *полезнее* для наших *потребителей*, так что в идеале они должны рекомендовать его другим *потребителям*.

Ниже мы опишем несколько *полезных ингредиентов обучения*, которых за годы практической и исследовательской работы (преимущественно в области развития грамотности, а также мыслительных и познавательных способностей) у нас накопилось немало. Мы намеренно представляем свои наработки в качестве *ингредиентов*, а не *методик или технологий обучения*. Ведь (пользуясь той же кулинарной метафорой, которая, надеюсь, не кажется читателю притянутой за уши), мы отдаем себе отчет, что в мире растет популярность *смешанной кухни*: отбирая и соединяя разнообразные ингредиенты, относящиеся к далеким друг от друга регионам и культурам, кулинары получают новые блюда, в которых эффект неожиданности сочетается с необходимой питательностью. Не это ли важно и для познавательного процесса? Иными словами, мы считаем, что каждый из представленных здесь – хотя, увы, всего не опишешь! – *ингредиентов обучения* может быть применим для работы с разными дисциплинами, разными возрастными группами (от дошкольников до студентов), разными категориями обучаемых (от одаренных до неуспевающих или обучаю-

щихся на неродном языке) и в разных ситуациях (индивидуальная работа, работа с малой группой или с целым классом). Приведенные ниже примеры отражают возможности развития грамотности с помощью наших *ингредиентов*.

1. Игра в экспертов: кого сыграешь, тем и станешь

Игра как форма детского поведения давно уже привлекает внимание педагогов-исследователей, однако в качестве средства обучения и развития грамотности она начала рассматриваться совсем недавно (Korat, Bahar, Snapir, 2002). При том что в игре можно многому научиться и сделать это легко и незаметно для себя, провести ее не так-то просто. Хорошая игра всегда требует тщательной подготовки и планирования со стороны педагога.

Ролевая игра, основанная на принципе фасилитации (FRP), исходит из одной очень простой посылки: когда ученик выступает в роли “эксперта”, то есть человека читающего, пишущего, мыслящего и имеющего достаточный социальный опыт, то он и ведет себя соответственно, то есть не только перенимает манеры эксперта, но пытается перенять образ его мыслей, а главное – повысить уровень собственной компетентности. Чувство личной заинтересованности вкупе со стремлением к самосовершенствованию “срабатывает” почти мгновенно и благоприятно сказывается на результатах обучения. “Игра в экспертов” – дитя многих родителей. Она воплотила в себе традиции игровой терапии, принципы которой были изложены Вирджинией Экслейн еще в 1946 году, а также психодрамы, описанной Дж. Л. Морено в 1947. Сегодня различные модификации этой техники применяются при обучении чтению и словесности, а именно:

- При использовании метода *наставничества*, когда, например, не очень хорошо читающего пятиклассника просят позаниматься чтением с дошкольником или первоклассником, и в результате сам пятиклассник начинает читать гораздо лучше.
- В ходе *перекрестного опроса (ReQuest)* (Manzo, 1969 a, b), когда ученикам предлагается задавать учителю вопросы, какие мог бы задать сам учитель, – что они и делают с удовольствием и, как правило, вполне успешно, поскольку сами при этом начинают задумываться о том, как именно строит свои вопросы учитель, и вникают в учебный материал, на основе которого задаются вопросы.
- Во время “*радиочтения*”, когда учеников просят “отчитать” небольшие отрывки из текста (на занятии с партнером и/или дома), после чего каждый выступает в роли “диктора”, то есть зачитывает свой отрывок вслух для всех.
- Во время “*расследования*” (Schmitt, 1988), когда “журналист” должен так построить свои вопросы, чтобы как можно лучше разобраться в содержании прочитанного одноклассниками художественного или нехудожественного текста.
- В *социодраме* (Korat, Bahar, Snapir, 2002), когда учитель / взрослый подключается к разыгранной учениками сценке, чтобы привлечь внимание “актеров” к тому или иному аспекту грамотности.
- И, наконец, при *чтении и письме понарошку*, когда на первом этапе обучения дети только делают вид, что они пишут или читают, а на самом деле выписывают буквы в произвольном порядке или, глядя в книгу, воспроизводят текст, который знают наизусть. *Игра в чтение и игра в письмо* – два важнейших элемента *начальной грамотности*, они основаны на самообучении, без которого процесс обучения немислим.

Эффективность таких ролевых игр объясняется, по-видимому, тем, что каждый ее участник незаметно для себя входит в роль, для которой “вне игры” считает себя недостаточно компетентным. Было отмечено, что механизм “действий по образцу” лежит в основе практически любых моделей обучения: учитель ↔ ученик, сильный ученик ↔ слабый ученик (Manzo, 1969b; Manzo and Manzo, 2002; Vygotsky 1978).

Перекрестный опрос

В ходе перекрестного опроса ученики, опираясь на продуманную цепочку вопросов, учатся самостоятельно определять цель чтения практически любого текста (в стандартной ситуации цели чтения указываются учителем).

Этапы перекрестного опроса

- Этап 1** Ученики вместе с учителем читают только заглавие и первое предложение вступительной части текста и просматривают все относящиеся к ней иллюстрации.
- Этап 2** Учитель предлагает ученикам задать ему сколько угодно вопросов по заглавию текста, первому предложению и/или иллюстрациям. При этом учитель переворачивает свою книгу обложкой вверх, ученики же могут по-прежнему пользоваться текстом. Ученикам рекомендуется задавать вопросы, которые, по их мнению, мог бы задать учитель. (Это позволяет детям работать в “щапящем” режиме, то есть не уточняя, известны ли им самим ответы на заданные вопросы.)
- Этап 3** Вежливо и полно ответив на все вопросы, учитель берет со стола книгу, ученики же, наоборот, переворачивают свои книги обложками вверх. После этого учитель задает ученикам встречные вопросы по заглавию, первому предложению и иллюстрациям – столько, сколько нужно, чтобы привлечь внимание к основным моментам текста и определить цель чтения. Последний вопрос (не только при обсуждении первого фрагмента, но и на последующих этапах работы над текстом) должен звучать так: “О чем, как вам кажется, пойдет речь дальше?”
- Этап 4** По той же модели прорабатываются следующие предложения: вопросы учеников, вопросы учителя, завершающий вопрос “О чем пойдет речь дальше?” Количество разобранных таким образом предложений определяет учитель: как только будет сформулирована *приемлемая* цель чтения, перекрестный опрос прекращается. (При этом, однако, вся работа не должна занимать более десяти минут).
- Этап 5** По завершении перекрестного опроса ученикам предлагается продолжить чтение текста про себя, работая на достижение совместно сформулированной цели.
- Этап 6** Когда текст дочитан до конца, учитель задает вопрос, позволяющий оценить проделанную работу: “Правильно ли мы выбрали цель чтения?” *

* Почему именно такой вопрос? Во-первых, он позволяет избежать так называемого “настроения на подтверждение” (Garrison & Hoskisson, 1989), то есть тенденции в конце работы делать только “запланированные” выводы. Во-вторых, он помогает перенести акцент обучения с анализа конкретного текста на разработку эффективных стратегий самостоятельного чтения и обучения. И в-третьих, это помогает закреплению в учениках важнейшей метакогнитивной привычки самостоятельно контролировать понимание текста и эффективность использования учебных стратегий (Manzo, Manzo, Albee 2004).

Кроме того, в ролевой игре участникам приходится репетировать, практиковаться, постоянно возвращаться к одним и тем же задачам (что в любой другой ситуации дети делают неохотно), а повторение, как известно, “мать учения”.

2. Взгляд под разными углами

Немалые возможности таит в себе и сочетание принципа ролевой игры (участникам которой приходится “примеривать на себя” разные точки зрения) с небольшими письменными заданиями, которые практикуются в Европе на протяжении уже четырех столетий. Когда простая методика, основанная на краткой записи – например, таблица ЗХУ (Знаю – Хочу узнать – Узнал) – дополняется рядом послетекстовых заданий (составить схему, кратко изложить содержание – Carr & Ogle, 1987), она перерастает в добротную учебную стратегию, которую мы условно именуем 4-П (REAP) и в рамках которой выделяем несколько видов краткого письменного комментария (Manzo, Manzo, Albee, 2002). Благодаря этой стратегии ученики приобретают целый набор инструментов, при помощи которых можно легко составить комментарий к любому тексту, лекции или медиа-источнику, включая ресурсы Интернет. Многообразие подходов учит смотреть на любую проблему под разными углами, в результате дети начинают лучше выражать свои мысли на письме, и у них формируется “комплексное мышление” – что само по себе является одной из важнейших целей обучения.

Стратегия 4-П: история и краткое описание

Стратегия 4-П нацелена на усовершенствование процесса познания, она учит внимательнее читать и глубже вдумываться в прочитанное. Стратегия, как явствует из ее названия, осуществляется в четыре этапа:

- ПРОЧИТАЙ текст, выдели для себя главное;
- ПЕРЕФРАЗИРУЙ основные мысли автора, вырази их своими словами;
- ПРОКОММЕНТИРУЙ текст с разных точек зрения, запиши свои комментарии;
- ПОРАЗМЫШЛЯЙ над тем, что ты только что написал, – сначала перечитай сам, затем покажи одноклассникам и выясни их мнение и, наконец, познакомься с их комментариями к тому же тексту.

Используемые в рамках 4-П разновидности письменного комментария в совокупности составляют определенную иерархию – от простого изложения содержания до творческого и критического анализа высшего порядка, осуществляемого под разными углами. Первые несколько разновидностей сводятся к воспроизведению или реконструкции, то есть так или иначе фиксируют понимание прочитанного. Остальные требуют конструктивного мышления: не ограничиваясь восприятием авторских суждений, они выявляют связи описываемого явления с личным опытом, рассматривают его варианты и возможности практического применения – то есть ученику приходится “вписывать” новые знания в другой контекст. Такая иерархическая структура помогает учителю оценивать успехи и направлять работу учеников: кому-то он рекомендует двигаться “вверх”, переходить к комментариям более высокого уровня, кого-то возвращает “вниз” – это значит, что простейшие виды послетекстового комментария усвоены недостаточно хорошо. На с. 37 приведены описания некоторых видов письменного комментария с примерами. Их можно модифицировать, можно разрабатывать другие разновидности. Так, несколько учителей добились интересных результатов, используя “юмористический комментарий”.

3. Учебное взаимодействие и интеллектуальное моделирование

Взаимодействие – краеугольный камень эффективного моделирования познавательного процесса и эффективного обучения, но его часто недооценивают. Как правило, под учебным взаимодействием понимается ситуация, когда ученик может значительно, но неагрессивно влиять на ход занятия или беседы, что, однако, не освобождает учителя от обязанности добиваться поставленных учебных целей (Manzo & Manzo, 1990a). Взаимодействие – это удобная форма диагностического обучения, которая позволяет учителю вместе с учеником определить “зону ближайшего развития” (Vygotsky, 1978) – ту область, в которой ученик наиболее открыт и восприимчив для обучения. Также взаимодействие дает ученику возможность приостановить, если нужно, учебный процесс, чтобы добиться повторения или разъяснения отдельных моментов. Немаловажно и то, что в процессе такого взаимодействия учитель тоже учится и нередко узнает не меньше своих учеников.

“Путники и чинара”

Однажды знойным летним днем двое путников долго шли по пыльной пустынной дороге. Наконец им встретилась большая чинара, под раскидистыми ветвями которой можно было укрыться от солнца. Путники очень обрадовались и остановились передохнуть. Удобно устроившись в тени, один из путников взглянул наверх и сказал, обращаясь к своему приятелю: “Вот никчемное дерево! Ни цветов, ни плодов – какой от него прок?” Но вместо приятеля путнику ответила сама разгневанная чинара: “Ах вы неблагодарные! Не вы ли прячетесь в тени моей листвы от палящего солнца? И, наслаждаясь моей прохладой, меня же хааете и называете никчемным деревом!”

Комментарий-реконструкция

- **Изложение:** кратко излагается суть
Путники укрываются от солнца под большим деревом. Они критикуют дерево за то, что на нем нет ни цветов, ни плодов. Тогда дерево говорит им, что они неблагодарные, потому что прячутся в тени его листвы и его же критикуют.
- **Телеграмма:** излагается только самое главное, все лишние слова опускаются, что и обуславливает сходство с телеграммой
Путники отдыхают под большим деревом. Говорят, дерево бесполезно. Дерево укоряет их.
- **Эвристический комментарий** привлекает внимание к самой важной части повествования, которая не может не задеть читателя.
В этом рассказе [“описано” зачеркнуто] дерево [“которое” зачеркнуто] разговаривает с людьми. “Неблагодарные! – говорит дерево. – Прячетесь от солнца в моей тени... а потом говорите, что от меня нет никакой пользы!”
- **Комментарий-вопрос** отображает основной момент текста в форме вопроса
Что было бы, если бы окружающие нас вещи могли говорить?

Комментарий, основанный на конструктивном мышлении

- **Собственное мнение:** формулируется ответ на вопрос “Что лично ты думаешь и чувствуешь по поводу прочитанного?”
*Мы бездумно жжем топливо – уголь, например. Потом мы возмущаемся тем, что он вредит нашему здоровью и загрязняет атмосферу.
Думаю, что дети иногда используют своих родителей, как путники чинару, а потом их же критикуют, не замечая, что обижают родителей.*

- **Юмористический комментарий:** от двусмысленного высказывания, вызывающего легкую улыбку, до открытой насмешки, расставляющей все точки над “i”.
Бедная чинара, наверно, подумала про себя: “Хорошо еще, что они пришли сюда только отдохнуть, а не облеγχиться”.
- В **критическом комментарии** читатель сначала формулирует точку зрения автора, затем определяет, в чем он согласен / не согласен / частично согласен с автором, и кратко объясняет, почему.
Не все, что звучит как критика, говорит в осуждение. Путники ворчат просто потому, что устали с дороги. Чинара слишком обидчива.
- **Возражение:** высказывается мнение, противоположное авторскому, даже если сам читатель эти возражения не разделяет.
Возможно, путники правы: хорошее дерево вполне могло бы цвести или плодоносить и быть при этом таким же тенистым.
- **Намерение:** читатель в нескольких словах растолковывает авторское намерение, то есть объясняет, ради чего был написан этот текст.
Автор хочет, чтобы мы внимательнее относились к окружающим нас людям и вещам, особенно если сталкиваемся с ними или пользуемся ими постоянно.
- **Мотивация:** читатель пытается определить, что заставило автора написать такой текст – могли быть какие-то личные причины.
Пожоже, автор на собственном опыте столкнулся с потребительским отношением к нему друзей или родственников.
- **Открытие:** формулируется вопрос или вопросы, на которые полезно ответить, прежде чем судить о достоинствах данного текста.
Интересно, многие ли из нас ощущают себя “потребителями”? Можно провести в классе анонимный опрос и выяснить, сколько человек втайне уверены, что к ним относятся “потребительски”, а сколько считают “потребителями” самих себя.
- **Творческий комментарий** предлагает альтернативные и, возможно, лучшие решения или точки зрения и/или устанавливает связи с имеющимися знаниями и опытом
*– Эта история натолкнула меня на мысль, что мы иногда несправедливы к учителям. Они так много нам дают, но – стоит им допустить малейшую оплошность – мы тут же бросаемся их критиковать. А ведь они тоже обычные люди.
– Эту сказку надо вывесить на доску, чтобы мы почаще вспоминали, что неблагодарными потребителями быт нехорошо.
– [Как бы ты назвал эту сказку, если бы сам был ее автором?] Я бы назвал ее “Путники во тьме” – чтобы подчеркнуть, что часто мы идем по жизни, не замечая благ, которые встречаются на нашем пути.*



Фото: PhotoDisc, Inc.

Стратегическое “попугайничество” стимулирует любознательность

В детском саду, где мы изучали формы проявления любознательности и особенности “вопросного” поведения дошкольников, нам встретилась одна девочка, очень милая и вежливая, но, если судить по ее реакциям, начисто лишенная любознательности (Manzo & Legenza, 1975). Все время, пока мы занимались с детьми, она безучастно стояла в стороне, не проявляя ни малейшего интереса к происходящему. Наконец, отчаявшись, исследователь А.Легенза сказала: “Сейчас я сама задам вопрос – а ты повторяй за мной. ... Ну, а теперь повтори!” Девочка повторила – и получила от исследо-

вателя полный и подробный ответ, как если бы она задавала вопрос самостоятельно. Еще несколько раз девочка повторяла вопросы слово в слово, без изменений, потом в механически повторяемые формулировки начали вклиниваться ее собственные “вариации” – а потом посыпались и свои, уже никем не навязанные вопросы. Так ребенок, бывший еще недавно лишь сторонним наблюдателем, включился в так называемое *эпистемологическое* (нацеленное на формирование понятий) расспрашивание и стал демонстрировать – во всяком случае, на наших занятиях – выраженный интерес к познанию.

Не менее интересной находкой, примененной в ходе взаимообучения, делится другая группа исследователей (Palincsar, Brown, & Martin, 1987). Ученикам никак не давалось руководство дискуссией, пока исследователи не попросили одного из них “передразнить учителя”, то есть использовать именно те фразы, которые учитель произнес бы в подобном случае. После этого дискуссии под руководством учеников проходили без особых проблем.

Как нам кажется, анализ обоих описанных случаев подтверждает эффективность ролевой игры. Приблизительно тот же принцип лежит в основе стратегии “реплики на карточках” (Manzo & Manzo, 1990), нацеленной на активизацию работы в классе. Ученикам раздаются карточки, на которых полностью приводятся вопросы, ответы и высказывания, которые могли бы прозвучать в ходе обсуждения прочитанного. На следующем этапе учитель предлагает ученикам карточки с усеченным текстом, где вместо реплик приводятся только подсказки (о чем говорить). Однако вскоре – сначала для отдельных учеников, а потом и для всего класса – необходимость в таких подсказках отпадает: это значит, что дети уже овладели основными принципами обучения через обсуждение.

4. Вопросы-ретрансляторы

В большинстве случаев это вопросы, при ответе на которые ученик должен *либо перевести некую информацию в другую знаковую систему, либо представить ее в другой форме*. Это происходит, например, когда ученик передает своими словами сказанное другим учеником или перефразирует указанный фрагмент текста. Чтобы выполнить такое задание, нужно преобра-

звать чужую мысль (которая сама по себе может быть незавершенной) в ясную и понятную окружающим форму. Также можно предложить ребенку описать словами картинку или, наоборот, нарисовать иллюстрацию к тексту. Перевод еще не совсем сформировавшихся понятий в слова – один из важнейших и наиболее сложных аспектов письма. В “клинической” педагогике вопросы этой категории представляют собой, с одной стороны, разновидность *диагностического обучения*, с другой – такую форму *обучающей беседы*, в которую наравне с теми, кто высказывает собственные мысли, незаметно вовлекаются и остальные участники (последние в противном случае остались бы пассивными наблюдателями): ведь многим детям воспринять чужую мысль легче, чем породить свою.

Некоторое представление об уровне использования учителями вопросов-ретрансляторов дают проведенные в свое время исследования. Так, по данным 1967 года, учителя, придерживающиеся традиционных подходов к обучению, отводят на работу с такими вопросами менее 9% учебного времени (Guszak, 1967). Исследования также показали, что на разных уроках вопросы этой категории звучат с разной частотой: так, при работе по методу направляемого чтения с отстающими детьми или детьми, имеющими трудности в обучении, на долю ретрансляторов приходится около 1% от всех задаваемых вопросов (Betts, 1957); при использовании стратегии перекрестного опроса – около 9% (Manzo, 1969a). По-видимому, частотность их применения в значительной степени зависит от того, какой подход лежит в основе обучения. Возвращаясь сегодня к разговору о вопросах-ретрансляторах, мы хотим помочь учителям и, в идеале, ученикам увидеть в них действенное средство обучения и чаще и увереннее прибегать к этому средству на практике.

Как сделать вопросы-ретрансляторы ингредиентом обучения?

Способов много. Например, учитель во время индивидуальной работы с учеником говорит: “Объясни, пожалуйста, своими словами, как ты понимаешь эту фразу” (при этом указав или даже зачитав вслух интересующее его место в тексте: “Одна из жизней Эллиен осталась позади...”). Или: “Как ты думаешь, о чем говорит (что

иллюстрирует) эта картинка?” Или, если в классе проходит перекрестный опрос: “Кто может сказать то же самое, что сказала героиня, но другими словами?”

Внедрить вопросы-ретрансляторы в классный обиход можно и иначе – следить за тем, чтобы во время каждой дискуссии или проверки понимания текста упоминавшийся уже вопрос (*Кто может сказать то, что сказал такой-то, но другими словами?*) звучал по меньшей мере дважды. Это предоставляет учителю удобную возможность ненавязчиво повторить наиболее важные моменты и, в то же время, привлечь внимание всех участников: ведь зная, что его в любой момент могут попросить перефразировать только что прозвучавшую мысль, каждый ребенок настраивается на более активную или даже интерактивную работу. В режиме же обычного слушания ученики (как и все мы) склонны к пассивности: ждут, когда говорящий повторит, подчеркнет или даже предложит записать то, что считает самым важным.

Включение вопросов-ретрансляторов в педагогический арсенал дает возможность учителю поддерживать тех детей, которые недостаточно хорошо владеют языком обучения, а также учеников с диагностированными языковыми проблемами и/или с проблемой дефицита внимания. Важно отметить, что такие вопросы можно применять и до чтения текста – например, учитель просит учеников рассказать (то есть перевести в словесную форму) содержание картинки, – и в течение всего занятия. Когда ребенку предлагается перефразировать только что прозвучавшие высказывания, он внимательнее прислушивается к речи своих товарищей, учится на удачных примерах и совершенствует собственную речь.

Еще один несложный способ облегчить внедрение ретрансляторов в учебный процесс связан с анализом пословиц и идиом, в которых, как известно, часты переходы от буквального уровня высказывания к абстрактному (Manzo, 1981). Опыт показывает, что когда каждый понедельник на классной доске (или на классном вебсайте) вывешивается новая пословица, то в пятницу на ее основе можно провести оживленную дискуссию, подкрепленную множеством примеров и рассуждений – даже если за всю неделю учитель ни разу специально не привлекал к пословице внимание класса (Manzo, 1987).

Использование вопросов-ретрансляторов во время устной работы в классе заметно повышает уровень внимания слушающих, а говорящим помогает высказываться “по существу”. Трудно придумать другое средство, которое могло бы оказать столь же мощное положительное воздействие на учебный процесс.

По-прежнему в поиске

Описанные выше *ингредиенты* имеют много общего с “универсальными стратегиями чтения по предмету”, о которых мы писали еще в 1985 году и дальнейшей разработкой которых занялись недавно (Manzo, 1985; Manzo, Manzo & Thomas, в печати). На те же *ингредиенты* мы опирались и при разработке “Неофициальной описи стратегий, используемых при обучении чтению и мышлению” (Manzo, Manzo and McKenna, 1995). Эта “опись”, объединившая в себе множество широко известных стратегий, помогает научить ребенка не только *читать*, но *читать между строк*, а также *за пределами текста*. Кроме того, она охватывает некоторые другие важные аспекты познавательной деятельности.

К четырем вышеописанным *ингредиентам обучения* мы могли бы добавить множество других. Нам будет интересно услышать мнение читателей по поводу использования этих, а также других *ингредиентов*, о которых они захотят поговорить в этой связи. Вы можете присоединиться к обсуждению этих вопросов на *LiteracyLeaders.com* – открытом сайте, предназначенном, главным образом, для педагогов-профессионалов и для всех, кого интересуют стратегии обучения.

Литература

- Axeline, V.M. (1946). *Play therapy*. New York: Houghton Mifflin.
- Betts, E.A. (1957). *Foundations of reading instruction*. New York: American Book.
- Berliner, D., & Biddle, B. (1995). *The manufactured crisis*. New York: Addison-Wesley.
- Carr, E., & Ogle, D. (1987). K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, 628-629.
- Garrison, J.W., & Hoskisson, K. (1989). Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, 42, 482-486.
- Guszk, F.J. (1967). Teacher questioning and reading. *The Reading Teacher*, 21, 227-234.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development. *The Reading Teacher*, 56, 386-392.

- Manzo, A. (2003). Literacy crisis or Cambrian Period? Theory, practice, and public policy implications. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 654-661.
- Manzo, A.V. (1969a). Improving reading comprehension through reciprocal questioning. Doctoral dissertation, Syracuse University, Syracuse, NY, *Dissertation Abstracts International*, 30, 5344A.
- Manzo, A.V. (1969b). The ReQuest procedure. *Journal of Reading*, 13, 123-126.
- Manzo, A.V. (1981). The proverbs mastery paradigm, or come faceva mia nonna (the way my grandmother did it). *The Reading Teacher*, 34, 411-416.
- Manzo, A.V. (1985). Expansion modules for ReQuest, CAT, GRP & REAP. *Journal of Reading*, 28, 498-502.
- Manzo, A., & Manzo, U. (1987) Using proverbs to diagnose and treat comprehension dysfunctions. *Rhode Island Reading Review*, 3(2), 37-42.
- Manzo, A., & Manzo, U. (1990). Note cue: A comprehension and participation training strategy. *Journal of Reading*, 33, 608-611.
- Manzo, A., & Manzo, U. (2002). Mental modeling. In B. Guzzetti (Ed.), *Encyclopedia of Literacy and Learning*, 344-45. Phoenix, AZ: ABC Publishers.
- Manzo, A., Manzo, U., & Albee, J. (2002). iREAP: Reading, writing and thinking in the wired classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 42-47.
- Manzo, A., Manzo, U., & Albee, J. (2004). *Reading assessment for diagnostic-prescriptive teaching* (2nd Ed.) Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Manzo, A., Manzo, U., & McKenna, M. (1995). *Informal Reading-Thinking Inventory*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Manzo, A., Manzo, U., & Thomas, M. (in press). *Content Area Literacy—Strategic Teaching for Strategic Learning* (4th Ed.) New York: John Wiley Publishers.
- Manzo, A.V., & Legenza, A. (1975). Inquiry training for kindergarten children. *Journal of Educational Leadership*, 32, 479-483.
- Moreno, J.L. (1947). *The theatre of spontaneity: An introduction to psychodrama*. New York: Beacon House.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L., & Martin, S.M. (1987). Peer interaction in reading comprehension instruction. *Educational Psychologist*, 22, 231-253.
- Schmitt, M.C. (1988). The effects of an elaborated directed activity on the metacomprehension skills of third graders. In J.E. Readence & R.S. Baldwin (Eds.), *Dialogues in literacy research. The 37th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 167-181). Chicago: National Reading Conference.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Seribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Энтони Манзо и Ула Манзо
Калифорнийский университет, г.Фуллerton
Эл. адреса Umanzo@aol.com
Umanzo@fullerton.edu

Стратегические решения



КАК ОРГАНИЗОВАТЬ ОБСУЖДЕНИЕ НА УРОКЕ

Джефф Уорд

Открывая рубрику “Стратегические решения”, Уильям Брозо написал: “Когда учитель мыслит “стратегически”, он сознательно взаимодействует с учащимися таким образом, чтобы поддерживать в них интерес к предмету и вовлекать их в процесс активного познания” (Brozo, 2003). В предыдущем номере журнала он, в качестве иллюстрации своей мысли, описал три способа вовлечения учеников в плодотворную дискуссию (Brozo, 2004). Цель – не просто “разговорить” учеников, но помочь им, через участие в общей беседе, прийти к лучшим результатам в учебе. Сегодня я хочу познакомить читателя с несколькими стратегиями (на самом деле их гораздо больше, см. Ward, 1994), которые, помогая ученикам активнее участвовать в обсуждении, превращают дискуссию в более эффективный инструмент обучения.

Чтобы эти стратегии “заработали”, обдумайте при планировании своих занятий следующие вопросы:

Почему вы хотите, чтобы ваши ученики беседовали на уроках? Если вы не вполне уверены в том, что общее обсуждение – необходимая часть учебного процесса, тогда не исключено, что сопутствующий обсуждению шум, да и вообще подобный стиль общения с учениками – не для вас. Ведь шум нередко сопутствует активному обсуждению.

Что дает нам беседа? Эффективное обсуждение хорошо тем, что решаются сразу две задачи: развиваются навыки устной речи (а заодно и навыки мышления и общения) и углубляется знание предмета, который лежит в основе дискуссии.

По какой причине весь класс или отдельные ученики не хотят вступить в дискуссию? Проанализируйте, каковы ваши установки, связанные с учебной беседой? А как течет беседа на ваших занятиях? Нет ли здесь противоречия? Быть может, то, что обычно произносите вы, могло бы исходить от самих учеников? Постарайтесь при планировании дальнейших занятий изменить собственное поведение таким образом, чтобы ограничить факторы, снижающие эффективность обсуждения.

Иногда школьные методисты жалуются нашим студентам-практикантам на своих учеников: “С ними невозможно заниматься никакой групповой работой”. Я же полагаю, что чем труднее организовать в классе работу с малыми группами, тем нужнее такая работа самим ученикам. Любая групповая деятельность, в частности, обсуждение, требуют особых навыков, однако результат проявляется медленно и постепенно, так что вряд ли стоит рассчитывать на серьезные успехи в самом начале пути.

Начинайте с простых и конкретных заданий

Хорошее начало в первые недели учебного года – немаловажная часть успеха. У меня для этого припасен несложный прием, который я называю “совместным прогнозированием”. Читая детям что-нибудь интересное – а чтение вслух, как известно, всегда полезный вид работы, – я останавливаюсь на самом интересном месте и задаю два вопроса: “Что, по-вашему, должно случиться дальше?” и “Как вы думаете, чем все закончится?” Конечно, возможны и другие вопросы, но и эти работают неплохо. Потом, не выслушивая от-

веты, попросите каждого повернуться к соседу (лучше, если ученики сидят за столами рядом, а не по одному) и обсудить возникшие версии – отведите на это не больше минуты. Прислушиваясь к обсуждению, вы можете “перехватить” интересные мысли: воспользуйтесь этим, когда будете выбирать, кому высказаться перед всем классом. Или можно просто предоставить слово двум-трем желающим. Главное, что групповое обсуждение уже состоялось. Оно было кратким и конкретным, и теперь все его участники не только с интересом ждут продолжения чтения, но и задумались о том, каким будет это продолжение. Если возможно, по ходу чтения задайте те же вопросы еще раз: “Ну, а теперь как вы думаете, что произойдет дальше и чем закончится рассказ?” Не нужно акцентировать внимание на “правильных” и “неправильных” ответах: ценность этой работы не в том, верна или неверна догадка, а в том, что дети учатся мыслить и делать выбор так, как это делает автор, выстраивая сюжет.

Когда учителю удастся направить обсуждение в нужное русло, такая стратегия помогает ученикам строить прогноз на основе конкретной информации из текста, а также собственного опыта работы с подобными текстами. В этом смысле “совместное прогнозирование” способствует развитию навыков чтения и письма. Конечно, до формирования навыка группового обсуждения еще далеко. Класс еще не поделен на группы, еще не выявились лидеры, еще не разработан план, от которого можно отталкиваться при обсуждении любой темы. И все же вы можете поздравить своих учеников с хорошим началом. В следующий раз, объявляя

Стратегические решения

новую тему для обсуждения, похвалите их, скажите, что у них прекрасно получается работа в группах. Настраивайте себя и своих учеников на успех, не беритесь сразу за решение чересчур сложных задач.

“Как мы пойдем, что уже приобрели навыки обсуждения?”

Этот вопрос часто оказывается таким действенным, что, на мой взгляд, может рассматриваться как самостоятельная стратегия обучения. Впервые я задал его себе, когда – еще в качестве студента-практиканта – посещал уроки школьного методиста. Делая вид, будто ученики составляют “Правила обсуждения”, учитель умело “подгонял” все их формулировки под готовый свод правил, представленный в несколько потрепанной и пожелтевшей таблице, которую он как раз собирался водрузить на стену. Например, кто-то говорил: “Всегда поднимай руку, если хочешь что-то сказать”. – “Подними руку и жди, когда тебя спросят”, – корректировал учитель, потому что в таблице было написано именно так. И я поклялся себе, что никогда не буду так поступать со своими учениками. Позднее, получив собственный класс, я задал детям вопрос: “Как мы пойдем, что уже умеем обсуждать?” В тот момент я и не догадывался, как хорошо “сработает” этот ход.

Одно из преимуществ этого приема состоит в том, что он нацеливает учеников на позитивные формулировки. Так, дети говорят, что в хорошей дискуссии каждый имеет шанс высказаться и всем интересно, что думают другие. При этом нет необходимости непременно “проговаривать” все на одном уроке или вносить все высказывания в “сводную” таб-

лицу. Главное, что эта стратегия дает учителю и ученикам достижимую цель, к которой можно стремиться, причем по мере продвижения вперед сама эта цель развивается и уточняется. Дети приобретают опыт обсуждения – и начинают лучше понимать, что такое хорошее обсуждение.

Опишу эпизод из собственной практики, когда я воочию убедился, что стратегия работает. Однажды во время обсуждения какого-то вопроса Роберт сказал: “Давайте вернемся к тому, что говорила Мэри, – мы ведь, кажется, не закончили?” А Гари тут же отозвался: “Помните, мы хотели научиться определять, научились мы обсуждать или нет? По-моему, то, что сейчас сказал Роберт, как раз и доказывает, что научились”. Как я был с ним согласен!

Стоит подумать вот над чем: возможно, наилучшие стратегии обучения – это те виды работы, которые ученик перенимает у нас и в дальнейшем пользуется ими самостоятельно. Если же какая-то работа происходит только тогда, когда учитель все делает сам, – возможно, она не имеет никакого отношения к стратегиям обучения.

Обсуждение должно быть тематическим

Есть ученики, которые неохотно вступают в беседу, полагая, что им нечего сказать. Учителя не всегда осознают, что стандартные “разговорные” упражнения (напр., “Покажи и расскажи”) малоэффективны для стимулирования обсуждения. Присутствуя на занятиях, я не раз наблюдал, как дети откровенно скучают, пока учитель изо всех сил пытается их “разговорить”. В то же время беседа на уроке так нужна самим ученикам. Удобным решением мо-

жет стать тематическая дискуссия, тема которой иногда объявляется заранее. Одна из самых запоминающихся дискуссий, в которых мне довелось участвовать много лет назад, была посвящена периоду средневековья. Я предупредил своих учеников (возраст 11-12 лет), что через неделю мы проводим дискуссию на тему “Наказания в Средние века”. За неделю дети успели провести настоящие исследования и набрать немало фактического материала. Один мальчик изготовил модель “позорного стула”. Кто-то принес интересные иллюстрации, кто-то – собственные рисунки. Дискуссия прошла на одном дыхании. Отмечу, что это не были формальные дебаты; мы просто обсуждали тему, захватившую воображение учеников и к тому же связанную с только что изученным историческим периодом. Думаю, вряд ли мои ученики работали бы на таком подъеме, если бы вся информация для обсуждения исходила от меня.

Интересное тематическое обсуждение можно провести и без длительной подготовки – например, сказать ученикам, что завтрашнее занятие будет посвящено листьям, поэтому пусть каждый принесет в класс один листок (лучше всего опавший, а не сорванный). Вокруг многих школ – изобилие листовых растений, так что за материалом дело не станет. В начале беседы можно попросить каждого ученика описать свой листок, предварительно составив вспомогательный “словарь”, в который войдут необходимые определения и термины. Опираясь на такой словарь, ученик может рассказать о своей находке, например, так: “Мой лист довольно крупный, поверхность у него свер-



ху гладкая, а снизу более шершавая. Края листовой пластинки зубчатые. Лист многоцветный, хотя краски уже почти поблекли. Расположение прожилок очередное. Лист уже начал разлагаться”. По моим наблюдениям, такой урок проходит особенно удачно, когда ученики имеют возможность общаться друг с другом. Например, можно дать детям такое задание: “Найди одноклассника, чей лист больше всего похож на твой”. (Забавно наблюдать, как один ученик уговаривает другого отказаться от уже выбранного напарника: “Посмотри, мой листок совсем как твой, а на его ни капельки не похож...”) Хорошо, если учитель при этом незаметно наблюдает за самыми застенчивыми детьми и при необходимости помогает им найти себе “пару”. Задание может быть и таким: класс должен выстроиться в ряд по размеру листьев, от самого маленького до самого большого. Этот вид деятельности способствует общению в классе и, заодно, помогает детям понять, что “большой” – характеристика относительная. (Однажды, когда самый большой лист был выявлен и весь класс выстроился “по размеру”, я вытащил из шкафа заранее принесенный огромный лист бананового дерева.) А предложив ученикам определить, какой из листьев упал с дерева раньше других, вы заметите, что все всматриваются в свои находки еще внимательнее. Одна из важнейших причин эффективности подобных дискуссий в том, что по ходу обсуждения меняются виды деятельности – ученики то и дело переходят от общего разговора к обсуждению в парах или тройках, – и, соответственно, работают разные виды внимания.

Заключительные соображения

Если в дискуссиях все ваши ученики высказываются активно и свободно, то скоро вы заметите, что не просто наблюдаете, направляете и поддерживаете участников, но с растущим интересом прислушиваетесь к содержанию их высказываний. Со временем вы освоите приемы, которые помогают сделать дискуссии еще содержательнее. Главное – всегда внимательно выслушивать замечания и предложения самих учеников. В любом случае вам всегда будет интересно. “Скучных дискуссий” не бывает, это оксимоорон.

И, наконец, последнее. В двух выпусках “Стратегических решений”, посвященных организации обсуждения на уроке (*Перемена* 5-2 и 5-3), упомянуты лишь несколько стратегий из обширного педагогического арсенала. Чтобы научиться ими пользоваться, прочитайте их описа-

ние и постарайтесь применить их на практике. Однако если вы хотите стать настоящим мастером своего дела – включайтесь, станьте активным участником бесед на страницах журнала *Перемена*.

Литература

- Brozo, W.G. (2003). Strategic moves. *Thinking Classroom/Peremena*, 4(2), 43-45.
- Brozo, W.G. (2004). Bringing all students into the conversation. *Thinking Classroom/Peremena*, 5(1), 42-43.
- Ward, G.E. (1994). Developing confident speakers in the classroom. In M.R. Sampson & M.B. Sampson (Eds.), *Reading, Writing and Literacy Learning*, 3rd edition (pp. 417-421). Commerce, TX: The International Institute of Literacy Learning.

*Джефф Уорд, Университет
Джеймса Кука, Австралия
Эл адрес Geoff.Ward@jcu.edu.au*

Партнерство Германской и Болгарской ассоциаций чтения

Два филиала Международной ассоциации чтения – Германское общество чтения и письма (DGLS) и Болгарская ассоциация чтения (BulRA) договорились о сотрудничестве, сообщает президент DGLS Ренат Валтин. Сотрудничество будет проходить в нескольких направлениях:

- Регулярный обмен информацией по вопросам организации и деятельности двух ассоциаций.
- Обмен публикациями (сборниками и периодическими изданиями)
- Проведение презентаций для ассоциации-партнера в рамках конференций и семинаров
- Содействие развитию Программ европейского обмена
- Финансирование членства в Международной ассоциации чтения для двух членов совета директоров BulRA из средств DGLS.

Критические размышления о критическом мышлении

Сергей Лысенко

Все больше людей в Молдове говорят о критическом мышлении: политики, социологи, представители общественных организаций и, конечно же, работники образования. Стало своего рода хорошим тоном упомянуть о “развитии критического мышления на уроках такого-то учителя”, о “создании условий для критического мышления молодежи”. Сочетание *критическое мышление* все чаще появляются рядом с такими понятиями, как *демократия* и *современное общество*. Все это стимулирует интерес учителей к семинарам и курсам по развитию критического мышления. К нам приходят учителя, представители школьной администрации, начинают применять какие-то приемы на своих уроках, многие приходят на второй и третий семинарский цикл. У каждого участника свои, глубоко личные мотивы. Но мне кажется, каждый в глубине души задает себе один и тот же вопрос: “Что такое *критическое мышление* на самом деле? Как оно удовлетворяет мои личные потребности?” Образ *критического мышления* постепенно формируется на семинаре, затем, уже на уроках, дополняется множеством деталей и оттенков, но все же остается неуловимым, как очертания лесистых берегов в туманное утро...

Идея для этого эссе возникла довольно неожиданно. Мы проводили тренинг в Тирасполе, в институте повышения квалификации. Главная задача заключалась в обучении участников техникам письма и редактирования. Поскольку это была не первая встреча и наши коллеги из Ти-

располя уже накопили кое-какой опыт в применении методов и стратегий развития критического мышления, им было предложено написать статью о необходимости развития критического мышления у современных учащихся. Статья должна была стать тем “материалом”, на котором мы собирались отработать техники письма и редактирования. Я, тренер, тоже принялся за работу. Когда был готов первый вариант, началось его обсуждение... И тут, отвечая на вопросы коллег, я вдруг понял, что в действительности волнует меня больше всего. Оказалось, мне хочется говорить о том, к чему должен быть готов человек, решивший начать мыслить критически в существующей Системе образования (написав слово *Система* с большой буквы, я тем самым подчеркиваю ее мощность и относительную независимость от действий ее членов). Хочется говорить не столько о радостях (они очевидны и воспринимаются легко и с удовольствием), сколько о сомнениях, ожидающих тех, кто попытается работать по-новому. Возможно, если мне удастся проанализировать собственные ощущения, это поможет кому-то из коллег разобраться в себе и понять, что происходит с его классом и школой.

Первые впечатления от применения нового подхода – эйфорические. Дети забывают о лени, учителя – об усталости, все работают, на уроке происходит живое общение. Это в том случае, если у детей и раньше была возможность высказывать свои мысли, спорить и размышлять самостоятельно. Это в том случае, когда между учителем и учениками сложились отношения уважения и доверия. Это в том случае, когда

школа еще воспринимается учениками как значимая часть их жизни. Если же ничего этого не было – ни свободы мысли и слова, ни доверительных отношений, если школа воспринимается детьми как обязательное, навязанное кем-то времяпрепровождение, – тогда все то, что было так интересно и заманчиво на тренинге, становится в классе непонятым, бесполезным и мучительным.

Но, положим, у вас все получилось прекрасно. Довольны и вы, и дети. Однако через некоторое время Ее Величество Система начинает расставлять все по местам. Причем делает это достаточно болезненно (для многих участников Системы). Вы начинаете понимать, что новые методы работы не позволяют передать учащимся тот объем содержания (конкретных знаний), который обычно требуется на экзамене (и который вы всегда успевали передать раньше) – на это просто не хватает времени. Очень быстро это понимают и традиционные “хорошие ученики” – в первую очередь те, кто имеет отличную память и легко зарабатывает высокие оценки, воспроизводя услышанное от учителя на уроке. “А что дадут нам все эти рассуждения на экзамене? – спрашивают они. – Давайте не будем терять время на то, чтобы высказывать предположения, большинство из которых окажется бредовыми. Скажите, как должно быть правильно, и мы запомним ответ”.

Вы и ваши ученики начинаете сталкиваться с тем, что в знаниях появились пробелы: не хватает каких-то понятий, имен, событий и т.д. “Кто виноват?” – возникает вопрос. Уверен, что ответы учеников на этот вопрос везде звучат одинаково: “Вы нам этого не говорили!” Действительно, вы этого не говорили, не дик-



товали, не просили записать в тетрадь (а ведь раньше вы это делали!)... Значит, вина лежит на вас? Что же вы сделали не так? – Развивали критическое мышление...

Думаю, что данная ситуация – проявление конфликта между результатом развития критического мышления и требованиями, которые предъявляет к результатам обучения существующая Система. И главное для вас не в том, чтобы разобратся, “кто виноват?”, а в том, чтобы определить, чью сторону в этом конфликте (Системы, или тех, кто пытается ее изменить) примете вы.

Теперь об администрации и коллегах. Сначала все хорошо. Свобода на уроке, работа в группах, дискуссии учащихся, новые приемы – это прекрасно, поскольку модно. Но даже если речь идет о модной одежде, нельзя же каждый день ходить в экстравагантном наряде! Порой шум, возникающий на уроке, слышен в соседнем кабинете. В дверях появляются взволнованные (или возмущенные) лица коллег. Кто-нибудь доброжелательно напоминает вам поговорку: “Делу – время, потехе – час”. Далее следует вопрос (в лучшем случае): “Почему то, что Вы делаете на уроке, не совпадает с календарным планированием?” А кто-то делает глубокие обобщения: “Наша система образования дала миру прекрасных ученых (да и мы, в общемто, не дураки)”;

“Все это – интересная игра, но учеба – серьезное дело”;

“Любая, даже самая плохая система, всегда эффективнее, чем отдельные, пусть даже очень яркие, эпизоды”.

Прибавляется и личных хлопот: еще нет опыта планирования подобной деятельности, да и тексты наших учебных пособий далеко не всегда предоставляют достаточно возмож-

ностей для критического размышления. Поэтому время на подготовку урока увеличивается, а когда уроков много – увеличивается многократно. И вновь вы оказываетесь перед выбором: действовать в привычных требованиях Системы или пытаться изменить свое профессиональное поведение, расплачиваясь за это своим временем, эмоциями, отношениями с коллегами.

Однако, перечисленные выше трудности – это только начало. Система обладает определенной степенью гибкости и позволяет вам решать довольно успешно некоторые из описанных проблем (тем более что решение большинства из них в первую очередь зависит лично от вас, от вашей энергии и гибкости). Вас могут поддержать ученики, даже администрация может понять вас и смириться с некоторой непредсказуемостью вашей деятельности. Но не спешите радоваться. Вы столкнетесь с проблемами “второго эшелона” и, пытаясь решить их, поймете, что ваших личных усилий уже недостаточно.

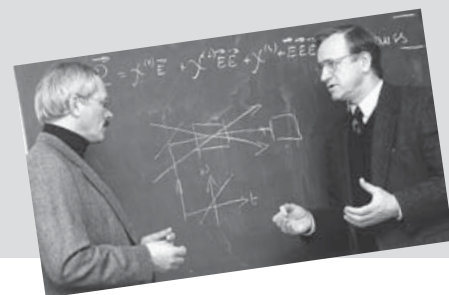
Вы учите детей размышлять, развиваете их интеллектуальные умения и способствуете формированию личностного мировосприятия. Но любой государственный экзамен требует от ваших учеников в первую очередь конкретных знаний. Как вы можете повлиять на составителей экзаменационных заданий? Как вы будете смотреть в глаза учеников – ведь это вы взрастили в них уверенность в своих силах и научили пользоваться правом на ошибку?

Ваши ученики будут приходить к вам и рассказывать о своих разочарованиях. О том, что свобода мысли, которую вы так пестовали и поощряли, обернулась для них непри-

ятностями. О том, что реальный мир играет по другим правилам и наказывает тех, кто пытается эти правила изменить. Они будут ждать от вас ответа. Что вы им ответите?

Вы сами начнете испытывать страшную тоску и недовольство, оказавшись в роли учащегося где-нибудь на курсах, семинаре, педсовете, – если на занятии, вместо свободного и активного участия, к которому вы привыкли, вам будет предложено лишь почтительно слушать выступающих. *Но ведь и ученики, – подумаете вы, – испытывают то же самое, когда им приходится усваивать необходимые, с точки зрения Системы, объемы знаний.* Вспомним собственный опыт: огромная часть того, что мы усиленно старались запомнить к экзаменам, нам так и не понадобилась. Значит, необходимо существенно сократить навязываемый Системой объем знаний. Интересно, что эта мысль будет особенно близка вам в тех случаях, когда речь идет не о вашем учебном предмете. Если надо, вы сможете даже выступить в роли эксперта, который определил бы необходимый минимум конкретных знаний по другим дисциплинам. Но как неуютно вы ощутите себя в своей собственной стихии (истории, литературе, географии)! Как тяжело вам будет решить, что должно остаться обязательным для ваших учеников, а без чего можно обойтись. Вот тут вы почувствуете, как трудно противостоять авторитету Системы – Системы, которая создала вас как специалиста.

Предположим, вы справляетесь и с этими проблемами. Не спешите радоваться, вас ожидают новые трудности. Какие они? Я не знаю. Я пока прохожу через “второй эшелон”... Но я точно знаю, что он не последний.



Подведем некоторые итоги.

Чего требовала Система от человека раньше и продолжает требовать сегодня? – Хорошо усвоить ее правила и стараться всегда поступать в соответствии с ними. Если все ваши действия сводятся к тому, чтобы не отступать от требований Системы, то на кого ложится ответственность за успехи или неудачи этих действий? – На Систему.

Чего требует от нас критическое мышление? – Решать проблемы, связанные с изменением Системы. Кто будет нести ответственность за принятые решения? – Только мы лично.

Чем хороша Система? – Своей стабильностью и предсказуемостью. Но в этом же ее слабые стороны.

В чем радость отказа от существующей Системы? – В свободном по-

лете мысли и независимости в действиях.

В чем муки критического мышления? В громадной ответственности, которую мы должны принять на свои плечи. В ответственности за изменения, производимые нами в обществе, в ответственности за наших учеников и за себя лично.

“Мы ответственны за тех, кого приручили”, – говорил Антуан Сент-Экзюпери. В чем должна быть наша ответственность перед теми, кого мы “приручили” к критическому мышлению? Наверное, в том, чтобы не выглядеть в их глазах экспертами. И в том, чтобы не скрывать от них, что мир не всегда готов принять новую идею, наоборот, он может за нее и наказать. И в том, чтобы помочь им прочно усвоить непростую истину:

да, они имеют право на свой выбор, но и ответственность за этот выбор нести тоже им.

В чем ответственность перед собой лично и перед обществом? – В том, чтобы постоянно находиться в поиске, изменять, если нужно, себя и свое восприятие мира. В том, чтобы уметь признать свою ошибку, но и уметь отстаивать собственное мнение, если мы чувствуем, что оно верно. В том, чтобы поддерживать своих единомышленников, но при этом не прятаться за мнение друзей. И не ждать, что проблемы будет решать кто-то другой – министр, инспектор, директор, автор учебника, – а пытаться создавать условия для их решения, “трясти” тех, от кого зависит принятие решений, предлагать им возможные варианты.

Порой нам страшно начинать что-то новое: ведь впереди неизвестность, а вдруг мы не сможем найти в нашем прошлом опыте ответы на возникающие вопросы? Но присмотритесь чуть внимательнее к своей жизни: разве в ней мало случаев, когда приходилось начинать все сначала в неблагоприятных и совершенно новых для вас условиях? И разве трудности, которые вам пришлось преодолеть, не обернулись радостью от успехов?

Помните об этих случаях. Пусть они придадут вам уверенность в том, что изменения Системы, предпринятые вами при помощи Критического Мышления, будут успешны!

Студенты, преподаватели и выпускники центральноазиатских вузов обсуждают новую систему академических кредитов

19 ноября 2003 г. 46 выпускников, преподавателей и студентов из 14 городов Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана приняли участие в виртуальной дискуссии “Технологии академических кредитов: проблемы и решения”. Дискуссия проходила в рамках Международной недели образования, организованной на базе сайтов программы IATP (Доступ в сеть и обучение через Интернет) в Центральной Азии. В настоящее время Министерства образования Узбекистана и Кыргызстана рассматривают возможности перехода университетов своих стран на американскую систему почасовых кредитов. Переход университетов на международную систему кредитов позволит центральноазиатским студентам обучаться за границей, менять направление обучения и учитывать кредиты, заработанные по предыдущему месту учебы. Американское Агентство международного развития (USAID) через свою Образовательную сеть провело консультации для Министерств образования центральноазиатских стран и занятия для профессорско-преподавательского состава казахских университетов по кредитным технологиям. Разъяснение преимуществ новой системы и порядка ее внедрения проводилось и в форме Интернет-дискуссии, в ходе которой преподаватели познакомились с системой начисления баллов за прослушанные курсы, а студенты узнали о том, для чего нужно описание курсов. С материалами дискуссии на русском языке можно ознакомиться по адресу http://www.alumni.kz/?Id=4*sendnews=1653*text=0

Сергей Лысенко, тренер РКМЧП, преподает историю в русско-молдавской средней школе г. Криулень, руководит клубом “Дебат” и координирует эту деятельность среди русскоязычной молодежи Молдовы. Эл. адрес slisenco@hotmail.com

Для авторов журнала *Перемена*

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

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

Формат предлагаемых к публикации материалов

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

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

Разрешение на использование материалов из журнала *Перемена*

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

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

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

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



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

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

Заявка от физического лица – Развитые страны

INTERNATIONAL Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 6021, Newark, DE 19714-6021, USA

Individual Membership

PLEASE CHECK JOURNALS:

The Reading Teacher (preschool/elementary)

Journal of Adolescent & Adult Literacy

Reading Research Quarterly
Also available online as an add-on service at www.reading.org/rrqonline

Lectura y Vida (Spanish)

Thinking Classroom (English version) *Peremena* (Russian version)

MEMBERSHIP RATES *with Book Club*

One Journal	<input type="checkbox"/> \$61	<input type="checkbox"/> \$190
Two Journals	<input type="checkbox"/> \$86	<input type="checkbox"/> \$215
Three Journals	<input type="checkbox"/> \$111	<input type="checkbox"/> \$240
Four Journals	<input type="checkbox"/> \$136	<input type="checkbox"/> \$265
Five Journals	<input type="checkbox"/> \$161	<input type="checkbox"/> \$290
Six Journals	<input type="checkbox"/> \$186	<input type="checkbox"/> \$315
Basic Membership (includes <i>Reading Today</i> only)	<input type="checkbox"/> \$36	<input type="checkbox"/> \$165

Book Club members automatically get 9 new IRA books during their membership year, VALUED AT MORE THAN \$200!

PRICES SUBJECT TO CHANGE

Take a 10% discount when you join for 3 years!
Dues total x 3 years minus 10% = _____ **BEST RATE!**

PLEASE TOTAL DUES: _____

PLEASE PRINT CLEARLY **MTCP**

FIRST NAME INITIAL LAST NAME

STREET ADDRESS

CITY AND STATE/PROVINCE

COUNTRY ZIP/POSTAL CODE

4 EASY WAYS TO JOIN IRA:

- FAX TO 302-737-0878
- CALL 800-628-8508, ext. 290, weekdays 9 A.M.–5 P.M. ET
Outside the U.S. and Canada: 302-731-1600, ext. 290
- JOIN ONLINE AT www.reading.org/membership
- MAKE CHECK PAYABLE AND MAIL TO IRA

CREDIT CARD ACCOUNT NUMBER (VISA®, MASTERCARD®, AMEX®)

CREDIT CARD EXPIRATION DATE NEW RENEWAL

SIGNATURE _____

E-MAIL ADDRESS: _____

HOME PHONE: _____ LOCAL COUNCIL # _____

Amounts are quoted in US dollars. Memberships may be paid by international money order, credit card, or check drawn on a US or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in US or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).

Заявка от физического лица – Развивающиеся страны

Лицам, проживающим в экономически развивающихся странах (см. определение Всемирного банка, http://www.reading.org/membership/devel_countries.html), предоставляются скидки при уплате членских взносов и подписке на издания IRA, для чего необходимо заполнить следующую форму:

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION
800 Barksdale Road, PO Box 6021
Newark, Delaware 19714-6021, USA

Economically Developing Countries Membership Form

Please print clearly in the blocks below.

Name

Street Address

City and State/Province

Country Postal Code

To order the RRQ Online option, go to <http://www.reading.org/rrqonline>

ADDITIONAL RESOURCES AVAILABLE: VISIT OUR WEBSITE www.reading.org

Membership Selections NEW RENEWAL **DTCP**

<i>Reading Today</i> (bimonthly newspaper)	US\$ 18.00	_____
<i>The Reading Teacher</i>	US\$ 12.50	_____
<i>Journal of Adolescent & Adult Literacy</i>	US\$ 12.50	_____
<i>Reading Research Quarterly</i>	US\$ 12.50	_____
<i>Lectura y Vida</i> (Spanish quarterly)	US\$ 12.50	_____
<i>Thinking Classroom</i>	US\$ 12.50	_____
<i>Peremena</i> (Russian quarterly)	US\$ 12.50	_____
Book Club (Provides nine new books throughout your subscription year)	US\$ 129.00	_____
Total		_____

Amounts are quoted in U.S. dollars. May be paid with international money orders, credit cards, or by check drawn on a U.S. or Canadian bank. Checks drawn on a Canadian bank must be payable in U.S. or equivalent Canadian funds (based on the current exchange rate).

Payment Selections

VISA® MasterCard® AMEX® Check (payable to IRA)

Signature _____ Credit Card Expiration Date: _____

• Fax 302-737-0878 Prices subject to change

• Call 302-731-1600, ext. 290, weekdays 9:00 a.m. – 5:00 p.m. ET

• Join or renew online www.reading.org/membership