

Содержание

Вместо письма редактора Новый этап в жизни <i>Thinking Classroom/Перемена</i> Алан Фарструп Элизабет Лорант	2
Критическая грамотность на уроке Энн С. Бек	3
Континуумы повышения уровня грамотности Ольга Стеклова	10
Игра, моделирующая реальность, как средство повышения эффективности обучения Роберта Л. Росс-Фишер	18
Десять советов о том, как учить письму Джефф Л. Уиттингем	23
Рассказ по картинкам как творческое звено между чтением и письмом: нигерийский опыт Стелла И. Экпе, Габриель Б. Эгбе	27
Выбор учебного задания и организация групповой работы как факторы эффективности группового обучения Жань Юньфень	36
Стратегические решения Им скучно, им неинтересно – как же до них достучаться? Уильям Дж. Броза	42
За и против Компьютер в школе – упущенные возможности? Рафаэль Мадоян	44

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
Элдьборг 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 Ацковска-Лесковска, Македония
Николае Крецу, Молдова
Ойунцеэг 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
Наталья Калошина

ДИЗАЙН ОБЛОЖКИ
West & Assoc., McLean, VA USA

ФОТО
PhotoDisc, Inc.

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

Отпечатано в **Spaudos kontūrai UAB**,
Treniotos g. 8-7, 08121 Vilnius, Lithuania

Вместо письма редактора

Новый этап в жизни *Thinking Classroom/Перемена*

Мы с радостью сообщаем читателям, что с января 2006 года у журналов *Thinking Classroom* и *Перемена* появится новый владелец. Международная ассоциация чтения передает права Институту “Открытое общество”, а он в свою очередь поручает издательскую деятельность Международному консорциуму РКМЧП, основной офис которого находится в городе Вильнюсе, столице Литвы.

Отчасти все эти перемены – возвращение домой. Журнал начал свое существование в 1999 году в Литве, под эгидой Института “Открытое общество”, чтобы поддержать те удивительно содержательные диалоги, которые вели преподаватели из Огайо с учителями из Чехии, а ученые-педагоги из Тбилиси – со своими коллегами из штата Джорджия (интересно, что по-английски Грузия и Джорджия звучат и пишутся совершенно одинаково). Преподаватели, обучавшие письму школьников в Косово, хотели поделиться своими методами с коллегами из предместий Детройта, Эдинбурга и Лондона. Задача выглядела так: журналы-близнецы должны были выходить на двух языках (*Thinking Classroom* по-английски и *Перемена* по-русски), но материалы в них – в переводе на эти языки – принимались из множества стран. Издание должно было служить не только путеводной нитью, но и нитью, из которой в любой стране могли бы соткать материалы для профес-

сионального совершенствования педагогов.

В 2001 году Совет директоров Международной ассоциации чтения проголосовал за включение *Thinking Classroom/Перемена* в свою журнальную издательскую программу. Это привнесло стабильность в редакционную и производственную работу и позволило редакторам сосредоточить внимание на концепции, которая позволила расширить читательскую аудиторию журнала и круг его авторов. Журнал успешно выступает в качестве международного форума: сегодня его читают несколько тысяч профессионалов – учителей и преподавателей вузов, а материалы поступают из более чем тридцати стран мира. На его страницах представлены научно обоснованные методы обучения и идеи прогрессивных учителей с разных концов планеты, ориентированные на стратегии активного обучения. К публикации принимаются статьи, которые сочетают в себе теоретические рекомендации и практические разработки, связанные с критическим и творческим мышлением, обучением сообща, решением проблем и альтернативным оцениванием.

Предстоящий этап жизни журнала является прямым продолжением его изначальной миссии: он призван продвигать активный поиск – учебный и методический – среди учителей и учащихся. Новое руководство обеспечит преемственность, и журнал по-прежнему останется лидером среди международных изданий, которые прямо говорят о связи школы и

гражданского общества в тех странах, где демократия только зарождается или завоевывает новые позиции, и в тех странах, где понятия открытого общества и демократии устоялись и воспринимаются как нечто само собой разумеющееся, в то время, как их надо ценить и укреплять. Используя новую систему распространения, журнал станет доступным еще более широкой читательской аудитории. Издание будет также поддерживать тесные связи с некоммерческой корпорацией “Критическое мышление – миру” (Critical Thinking International, Inc), объединяющей тренеров и разработчиков учебных программ проекта РКМЧП, которые сейчас налаживают контакты в Африке и Центральной и Южной Америке. Это значит, что у РКМЧП и у журнала скоро появятся новые друзья.

Мы хотели бы поблагодарить всех, кто внес свой вклад в успех этого журнала. Научные публикации столь высокого качества – результат сотрудничества авторов, рецензентов, редакторов, издателей и, не в последнюю очередь, читателей. Мы надеемся, что вы останетесь с журналом – как подписчики и как авторы.



Алан Фарструп,
исполнительный директор,
Международная ассоциация чтения



Элизабет Лорант, директор
детских и молодежных программ,
Институт “Открытое общество”

Критическая грамотность на уроке

В рамках курса по совершенствованию навыков написания сочинений двенадцать взрослых учащихся обсуждают эссе Венделла Бэрри под названием “Почему я не хочу покупать компьютер” (Berry, 1990). Несколько учеников приводят примеры из собственной жизни в поддержку мнения Бэрри о том, что покупка компьютера сравнима с такими разрушительными для экологии действиями, как хищническая добыча угля. Один ученик заявляет о том, что, несмотря на свое несогласие с Бэрри, он тем не менее ратует за его право на выражение данного мнения. Преподаватель отмечает, что после того, как это эссе было перепечатано журналом *Харперс Мэгэзин*, редакторы опубликовали письма от недовольных читателей, которых эта статья сильно задела. Чтобы установить причину столь противоречивых точек зрения, преподаватель и учащиеся составляют список вопросов: каким языком написана статья? что говорится в тексте о людях, покупающих компьютеры? как можно было составить текст иначе? чего не хватает в тексте? какое мировоззрение выражает данный текст?

Отвечая на эти вопросы, учащиеся начинают с выражения своего отношения к данному тексту. Одна ученица признается, что считает стиль Бэрри “немного устаревшим”, и в доказательство приводит несколько примеров из эссе. Другие ученики присоединяются к ее мнению и говорят, что Бэрри пишет как “сноб”, а одна ученица добавляет, что не любит снобов, потому что “они ведут себя так, словно они лучше других”. Учитель принимает мнение учеников, но вместе с тем призывает их перейти от личности автора к более тонкой интерпретации текста. Ученики приступают к подробному анализу отдельных предложений и формулировок из эссе Бэрри. Один из них замечает, что, хотя все люди имеют право выражать свою точку зрения, стиль ее подачи очень влияет на

восприятие. Последующая бурная дискуссия затрагивает намерения автора, полисемантику текста и некоторые социальные вопросы, в том числе, право на свободу слова. По окончании занятия один ученик направляется в библиотеку, чтобы изучить проблему хищнической добычи угля. Он планирует начать акцию протеста и хочет изучить все досконально.

Критическая грамотность

Чтобы разобраться в том, что такое критическая грамотность, необходимо изучить теоретические представления, лежащие в ее основе, и другие тесно связанные с ней понятия, установить, почему именно она столь важна, и обратить внимание на трудности, связанные с принятием и внедрением такого педагогического подхода. Однако в связи с тем, что критическая грамотность явление сложное и многомерное, лучше начать с показательного занятия, которое демонстрирует, как этот метод выглядит на практике. Использование *диалога* в качестве инструмента, с помощью которого учащиеся выстраивают смысл на основе текстов, является одной из ключевых характеристик вышеописанного занятия и подтверждает, что оно ориентировано на развитие критической грамотности. “Сторонники такого подхода среди учителей проводят уроки, на которых ценится голос учащегося, его личный опыт и рассуждения как часть содержания учебного курса” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 379). Хотя сначала создается впечатление, что в центре занятия стоит преподаватель, ответы на вопросы быстро перерастают в дискуссию, в которой доминируют мнения учащихся. Эти ответы имеют большое значение, так как “ученики, у которых в рамках учебного процесса развивают критическую грамотность, познают мир и слово через диалог, чтобы создавать тексты и дискурсы в классе и за его пределами” (с. 377). Таким образом, преподаватель критической

грамотности не заставляет учащихся изучать что-то конкретное, а скорее призывает их к вступлению в беседу друг с другом с целью получения взаимодополняющих толкований текста и связанных с ним вопросов. Такое понимание роли преподавателя критической грамотности основано на том, что обучение является социальным актом, посредником в котором служит язык. Поскольку обучение происходит в обществе и не может рассматриваться вне его контекста, возможности познания оптимизируются, когда условия способствуют постоянному общению со знающими людьми из числа одноклассников и иных лиц (Rogers, 2002). Таким образом, основная задача преподавателя критической грамотности – превратить класс в такое место, где все учащиеся чувствуют себя достаточно свободно, чтобы вступать друг с другом в критические дискуссии, которые продвинул их на более высокий уровень понимания.

В дополнение к поощрению диалога этот педагогический подход также выделяет *размышление* в качестве метода, с помощью которого учащиеся конструируют смысл изучаемого текста. Во время вышеописанного урока учитель подталкивает учащихся к размышлению, задавая им открытые вопросы, приглашающие поразмыслить над тем, как соотносится текст с их собственной жизнью. Эти вопросы побуждают учащихся задуматься о своей эмоциональной реакции на текст и о том, как их воспитание и прошлый опыт влияют на восприятие текста. Такие вопросы основаны на твердом убеждении, что учащиеся – не “вместилища”, пассивно ожидающие поступления знаний из авторитетного источника, а люди, активно выстраивающие смысл на основании собственного опыта: “Преподаватель выдвигает проблему, чтобы учащиеся поразмышляли над ней на собственном языке. Перед учащимися, приходящими на занятие со своей собственной вселенной – индивидуальным запасом слов, интересной для них тематики и прошлым опытом, встает непростая задача: выбраться за пределы этой вселенной и перейти на новую территорию, созданную их фоновыми знаниями” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 380). Однако эта новая территория населена бесчисленным количеством существующих вокруг точек зрения – иных, нежели их собственные. Наряду с тем, что открытые вопросы призывают учащихся вспомнить о собственном опыте, они также побуждают их подумать о возможных множественных интерпретациях текста; такие вопросы “просят нас представить себя на месте другого человека и воспринять чей-

то опыт и тексты одновременно и с нашей собственной позиции и с позиции других мнений” (Lewison, Flint и Van Sluys, 2002, с. 383). Необходимо отметить, что эти вопросы подразумевают, что существуют различные интерпретации любого текста и что одна отдельно взятая интерпретация не выражает всех точек зрения. Соответственно, роль учителя состоит не в том, чтобы подтолкнуть учащихся к традиционной интерпретации текста, и не в том, чтобы заставить их поддержать точку зрения самого учителя: “Учителя перестают распределять знания, перестают отстаивать какие-то устоявшиеся канонические понятия, а превращаются в движущую силу перемен, помогают учащимся увидеть себя частью более масштабной исторической, политической, культурной и экономической структуры, где звучат их голоса”. (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 379). Таким образом, преподаватель критической грамотности в первую очередь призывает учащихся поразмыслить над взаимосвязью между их личным опытом и их интерпретацией текстов и осознать разнообразие окружающих их точек зрения.

Фокусирование внимания на общественно-политических вопросах и социальной справедливости посредством *критики текста* является третьей характеристикой педагогического подхода под названием критическая грамотность. На занятии педагог призывает учащихся внимательно изучить конкретные слова, используемые автором, а также просит их подумать о том, каким образом язык может служить разным интересам. В списке вопросов: чьи мнения остались за пределами текста и что умалчивает автор? Эти вопросы отражают убеждение в том, что язык и тексты никогда не бывают нейтральными, они “пронизаны силой – общественной, культурной и идеологической, – которая строится на ежедневных взаимодействиях и активно выстраивает их сама” (Роджерс, 2002, с. 774). Так как язык всегда отражает интересы как на личном, так и на общественном уровне, “тексты являются социальными конструктами, отражающими некоторые убеждения, которых придерживаются некоторые люди во время их создания” (Tasmanian Office for Curriculum, 2003). Таким образом, первый важный шаг на пути к тому, чтобы распознать и отреагировать на социальную несправедливость, включает в себя “анализ исторической, политической и общественной направленности текста” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 378). Этот аспект критической грамотности подвергает сомнению безусловную законность содержащихся в текстах



Фото: РКМЧП Чехия

взаимоотношений неравенства и, таким образом, подталкивает учащихся к тому, чтобы они отошли от личного и “выяснили, как общественно-политические системы и силовые отношения формируют восприятие, реакции и действия людей” (Lewison и др., 2002, с. 383). Этот переход от личного к общественному проявляется на занятиях критической грамотностью благодаря тому, что учитель намеренно подчеркивает трудные, противоречивые моменты: “Концепция критической грамотности выдвигает на первый план проблему власти и помогает учащимся подробно вникнуть в расовые, классовые, половые различия, различия в сексуальной ориентации и т.д.” (Cervetti, Pardales, & Damico, 2001, с. 9). В итоге урока, описанного в начале статьи, учащиеся переносят знания, полученные на занятии, в реальную жизнь, а это значит, что данному педагогическому подходу всегда сопутствует ответственность за осознание социальной несправедливости.

Что такое критическая грамотность?

Несмотря на то, что для концепции критической грамотности характерны диалог, размышление и критика текста, теории и педагоги дают самые различные определения данному понятию. Эти определения варьируются от понимания критической грамотности как познавательной способности высшего порядка (Halpern, 1998), отношения к тексту, направленного на его критику (Tasmanian Office for Curriculum, 2003), общественно-политической практики (Siegel и Fernandez, 2000) до способа познания мира (Freire, 1970). Некоторые из этих вариантов возникают в связи со схожестью критической грамотности с близко связанным с ней

понятием: критическим мышлением. Льюк (Luke, 2000) описал критическое мышление в рамках учебной программы по развитию словесности как свойство, имеющее отношение к некоторым аспектам навыков понимания более высокого порядка, таким как умение предсказать, чем закончится сюжет, проанализировать установки, предубеждения и намерения автора. Навыки высшего порядка можно отличить от мышления низшего порядка, так как первые “относительно сложны; требуют суждений, анализа и синтеза, не усваиваются путем зазубривания и не применяются механически” (Halpern, 1998, с. 451). Самое же главное – поскольку применение этих навыков высшего порядка основывается на дедуктивном логическом анализе и стандартах рационализма – критическое мышление опирается на видение знания как продукта рациональной мысли (Menssen, 1993). Эта традиция, названная Черветти и его соавторами (Cervetti et al., 2001) либерально-гуманистической, имеет много общего с позитивистской или эмпирически-аналитической парадигмой, поскольку тоже исходит из того, что реальность существует в материальном мире и что этот мир познаваем посредством верных сенсорных впечатлений и объективного анализа. Таким образом, либерально-гуманистическое направление предполагает, что текст является отражением намерений автора и что просто хорошую интерпретацию можно отличить от более удачной интерпретации посредством логических рассуждений и объективного анализа (Paul, 1993). Но главное заключается в том, что в рамках этой парадигмы грамотность относится к ряду “индивидуальных навыков, присущих живым существам”

(Luke, 2000, с. 451). Подводя итог, задачи преподавания критического мышления можно определить следующим образом: обучение навыкам, необходимым для познания мира, понимания авторских намерений и определения, является ли полученная информация достоверной или сомнительной” (Cervetti и др., 2001, с. 4).

Критическая грамотность же возникла в основном под влиянием Паоло Фрейре и ассоциируется с определением грамотности и философской традицией, в корне отличным от тех, что характерны для критического мышления. Фрейре, который обучал взрослых грамотности и разработал и воплотил в жизнь программу развития грамотности для представителей беднейших сообществ по всей Бразилии, видел грамотность как “акт познания” (Фрейре, 1970) и настаивал на том, что “познавательная составляющая процесса овладения грамотностью должна включать в себя взаимоотношения людей с окружающим миром” (с. 212). Согласно Фрейре, грамотность нужна взрослым, чтобы познавать мир и ориентироваться в нем; таким образом, грамотность всегда находится в социальном обрамлении. Следовательно обретение грамотности не является изолированным или “чисто техническим действием” (с. 216), а является социальной практикой, сопровождающейся размышлениями, намерением и действиями:

Обучение чтению и письму должно помочь людям понять, что на самом деле за произнесением слова стоит поступок человека, подразумевающий размышление и деятельность. Право на произнесение слова является исконным правом человека, а не привилегией меньшинства. Произнесение слова не является настоящим поступком, если оно не связано с правом на самовыражение и выражение мира, на создание и воссоздание, на принятие решений, осуществление выбора и, в конечном итоге, на участие в общественно-историческом процессе. (с. 212)

Определив грамотность как социальную практику в рамках сообществ, Фрейре вывел критическую грамотность на новый уровень по сравнению с критическим мышлением и подчеркнул значение анализа отношений и тех областей социальной, культурной и экономической власти, где люди пользуются текстами (Фрейре, 1970). Таким образом, хотя и критическое мышление, и критическая грамотность относятся к познавательной деятельности высокого порядка, обучение

критической грамотности дополнительно привлекает учащихся к трансформации устоявшихся общественных, культурных и экономических отношений.

Второе различие критического мышления и критической грамотности касается их разной философской ориентации в отношении интерпретации текстов. Критическое мышление определяет критический разбор текста как рациональную интерпретацию, подкрепленную логическими доказательствами, а критическая грамотность подразумевает, что тексты, будучи социальной практикой, подлежат интерпретации согласно широкому спектру точек зрения и что любая отдельно взятая интерпретация отражает лишь одну относительную реальность: тексты “не содержат в себе и относительно себя никакого смысла, смысл возникает только в связи с другим смыслом в рамках конкретных общественно-политических контекстов” (Cervetti и др., 2001, с. 7). Такая точка зрения на тексты пересекается с постструктуралистской традицией, согласно которой знания и реальность являются не стабильными и объективными явлениями, а объектами постоянного обмена и движения: “мировые знания не являются фиксированным, ожидающим открытия материалом, они постоянно расширяются в связи с нашей мыслительной деятельностью” (Doll, 1993, с. 102). Таким образом, критическая грамотность подразумевает, что не существует верных или неверных интерпретаций, и открыто поощряет различные, конкурирующие между собой точки зрения. Стремление распространить критику текста на само общество, в котором эти тексты создаются или изучаются, объясняет, почему критическая грамотность обычно понимается как отношение или философская ориентация на анализ текста, поощряющий критику доминирующих общественных практик (Cadiero-Kaplan, 2002; Luke, 2000; Tasmanian Office for Curriculum, 2003).

В рамках урока подходы критического мышления и критической грамотности во многих отношениях пересекаются, но разительно отличаются в том, что критическая грамотность явно занимается критикой общества и целью своей ставит социальные перемены. Хотя оба понятия позиционируют учащихся как активных генераторов смысла и делают акцент на критическом разборе и анализе текста, критическая грамотность также недвусмысленно занимается социальной критикой, так как именно с помощью такой критики учащиеся могут бросить вызов социальной несправедливости. Точно так же, и занятия по критическому мышлению, и занятия по критической грамотности

могут основываться на открытых вопросах как части критического анализа текста, но на занятиях по критической грамотности в центре внимания стоят расовые, классовые и половые различия и изучаются они “не как изолированные явления, а как системные проявления неравенства и несправедливости” (Cervetti и др., 2001, с. 9). Следовательно, обучение критической грамотности состоит из действий, помогающих учащимся “критически размышлять о природе грамотности и различных видах грамотности как социальных практиках” (с. 7) и таким образом призывает их понять, как можно противостоять тексту или изменять представления о тексте. Следовательно, занятие по развитию критической грамотности строится на критическом мышлении, но обязательно включает в себя социальную критику и приверженность общественной деятельности.

Зачем учить критической грамотности?

Обучать критической грамотности важно по целому ряду причин, первой из которых является ее потенциальная способность отвечать на вызовы современности: технического прогресса и общества, наводненного обильными потоками информации со всего света. Критическая грамотность помогает нам “извлекать смысл из массы мультимедийных, сложных визуальных, музыкальных и звуковых образов и даже виртуальных миров, с которыми мы сталкиваемся каждый день” (Tasmanian Office for Curriculum, 2003, с. 1). Кроме того, критическая грамотность поможет нам справиться не только со информационным взрывом из все новых и новых источников, но также с конкретными последствиями этого взрыва, связанными с нашей трудовой деятельностью. По утверждению Халперн (1998), работодатели теперь требуют, чтобы служащие обладали продвинутыми познавательными навыками, т.е. “умели выполнять многоэтапные операции, управляться с абстрактными и сложными символами и идеями, эффективно усваивать новую информацию и оставаться достаточно гибкими, чтобы осознавать необходимость в постоянных переменах и новых парадигмах обучения, которое будет длиться всю жизнь” (с. 450). Она также предупредила, что если не научить людей справляться с мощным потоком информации, которую нужно “отобрать, интерпретировать, усвоить, оценить, изучить и применить... они рискуют остаться всезнайками, не понимающими смысла собственных знаний” (с. 450). Таким образом, образование, которое призывает учащихся развивать критическое мышление высокого порядка и применять эти навыки путем анализа “истори-

ческого, политического и социального намерения текста” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 378), послужит на благо людям XXI века.

Помимо того, что критическая грамотность помогает гражданам эффективно справляться с продуктами новых технологий, она также помогает обществу достойно справиться с растущей иммиграцией и проблемами поликультурного населения. Дети представителей нацменьшинств (определяемые здесь как учащихся, которые “отличаются от белого большинства этническими, языковыми или социокультурными характеристиками”, Jacob и Jacob, 1993, с. 4) уступают своим белым одноклассникам по всем академическим параметрам и демонстрируют низкую успеваемость. Эта ситуация требует, чтобы педагоги и те, кто вершит судьбы образования, начали думать, как справиться с этой растущей неоднородностью, как обеспечить равные возможности обучения для всех учащихся. Критическая грамотность ценит “голос учащегося, языковое разнообразие, культурный плюрализм и демократизм обучения и, вместе с тем, делает акцент на обретение грамотности и двуязычной грамотности как способа обретения и расширения прав” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 378). Тем самым, этот подход обещает разоблачить политические и экономические структуры, поддерживающие несправедливые методы, и действовать во имя усовершенствования общества: “Критическая грамотность дает нам и нашим ученикам возможность активно участвовать в демократических процессах и выводит грамотность за пределы текста – к общественной деятельности” (с. 378).

Трудности подхода критической грамотности

Однако, надеясь на создание более демократического общества с помощью критической грамотности, педагоги, специализирующиеся на данном аспекте, непременно должны обратить внимание на целый ряд подводных камней, которые поджидают их на этом пути. Внедрение подхода критической грамотности сопряжено с рядом трудностей, особенно для неопытных и начинающих учителей. Хотя пути развития критической грамотности хорошо описаны различными исследователями (Bean и Moni, 2003; Rogers, 2003; Vasquez, 2000), сама природа учебных дискуссий, в центре которых стоят учащиеся, требует весьма разнообразного и зависящего от конкретного контекста набора методов и материалов, который не может быть легко применим на других занятиях. Хотя Льюк (Luke, 2000) и причисляет себя к тем людям,

которые пытаются “активно бороться с превращением критической грамотности в одношаговый метод или товар широкого потребления для издателей” (с. 454), начинающие учителя страдают именно от отсутствия единой, общепринятой модели внедрения критической грамотности. На этих уроках не действуют практически никакие ограничительные правила, но, соответственно, учитель лишен и необходимой поддержки. Изучив классные занятия тринадцати учителей, настроенных на развитие критической грамотности, Льюисон и его соавторы (Lewison и др., 2002) заметили, что начинающие учителя, которых исследователи называют новичками или новообращенными, поощряли на своих уроках диалог и размышление, но не могли уверенно затрагивать общественно-политические темы или содействовать становлению социальной активности учащихся” (с. 391). Исследователи объяснили этот недочет “нерешительностью и неуверенностью” учителей “в отношении того, как должна выглядеть критическая грамотность в классе и что уместно в... классе в плане материалов, текстов и дискуссий” (с. 391). Исследователи полагают, что для полномасштабного воплощения критической грамотности учителям необходима поддержка в виде семинаров и учебных групп, а при отсутствии данного подспорья в большинстве классов критическая грамотность рискует быть внедренной не в полной мере.

Другая трудность внедрения подхода критической грамотности, которая в первую очередь касается начинающих учителей, относится к умению владеть ситуацией в классе. В связи с тем, что занятия по критической грамотности основаны на диалоге, размышлениях, критике и социальной активности, среди учащихся неизменно происходит множество споров, однако учитель отвечает за создание условий, в которых эти споры будут протекать в атмосфере взаимного уважения; поему учитель должен “использовать свою власть и компетентность для поощрения ученической активности, а не подавления ее” (Shor, 1997, с. 9). “Работе в группе может помешать все, что угодно: если сказать слишком много или недостаточно, высказаться слишком рано или поздно...” (с. 9), поэтому учитель должен постоянно налаживать сложный процесс, в котором власть переходит от учеников к учителю и обратно. Но если “задачей преподавателя в диалогической программе является постоянное перераспределение демократической власти” (с. 9), то отсутствие собственной власти может “помешать учителю начать процесс критического анализа

и совместного пользования властью” (с. 9). В отсутствии авторитета у преподавателя ученики могут демонстрировать неуважительное поведение и даже срывать занятия, поскольку хотят воспользоваться правом голоса без полного понимания той меры ответственности, которую накладывает это право и их новообетенная сила. Кроме того, некорректное поведение одних учеников может заглушить голоса других и изменить характер взаимоотношений между учителем и учениками, превратив их в борьбу за власть и контроль над классом. Начинающие учителя, которые сталкиваются с весьма реальными трудностями руководства классом, могут обнаружить, что установление и перераспределение власти является для них непосильной задачей и в без того стрессовой ситуации.

От подобных трудностей страдают не только начинающие учителя. Критическая грамотность требует, чтобы учащиеся анализировали не только текст, но и породившие его предпосылки. Она также требует, чтобы они изучали существующие социальные условия для выявления неравенства. Школы и сами участвуют в общественной жизни, и готовят граждан для жизни в обществе, поэтому школы и их решения относительно преподавания грамотности непременно являются политическими по своей природе и отражают общие представления о грамотности, которые могут быть несовместимы с критическими ценностями. “Решения о программах преподавания грамотности часто являются результатом сознательного выбора, связанного с политической и экономической структурой страны” (Cadiero-Kaplan, 2002, с. 378). Постоянно увековечивая социальное неравенство, школы попадают под двойной обстрел: с одной стороны их допрашивают с пристрастием и обвиняют во всех грехах, с другой – они сами являются носителями перемен. Аналогично, являясь представителями школы, учителя критической грамотности несут двойную мысль: с одной стороны, такой учитель должен призывать учащихся к противостоянию его собственной, учительской власти и тому учреждению, которое представляет учитель. Но одновременно он должен пресекать нарушения школьных правил и ограничений. Учитывая, что критическая грамотность не поощряет слепую веру в авторитеты и, более того, выступает за распространение этого недоверия за пределы класса, встает вопрос о том, как в такой атмосфере подозрительности учителям и ученикам строить эффективные, теплые взаимоотношения. Смежным вопросом является и то, можно ли просить школьные

попечительские советы поддерживать критический анализ, который призван поставить под сомнение самые основы их существования и может привести их к полному краху.

Заключение

“Обучение критической грамотности не может накормить голодных или повысить минимальную заработную плату; оно может лишь пригласить людей к действию – для достижения этих или иных гуманитарных целей” (Shor, 1997, с. 3). Тем не менее, критическая грамотность сулит нам помощь в осуществлении перемен – в себе как в личности и в обществе. Для этого надо признать многообразие голосов вокруг нас, имеющих право говорить и право быть услышанными. Призывая учащихся по-настоящему включиться в процесс диалога, размышлений и критики текста, учителя-сторонники данного подхода показывают, что понимание грамотности как социальной практики, основанной на взаимоотношениях между индивидуумами и обществом, объявляет образование процессом, благодаря которому дети вырастают в ответственных граждан демократического общества. К сожалению, из-за трудностей обучения критической грамотности не стоит рассчитывать на ее повсеместное распространение, но внедрение в обучение отдельных элементов этого подхода, особенно таких, как диалог, размышления и критика текста, может заметно помочь учащимся стать более активными участниками собственных мыслительных процессов и судьбы и поменять наш взгляд на образование.

Для учителей грамотности, работающих со взрослыми учащимися, одна из основных задач состоит в том, чтобы убедить учеников, что отсутствие у них формального образования не делает их неумными, неинформированными или беспомощными. Выдвигая на передний план тему, которую учащиеся сами определяют как значимую для себя, преподаватель критической грамотности призывает класс обсудить и поразмыслить над собственной жизнью. Важно показать им, что их голоса действенны – они меняют как самих людей, так и окружающий их мир. Несмотря на то, что среди наших учеников регулярно попадаются такие, которые выказывают непослушание, срывают обсуждения и оказываются неспособными продемонстрировать истинное чувство ответственности, все же мотивировать людей на активное участие в беседах, способных двинуть вперед развитие человечества, остается достойной задачей для всех педагогов.

Литература

- Bean, T.W., & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46, 638–648.
- Berry, W. (1990). Why I am not going to buy a computer. In S.D. Scott, D. Perkins, & E. Rothwell (Eds.), *Intersections: Essays in the sciences and humanities* (pp. 6–9). Scarborough, ON: Prentice Hall Allyn & Bacon Canada.
- Cadiero-Kaplan, K. (2002). Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. *Language Arts*, 79, 372–381.
- Cervetti, G., Pardales, M.J., & Damico, J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti.index.html
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40, 205–225.
- Halpern, D.F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53, 449–455.
- Jacob, E., & Jacob, C. (1993). Understanding minority education: Framing the issues. In E. Jacob & C. Jordan (Eds.), *Minority education: Anthropological perspectives* (pp. 3–13). Norwood, NJ: Ablex.
- Lewis, M., Flint, A.S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–392.
- Luke, A. (2000). Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 444–468.
- Menssen, S. (1993). Critical thinking and the construction of knowledge. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 85–93.
- Paul, R.W. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for survival in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rogers, R. (2002). “That’s what you’re here for, you’re suppose to tell us”: Teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45, 772–787.
- Rogers, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Shor, I. (1997). What is critical literacy? *Journal for Pedagogy, Pluralism, & Practice*, 4(1), 1–21.
- Siegel, M., & Fernandez, S.L. (2000). Critical approaches. In M.L. Kamil, R. Barr, P.D. Pearson, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 141–151). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tasmanian Office for Curriculum. (2003, August 7). *Critical literacy*. Retrieved January 20, 2004, 2004, from <http://www.discover.tased.edu.au/english/critlit.htm>.
- Vasquez, V. (2000). Our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. *Primary Voices*, 9(2), 8–13.

Энн С. Бек преподает английский язык в колледже Камосан в городе Виктория, провинция Британская Колумбия, Канада. Эл. адрес: dumoncea@camosun.bc.ca

Континуумы повышения уровня грамотности

Я преподаю английский в качестве второго языка в младших классах в Международной школе Бангкока (ISB) и Таиланде, где языком обучения служит английский. Школа насчитывает около двух тысяч учеников – представителей более чем сорока наций. Для 60% учеников английский не является родным. Учебный план погружает как носителей, так и неносителей в английский язык на занятиях по всем предметам. Примерно одна треть неносителей языка получают дополнительную поддержку благодаря нашей программе обучения английскому в качестве второго языка. Программа нацелена на то, чтобы помочь им достичь такого уровня владения языком, который необходим для самостоятельного выполнения учебной программы. Совершенствовать знание английского языка помогает сотрудничество учителей английского с учителями общеобразовательных предметов. Мы вместе преподаем, разрабатываем учебный план и занимаемся повышением своей квалификации для поощрения грамотности и языкового совершенствования среди учеников. Одним из главных проектов нашей школы в области повышения уровня грамотности является внедрение континуумов развития навыков чтения и письма.

В настоящей статье я подвожу итог своим размышлениям о внедрении, целях и ценности континуумов в различных ситуациях обучения.

Поиск

В поисках оптимальных методов обучения и оценивания наша школа, как и многие другие учебные заведения, уже долгое время путешествует по волнам инноваций, захлестывающих как философию, так и практику в области развития грамотности.

Попытавшись заняться поиском информации на данную тему, вы поразитесь объему творческих решений и материалов, доступных на английском языке. Существует

бесчисленное количество публикаций, в том числе в Интернете, а также в программах повышения квалификации для преподавателей, поэтому разобраться в предлагаемой информации и сделать правильный выбор – задача нелегкая. Кроме того, есть масса материалов на других языках. К сожалению, они становятся достоянием мировой общественности, только если имеется перевод на английский. Если есть возможность читать на других языках и сравнивать материалы, можно увидеть явные различия во взглядах и подходах к обучению грамоте. Впрочем, можно найти и некоторое сходство. Ведь в разных частях света обучение вообще и обучение грамоте в частности имеют единые цели. Целый ряд психологов и педагогов со всего мира придерживаются познавательно-развивающей теории, которая выступает за “развивающий взгляд” на обучение детей и обеспечивает твердой теоретической поддержкой многие проекты в области образования, запущенные в США и других англоговорящих странах. Эти идеи стоят за многочисленными инновационными стратегиями и творческими обучающими технологиями, которые уделяют основное внимание постепенному активному выстраиванию смысла самими учениками посредством общения. Роль педагогов при этом заключается в поддержке учеников на всех стадиях их развития. Исследования в области неврологии часто используют для описания и пояснения процесса познавательного развития и созревания, являющихся необходимыми для понимания взаимоотношений между структурой мозга, постепенным развитием его функциональных возможностей и обучением. По всей видимости, происходит естественное развитие идей, поддерживающих этот подход, столь привлекательный для многих педагогов.

Как я уже отметила, с точки зрения языка и культурной принадлежности, ученики нашей школы весьма неоднородны. Следовательно, растет необходимость в аутентичных

и разносторонних инструментах оценки грамотности, особенно для начальных классов, когда дети учатся читать, писать, слушать и целенаправленно говорить. Наши шестилетние и семилетние ученики в большинстве своем разговаривают на разных языках, а читать и писать начинают с разным стартовым объемом знаний, навыками и темпом развития, не говоря уже об уровне владения английским языком и культурном багаже.

Естественно родители, как и их дети, по-разному относятся к школе, по-разному представляют процесс и результаты обучения. Большинство из них, однако, хотят получать достоверную и полную информацию об успехах своих детей. Они хотят иметь четкое представление о том, что обозначают те или иные цифры или буквы в таблице успеваемости, как уровень успеваемости их детей соотносится с уровнем успеваемости их одноклассиков, а также других детей их возраста, в чем их дети сильны, а в чем отстают, и как они, родители, могут им помочь. Другими словами, родители хотят знать, что необходимо для повышения уровня грамотности и как выглядит процесс освоения грамотности в контексте конкретного учебного заведения. Примерно четырнадцать лет назад я сама, тогда еще не учитель, а просто мама ученика этой международной школы, сама искала ответы на подобные вопросы.

Континуумы повышения уровня грамотности

Некоторые ответы можно получить с помощью такого инструмента, как континуум грамотности, который основан на развивающем подходе и в настоящее время приобретает большую популярность среди учителей начальных классов. Несколько континуумов грамотности вот уже десять лет используются в школах, где английский является языком обучения. Наиболее известны континуумы грамотности “Первые Шаги”, разработанные Министерством образования Западной Австралии (Министерство образования Западной Австралии, 1994) и “Континуумы чтения и письма” (а также континуум устной речи для учеников, изучающих английский в качестве второго языка) (Campbell Hill, 2001). Эти континуумы используются в США и в растущем числе международных школ.

Все континуумы грамотности, включая упомянутые выше, обладают схожим форматом. Они напоминают по временной план или образовательную прогрессию, разбитую на стадии или фазы, которые легко помещаются на одном листе бумаги. Каждой стадии соответствуют ключевые индикаторы, опреде-

ляющие умения, уровень знаний и характер поведения, которые вместе составляют процесс освоения навыков чтения, письма и устной речи. Эти индикаторы обычно формулируются положительно, упор делается на то, что ребенок умеет делать. По всей видимости, они были выбраны на основании эмпирических данных, собранных исследователями и педагогами, наблюдавшими за развитием грамотности и языковых навыков у детей в формальной и неформальной обстановке. Анализируя образцы работы детей и используя различные формы оценивания, в том числе наблюдение и описание возникающих на уроке ситуаций, и сравнивая их с индикаторами, учителя могут отнести ученика к соответствующей стадии каждого континуума. Это помогает преподавателям определять сильные и слабые стороны своих учеников и намечать дальнейшие шаги в области их обучения. Например, определив, что ученик находится на стадии, когда он может написать одно или два предложения на какую-либо тему (“развивающийся” ученик), учитель разработает взвешенную стратегию для того, чтобы ученик перешел на следующую, “начальную” стадию, когда он сможет писать несколько предложений, а в конечном итоге и на “продвинутую” стадию, чтобы уметь писать художественные и нехудожественные тексты (Campbell Hill, 2001). Такие стратегии могут включать в себя моделирование, работу по образцу, демонстрацию ступеней процесса письма, деятельность в небольших группах или индивидуальное обучение, обеспечение постоянной обратной связи, развитие навыков оценки собственного творчества и т.д. Если определять положение учеников на континууме несколько раз в год, можно проследить объем роста навыков и темп их развития во времени.

Когда десять лет назад я впервые столкнулась с континуумами развития уже в качестве педагога, мне сразу же, по понятным причинам, захотелось использовать их в своей работе. Язык индикаторов позитивен и конкретен, формат континуумов ясен любому, кто захочет им воспользоваться: обычно это одна или две страницы с заголовками, отражающими символическое название стадии, примерный возраст ребенка, и список ключевых индикаторов, определяющих каждую стадию. В итоге сразу складывается четкая картина. Те же, кто ценят повествовательный, а не табличный формат, могут воспользоваться сопровождающими материалами, включая повествовательные “портреты читателей” или писателей (Campbell Hill, 2001). Они позволяют родителям следить за успехами

своих детей в контексте всего пути к достижению высокого уровня грамотности. Я поняла, что эти инструменты действительно помогают педагогам систематизировать те сложные фактические данные, которые накапливаются у них в процессе работы. Мне стало очевидно, как именно эти инструменты могут способствовать решению целого ряда задач: учитель с их помощью планирует стадии обучения, отслеживает этот процесс и составляет отчет об успехах учеников на протяжении какого-то отрезка времени. Континуум – это вехи движения и для учителя, и для ученика.

Представьте себя учителем в начале учебного года. У вас есть схема возможной или даже желательной или оптимальной динамики для всех учеников, помещающаяся на одном листке бумаги. С ее помощью вы можете определить уровень успеваемости и темпы развития каждого отдельного ученика. Эти данные укажут вам и вашим ученикам на те области, которым вам стоит уделить особое внимание для того, чтобы перейти на следующую стадию. Вы также можете использовать данную схему для “приблизительной оценки” группы учеников или для определения статуса всего класса. Схема поможет вам решить, на чем сосредоточиться в обучении в целом, и послужит подспорьем при выборе учебных стратегий.

Представьте себя родителем. Континуумы могут ответить на некоторые из наиболее интересующих вас вопросов. Вместо письма от учителя или отметки в таблице, значение которых для оценки успеваемости вашего ребенка вам не всегда ясно, вы получаете описание (выраженное индикаторами континуума) того, что умеет ваш ребенок, и даже представление о том, в каком направлении он будет двигаться в ближайшем будущем. Изучив основные характеристики каждой стадии, вы сможете определить, в чем силен ваш ребенок, а в чем пока слабоват, каковы его перспективы и что можно предпринять, чтобы ему помочь.

Теперь представьте себя учеником. С помощью учителя вы можете получить четкую, связную картину своей успеваемости и право принимать определенные решения в учебном процессе. Это трудно, но очень интересно.

Мне могут возразить, что маленькие дети по своему уровню развития не готовы анализировать свою успеваемость и принимать соответствующие решения. Я же в ответ скажу, что, как это ни удивительно, множество маленьких детей оказывается обладают природной способностью анализировать и оценивать свое собственное поведение во время выполнения таких творческих заданий, как

рисование или игра в кубики. Считаю, что такие способности можно развивать. Любый процесс обучения начинается с участия и поддержки более знающих взрослых, и при постоянном руководстве учителей даже самые маленькие ученики понемногу начинают размышлять о своей учебе и выражать свои мысли словами.

Внедрение

Наша школа попыталась ввести континуумы развития несколько лет назад, и для начала просто познакомила с ними учителей. Семена были посеяны, но период созревания длился немало времени. Некоторые педагоги и раньше сталкивались с этим подходом к оцениванию и даже использовали его в работе с учениками. Они сообщили, что континуум помогает им наблюдать за учениками и собирать оценочные данные более целенаправленно (они знают, чего добиваются), а также наладить более эффективное общение с родителями. Другие же учителя, в связи с более насущными нуждами и обязанностями, отложили осмысление этой информации в “долгий ящик” – когда-нибудь пригодится. Нам часто кажется, что куда безопаснее и разумнее пользоваться проверенными методами, чем пробовать что-то новое. Одни учителя более восприимчивы к внедрению новшеств и любят экспериментировать. Другим для восприятия новой идеи требуется поддержка и дополнительная профессиональная подготовка. Когда весь преподавательский состав учебного заведения вовлечен в процесс обучения, стоит принимать во внимание широкий спектр различий среди преподавателей – все они обучаются и усваивают образовательные методики по-разному.

Примерно в это же время наша школа занялась совершенствованием системы отчетности об успеваемости учеников, создав новый табель и портфель (портфолио) вспомогательных документов. Новый табель успеваемости основывался на учебных результатах и делал основной акцент на достижении приемлемого стандарта. Однако этот табель не отражал такого понятия, как “рост и развитие” на протяжении периода времени. В нашей системе отчетности аспект роста должен был поддерживать портфолио вспомогательных документов, но он не предлагал четкой и осмысленной интерпретации и связи с другими оценочными материалами.

Даже когда “семена наконец-то проросли”, мы не понимали, в какую радикальную перемену выльется внедрение континуумов и что может ждать школу во время этого

процесса – тем более, что сами континуумы представлялись столь привлекательными и легкими в использовании. За любое новшество надо платить; к сожалению, цена не всегда указана заранее. Был соблазн без промедления внедрить новую методику во всей начальной школе. Однако корням надо было еще окрепнуть, еще нужно было сдобрить почву – посредством ежедневного планирования, обучения и непрерывного профессионального развития. Мы поняли, что какой бы заманчивой нам ни казалась перспектива внедрения данной системы по всей школе, сначала необходимо, чтобы энтузиазмом небольшой группы людей заразились все остальные. Хотя разговоры о необходимости усовершенствовать систему оценки велись давно и общая реакция на идею о континуумах была весьма положительной, школа еще не была готова официально ввести новую систему.

Дальнейшая работа над учебной документацией показала, что нам не хватает согласованности, единых подходов и неких общих договоренностей. Большинство моих коллег в принципе придерживаются одной и той же позиции, основанной на исследованиях и подкрепленной личным опытом: дети развивают навыки постепенно и схожими способами, но с разной скоростью, и стадии развития грамотности обычно предсказуемы и могут быть описаны. Следовательно, нужно учитывать потребности каждого отдельного ученика и поддерживать их в ходе обучения, а не просто начинать его информацией и оценивать, как переварилась начинка. Ломать голову над тем, является ли отсутствие необходимого навыка или информации результатом “некомпетентности” учителя или “неусидчивости” ученика, непродуктивно. Можно добиться куда больших результатов, оценивая текущие достижения, оказывая поддержку ученикам на их уровне и выстраивая для них мостик-переход на следующий уровень. Однако эта прописная истина, которая зачастую воспринимается как нечто само собой разумеющееся, интерпретируется самыми разными способами в ряде учебных документов и по-разному реализуется на практике. Стало совершенно ясно, что необходимо четко сформулировать и отработать различные подходы, настроить на единую волну.

Учителя и административный состав, похоже, проходят те же стадии и фазы учебного континуума, что и ученики. Одни оказались компетентными пользователями данной методики и были готовы двигаться вперед: “Я уже два года пользуюсь кон-

тинуумом и показываю его родителям. Он стал органичной частью моего преподавания и отчетности”; или, “Меня учили пользоваться континуумами и внедрять их в практику преподавания”. Другие впервые столкнулись с данным методом, и им нужно было время: “Я никогда не пользовался континуумом и не уверен, что смогу интерпретировать индикаторы для родителей и уверенно размещать учеников в континууме без дополнительной информации и подготовки”.

Так, приняв твердое решение как можно скорее внедрить континуумы, мы сделали вынужденный шаг назад, чтобы определить свои потребности. Первостепенной задачей стало сопоставление всех элементов обучения (включая подходы, учебные результаты и оценочные материалы) с континуумами. В итоге должна была измениться сама практика обучения. В плане профессионального развития этот этап очень ценен. Весь преподавательский состав должен пересмотреть и заново интерпретировать существующие материалы в свете новой системы взглядов, выработать общий язык и общие цели, а также создать вспомогательные материалы и выявить лучшие образцы для подражания. На этом этапе учителя должны были вплотную ознакомиться с континуумами и индикаторами. Как часто случается, чем больше мы во что-то вникаем, тем больше вопросов у нас возникает.

Язык континуумов показался всем понятным, но каждый педагог, основываясь на личном опыте и фоновых знаниях, интерпретировал его по-своему, создавая в своем сознании уникальный образ того, что должен обозначать на практике каждый индикатор. Различия в интерпретациях обнаружились, как только мы попытались определить место учеников в континууме путем анализа образцов их письменных работ. Возникло множество жарких споров. “Мой нулевочник не может быть на одной стадии с вашим второклассником. Чушь какая-то”. Это довольно типичная опасность: уровень развития ребенка воспринимается сквозь призму оценок или возрастных ожиданий. К примеру, учителю четвертого класса трудно представить, как должна выглядеть письменная работа первоклассника. В этом смысле европейская модель, когда один и тот же учитель ведет один класс на протяжении всей начальной школы, кажется мне более оптимальной, поскольку обеспечивает последовательность и целостность в обучении и эмоциональном развитии маленьких детей. Чтобы обойти эти проблемы, нам пришлось установить

общение между учителями разных параллелей и собрать обширные данные и образцы работ для размещения в общешкольном континууме. Если в проект вовлечено много учителей, нужно обсуждать многочисленные интерпретации и приходиться к общему знаменателю. На этом этапе основной упор делался на сбор вспомогательной информации, чтобы каждый новый оценитель не был вынужден по-своему интерпретировать индикаторы. Конкретные наглядные свидетельства, например, умение ученика “собирать идеи в логическую последовательность” должны были служить обоснованием для индикаторов, а любой новый образец текста можно было сравнить с имеющимися. Образцы текста, так называемые “опорные экземпляры” придают ясность и постоянство языку индикаторов. Наша школа провела несколько педсоветов, в ходе которых учителя вместе размещали образцы работ учеников в континууме. Такие встречи занимают много времени, но они необходимы. Это подтвердили сами учителя. “Надо просмотреть больше образцов. Это так полезно. Картина проясняется”. Общие собрания выявили необходимость и ценность сотрудничества. “Принимать решения группой – самое непростое, но и самое благодарное занятие”. Когда был собран целый ряд образцов и, благодаря им, размещение в континууме превратилось в более точное занятие, учителя поняли, что существует множество дополнительных аспектов языка, например, различные типы текста. Педагоги осознали, что объем работы, которую надлежит проделать, гораздо шире, чем они предполагали изначально. Образцы повествовательного текста естественно не дают полной картины сильных и слабых сторон ученика. Дети читают и пишут самые разные тексты, и один тип текста может им удаваться лучше, а другой хуже. Обычно в первую очередь анализируют повествовательные тексты. Однако ученикам предстоит освоить и другие типы текстов. Более того, по мере освоения учебной программы ученики будут писать все меньше и меньше повествовательных текстов, их заменят тексты более формального стиля и формата.

Мы пока собрали далеко не все необходимые оценочные данные и сопоставили далеко не все педагогические практики. Однако учителя уже начинают осознавать, что континуумы дают возможность связать деятельность учителя – преподавание, деятельность школьника – учение, и процесс оценивания. Любой эпизод оценивания или образец работы ученика не являются случайными, они на-

правлены на то, чтобы выявить конкретный уровень его успеваемости и сопоставить с индикатором или индикаторами континуума и, одновременно, с результатами освоения учебной программы.

По мере того, как педагоги знакомятся с континуумами развития чтения и письма, возникают все новые вопросы. Большинство преподавателей нашей и многих других школ, где континуумы находятся на разных стадиях внедрения, пришли к выводу, что разместить младшие начальные классы (0-2) в континууме гораздо легче, чем старшие классы (3-5). Бесчисленные обсуждения выявили следующую точку зрения: на уровне средней школы “развивающий” аспект в обучении отходит на второй план. В языковом отношении учебная программа на этом этапе более разрознена, и существует гораздо меньше возможностей собрать последовательные данные об уровне грамотности, связанные с другими предметами. Более старшие дети не демонстрируют резкий рост навыков и поведенческих реакций, которые можно было отобразить на континууме. В средней школе читают и пишут гораздо более разнообразные тексты, и дифференцировать умения с помощью индикаторов все труднее. Тем не менее, многие педагоги считают, что континуум помогает лучше оценить работу и более старших учеников и, таким образом, обеспечивается более адресная поддержка.

Инициатива

По мере того, как мы знакомимся с континуумами, становилось ясно, что для изучающих английский в качестве второго языка индикаторы в континуумах чтения и письма не предоставляют достаточной информации, и не срабатывают как инструмент оценки для учителей. Естественно, в общем направлении развития носителей и неносителей языка есть много общего. Однако существует и множество различий. Дети, обучающиеся на неродном языке, могут демонстрировать широкий спектр навыков грамотности на родном, но могут и вовсе не иметь никаких основ грамотности на втором языке. У них могут быть лишь небольшие шероховатости при выражении мыслей на родном языке, а изучение иностранного языка связано для них с огромными трудностями. Некоторые дети мгновенно осваивают разговорный язык, для других это превращается в длительный и болезненный процесс. Существует целый ряд ограничений и условий, которые могут сказаться на некоторых или всех аспектах освоения чужого языка и развития грамотности. Сегодня как никогда остро обо-

значилась необходимость в более совершенных методах оценки таких детей.

В дополнение к единым школьным континуумам учителя английского как неродного языка решили создать свои собственные континуумы грамотности, в том числе с индикаторами устной речи, которые соответствовали бы нашим конкретным целям. Такой инструментарий помог бы нам получить более оптимальную и точную картину языкового развития ребенка, шире охватывать навыки грамотности, включая устную речь, и давать им более обоснованную оценку. Кроме того, континуумы задают четкое направление как сбору фактических данных об ученике, так и самому процессу преподавания, а потому являются основой для усовершенствования системы оценивания.

Наше решение создать континуумы языкового развития для неносителей языка возникло из необходимости улучшить методы преподавания, оценки и отчетности. В то же время такие континуумы послужили связующим звеном с общешкольной программой английского в качестве второго языка. Ведь мы уже давно соотносили наш курс с естественными стадиями освоения языка, а такой подход очень хорошо сочетается с идеей континуумов языкового развития. Мы начали с того, что определили количество стадий, относящихся к начальным классам, и сформулировали индикаторы, которые могли бы отразить языковое развитие. Просматривая профессиональную литературу, мы пытались выработать формулировки, которые бы наиболее точно описывали ученика на определенной стадии развития в соответствии с тремя категориями (которые также соотносятся с целями обучения): коммуникативные умения (что ученик может делать посредством языка), грамматические структуры и словарный запас, а также конкретные учебные стратегии, которыми он пользуется.

Существует обширная литература по развитию второго языка, а также готовые к использованию стадии и схемы, индикаторы и результаты. Однако создание новых материалов тоже, как мне кажется, обладает многими преимуществами. В их числе возможность выработать общий язык и общее понимание в процессе сотрудничества с коллегами вместо того, чтобы растолковывать им каждый индикатор готового континуума. Совместные усилия, включая изучение имеющейся профессиональной литературы, выработку общего языка и обсуждение смысла составляют профессиональное развитие (в самом точном значении этого слова), произраста-

ющее из общих целей. Оно подразумевает четко определенный план и базируется на общих потребностях учеников и учителей. Такая совместная работа затрагивает многие области знаний и является весьма познавательной.

Черновой вариант континуума, возникший в результате наших усилий, нужно было проверить на реальных учениках и реальных языковых образцах, чтобы убедиться в том, что им можно пользоваться и что он действительно определяет основные элементы обучения, а не просто включает в себя пошаговое движение вдоль грамматической и функциональной цепи. Естественно, на этом этапе на передний план вышел сбор данных, образцов ученических работ или “опорных экземпляров” для стадий континуума. Мы начали с того, что сформулировали свои внутренние представления об учениках и потом привели подкрепляющие данные. Я знаю, что можно начать с другого конца, просматривая образцы, наблюдая за поведением учеников и составляя отчеты, а потом уже систематизировать и выстроить эти данные в некую последовательность (Griffin, Smith & Martin, 2003). Это вопрос подхода, но с чего бы вы ни начали, главное – соотнести и упорядочить образцы и индикаторы.

Работа над континуумами продолжается, как и работа над учебной программой преподавания английского в качестве второго языка. Предполагается, что континуумы языкового развития для учащихся начальной школы будут интегрированы в общешкольную программу изучения неродного языка и преэминентность на старших уровнях будет сохраняться.

Справедливо будет отметить, что в нашей школе процесс внедрения континуумов грамотности проходит довольно гладко, хотя мы ясно осознаем, какие подводные камни могут попасться – и попадают – на этом пути. Неизбежны и некоторые очень болезненные моменты. Уверена, в будущем их будет только больше. Педагоги расширяют свои знания и опыт, превращая континуумы в неотъемлемую часть своей методики преподавания, они создают новые материалы и предпринимают новые инициативы. Здесь важно реалистично оценивать временные рамки и собственные ожидания. Но, как бы то ни было, это начинание стоящее. Это значимый опыт для всей школы – для учителей, административного состава, учеников и родителей. Работа с континуумами придает новую глубину и смысл оцениванию и отчетности об успехах учеников, а также обогащает, направляет и дифференцирует преподавание.

Особенности различных условий обучения

Как я упоминала выше, континуумы используются во все растущем числе школ. Они способствуют дифференцированному подходу, делают значимыми личность ребенка, его индивидуальный стиль обучения, фоновые знания, темп развития и отношение к учебе. Мне кажется, данную схему можно было бы применить в более широком спектре языковых и образовательных условий. Конечно, континуумы развития грамотности нельзя просто перевести с английского, так как подходы и критерии в развитии языка и культуры в мире весьма различны. Однако педагоги могут начать прокладывать путь к единому пониманию культурной, образовательной и философской позиции внутри своих школ путем сбора данных об основных элементах обучения. Создание континуумов требует прочного фундамента: приверженности этой идее учителей и административного состава школы, постоянной подпитки, общего профессионального развития и совместных усилий по упорядочиванию наших представлений и методов работы.

Задача внедрения этого нового образовательного подхода очень трудоемка и необходимые шаги весьма радикальны; во многих случаях они включают в себя изменения в учебной программе и документации, не говоря уже о взглядах администраторов и учителей. На такие перемены нас могут сподвигнуть лишь очень веские причины. Одна из возможных причин – необходимость удовлетворить потребности самых разных по уровню учеников.

Литература

- Campbell Hill, B. (2001). *Developmental continuums: A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Education Department of Western Australia. (1994). *First steps: Reading resource book, writing resource book, oral language resource book*. Melbourne, VIC, Australia: Longman.
- Griffin, P., Smith, P.G., & Martin, L. (2003). *Profiles in English as a second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Рекомендуемая литература

- Campbell Hill, B., Ruptic, C., & Norwick, L. (1998). *Classroom based assessment*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Curriculum and Standards Framework: ESL Companion to the English CSF*. (1996). Melbourne, VIC, Australia: Board of Studies, Victoria.
- Dorn, L., & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers: A writers' workshop approach*. Portland, ME: Stenhouse.
- Minnesota Department of Education. (2003). *Minnesota English language proficiency standards for English language learners K-12*. Retrieved from <http://www.education.state.mn.us>.
- Wise Berninger, V. (1996). *Reading and writing acquisition: A developmental perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Выготский Л.С. (2000). *Психология*. Москва: ЭКСМО Пресс.
- Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В. и Балашова Е.Ю. (2002). *Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников*. Москва: Педагогическое общество России.

Ольга Стеклова преподает английский как второй язык в Международной школе Бангкока, Таиланд.
Эл. адрес: olgas@isb.ac.th

Выделенные индикаторы описывают конкретного ученика – семилетнего школьника из Китая по имени Хонгпенг. Курсив показывает, как он писал в начале года, а полужирный шрифт соответствует середине года. Он начал изучать английский за полгода до этого, когда поступил в летнюю школу при Международной школе Бангкока. Согласно индикаторам, выделенным полужирным шрифтом, он пишет на уровне своей возрастной группы, то есть находится там же, где большинство его одноклассников. С начала до середины года он продемонстрировал значительный рост. Это ценная информация для учителя. Заполненный индивидуальный континуум поможет учителю спланировать уроки так, чтобы Хонгпенг мог двигаться дальше, научился создавать другие типы текстов, логически упорядочивать идеи, добавлять описания и детали, а также проверять и редактировать свои работы. В плане техники и соответствия традиции Хонгпенг пишет довольно хорошо. Учителю следует подумать над стратегиями по укреплению и расширению этих навыков. Кроме того, континуум сослужит хорошую службу во время встреч учителя с родителями. Родители наверняка будут счастливы наглядно увидеть успехи своего ребенка.

Для меня же как преподавателя английского в качестве второго языка данной информации недостаточно. Континуум не отражает подробности таких аспектов письма, как структура предложения, выбор слов, знание орфографии изучаемого языка. Хонгпенг грамотен в родном языке, и он переносит некоторые общепознавательные и связанные с грамотностью навыки и стратегии на новый язык. Определив эти параметры письменных работ Хонгпенга, можно будет от обучения письму вообще переключиться на обучение письму на втором языке, что поможет учителю более эффективно преодолевать трудности, с которыми сталкивается Хонгпенг при изучении второго языка.

Этот пример демонстрирует преимущества и ограничения данного континуума в практике обучения второму языку.

Ученик в континууме письма

“Дописьменный” Возраст 3-5 лет	“Ранний” Возраст 4-6 лет	“Развивающийся” Возраст 5-7 лет	“Начальный” Возраст 6-8 лет	“Продвинутый” Возраст 7-9 лет
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Для выражения мыслей в основном опирается на картинки. <input type="checkbox"/> Начинает относить картинки к категориям и добавлять слова. <input type="checkbox"/> Умеет писать свое имя. <input type="checkbox"/> Понимает что печатное слово выражает смысл. <input type="checkbox"/> Изображает знаки, отличные от рисунков (каракули). <input type="checkbox"/> Пишет не связанные друг с другом узнаваемые буквы для обозначения слов. <input type="checkbox"/> Описывает то, что рисует и пишет. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> <i>Использует картинки и буквы для выражения мыслей.</i> <input type="checkbox"/> <i>Пишет слова для описания или в дополнение к картинкам.</i> <input type="checkbox"/> Копирует знаки, обозначения, имена и слова (печатное слово в окружающей среде). <input type="checkbox"/> <i>Демонстрирует понимание связи между буквами и звуками.</i> <input type="checkbox"/> Пишет заглавными буквами. <input type="checkbox"/> <i>Соотноит буквы с соответствующими звуками.</i> <input type="checkbox"/> Использует начальные согласные для создания слов. <input type="checkbox"/> Использует начальные и конечные согласные для создания слов. <input type="checkbox"/> Притворяется, что может читать собственные записи. <input type="checkbox"/> <i>Считает, что умеет писать.</i> <input type="checkbox"/> <i>Рисует писать.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Пишет 1-2 предложения на заданную тему. <input type="checkbox"/> <i>Пишет имена и знакомые слова.</i> <input type="checkbox"/> Сам придумывает, что писать. <input type="checkbox"/> <i>Пишет сверху вниз, слева направо, с первой имеющейся страницы.</i> <input type="checkbox"/> Чередует заглавные и строчные буквы. <input type="checkbox"/> Пробует ставить заглавные буквы в нужных местах. <input type="checkbox"/> Экспериментирует с пунктуацией. <input type="checkbox"/> Начинает оставлять интервалы между словами. <input type="checkbox"/> <i>Использует растущее понимание звуковых сегментов (фонема, слог, рифма) для написания слов.</i> <input type="checkbox"/> Основывает орфографию на звуках без учета принятых правил правописания. <input type="checkbox"/> Использует начальные, средние и конечные звуки для создания слов. <input type="checkbox"/> Начинает читать собственные сочинения. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Пишет несколько предложений на заданную тему. <input type="checkbox"/> Пишет о своих наблюдениях и опыте. <input type="checkbox"/> Под руководством пишет короткие нехудожественные заметки (простые факты на заданную тему). <input type="checkbox"/> Сам выбирает тему для письма. <input type="checkbox"/> Читает то, что написал, и под руководством замечает собственные ошибки. <input type="checkbox"/> Под руководством вносит исправления, добавляя детали. <input type="checkbox"/> <i>Постоянно оставляет интервалы между словами.</i> <input type="checkbox"/> <i>Разборчиво пишет большинство букв.</i> <input type="checkbox"/> Пишет то, что могут читать, как сам автор, так и окружающие. <input type="checkbox"/> Использует фонетическое правописание при самостоятельном письме. <input type="checkbox"/> Правильно пишет простые и часто встречающиеся слова. <input type="checkbox"/> Начинает правильно использовать точки и заглавные буквы. <input type="checkbox"/> Делится написанным с окружающими. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Под руководством пишет короткие художественные тексты и стихи. <input type="checkbox"/> Под руководством пишет различные нехудожественные тексты (факты на тему, письма, списки). <input type="checkbox"/> Пишет, имея главную идею. <input type="checkbox"/> Пишет законченными предложениями. <input type="checkbox"/> Под руководством располагает идеи в логической последовательности, как в художественных, так и в нехудожественных текстах. <input type="checkbox"/> Начинает распознавать и использовать интересные языковые приемы. <input type="checkbox"/> Под руководством использует несколько стратегий подготовки к письму (“паутина”, “мозговая атака”). <input type="checkbox"/> Слушает, когда кто-то другой зачитывает написанное, и дает оценку. <input type="checkbox"/> Начинает принимать во внимание замечания окружающих в отношении собственных текстов. <input type="checkbox"/> Под руководством добавляет описание и детали. <input type="checkbox"/> Под руководством редактирует пунктуацию и заглавные буквы. <input type="checkbox"/> Под руководством готовит публикацию написанного. <input type="checkbox"/> Пишет разборчиво. <input type="checkbox"/> Пишет большинство часто встречающихся слов правильно и постепенно осваивает общепринятые правила орфографии. <input type="checkbox"/> Под руководством определяет собственные стратегии письма и ставит собственные цели.
<p>“Связующий” Возраст 8-10 лет</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Пишет о своих чувствах и выражает свое мнение. <input type="checkbox"/> Пишет художественные тексты с четким началом, серединой и концом. <input type="checkbox"/> Под руководством пишет стихи с аккурратно отобранными языковыми средствами. <input type="checkbox"/> Под руководством пишет нехудожественные тексты в определенном формате (отчеты, письма и списки). <input type="checkbox"/> Начинает использовать абзацы для упорядочивания идей. <input type="checkbox"/> Под руководством использует сильные глаголы, интересные языковые средства и диалоги. <input type="checkbox"/> Стремится получить отзыв на написанное. <input type="checkbox"/> Под руководством редактирует текст для достижения большей ясности. <input type="checkbox"/> Редактирует текст для лучшего выражения идеи путем добавления деталей и описаний. <input type="checkbox"/> Под руководством использует справочные материалы (словари, списки слов) для большей эффективности написанного. <input type="checkbox"/> Редактирует пунктуацию, орфографию и грамматику. <input type="checkbox"/> Под руководством готовит красивые публикации написанного. <input type="checkbox"/> Использует все больше визуальных стратегий, правил орфографии и знания частей слов для правильного написания. <input type="checkbox"/> Под руководством правильно использует запятые и апострофы. <input type="checkbox"/> Под руководством использует критерии эффективного письма, чтобы поставить собственные цели в области письма. 	<p>“Свободно владеющий” Возраст 9-11 лет</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Начинает писать стройные художественные и нехудожественные тексты (отчеты, письма, биографии и автобиографии). <input type="checkbox"/> Под руководством пишет сюжетные рассказы с постановкой проблем и поисками их решения. <input type="checkbox"/> Под руководством создает персонажи рассказов. <input type="checkbox"/> Пишет стихи, используя тщательно отобранные языковые средства. <input type="checkbox"/> Начинает экспериментировать с длинными предложениями сложной структуры. <input type="checkbox"/> Под руководством выстраивает зачины и заключения. <input type="checkbox"/> Под руководством использует описательные языковые средства, детали и сравнения. <input type="checkbox"/> Под руководством использует диалоги. <input type="checkbox"/> Использует ряд стратегий для планирования письма. <input type="checkbox"/> Под руководством адаптирует написанное в соответствии с целью и аудиторией. <input type="checkbox"/> Под руководством редактирует написанное с учетом идеи, структуры, выбора слов, связности предложений, интонации и принятых традиций. <input type="checkbox"/> Под руководством использует рекомендации окружающих при редактировании написанного текста. <input type="checkbox"/> Редактирует пунктуацию, орфографию и грамматику с большей точностью. <input type="checkbox"/> Под руководством использует для редактирования различные инструменты и источники (словари, списки слов, орфографические редакторы). <input type="checkbox"/> Под руководством разрабатывает критерии эффективного письма в разных жанрах. 	<p>“Умелый” Возраст 10-13 лет</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Убедительно выражает идеи, чувства и мнения в письменной форме. <input type="checkbox"/> Создает сюжеты с проблемами и их решениями. <input type="checkbox"/> Начинает создавать основных персонажи и в деталях описывать обстановку. <input type="checkbox"/> Начинает писать стройные нехудожественные тексты, включая простые библиографии. <input type="checkbox"/> Под руководством пишет связные абзацы, включающие доводы и примеры. <input type="checkbox"/> Использует предложения-связки для перехода от абзаца к абзацу. <input type="checkbox"/> Использует разнообразную структуру предложений, зачины и заключения. <input type="checkbox"/> Начинает использовать описательные языковые средства, детали и сравнения. <input type="checkbox"/> Использует интонацию для вызова эмоциональной реакции у читателей. <input type="checkbox"/> Начинает использовать информацию по теме, полученную из разных источников. <input type="checkbox"/> Начинает редактировать написанное с учетом идеи, структуры, выбора слов, связности предложений, интонации и принятых традиций. <input type="checkbox"/> Использует различные инструменты и источники (словари, списки слов, орфографические редакторы) для самостоятельного редактирования. <input type="checkbox"/> Самостоятельно отбирает и публикует написанное в красивой форме. <input type="checkbox"/> Начинает правильно использовать сложную пунктуацию (запятая, двоеточие, точка с запятой, кавычки). <input type="checkbox"/> Начинает самостоятельно ставить цели и определять стратегии для улучшения письма в разных жанрах. 	<p>“Опытный” Возраст 11-14 лет</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Самостоятельно пишет в разных жанрах и формах для разных аудиторий и целей. <input type="checkbox"/> Создает сюжеты с кульминацией. <input type="checkbox"/> Создает рассказы с детальной, правдоподобной обстановкой и персонажами. <input type="checkbox"/> Самостоятельно пишет хорошо организованные и детализированные нехудожественные тексты, включая библиографии в правильном формате. <input type="checkbox"/> Пишет связные абзацы с доводами и примерами. <input type="checkbox"/> Самостоятельно использует описательные языковые средства, детали, сравнения и образы для подчеркивания идеи. <input type="checkbox"/> Начинает пользоваться началами для создания образа персонажа в динамике. <input type="checkbox"/> Все чаще проявляет авторскую индивидуальность. <input type="checkbox"/> Самостоятельно использует информацию по теме из разных источников. <input type="checkbox"/> При необходимости строит графики, диаграммы и таблицы для передачи информации. <input type="checkbox"/> Эффективно использует стратегии подготовки к письму, чтобы упорядочить и усилить текст. <input type="checkbox"/> Самостоятельно редактирует написанное с учетом идеи, структуры, выбора слов, связности предложений, интонации и принятых традиций. <input type="checkbox"/> Использует вычеркивание в числе стратегий редактирования. <input type="checkbox"/> Самостоятельно использует при редактировании рекомендации окружающих. <input type="checkbox"/> Все точнее использует сложную пунктуацию (запятая, двоеточие, точка с запятой, кавычки). 	<p>“Самостоятельный”</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Пишет стройные, развернутые, четкие и глубокие нехудожественные тексты, включая грамотные библиографические ссылки. <input type="checkbox"/> Пишет связные, развернутые и яркие стихи и прозу. <input type="checkbox"/> Использует четкую последовательность абзацев с логичными переходами. <input type="checkbox"/> Начинает использовать литературные приемы (образы, метафоры, олицетворение и текстовые предзнаменования). <input type="checkbox"/> Эффективно влетает в рассказ диалоги. <input type="checkbox"/> Эффективно выстраивает сюжет, образы персонажей, обстановку и настроение (литературные элементы). <input type="checkbox"/> Развивает собственную интонацию и стиль письма. <input type="checkbox"/> Самостоятельно редактирует, пользуется несколькими черновиками. <input type="checkbox"/> Выясняет реакцию окружающих и использует их рекомендации для усиления написанного. <input type="checkbox"/> Самостоятельно публикует написанное для разных аудиторий и целей в красивом формате. <input type="checkbox"/> Процесс письма становится органичным для ученика. <input type="checkbox"/> Всегда использует правильную грамматику (согласованные подлежащее и сказуемое, правильные времена). <input type="checkbox"/> Пишет самостоятельно, уверенно и компетентно на самые разные темы. <input type="checkbox"/> Самостоятельно справляется со сложными задачами в процессе письма. <input type="checkbox"/> Самостоятельно ставит цели, анализирует и оценивая собственный текст.

Игра, моделирующая реальность, как средство повышения эффективности обучения

– Эй, Симона! Смотри!
Я нашла еще один артефакт!
– И я тоже! Как здорово, да?..

В тот день стояла жара – градусов тридцать, не меньше, однако мои семи- и восьмиклассники ничего не замечали. Грязные, потные, но довольные, они и думать забыли, что это всего-навсего учеба.

А дело было так. Мы изучали древние цивилизации и говорили о том, как постепенно, в течение многих лет формируются черты разных культур. Тут одна из моих самых способных и любознательных учениц спросила: “А как древние люди создавали свои цивилизации? И почему сегодня никто не создает новых цивилизаций?” Эти вопросы вызвали оживленное обсуждение, в результате которого и родилась идея нового проекта. Вот его поэтапное описание:

- Во-первых, ученики этого класса обожали соревноваться друг с другом, поэтому сразу же было решено разделить на две команды. Каждая команда выбрала для себя название и разработала “легенду”, что само по себе оказалось делом очень увлекательным.
- Обе команды получили одно и то же задание: создать собственную цивилизацию. Для этого в первую очередь надо было разработать систему государственного управления и денежную систему, продумать вопросы политики, религии и снабжения, создать устный и письменный язык, музыку и искусство, предоставить населению возможности для отдыха и развлечений. Так выглядел основной список, но при желании любая из команд могла его расширить.
- Команды должны были работать отдельно друг от друга (мне повезло: в моем распоряжении оказалась пустующая классная комната, так что во время обсуждения никто никому не мешал, я же имела возможность наблюдать за работой всех участников).
- Следующим этапом было создание артефактов, представляющих различные аспекты деятельности двух цивилизаций. В дальнейшем, в ходе “археологических раскопок”, эти артефакты оказались в центре внимания участников.
- Еще до раскопок команды должны были разработать по несколько “подсказок”, которые помогли бы “археологам” из другой команды связать обнаруженные артефакты воедино. Этими “подсказками” команды обменялись заранее, чтобы можно было составить план археологических изысканий и нанести все сведения о “чужой” цивилизации на общую схему.
- Завершающий этап работы проходил вне школьных стен: родители одного из учеников любезно предоставили в распоряжение “археологов” часть своего сада. Каждая команда должна была спрятать или закопать подготовленные артефакты на отведенной ей половине. По окончании раскопок участники сопоставляли обнаруженные артефакты со своими схемами, чтобы составить как можно более полное и точное описание цивилизации, созданной другой командой.
- После этого команды познакомили друг друга с результатами своих изысканий и узнали, в какой степени им удалось разгадать загадки “чужой” цивилизации.

Этот увлекательный проект, разработанный и проведенный самими учениками, – лишь один частный пример применения в обучении игры, имитирующей реальность. Хороший учитель всегда стремится сделать учебный процесс более эффективным, предоставить своим ученикам такой опыт, который потребовал бы от них применения мыслительных операций высокого порядка и таким образом готовил бы молодых людей к решению реальных проблем в будущем. Проработав 25 лет в школе и университете, я пришла к твердому убеждению, что все эти задачи прекрасно решаются с помощью учебных игр.

Что такое учебная игра с имитацией реальности?

Из множества существующих определений подобной учебной игры мы, для целей своего исследования, выбираем следующее: учебная игра, имитирующая реальность, есть совместное решение конкретных практических задач, осуществляемое в рамках определенного сценария и предполагающее распределение ролей, совместное принятие решений, проведение исследования и анализа полученных данных. Игры могут применяться при работе с учениками любого возраста и способностей. Одна игра может продолжаться от нескольких дней до нескольких недель. Хотя особенности каждой конкретной игры определяются главным образом фантазией ее организатора и участников, мы все же можем выделить две наиболее часто встречающиеся разновидности:

- Традиционные ролевые игры, построенные на основе методических пособий (готовых или разработанных учителем);
- Игры, в большей или меньшей степени использующие возможности компьютера (игровые симуляторы):
 - Мультимедийные игры используют сложную анимационную графику, возможности аудио- и видеопрограмм.
 - Поисковые игры – это исследовательские задания, связанные с поиском информации в Интернете.

Преимущества игры

1. Исследования показывают, что в тех классах, где на уроках математики использовались игровые симуляторы, ученики пишут тесты гораздо лучше, чем в классах, где компьютеры применяются

лишь для отработки отдельных навыков (Wenglinsky, 1998). Сегодня многие тесты в первую очередь проверяют, могут ли ученики применять полученные знания и навыки на практике, – а ведь всякая игра учит именно этому.

2. *Учебный процесс становится более содержательным и интересным для учеников.* Благодаря тематическому построению, наличию сюжета и распределению ролей, ученики увлекаются решением поставленных перед ними задач, причем их интерес не ослабевает до конца игры. Они становятся активными участниками учебного процесса, а не пассивными “реципиентами”.
3. *Знания из разных областей усваиваются прочнее.* В игре новые навыки приобретаются и новые понятия узнаются не изолированно, а в связи друг с другом – “канвой” для усвоения новых знаний служит игровой сюжет. Учебные игры всегда включают элементы многих дисциплин: участники должны применять навыки чтения и письма, для выполнения поставленных задач им нужно знание словесности, математики, общественных и естественных наук; часто им приходится рисовать, музицировать и даже танцевать.
4. *Развиваются навыки чтения и письма.* По ходу игры ученикам, как правило, приходится читать про себя и вслух, а также вести дневник. Естественно, что необходимые для этого навыки в процессе работы совершенствуются. Дневник может быть отправной точкой для игры или ее составной частью. Например, опубликованный в Интернете дневник придворного летописца английского двора Сэмюэля Пеписа, в котором отражено одно десятилетие XVII века, неизменно вызывает интерес старших школьников (Regan, 2003); множество дневников, фотографий и аудиозаписей, повествующих о событиях прошлых лет и о людях, живших в разные времена в разных уголках света, можно найти на вебсайте *EyeWitness to History* (“Очевидцы истории”). (См. ссылки в конце статьи.)

Приведу еще один пример того, как в ролевой игре совершенствуются навыки чтения и письма. Перед началом игры, которая называлась “Принцесса и ее двор” я попросила своих четвероклассников распределить между собой роли:

Эрика – принцесса, Тирелл – принц, Сэм – опекун принцессы, Молли – служанка и т. д. Создав свой персонаж и продумав его жизнь во всех подробностях, каждый участник должен был “явиться ко двору”. Когда состав действующих лиц определился окончательно, “придворные” узнали, что королевству грозит опасность и, чтобы спасти положение, они должны все вместе принять верное решение. Состоялось общее обсуждение, после которого я попросила их написать, что случилось, какие действия были предприняты и к чему это привело. Записи четвероклассников легли в основу пьесы, по которой мы поставили самый настоящий спектакль (на родителей, смотревших сделанную нами видеозапись, спектакль произвел неизгладимое впечатление).

5. *Больше внимания уделяется развитию мыслительных навыков высокого уровня и решению практических задач.* В этом смысле учебные игры имеют много общего с “детективным методом” (Hanson, Schwartz, Silver, & Strong, 1996), где учебный материал представлен в виде тайны, которую нужно раскрыть. В игре, посвященной древним цивилизациям, также использовались элементы “детективного метода”: разрабатывая свои “подсказки”, участники очень старались делать это так, чтобы второй команде было трудно восстановить общую картину цивилизации по имеющимся деталям. В подобных случаях ученикам приходится применять мыслительные операции высокого уровня, так как они “постоянно размышляют над тем, как они анализируют и интерпретируют данные, делают выводы и как путем логических умозаключений можно добраться до цели” (там же, с. 63). Кроме того, учебные игры помогают ученикам лучше видеть причинно-следственные связи между поступками и событиями: например, если для того, чтобы в ходе игры принимать верные решения, нужно иметь представление о некоторых понятиях или явлениях, – значит, они должны изучить эти понятия и явления. Решения, которые чаще всего принимаются коллективно, так или иначе меняют жизнь всех персонажей, причем эти изменения могут быть как позитивными, так и негативными. Стремление достичь наилучших результатов заставляет учеников оценивать ситуацию, применять анализ и

синтез, то есть совершенствовать самые сложные мыслительные навыки. Во время игры “Принцесса и ее двор” мои четвероклассники (а) вместе принимали решения и (б) вместе писали пьесу, совершенствуя, таким образом, навык командной работы.

Как создать учебную игру

Это может сделать любой учитель – самостоятельно или вместе с коллегами. Вне зависимости от того, хотите ли Вы провести традиционную ролевую игру или собираться использовать возможности компьютера, рекомендации по разработке учебной игры сводятся к следующему:

1. Спросите себя: “Чему эта игра должна научить моих учеников?” Этот вопрос будет определять выбор темы и игрового сюжета, а ответ на него поможет выработать критерии для оценки работы участников.
2. Постарайтесь спланировать игру так, чтобы участие в ней готовило учеников к успешному написанию итоговых работ в конце года.
3. Создайте сценарий. Учитывайте все аспекты, которые помогут повысить интерес участников к игре.
 - а. *Яркие, интересные персонажи* – их должно быть столько, чтобы хватило на всех участников. Для каждого персонажа заранее придумайте имя, возраст, профессию, семейное положение и т.д. – это нужно для того, чтобы участникам было легче вжиться в образ и оставаться в нем до конца игры. Например: “Зеке Торнбуш, 24 года, фермер-скотовод, женат, имеет трех детей; в свободное время занимается художественной ковкой”.
 - б. *Время и место.* К какому времени (к какой эпохе) относятся игровые события? Где происходят? Например, упомянутый уже Зеке мог проживать на Юге штата Миссури (США) в 1887 году.
 - в. *Сюжет.* Разработайте в общих чертах сценарий. Продумайте сюжетные ходы, которые заинтересуют участников.
 - г. *Общие проблемы.* Сформулируйте по крайней мере одну значимую проблему, которую участники должны будут решить сообща.
 - д. *Частные проблемы.* Предусмотрите “поворотные пункты” в развитии событий, когда ученикам придется самостоятельно делать выбор, а затем либо распла-

чиваться за неудачные решения, либо “пожинать плоды” удачных.

- е. *Развязка* тоже будет зависеть от выбора участников (как в интерактивной книге).
 - ж. *Завершение*. Спланируйте деятельность, которая могла бы стать завершающим и одновременно самым интересным этапом игры. В двух описанных примерах завершающим этапом стали “археологические раскопки” (7-8 классы) и постановка спектакля по собственной пьесе (4 класс).
4. Исходя из того, какие знания и навыки эта игра должна дать ученикам, разработайте систему оценки результатов – это позволит Вам объективно оценить достижения каждого ученика и эффективность Вашей собственной работы.
 5. Просмотрите еще раз весь сценарий. Определите, знания из каких областей могут понадобиться участникам для решения стоящих перед ними задач, – учебные игры предоставляют широкие возможности для укрепления межпредметных связей.

Роль учителя

Для участников игры учитель – не источник знаний, а инструктор и помощник. Главные действующие лица – сами ученики, именно они принимают решения (чаще всего совместно), от которых зависит исход игры. Основная задача учителя – разработать игру таким образом, чтобы она соответствовала уровню и интересам учеников. Учитель также формирует команды или ставит перед учениками задачу “разделиться на столько-то команд”. В случае любых вопросов или затруднений, члены команд сначала пробуют справиться с проблемой самостоятельно – и лишь после трех неудачных попыток обращаются за помощью к учителю. Так они на собственном опыте убеждаются, что совместная работа чаще всего помогает найти верные решения.

Учебная игра с “техническим уклоном”

Обычно учебные игры, как и другие виды занятий, проводятся в классной комнате; однако современные технические возможности позволяют расширить привычные рамки: две команды могут находиться в разных классах, общаясь друг с другом через Интернет, – для многих из них это новый вид общения и новый способ решения практических задач.

После игры

Важно предоставить участникам возможность высказаться об игре сразу, как только она закончилась. Можно разбить класс на небольшие группы – например, по четыре человека – и предложить участникам ответить на следующие вопросы:

1. Что самое главное из того, что вы узнали и чему научились в этой игре? В чем вы видите ценность этих новых знаний и навыков?
2. Что еще вы хотели бы узнать по данной теме?
3. Вы знаете, что игра и жизнь – не одно и то же: мы “проигрываем” события и поступки, чтобы лучше разобраться в какой-то теме. Обсудите в своей группе такой вопрос: чем игра, которая только что закончилась, отличается от реальной жизни? В нашем случае – чем игра, посвященная американским пионерам, отличается от реального путешествия по Орегонской тропе в 1800-х годах?

Каждая группа может выбрать своего “секретаря” (который записывает ответы, звучавшие в ходе обсуждения) и “докладчика”. На обсуждение отводится 30-45 минут, после чего докладчики сообщают всему классу мнения своих групп. Можно составить большой общий плакат, на котором будут отражены все прозвучавшие ответы. И, наконец, можно предложить ученикам написать сочинение о том, какой опыт обрел каждый из них благодаря участию в этой игре.

Чтобы творческая мысль не прерывалась

После завершения игры (или одного из ее этапов) предложите участникам продумать план новой игры. В результате Вы получите целый набор игровых сценариев, созданных самими учениками и представляющих для них интерес. Это задание может быть индивидуальным или групповым, а его результаты могут быть представлены либо устно – в ходе общего обсуждения, – либо письменно. Если у учеников уже есть определенный опыт создания игровых сценариев, можно разбить класс на группы и предложить каждой группе создать сценарий для другого класса.

Полезные ссылки

Есть много прекрасных вебсайтов, которые помогают учителям создавать и проводить учебные игры, моделирующие реальность. Вот некоторые из них:

www.eyewitnesstohistory.com

Здесь вы найдете массу полезной информации, которая может быть использована при создании и проведении учебных игр: аудиозаписи, фотоснимки и дневники, описывающие самые разные события мировой истории.

www.fordham.edu/halsall/IHSP-travelers.html

На сайте представлены отчеты и записки путешественников, посетивших разные уголки света в разные исторические периоды. Изучение этих материалов поможет ученикам увидеть исторические события, о которых они читали в учебниках, глазами очевидцев.

www.geocities.com/mrdglhs/cygnus/index.html

Этот сайт знакомит своих посетителей с интерактивными учебными играми, которые проводятся в одной из школ штата Огайо (США). Например, проект “Созвездие Лебедь” – командная игра, использующая возможности компьютера. Она посвящена роботизированному исследованию планеты Марс.

<http://froggy.lbl.gov/virtual>

Virtual Frog Dissection Kit (Виртуальный набор для препарирования лягушек) – вебсайт для учителей и учеников. Представленные на нем материалы могут быть использованы при проведении учебной игры или отдельных ее этапов.

<http://memory.loc.gov/ammem/ndlpedu/index.html>

Этот сайт, финансируемый Библиотекой Конгресса, представляет Американский мемориальный архив; опубликованные здесь материалы помогут наполнить учебный процесс интересным и разнообразным содержанием.

www.spa3.k12.sc.us/WebQuests.html

Замечательный вебсайт, посвященный созданию и использованию поисковых игр; разработан одним из школьных округов штата Южная Каролина (США). Учителя найдут здесь множество практических советов, а также материалы для работы с учениками всех возрастов.

<http://www.pbs.org/teachersource>

Этот вебсайт Службы общественного вещания США предлагает учителям учебные и дидактические материалы – в том числе готовые планы уроков, которые можно легко переделать в планы учебных игр. На сайте также представлены мультимедийные и другие учебные материалы.

www.pepysdiary.com

Сэмюэль Пепис, живший в XVII веке, был летописцем английского двора. Его дневники, опубликованные Филом Гайфордом, – находка для учителя, который занимается разработкой учебных игр.

Литература

- Canter & Associates. (1996). *Helping students become self-directed learners*. Los Angeles: Author.
- Hanson, J.R., Schwartz, P.B., Silver, H.F., & Strong, R.W. (1996). *Teaching styles and strategies: Interventions to enrich instructional decision-making*. Trenton, NJ: Thoughtful Education Press.
- Regan, T. (2003, December 18). Diary of Samuel Pepys and EyeWitness. *The Christian Science Monitor*. Retrieved January 5, 2004, from <http://www.csmonitor.com/2003/1218/p25s01-stin.html>
- Wenglinsky, H. (1998.) *Does it compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Роберта Л. Росс-Фишер (Уолденский университет, США) разрабатывает и ведет онлайн-курсы. С ней можно связаться по адресу rrossfis@waldenu.edu.



Комиссия по издательской деятельности Международного консорциума РКМЧП объявляет конкурс на должность редактора журнала “Thinking Classroom/Перемена”, которому предстоит работать с авторами, предлагающими статьи на русском языке. Соискатели – профессиональные педагоги, знакомые с современными педагогическими инновациями и имеющие широкие связи в образовательной среде, – должны быть готовы к содержательной работе с русскоязычными текстами, а также к чтению материалов на английском языке и общению с англоязычными соредакторами.

Мы ждем Ваши CV/резюме и заявки, написанные в свободной форме и предлагающие Ваши идеи по содержанию журнала, к 1 сентября 2005 года по адресу thinkingclassroom@ct-net.net.

Десять советов о том, как учить письму

В те годы, когда я учился в педагогическом колледже, вопросы обучения письму занимали весьма скромное место в программах подготовки будущих учителей: обязательный курс письменной практики, входивший в общеобразовательную университетскую программу, методика преподавания словесности – вот и все. В ходе занятий мы писали эссе и курсовые работы, знакомились с программами по чистописанию и учебниками по литературе, а также сочинили несколько хайку и создали собственные книжки для детей. Но ни разу ни в одном из курсов не рассматривались практические вопросы, связанные с обучением письму.

Дилемма

Меняются времена, приходят новые лидеры с новыми взглядами и идеями, маятник образования раскачивается из стороны в сторону. За годы моего учительства в образовании сменилось буквально все – это научило меня спокойно относиться к новым веяниям и больше думать не о прогрессивных тенденциях, а о том, чему должны научиться мои ученики и как я могу им помочь. Образовательные реформы последних лет дали нам строгую систему тестирования с четкими критериями. Все тестовые работы пишутся “на месте”, в то время как на занятиях процесс письма обычно растянут во времени и включает в себя этапы составления черновика, редактирования, переработки и публикации. В какой-то момент я понял, что пора разобраться, что главное для меня и моих учеников, – иначе я рискую утонуть в море прогрессивных программ обучения письму, каждая из которых сулит гарантированный успех. Мне нужен был план, который бы исходил не из нужд тестирования и не из уверений составителей программ, а из потребностей самих учеников, которые должны научиться писать.

План

Я решил начать с себя, с развития моих собственных навыков письма. Я стал больше читать. Вернее, я и раньше много читал – с детства привык “глотать” книжку за книжкой, – но теперь я сознательно расширил свой круг чтения, чередуя книги разных жанров и авторов, классиков и современников. Постепенно я начал лучше разбираться в технике письма, в особенностях разных жанров и стилей. В частности, я стал читать больше стихов, подписался на поэтический журнал, начал ходить на поэтические вечера. Чтобы научить писать кого-то другого, рассуждал я, надо сначала самому как следует овладеть процессом. Одним словом, я принял решение, которое показалось мне самым естественным, – стал писать. Купив себе тетрадку, я принялся записывать в нее все, что приходило в голову: стихи, короткие рассказы, наблюдения, размышления. В результате я окончательно убедился в том, что письмо есть в первую очередь процесс, а не конечный продукт.

Следующий пункт моего плана касался проведения занятий. Я уже много лет старался создать на своих уроках обстановку, располагающую к творческому экспериментированию. Наши занятия проходили в форме мастерских по чтению и письму – то есть имели гибкую структуру, которая позволяла, не отступая от основной программы, пробовать что-то новое или уделять больше внимания тому или иному аспекту. Большая часть времени учеников была занята чтением, письмом или обсуждением, я же был “фасилитатором”: направлял эти процессы, наблюдал, помогал и иногда сам включался в работу. При этом я мог что-то читать, редактировать ученическую работу, проводить мини-урок для малой группы или участвовать в обсуждении новой книги для подростков. Планирование мастерской – задача

более сложная, чем планирование обычного урока, на котором ученики читают или выполняют письменные задания из учебника. И все же я не собирался отказываться от формы уроков-мастерских. Наоборот, я решил активнее включаться в общую работу и демонстрировать ученикам больше примеров собственного письма.

Учитель как пример

Я всегда считал, что учителю следует больше читать вслух, чтобы ученикам было с кого брать пример, но раньше мне почему-то никогда не приходило в голову, что и пишущий учитель может точно так же стать примером для подражания. Между тем, гибкая структура наших занятий позволяла мне проверить эту идею на практике – и я решил выполнять все письменные задания вместе с учениками. Кстати вспомнилось, что когда я сам учился в 12-м классе, моя учительница английского языка поступала так же: во время занятий она иногда писала что-то в своей тетрадке, а потом зачитывала вслух свои записи. Теперь, когда мои ученики выполняли письменные задания, я работал вместе с ними на всех этапах, включая мозговой штурм, составление черновика, корректирование и редактирование. Дистанция между учениками и учителем сократилась, что оказалось очень важно для укрепления творческого сотрудничества. Конечно, на этапе редактирования мне тоже пришлось поволноваться: ведь мои работы, точно так же как работы остальных участников, были открыты для общей критики. Правда, сначала ученики стеснялись делать замечания учителю, но постепенно – при активной поддержке с моей стороны – привыкли и осмелели. Они даже гордились, находя слабые места в моих работах. Но самое главное – дети получили возможность наблюдать за тем, как пишет их учитель. Раньше они воспринимали редактирование и переписывание как наказание за плохую работу; теперь же, глядя на меня, они убеждались, что взрослые, в том числе учителя, редактируют и переписывают написанное без всяких “наказаний” – просто потому, что это необходимая часть процесса.

Литература по теме

Интерес к вопросам обучения письму заставил меня искать литературу, в которой давались бы практические советы пишущим. Из всего, что я нашел, самыми ценными в этом смысле оказались две книги: “Собираем по косточкам” Натали Голдберг

(Goldberg, 1986) и “Птица за птицей” Анн Ламотт (Lamott, 1994). В этих книгах приводятся конкретные и дельные советы по оттачиванию писательского мастерства. Правда, с советами ученикам о том, как научиться писать, оказалось сложнее: их практически не было.

И все же, поразмыслив, я решил, что хотя не все рекомендации Натали Голдберг и Анн Ламотт годятся для детей школьного возраста, главное – что по духу они очень близки к нашим урокам-мастерским, где навыки приобретаются в ходе практики, ученики активно нарабатывают собственный опыт, а учитель выступает в роли фасилитатора, а не эксперта, заранее знающего все ответы. На наших занятиях ученики и учитель вместе совершенствуют свое мастерство в процессе письма. Я не ошибся: в этих двух книгах мы нашли немало полезного для себя. Ниже приведены десять самых ценных из усвоенных нами советов. Следуя им, каждый ученик сможет сделать шаг вперед в овладении навыками письма.

Десять советов о том, как учить письму

1. Уделите внимание письменным принадлежностям

Натали Голдберг считает, что перо и бумага для пишущего – то же, что инструмент для плотника, и что выбирать для себя инструмент надо тщательно. Это не значит, что письменные принадлежности непременно должны быть дорогостоящими, – и все же если нам нравится то, чем и на чем мы пишем, это придает нам уверенности и улучшает настроение. Когда в руке мягко пишущая ручка, а не тупой карандаш, и не надо тратить много сил на то, чтобы вывести слова на бумаге, легче сосредоточиться на содержании. Точно так же ученикам приятнее писать в тетрадке, на обложке которой изображен герой из любимого мультфильма или портрет кумира. Словом, мелочи очень скрашивают процесс письма.

2. Сначала одно, потом другое – по очереди

В книге Анн Ламотт приведена поучительная история из жизни. Младший брат Анн жаловался, что никак не может осилить доклад о птицах: работу уже пора было сдавать, а дело все не сдвигалось с мертвой точки. Тогда отец дал сыну такой простой совет: “Описывай птицу за птицей. Одну, потом другую, третью – по очереди”. И это самый разумный подход для тех, кого письменные задания пугают своей необъятностью. Ино-

гда начинающим авторам хочется закончить всю работу сразу, за один урок. Это не всегда возможно. Тогда имеет смысл разделить задание на этапы, чтобы легче было “объять” каждый из них по отдельности.

3. Писать – значит записывать слова на бумаге

Главное – научиться записывать слова на бумаге, а еще точнее – записывать первую пришедшую в голову мысль, считает Натали Голдберг. Не надо слушать своего “внутреннего редактора”, которому хочется править, а не творить. О важности самого первого черновика говорит и Анн Ламотт. Процесс письма можно сравнить с собиранием скелета по косточкам: первый черновик – “раскладываем косточки” (записываем мысли), второй – “собираем скелет” (приводим мысли в порядок, расставляем по местам), третий – “проверяем зубы” (уточняем детали – образно говоря, смотрим, нет ли где “зазора” или “дупла”).

4. Начинайте с малого

Оба автора сходятся во мнении, что надо начинать обучение письму с небольших заданий. Анн Ламотт подчеркивает необходимость “дозирования”: сначала ученикам следует предлагать небольшие упражнения, с которыми можно справиться за несколько минут, потом постепенно увеличивать объем заданий. Важно, чтобы ученики могли не отвлекаясь работать в течение всего отведенного на задание времени и при этом соблюдали несколько основных принципов:

- Писать не останавливаясь
- Ничего не зачеркивать
- Не думать о грамматике, орфографии и пунктуации
- Не напрягаться
- Не заботиться о логичности изложения
- “Погружаться” в процесс письма.

5. Мастерство приходит с опытом

Натали Голдберг сравнивает процесс письма с бегом – чем больше тренируешься, тем лучше результат. При этом она отмечает, что если необходимость длительных спортивных тренировок ни у кого не вызывает сомнений, то при обучении письму фактор времени словно бы не учитывается. Мне в этом смысле повезло: я работал в школе, директор которой понимал важность задачи и при составлении расписания всегда следил за тем, чтобы на развитие навыков письма отводилось достаточно часов.



Фото: PhotoDisc, Inc.

6. Писать ясно и конкретно

Важно уметь прорабатывать детали, считают авторы обеих книг: ведь потом уже нельзя будет “дообъяснить” читателю оставшиеся в тексте неясности. Часто после группового обсуждения, убедившись в том, что отдельные места требуют пояснения или уточнения, автор перерабатывает свой текст, делает его более конкретным. Разумеется, для этого надо, чтобы ученики умели работать в группе и задавать друг другу уточняющие вопросы. Кроме того, активная работа с текстом во время обсуждения помогает авторам

понять, что ясность текста во многом зависит от выбора слов и грамматических конструкций.

7. Кто учится писать, тот учится читать

Анн Ламотт уверена, что, работая над письмом, человек одновременно работает и над чтением – и в этом состоит одно из дополнительных преимуществ обучения письму. Становясь авторами, ученики начинают по-новому читать и оценивать тексты других авторов. Мне пришлось в этом убедиться, когда мои ученики взялись критиковать книгу одного современного писателя, которую мы читали в классе. Они задавали уточняющие вопросы и высказывали замечания точно так же, как если бы обсуждалась работа кого-то из одноклассников.

8. Писать – значит ошибаться

Анн Ламотт называет перфекционизм врагом авторов, ведь именно из-за него прекрасные тексты гибнут в зародыше. Лучше писать и делать ошибки, чем на первом – самом творческом – этапе работы над текстом думать только о том, чтобы потом не пришлось исправлять написанное. В эту ловушку часто попадают те, кто еще только учится писать. Им хочется, чтобы уже первый черновик выглядел идеальным, – а в результате законченная работа оказывается куцей и неинтересной. Увы, многие тестовые задания тоже нацеливают ученика на то, чтобы он постарался свести весь процесс письма к этапу первого черновика...

9. Список творческих идей

Натали Голдберг советует каждому автору завести список, из которого в дальнейшем он сможет черпать творческие идеи. Например, в момент творческого кризиса можно обратиться к кулинарной тематике: ведь у каждого из нас есть собственное представление о вкусной и здоровой пище и о том, как надо ее готовить.

Текст может иметь определенную ценность лишь тогда, когда он исходит из стремления автора самовыразиться, а не только из необходимости выполнить письменное задание. Поэтому я всегда просил своих учеников заранее составлять списки тем, которые им близки и интересны. Приступая к очередной письменной работе, каждый автор просматривал свой список и выбирал одну из собственных – уже “выношенных” – идей. Кто-то писал письмо

известному писателю или спортсмену, кто-то – детскую книжку с картинками для младшего брата. Во всех случаях предварительное обдумывание идей стимулировало интерес учеников и помогало им создавать яркие, творческие работы.

10. Письмо – нелегкий труд

По мнению обоих авторов, письмо – трудоемкий процесс, требующий терпения и настойчивости. Не следует из-за этого падать духом, но надо знать: чтобы получилось что-то стоящее, придется как следует потрудиться. Зато в конечном итоге приложенные усилия себя оправдают.

За годы учительской практики мне пришлось решать множество личных и профессиональных задач. Одной из самых сложных для меня задач стало развитие навыков письма, которыми, как мне казалось, я сам в достаточной мере овладел еще в средней школе. Наверное, мне было бы проще ее решать, если бы в педагогическом колледже вопросам обучения письму уделялось больше внимания. Все, что мне известно о письме сегодня, я узнал благодаря моим собственным наблюдениям и изысканиям. Я доволен результатами – доволен текстами, которые я сам пишу в своей тетрадке, доволен работами, которые пишут мои ученики, а еще больше тем, какую радость им доставляет сам творческий акт письма. Мои достижения в этой области были бы гораздо скромнее, если бы не Натали Голдберг и Анн Ламотт. Надеюсь, что десять простых советов, почерпнутых мной из их прекрасных книг, будут полезны всем начинающим авторам. Надеюсь также, что прочитав эти советы, учителя захотят обратиться к источникам, из которых они взяты, и, точно как же как я, начнут больше размышлять над тем, как помочь ученикам научиться писать.

Литература

- Goldberg, N. (1986). *Writing down the bones: Freeing the writer within*. Boston: Shambhala Publications.
- Lamott, A. (1994). *Bird by bird: Some instructions on writing and life*. New York: Anchor Books.

Джефф Л. Уиттингем преподает в Университете Центрального Арканзаса (г. Конуэй, штат Арканзас, США). Электронный адрес jeffw@uca.edu

Рассказ по картинкам как творческое звено между чтением и письмом: нигерийский опыт

Методы обучения грамотности дают наибольший эффект, если они учитывают социальный и культурный контекст обучающегося. Такие методы не только меньше подавляют ученика, но и в определенной мере сокращают вероятность “шока от обретения грамотности”, способствуя при этом постепенному переходу от этапа неграмотности к грамотности и от чтения к письму.

В большинстве африканских сообществ (включая Нигерию) существует богатая традиция устного творчества: сказительство, ораторское искусство и прорицания. Как при формальном, так и при неформальном образовании, особенно среди коренного населения, устный рассказ (в отличие от чтения рассказа) используется как средство, способствующее социокультурной интеграции и обучению. Это объясняется тем, что в настоящее время многие нигерийские языки существуют лишь в устной форме, у них нет ни стандартизированной письменности, ни официального статуса. Таким образом, значительная часть нигерийского населения использует преимущественно устное общение.

Очевидно, что преобразование устной культуры в письменную может проходить не слишком гладко, если средства для такого преобразования не были тщательно отобраны. В данной статье излагается описание перехода от чтения к письму с помощью рассказа по картинкам. Упражнение по составлению устного рассказа по картинкам способствовало совместному чтению, а затем индивидуальному чтению и письму.

Возможно, именно признание того, что письмо является основополагающим навыком для усвоения школьной программы и что учащиеся нередко сталкиваются с трудностями при освоении этого навыка, послужило сигналом для революционных преобразований при обучении письму,

обозначенных в докладе Национальной комиссии по письму в американских школах и колледжах под названием “Один из трёх китов, оставшийся без внимания: Необходимость коренных преобразований при обучении письму” (см. *Reading Today*, июнь/июль 2003 г., с. 4).

Книги в картинках при обучении грамотности

Связи между чтением и письмом посвящена солидная научная литература (Garvie, 1990; Teale & Yokota, 2000). Хотя чтение относят к рецептивным видам деятельности, а письмо – к экспрессивным, Абодерин (Aboderin, 1985) утверждает, что чтение может облегчить обретение такого активного навыка самовыражения, как письмо. Видимо, пока не было четко сформулировано лишь одно положение: “чтение” книг без слов и обсуждение этих историй в детском коллективе становится мощнейшим стимулом для чтения и письма среди любых детей – “испытывающих проблемы при чтении, неуверенных, отстающих и обучающихся на неродном языке” (Scala, 2001, с. 72).

Не исключено, что чтение – это наиболее трудное задание из тех, что учитель даёт ученикам (Furr, 2003). Поэтому для развития навыков письма следует использовать не таящие потенциальной угрозы и наиболее занимательные средства. Рассказ по картинкам является тем упражнением, которое мы опробовали и определили как весьма эффективное средство вовлечения детей в процесс письма.

Чтобы продемонстрировать значимость книг в картинках, Тидт (Tiedt, 2000) предлагает перечень таких книг, получивших с 1938 по 2000 год премию имени Рэндольфа Дж. Келдекотта, присуждаемую Американской библиотечной ассоциацией. Перечень ясно свидетельствует о том, что книги в

картинках без слов уже давно используются в США. Помимо этого, он указывает на то, что книги в картинках достаточно широко используются для развития и распространения грамотности.

Книги в картинках могут сопровождаться простым текстом, отдельными словами, либо вообще не иметь напечатанного текста; они также могут иметь вид плаката без напечатанного текста. Независимо от формата, рассказ по картинкам способствует (Tiedt, 2000) активизации мышления, речи, аудирования, чтения, письма и медийной грамотности во время школьных занятий. Будучи прекрасным средством развития общей грамотности, книги в картинках становятся мощным оружием в руках опытного преподавателя. Дабы продемонстрировать широкие возможности использования книг в картинках, были выделены (Tiedt, 2000) следующие их свойства:

- знакомят с определенной частью культурного наследия
- представляют интересную информацию о различных культурах
- развивают родную речь
- создают условия для усвоения языковых и культурных стереотипов
- формируют звуковые модели языка
- воспитывают любовь к книгам

Мы расширили этот список на основе нашего личного опыта использования подобных книг при работе с детьми. Книги в картинках:

- стимулируют детей к созданию и иллюстрированию собственных книг
- формируют навык написания плана или краткого изложения
- развивают умение создавать и воспринимать связные сюжеты
- представляют увлекательные, побуждающие к размышлению темы
- стимулируют развитие устной речи
- дают возможности для устной речевой деятельности
- превращают учение и обучение в занимательный и приятный процесс
- способствуют взаимопониманию между учащимися, развивают чувство локтя и поощряют коллективную деятельность
- создают позитивную, доброжелательную обстановку для вовлечения в работу пассивных детей
- обучают грамматике, стилю, правописанию, расширяют лексический запас
- помогают учащимся разобраться в литературных жанрах

- учат анализировать разные точки зрения для получения полной картины
- развивают творческое начало посредством рисования, лепки, создания аппликаций, а также через танец и пантомиму
- помогают объединить в учебной деятельности разные предметы школьной программы

Ойегунде и Умболу (Oyetunde и Umolu, 1991) подчеркивают важность рассказа по картинкам для формирования умений дать описание и выстроить сюжет, столь необходимых для эффективного письма. Кроме того, плакаты без подписей помогают учащимся ценить и углублять понимание мира и его разнообразия, стимулируют творчество и желание самим создавать книги.

К сожалению, в начальных школах Нигерии рассказ по картинкам используется недостаточно широко. Возможно, в нигерийской системе образования первый опыт подобного рода для учителей и учеников был получен благодаря наборам “Рассказ по картинкам РИД”, которые были разработаны Образовательным трестом РИД (ЮАР) и распределены по некоторым школам Нигерии в 1999 году.

Поскольку чтение не рассматривается как отдельный предмет школьной программы, оно является составной частью обучения родной речи в начальной школе. Однако учителя, которые использовали рассказ по картинкам (как в виде книг, так и в виде плакатов), знают, что этот материал дает неисчерпаемые возможности для развития навыков грамотности у учащихся.

С помощью рассказа по картинкам дети, особенно ученики начальных классов, учатся устанавливать связь между изображением и текстом, что развивает такие навыки мышления, как логическое построение, прогнозирование и установление причинно-следственной связи. Ученики сначала работают с картинками устно (составляют рассказ), а затем пишут рассказы, опираясь на “прочитанные” ими картинки.

Анализируя полезность подобного материала для определенных предметных областей даже в средней школе, некоторые авторы отмечают, что книги в картинках “усиливают эстетическое удовольствие у всех учащихся” и “особенно привлекательны для тяготеющих к визуальному восприятию” (Carr, Buchanan, Wentz, Weiss и Brant, 2000, с. 147). Как оказалось, они также повышают мотивацию, улучшают понимание и эстетическое восприятие, учитывая потребности менее развитых

читателей. В данной статье рассматривается лишь то, как рассказ по картинкам помогает установить связь между чтением и письмом и как дети не только учатся ценить процесс письма, но и, благодаря собственным сочинениям, вносят свой вклад в создание книг. Сочинение рассказа по картинкам как метод обучения зиждется на убежденности в том, что “Привычку к письму и обсуждению письма необходимо создавать... в самом начале, когда дети только начинают читать, познавать и писать” (Hansen, 2001, с. 51).

Поскольку ребенок сам является источником пополнения содержания и генерирования идей для развития грамотности (Bromley, 2000; Ekpe, 1993; Garvie, 1990; Hansen, 2001; Schneider & Jackson, 2000), мы убеждены: рассказы по картинкам полезны тем, что они побуждают детей практиковаться не только в устной, но и в письменной речи; при этом дети *создают* содержание книг на основе собственного жизненного опыта.

Дети усваивают не только то, *чему* их учат, но и *как* их учат: здесь важен и *процесс*, и *содержание* (Eisner, 1982, см. Semali, 2001). Следовательно, целенаправленное обучение чтению в интерактивном режиме и в духе сотрудничества, особенно в приятной, доброжелательной обстановке, в веселой и непринужденной атмосфере, развивает у детей навыки сочинительства и демонстрирует им различные возможности (Bromley, 2000). Гарви (Garvie, 1990) пишет об этом так:

Ключевые моменты в развитии грамотности следует искать в устных упражнениях, и чем больше дети слушают и рассказывают истории, тем легче формируются у них навыки чтения и письма, поскольку их увлекает сама история. (с. 105)

Наборы “Рассказ по картинкам РИД”

Набор “Рассказ по картинкам РИД” является средством для изучения языка, разработанным Образовательным трастом РИД. Наборы включают в себя материалы, предназначенные для начальных классов школы. Каждый набор содержит:

- 8 сюжетных плакатов (с наводящими вопросами и серийными номерами на обратной, “учительской” стороне);
- 8 книжечек (книги в картинках с теми же сюжетами, но без вопросов, каждая объемом 8 страниц, для индивидуальной или групповой работы);
- 1 пособие для учителя.

В 1999-2000 годах эти наборы были бесплатно предоставлены Нигерийской ассоциации чтения (RAN) для распространения в

начальных школах страны в рамках общенационального экспериментального проекта по обучению грамотности с особым упором на сельские школы. В начале проекта представитель РИД провел рабочий семинар для группы членов Нигерийской ассоциации чтения. По окончании проекта в 2000 году, Нигерийская ассоциация чтения продолжала использовать некоторые оставшиеся материалы в рамках программы по распространению грамотности в штаб-квартире проекта в Калабаре, особенно во время осуществления Программы *Чтение на каникулах*, проводимой ежегодно в период летних каникул с июня по сентябрь. В это время члены Нигерийской ассоциации чтения непосредственно взаимодействуют с детьми из разных школ, расположенных как в Калабаре, так и за его пределами.

Рассказ в картинках, предложенный для распространения в школах, назывался *По дороге в школу*. Кроме того, руководитель семинара оставил в штаб-квартире еще три сюжета: *Удивительная история рыбы*, *Одеяло* и *Новый автомобиль директора школы*.

Как указывает РИД, цель работы с такими комплектами – “поощрить учеников сочинять устно или письменно рассказы по серии сюжетных плакатов”. Плакаты не содержат текста, что придает им гибкость в использовании в любом классе и на любом языке. Таким образом, рассказы по картинкам стали важным дополнением к реализуемой Нигерийской ассоциацией чтения Программе *Чтение на каникулах*, которая предлагает читать ради удовольствия, без напряжения и стресса, типичных для школьных занятий.

Программа Деревня внеклассного чтения

Программа *Чтение на каникулах* реализовывалась в начальных классах. Нигерийская ассоциация чтения уже сотрудничала с этой школой несколькими годами ранее, когда организовывала ряд рабочих семинаров для преподавателей-словесников с целью повысить их профессиональный уровень и помочь им в развитии навыков грамотности у учеников. Организаторам предоставили четыре смежных классных помещения и школьный двор. Это отличалось от мероприятий в предыдущие годы, когда Нигерийская ассоциация чтения использовала помещения Государственной библиотеки. Изменения были связаны с необходимостью разместить растущее с каждым годом число участников, дать им возможность свободно выражать свои эмоции и заниматься, не мешая окружающим. Именно

поэтому программа получила название *Деревня внеклассного чтения*.

Было решено, что на данном этапе достаточно задействовать лишь две группы учащихся. Одну группу образовали ученики начальных классов, а вторую – ученики средних классов. По идее, подобная схема должна способствовать преодолению возрастных, школьных, классовых и половых барьеров и обеспечивать обстановку, при которой участники учатся друг у друга и у организаторов – а те, в свою очередь, набираются опыта, работая с учениками. Кроме того, в рамках программы во время специальных занятий группам была дана возможность встретиться.

Ниже представлен отчет о том, как в 2000 году в рамках проводившейся в Калабаре (Нигерия) 4-недельной программы *Деревня внеклассного чтения* Нигерийской ассоциации чтения 103 ученика старших начальных классов (с 4 по 6, 7–9 лет) и младших средних классов (с 1 по 3, 10–13 лет) занимались с наборами *Рассказ по картинкам РИД*. В отчете говорится о том, каких результатов достигли дети за несколько недель занятий. Мы также приводим итоги своих наблюдений и разработок, которые могут способствовать развитию и распространению грамотности в целом как в Нигерии, так и в других странах.

Все богатства грамотности в Деревне внеклассного чтения

Дети были вовлечены в ряд занятий, направленных на их психологическую подготовку к сочинению книг. Дабы создать атмосферу грамотности, была открыта библиотека, из которой учащиеся могли брать любые книги, газеты и журналы на срок не более недели. Кроме того, была установлена специальная доска объявлений, на которой участники программы могли вывешивать на всеобщее обозрение любые объявления и сообщения. Ниже описаны некоторые другие виды деятельности, которые помогали ученикам готовиться к написанию книги.

Представление книги и встреча с автором. Тил и Йокота (Teale и Yokota, 2000) называют это мероприятие “кресло автора”. Участников Программ *Чтение на каникулах* 1991 и 1995 годов (Екре & Etuk, 1999), сочинивших рассказы и стихотворения, пригласили посетить деревню и представить свои произведения, которые к этому времени были отредактированы, напечатаны и опубликованы Нигерийской ассоциацией чтения.

Авторов украсили венками славы, а их произведения получили восторженный

прием. Сидя на стульчике в окружении учащихся, Джейн читала новый, переделанный и иллюстрированный вариант своего произведения “Нта покидает Убаху”. Сено, Утибе и Унвана читали стихи хайку, и все слушали с вниманием и восхищением. Дети задавали авторам вопросы о том, сложно или легко им было сочинять свои произведения, откуда они черпают вдохновение, что они знают о происхождении, форме и темах хайку, и как научиться сочинять стихи.

“Чтение” окружающего мира. Этот вид деятельности проходил по двум направлениям. Во-первых, учащиеся гуляли вокруг *Деревни внеклассного чтения*, неторопливо и тщательно впитывая все впечатления от окружающего мира, а по возвращении устно и письменно делились с группой впечатлениями о звуках, зрелищах, запахах, ощущениях и, если это было возможно, вкусах. Цель этого упражнения – стимулировать “полисенсорную” грамотность. Во-вторых, дети рылись в кипах газет, отбирали и выписывали любопытные сообщения, чтобы поделиться ими друг с другом. Эти сообщения размещали на специальной доске объявлений в разделах *Кое-что новенькое*, *Кое-что необычное*, *Кое-что особенное* и *Кое-что крутое*, обязательно указывая имя того, кто нашел информацию.

Серьезный разговор. Участникам программы была дана возможность практиковать навыки устного сочинения: во время групповых занятий они вели дискуссии, а также выступали с речами перед всей “деревней”. Темы для выступлений дети выбирали голосованием, после чего в течение трёх минут высказывались по тому или иному сюжету, а остальные слушали и аплодировали. Среди тем были музыка, деньги, взрослые, дружба, школа, мода, слава, а также мнения о президенте страны Олусегуне Обасанджо.

Занимательные игры со словами и предложениями. Участники программы играли, используя, среди прочего, синонимы, омофоны, литературные и буквальные значения слов. Детям особенно нравилось составлять предложения из хаотично перемешанных слов. Это проходило в три этапа. Сначала из собранного на других занятиях лексикона самих участников создавался банк слов. Затем учащиеся работали в группах, сочиняя как можно больше новых, правильных предложений за фиксированный отрезок времени, определяемый ведущим. И, наконец, секретарь каждой группы зачитывал предложения вслух.

Элементы рассказа. Участники программы учились оценивать такие элементы рассказа, как стиль, сюжет, персонажи, позиция автора, время и место действия; это делалось по схеме, предложенной Бусс и Карновски (Buss и Karnowski, 2000), но не так подробно и сложно, учитывая уровень учеников.

Сочинение книг

Сочинение книг с рассказами началось с занятия *Рассказ по картинкам РИД* с использованием пятиэтапного плана, рекомендуемого разработчиками в пособии для учителя. Ниже мы представляем эти этапы, дополненные нашими наблюдениями за поведением участников программы на каждом этапе.

1. Представление набора.

На данном этапе детям показывают набор, объявляют заглавие рассказа и кратко объясняют смысл данного занятия – чтение картинок.

2. Последовательная демонстрация плакатов.

С помощью наводящих вопросов на обратной стороне плаката учитель направляет обсуждение, чтобы обеспечить максимальную заинтересованность и активность детей. На данном этапе представления рассказа по картинкам неизменно наблюдается высокая активность учащихся. Дети охотно отвечают на вопросы, высказывают свои мнения и предположения. Наш опыт говорит о том, что такой энтузиазм возможен благодаря нескольким свойствам *Рассказа по картинкам РИД*:

1. Сюжетные плакаты представляют визуальный интерес; они большие (51 x 36 см), яркие и цветные.
2. На протяжении всего занятия организаторы стараются вести себя очень дружелюбно, выглядят и разговаривают максимально приветливо.
3. Сюжеты носят творческий и порой занимательный характер, затрагивая понятные и близкие детям темы: школьная форма, занятия в школе, различные игры, рыбная ловля, опасная встреча с крупным животным.
4. Характер вопросов предполагает интересные, побуждающие к дальнейшим размышлениям ответы, как реалистичные, так и фантазийные, для чего детям необходимо включать воображение и опираться на собственный опыт, а также высказывать и менять предположения касательно развития сюжета.

Например, первый же вопрос к плакату №1 набора *Удивительная история рыбы* звучит так: “Как ты назовёшь мальчику?” Подобный вопрос вызывает у детей ощущение власти и могущества и требует от них использовать свой культурный багаж. На этот вопрос дети нередко отвечают “Окон”, так как это весьма распространенное мужское имя в данном районе. Затем следуют другие вопросы: “Видит ли мальчик обезьяну? (плакат №2); “Что хочет бабуин?” (плакат №7); “Что собирается сделать птица-мама?” (плакат №8).

Учитель не только побуждает детей опираться на свои знания и опыт, но и предлагает им фантазировать, предполагать, а затем, когда будет показан следующий плакат, проверять свои предположения. Альтернативой представленному выше вопросу к плакату №8 является излюбленный вопрос ведущих занятие: “Как вы думаете, что произойдет дальше?” Показывая очередной плакат детям младшего возраста, уместно спросить: “Что вы видите на картинке?” Как правило, такой вопрос вызывает активное обсуждение плаката.

“Сможет ли рыба выбраться из гнезда?” – так звучит последний вопрос к последнему плакату, предлагающий детям сочинить собственное окончание истории. Приветствуются все варианты, и ни один из них не отвергается. Вместо фразы “Нет, неправильно” (которую мы стараемся не использовать), мы рекомендуем учителям задать вопрос: “А почему ты так думаешь?”

Каким бы ни был ответ ученика, его следует принять; если ответ неточный, его принимают сдержанно. Например, в серии картинок *По дороге в школу* есть носорог. Из крупных животных некоторые дети знают только слона, а слово *носорог* и вовсе никогда не слышали, поэтому довольно часто они самонадеянно принимают это животное за слона. Преподавателю не стоит сразу же поправлять их – полезнее дать им возможность узнать правильное название животного далее по ходу занятия. Бабуина из рассказа *Удивительная история рыбы* дети зачастую принимают за собаку. Преподаватель может прокомментировать эту ошибку следующим образом: “Да, на этой картинке изображен кто-то, похожий на собаку. Но давайте посмотрим, что будет дальше. Возможно, скоро выяснится кто это на самом деле”. Узнав истину, дети оживляются, узнают нечто новое и расширяют свой кругозор.

3. Сочинение рассказа совместными усилиями.

Дети пишут одно (или более) предложений для каждого плаката или страницы на школьной доске или на большом листе бумаги; затем, работая в группе, добавляют свои рисунки. Так можно собрать большую книгу для школьной библиотеки или для учеников младших классов.

4. Групповое чтение рассказа как вид совместной деятельности.

В данном случае продолжает укрепляться связь между речью и письмом, письмом и чтением, ибо каждый ребенок, под руководством ведущего занятия или учителя, преобразует свой устный вклад в письменный текст, работая вместе с другими детьми. Они вновь возвращаются к речи и чтению при совместном чтении книг во время подготовки к следующему этапу – индивидуальному письменному сочинению. При данной схеме каждый этап закрепляет достигнутое на предыдущем этапе и лишь затем ведет к следующему.

5. Каждый ученик сочиняет собственный рассказ.

На занятиях в классе можно использовать плакаты, а дома – книжечки; они послужат пособиями для соблюдения последовательности и разбивки на страницы в тех книжках, которые дети создадут сами. На данном этапе сочинения ученики могут использовать другие названия для того же рассказа. Можно предложить им продолжить рассказ, поскольку *Рассказы по картинкам РИД* специально не имеют финала.

На этапе индивидуального создания книги, детям предлагали выбрать собственную точку зрения, придумать свое название, проиллюстрировать свою историю, пронумеровать страницы своей книги и указать имя автора; цель всего этого – стимулировать творчество и сделать овладение грамотой личным делом каждого.

Участники программы вместе с ее организаторами складывали и разрезали большие листы бумаги – для страниц книги, и картона – для обложек. Организаторы старались делать так, чтобы дети не ощущали никакого давления, не подгоняли их, хотя все книги следовало закончить и сдать до окончания сезона в *Деревне внеклассного чтения*, чтобы продемонстрировать родителям готовые произведения.

Ученики младших начальных классов сочиняли собственные истории, опираясь на

сюжет *По дороге в школу*. Учащиеся старших начальных классов использовали сюжет *Новый автомобиль директора школы*, а ученики младших средних классов использовали сюжет *Удивительная история рыбы*. Мы ограничим обсуждение сочинениями последней группы – детей 10-13 лет из младших средних классов.

Выводы и обсуждение результатов

Сочинения детей, основанные на сюжете *Удивительная история рыбы*, продемонстрировали целый ряд творческих приемов, которые представлены ниже в их первоначальном виде. Мы рассматриваем их как положительные результаты, поэтому не принимаем во внимание ошибки детей.

Многие рассказы сопровождались иллюстрациями, но некоторые дети на момент сдачи работы справились только с текстом и не успели закончить рисунки к нему. Названия рассказов отражали творческий подход и были написаны от лица четырех из пяти возможных персонажей. Здесь были рассказы от лица мальчика (*Ита и обезьяна-рыболов* и *Горе-рыбак*), от лица птицы (*Удачный день птицы-мамы* и *Везучий зимородок*), от лица обезьяны (*Приключения обезьяны-рыболова*), а также от лица рыбы (*Чудесная рыба* и *Путешествие украденной рыбы*).

Образование сложных слов. Ученики образовывали сложные слова, чтобы точнее передать смысл так, как они его понимали (например, “обезьяна-рыболов”, “мальчик-рыбак”).

Диалог. В детских рассказах разговаривают даже птицы и бабуины. Так, Утибе пишет: “Обезьяна, верни мне, пожалуйста, рыбу”. У Сено бабуин говорит: “Ура! Мне повезло! Я съем эту рыбу сам!” Птенцы восклицают: “У нас чужой! У нас чужой! Скорей бы возвратилась птица-мама! Мама!” и “В нашем доме чужой!”

Возможности установления межпредметных связей. Некоторые аспекты рассказов касаются более общих тем, и внимательный учитель может использовать их как отправную точку для установления связей, групповых обсуждений, исследований и действий.

Планирование действий и личного бюджета. Эмем вкладывает в уста своего персонажа Иты следующую фразу: “Сегодня я пойду на рыбалку и поймаю много рыбин; одних съем, а других продам, и у меня будут деньги”. В рассказе Сено говорится: “...и мама приготовит вкусную еду, а я смогу продать немного рыбы и получить деньги”.

Включение молитв, просьб, размышления о мотивах поведения, добре и зле, эксплуатации, честности, доверии, воровстве. В рассказе Эмем обезьяна молится: “Боже, помоги этому мальчику поймать немного рыбы, чтобы и мне была от этого польза!” А в рассказе Утибе обезьяна оценивает себя: “Обезьяна очень хитрая”.

Помощь по дому, ответственность, отзывчивость, инициативность. Когда в рассказе Мадары Ита возвращается из школы, она пишет: “Дома нечего было есть, и он сказал себе, пойду сегодня на рыбалку, а когда вернусь, приготовлю родителям поесть”.

Песня. Некоторые дети написали песню для своего героя, и мальчик поет ее, собираясь на рыбалку:

Эду пишет: Я на рыбалку иду,
Рыбу ловить я люблю,
И денег зарабатую.

Утибе пишет: “Рыба, рыба, продается рыба”. Самая сложная песня была у Оденке, и она изобразила ее в виде нот, вылетающих изо рта Эйю. Первая страница ее рассказа (иллюстрация и текст с первым куплетом) представлена на Рис.1. Оденке также написала второй куплет:

Я знал, что рыбку я поймаю!
О-ла-ля! О-ла-ля!
Ага, ага, ага!
О-ла-ля! О-ла-ля!

Местный колорит. Все дети писали по-английски, но они также старались добавить в свои рассказы местный колорит, как с помощью имен персонажей (*Ита* и *Эйю*), так и путем включения в текст нигерийских выражений. Так, в рассказе Сено есть фраза: “Я тоже хочу получить свою долю, о-о!”, а в рассказе Энн читаем: “Уой! Я поймал большую рыбу!” Междометия здесь чисто нигерийские.

Навыки создания книги (иллюстрирование и нумерация страниц).

Большинство рассказов было хорошо проиллюстрировано, при этом дети помещали на каждой странице по одной иллюстрации, а текст писали под ней. Некоторые дети размещали иллюстрации на правой странице, а текст – на левой.

Зачин рассказа. Здесь также наблюдался творческий подход. Далеко не все остановили свой выбор на традиционном зачине “жил да был”. Кроме того, авторы попытались как-то объяснить, почему мальчик находился на реке, а не в школе. Рассказы продемонстрировали разную степень творческой фантазии и разные уровни владения языком:

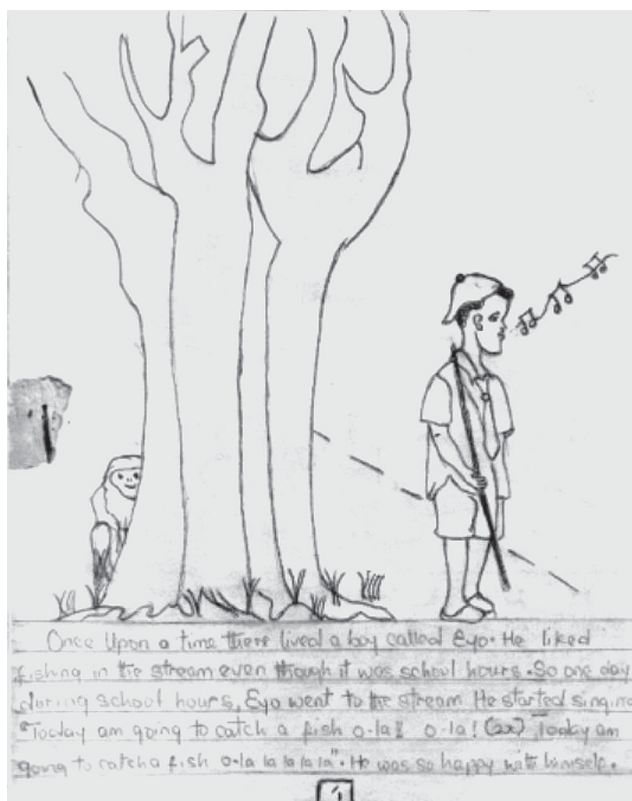


Рисунок 1. Первая страница рассказа Оденке

Антония: “Жил да был африканский мальчик, и звали его Патрик, но все называли его просто Пат. Пату больше нравилось ходить на рыбалку, чем в школу”.

Утибе: “Однажды Ита отправился на рыбалку”.

Ини: “Однажды солнечным днем Ита после уроков побежал к реке, чтобы порыбачить”.

Аконг: “Этого мальчика зовут Окон. Он – мальчик-рыболов и собирается ловить рыбу в реке прямо в школьной форме”.

Энн: “Это Эрик. Он рад пойти на рыбалку и говорит, что поймает рыбу и продаст ее покупателям”.

Акее: “Жарким субботним днем мальчик по имени Пол сидел дома и ничего не делал. Вдруг он подумал, а почему бы не сходить на рыбалку?”

Финал рассказа. Большинство детских рассказов заканчивалось тем, что птицы съедают рыбу, и именно на этом, собственно, заканчивается сюжет на плакате №8. Однако *Рассказы по картинкам РИД* задуманы как не имеющие финала, чтобы дети могли сами придумать любой конец истории. Два ученика добавили свои, развернутые концовки: Энтони предположил, что отныне у птиц будет много еды, и они очень этому рады; а Эмем превращает рыбу в птицу: “Но, присмотревшись, птица-мама поняла, что

Look at Rivaldo. He is a boy, he is going to catch some fish. Rivaldo says "today I am going to have some fish to sell for money". Swalt does not know that Kakachi the monkey is watching him from behind a tree. ... 1

Рисунок 2. Первая страница рассказа Унваны



Рисунок 3. Иллюстрация Идореньина

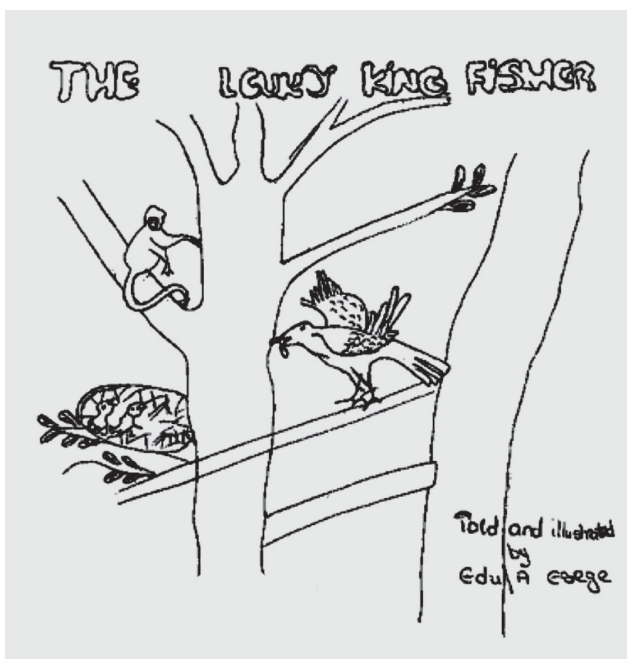


Рисунок 4. Иллюстрация Эду

это – птица; у птицы-мамы был только один червячок, и она полетела на поиски еще двух, чтобы накормить птенцов”.

Особое впечатление производит рассказ Унваны. Она назвала главного героя Ривальдо, возможно, по созвучию с английским словом “river” (река), которое напоминает о его занятии (рыбалке). В рассказе Унваны у всех персонажей есть имена. Это добавляет им жизненности и индивидуальности и дает возможность автору рассказывать о них без

ненужных повторов. Первая страница ее рукописного рассказа представлена на Рис.2.

На Рис.3 представлена одна из восьми великолепных иллюстраций, которыми сопровождал свой рассказ Идореньин. Все его рисунки исполнены движения, выразительности и смысла. Столь же старательно проиллюстрировала обложку своей книжки Эду (см. Рис.4). Сочетание рассказа Унваны, иллюстраций Идореньина и обложки Эду, при должном редактировании, вполне могло бы стать прекрасной книжкой для школьников младших классов.

Мы считаем, что следует в срочном порядке узаконить некоторые аспекты коммуникативного подхода (Garvie, 1990), дабы все те, кто хотят развивать свою грамотность, могли успешно продвигаться вперед на занятиях по развитию речи:

- При акцентировании внимания не столько на форме, сколько на смысле, “порождаемые этим беглость и общение” (Garvie, 1990, стр. 4) отодвигают на второй план правильность выражения, и ошибки воспринимаются в позитивном смысле, как показатель этапа обучения.
- Поскольку детей поощряют обучаться активно, посредством совершения действий, они не только быстрее осваивают материал, но и учатся отвечать за свои действия, в том числе и ошибки.
- Упор не столько на результат, сколько на процесс требует от учителя готовности воспринимать конечный продукт как нечто менее важное по сравнению с ценностью обучения в процессе работы.
- Выступая не столько в качестве традиционного преподавателя, сколько в качестве посредника и ускорителя процесса, учитель должен быть готов иногда “отойти” от плана урока и “вступить в беседу с учениками в нужный момент... и связать все это... с основной целью учебной программы” (Garvie, с. 5).
- Использование того, что учащийся приносит в процесс обучения грамотности, не только обогащает всех вокруг, но и помогает уменьшить стресс, укрепить чувство общности и повысить самооценку в условиях процесса обучения.

Благодаря своему разностороннему характеру, рассказы по картинкам позволяют учителю достичь всех этих преимуществ на занятиях в классе.

Заключение

Для закрепления навыков письма предлагается следующее (Lapp, Flood и Roser, 2000): предоставлять ученикам больше возможностей для чтения дома и в школе; сделать письмо ежедневным, творческим, осмысленным занятием; стимулировать выразительную речь с помощью обсуждения книг; сделать слушание активным и осмысленным на совместных занятиях; дать ученикам возможность понимать, толковать и выражать свое понимание материала. Мы обеими руками голосуем за эти принципы, ибо имеем опыт занятий с начинающими писателями, которые постоянно вдохновляли нас своей готовностью к творчеству и поражали нас глубиной понимания, пылом и усердием (вопреки, а возможно, и благодаря своей детской любви к игре).

Предпринятый нами краткий обзор сочинений учеников показал, что дети реально способны работать самостоятельно и в группах, создавая развлекательные и полезные книги, которыми могут пользоваться как их сверстники, так и более младшие школьники. Сочиняя рассказы, ученики получили непосредственные представления о компонентах литературного труда и приобрели ценный личный опыт, познакомившись с соответствующими процессами: составлением черновиков и плана, правкой, редактированием и подготовкой к публикации (Buss & Karnowski, 2000).

Участникам программы по сочинению рассказов удалось, среди прочего, приобрести навыки и опыт самостоятельной работы; с пользой провести каникулы в обстановке, лишенной стресса, характерного для обычных занятий в школе; получить удовлетворение от выполнения интересного задания; свободно оперировать языковыми средствами, чтобы своими словами выразить по-английски нужный смысл.

Литература

- Aboderin, Y. (1985). Reading and writing tie-up: Strategy for effective integration. *Literacy and Reading*, 2, 300–315.
- Bromley, K. (2000). Teaching young children to be writers. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 11–120). Newark, DE: International Reading Association.
- Buss, K., & Karnowski, L. (2000). *Reading and writing literacy genres*. Newark, DE: International Reading Association.

- Carr, K.S., Buchanan, D.L., Wentz, J.B., Weiss, M.L., & Brant, K.J. (2000). Not just for the primary grades: A bibliography of picture books for secondary content teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 140–153.
- Ekpe, S.I. (1993). Who writes what our children read? A proposal. *Literacy and Reading in Nigeria*, 6, 409–419.
- Ekpe, S.I., & Etuk, M.E. (1999). Writing from library reading: The experience of RAN, Calabar vacation reading programme for senior primary and junior secondary schools. *Literacy and Reading in Nigeria*, 8, 91–98.
- Furr, D. (2003). Struggling readers get hooked on writing. *The Reading Teacher*, 56, 518–525.
- Garvie, E. (1990). *Story as vehicle: Teaching English to young children*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hansen, J. (2001). Evaluation, writing, and reading. In R.F. Flippo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 49–54). Newark, DE: International Reading Association.
- Lapp, D., Flood, J., & Roser, N. (2000). Still standing: Timeless strategies for teaching the language arts. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 183–193). Newark, DE: International Reading Association.
- Oyetunde, T.O., & Umolu, J.J. (1991). The current view of the reading process and its implication for English reading instruction in Nigeria. An afterword. *Literacy and Reading in Nigeria*, 5, 437–444.
- Scala, M.C. (2001). *Working together: Reading and writing in inclusive classrooms*. Newark, DE: International Reading Association.
- Schneider, J.J., & Jackson, S.A.W. (2000). Process drama: A special space and place for writing. *The Reading Teacher*, 54, 38–53.
- Semali, L.M. (2001). Unraveling the curriculum of global values. In P.R. Schmidt & A.W. Pailliotet (Eds.), *Exploring values through literature, multimedia, and literacy events: Making connections* (pp. 211–224). Newark, DE: International Reading Association.
- Short, K.G., Kauffman, G., & Kahn, L.H. (2000). I just need to draw: Responding to literature across multiple sign systems. *The Reading Teacher*, 54, 160–173.
- Teale, W.H., & Yokota, J. (2000). Beginning reading and writing: Perspectives on instruction. In D.S. Strickland & L.M. Morrow (Eds.), *Beginning reading and writing* (pp. 3–21). Newark, DE: International Reading Association.
- Tiedt, I.M. (2000). *Teaching with picture books in the middle school*. Newark, DE: International Reading Association.

Стелла И. Экпе преподает на отделении английского языка и литературоведения Калабарского университета в Нигерии.

Габриель Б. Эгбе преподает в Центре общих исследований Технологического университета Кросс-Ривер, также в Калабаре, Нигерия.

Выбор учебного задания и организация групповой работы как факторы эффективности группового обучения

Десятилетиями английский язык в Китае преподавался по старинке: главное действующее лицо в классе – учитель, он разъясняет текст на основе грамматико-переводного метода и “вкладывает” все необходимые знания в головы учеников; ученические эмоции и реакции при этом не учитываются. В итоге обучаемые показывают неплохие результаты, когда основное внимание при тестировании уделяется навыку чтения – например, при сдаче единого экзамена на выявление уровня знаний или на школьных и вузовских экзаменах по иностранному языку. Однако когда тестовые задания направлены в основном на проверку разговорных навыков – как в большинстве международных экзаменов, – наши успехи выглядят гораздо скромнее (Cao Ling, 1999). В то же время многие выпускники китайских университетов, которым по роду деятельности приходится говорить и писать по-английски, вынуждены посещать специальные языковые курсы – а ведь каждый из них изучал английский не менее десяти лет. Все это наглядно демонстрирует недостатки традиционной системы.

Сегодня многие учителя английского языка в Китае выбирают коммуникативный подход. Появились журнальные публикации по новым методам и стратегиям обучения, создаются новые, более современные учебники. Главным действующим лицом в учебном процессе постепенно становится ученик, а главной целью – развитие его коммуникативных способностей. Именно групповая работа лучше всего помогает развитию этих способностей – отсюда растущий интерес педагогов к этому виду учебной деятельности.

Исследователи отмечают ряд преимуществ групповой работы (Gower, 1987): она дает ученикам опыт разнообразного общения, создает на занятиях атмосферу непринуж-

денного сотрудничества. Без постоянного надзора со стороны учителя ученики высказываются свободнее. Однако на практике организация групповой работы не всегда проходит гладко: иногда бывает трудно добиться активности всех участников, часто говорящие сбиваются на родной язык. Чтобы проверить, как характер задания и подход к организации групповой работы влияют на конечный результат, мы провели эксперимент со студентами. Ставилась цель ответить на два вопроса:

1. Какое из заданий эффективнее: необязательный (односторонний) или обязательный (двусторонний) обмен информацией? В случае необязательного обмена (OIR) всей информацией владеют один или несколько участников, остальные должны получить эту информацию. Обязательный обмен информацией (RIE) – задание, при котором все участники должны поделиться информацией друг с другом: каждый знает что-то, что необходимо выяснить остальным членам группы для решения общей задачи (Long & Porter, 1985).
2. В какой степени эффективность групповой работы зависит от организационных усилий преподавателя? Мы надеемся, что предлагаемые нами рекомендации помогут нашим коллегам лучше организовать работу в малых группах и при этом сократить использование родного языка. И хотя речь в статье идет о преподавании английского, результаты проведенного исследования могут заинтересовать любого педагога, применяющего групповую работу на своих занятиях.

Описание эксперимента

В эксперименте участвовали 30 первокурсников неязыковых специальностей Института почтовой связи и телекоммуника-

ций в Шиане (8 девушек, 22 юноши). Все три задания были взяты из учебника *New College English* (Ying Huilan, 2000), построенного на принципах коммуникативного обучения. У всех участников эксперимента за плечами был шестилетний опыт изучения английского языка в школе, а значит, все имели некоторый словарный запас и необходимые знания грамматики – и почти никакой разговорной практики. Студенты были поделены на семь групп по четыре человека, еще двое работали в паре. Эксперимент проводился в течение трех последовательных занятий (по одному заданию на занятие) с последующим анализом аудиозаписей.

Группы получили следующие задания:

Задание 1: Описание картинок

Работа с серией картинок из учебника. Каждый участник видит и описывает только одну из четырех картинок. В результате – если все участники справятся с описанием – должен получиться связный рассказ. Все группы работали одновременно, находясь в одной аудитории. Для того чтобы группа смогла выполнить задание, каждому участнику пришлось поделиться имеющимися у него сведениями с остальными членами группы (RIE).

Задание 2: Обсуждение ситуации

Каждая группа получает задание обсудить одну и ту же ситуацию: вы молодые родители, у вас славная восьмилетняя дочка. Как любите родители, вы хотите, чтобы она выросла здоровой и счастливой, хотите окружить ее любовью и заботой. О чем в первую очередь вы должны позаботиться, для того чтобы обеспечить физическое, интеллектуальное и эмоциональное здоровье девочки? Второе задание также выполнялось одновременно всеми группами, однако в этом случае не было прямой необходимости в том, чтобы каждый участник сообщал какие-либо сведения остальным членам группы (OIE).

Задание 3. Обсуждение темы

После прослушивания интервью об отношении людей к десяти разным профессиям студентам было предложено обсудить в своих группах следующие вопросы:

1. Как вы относитесь к этим профессиям?
2. Есть ли у вас предубеждение против какой-то из этих профессий? Что именно вам в ней не нравится?
3. Какими соображениями вы будете руководствоваться, выбирая для себя работу? Обмен информацией, как и в предыдущем задании, не был обязательным условием. Из четырех групп, работа которых записывалась на пленку, две, получив задание,

работали дальше практически без помощи преподавателя, а в двух других группах преподаватель назначил “ведущего”, который должен был направлять беседу, дал студентам более подробные инструкции и иногда вмешивался в обсуждение.

В качестве единицы измерения эффективности задания в настоящем исследовании использовалась единица анализа речи (AS-unit), определяемая как речевой отрезок, включающий в себя одно самостоятельное предложение или одну единицу высказывания вместе со всеми относящимися к этому предложению или единице оборотами и придаточными предложениями (Foster, Tonkyn & Wigglesworth, 2000). Под единицей высказывания здесь подразумеваются речевые отрезки, значение которых можно уяснить только из контекста или речевой ситуации (например, *Да, Нет, Спасибо, Понятно, Бедняга* и т.п.).

Анализ результатов двух первых заданий

На выполнение каждого из первых двух заданий было отведено по четыре минуты. Фиксировались результаты по трем группам (группы выбирались случайным образом). Эти результаты отражены в таблицах.

Как видно из Таблицы 1, при выполнении задания с обязательным обменом информацией число использованных единиц анализа речи во всех трех группах больше, чем в случаях с необязательным обменом информацией.

Таблица 1 Число единиц анализа речи, использованных группами А, Б и В		
Группа	Продуктивность речи (единицы анализа речи)	
	Задание 1 (RIE)	Задание 2 (OIE)
А	22	16
Б	24	13
В	25	14

Таблица 2 показывает, что при выполнении задания 1 – в отличие от задания 2 – активность участников во всех группах распределялась равномерно, каждый произвел примерно одинаковое количество высказываний. И действительно, трудно оставаться “молчаливым участником”, когда обмен информацией необходим для решения общей задачи. Даже шестой участник (Y_6) из группы Б, не сказавший ни слова по второму заданию, при описании картинок работал наравне со всеми.

Таблица 2 Число единиц анализа речи, использованных участниками групп А, Б и В		
Группа	Задание 1 (RIE)	Задание 2 (OIE)
А	$Y_1 Y_2 Y_3 Y_4$ 5 6 5 6	$Y_1 Y_2 Y_3 Y_4$ 5 6 3 2
В	$Y_5 Y_6 Y_7 Y_8$ 6 6 5 7	$Y_5 Y_6 Y_7 Y_8$ 4 0 4 5
С	$Y_9 Y_{10} Y_{11} Y_{12}$ 7 5 5 8	$Y_9 Y_{10} Y_{11} Y_{12}$ 4 4 2 4

Прим.: Y_1 = участник 1, Y_2 = участник 2 и т. д.

Подсчет числа единиц анализа речи, использованных разными группами, а также участниками каждой из групп, позволяет сделать следующие выводы: во-первых, общее число использованных единиц в задании с RIE больше, чем в случае OIE; во-вторых, при выполнении заданий первого типа активность участников внутри групп распределяется более равномерно.

Анализ результатов третьего задания

Время выполнения задания 3 не ограничивалось (студенты должны были сами сообщить, когда они закончат обсуждение). Группы Г и Д работали отдельно от групп Е и Ж. Первым двум группам задание было объяснено в краткой форме и зачитаны вслух три вопроса для обсуждения, во время которого преподаватель стоял рядом и слушал. Участникам групп Е и Ж в начале работы было предложено применить метод мозгового штурма и составить список слов, связанных с заданной темой. Затем в каждой группе был назначен “ведущий”, который должен был руководить обсуждением и следить за тем, чтобы никто из участников не оставался в стороне и чтобы все говорили только по-английски. В начале работы преподаватель удалился в другой конец аудитории, но примерно с середины обсуждения подошел ближе и начал вносить свою “лепту” в обсуждение, помогая ведущим и поддерживая наименее уверенных в себе студентов. Результаты этой части эксперимента представлены в Таблицах 3 и 4.

Таблица 3 Число единиц анализа речи, использованных группами Г, Д, Е и Ж	
Группа	Продуктивность речи (единицы анализа речи)
Г	25
Д	20
Е	60
Ж	69

Таблица 4 Число единиц анализа речи, использованных участниками групп Г, Д, Е и Ж	
Группа	Продуктивность речи (единицы анализа речи)
Г	$Y_{13} Y_{14} Y_{15} Y_{16}$ 5 3 13 4
Д	$Y_{17} Y_{18} Y_{19} Y_{20}$ 10 6 2 2
Е	$Y_{21} Y_{22} Y_{23} Y_{24}$ 18 14 19 9
Ж	$Y_{25} Y_{26} Y_{27} Y_{28}$ 19 18 18 14

Данные по речевой продуктивности свидетельствуют о том, что умение учителя организовать групповую работу имеет большое значение. Более четкие инструкции помогают участникам активнее включиться в общую беседу.

При изучении иностранного языка много внимания уделяется разговорным формулам, которые помогают собеседникам понимать друг друга (к ним относятся различные виды уточнения, подтверждения и переспрашивания). На перемене мы задали участникам эксперимента несколько вопросов с целью выяснить, не мешало ли им присутствие преподавателя. Из 30 студентов 14 ответили, что не мешало, хотя и не помогало, 16 – что присутствие преподавателя их смущает и без него они высказывались бы свободнее. На вопрос, чаще ли они пользовались разговорными формулами, когда преподаватель стоял рядом, все ответили отрицательно, из чего можно было предположить, что прямой связи между частотностью использования разговорных формул и присутствием преподавателя не существует. Но мы решили это проверить и проанализировали сделанные во время обсуждения записи.

Таблица 5 Использование разговорных формул участниками групп (задание 3)	
Группа	Продуктивность речи (единицы анализа речи)
Г	$Y_{13} Y_{14} Y_{15} Y_{16}$ 1 0 0 1
Д	$Y_{17} Y_{18} Y_{19} Y_{20}$ 2 0 0 0
Е	$Y_{21} Y_{22} Y_{23} Y_{24}$ 2 1 2 2
Ж	$Y_{25} Y_{26} Y_{27} Y_{28}$ 2 5 4 2

Как видно из Таблицы 5, частотность использования разговорных формул в разных группах оказалась разной. Пятеро студентов из групп Г и Д вообще ничего не уточняли и друг друга не переспрашивали – будто каждый из них высказывался на заданную тему сам по себе, а не участвовал в общем разговоре. Почему так? Разве они ни разу не усомнились, правильно ли они поняли собеседника? Студенты объяснили, что их сдерживало присутствие преподавателя: не хотелось показывать ему, что они плохо понимают устную речь. По всей видимости, преподавателю следует учитывать этот момент и в начале обсуждения держаться в стороне – многим студентам так будет легче включиться в работу.

В ходе эксперимента мы убедились, что эффективность групповой работы может снижаться по двум причинам: из-за недостаточной активности некоторых участников и из-за ограниченного использования разговорных формул, помогающих собеседникам понимать друг друга. Мы объясняем и то, и другое следующими причинами. Во-первых, китайским студентам часто мешает стеснительность; они привыкли больше слушать, чем говорить, что соответствует национальным традициям (на то человеку и даны два уха и только один рот, говорят в Китае). Во-вторых, некоторым студентам кажется, что подобные вопросы только показывают их слабую языковую подготовку в сравнении с одноклассниками и лучше молчать, чем “потерять лицо” перед преподавателем. И наконец, некоторые полагают, что задавать вопрос, тем самым прерывая собеседника, просто невежливо.

Рекомендации, основанные на результатах эксперимента

Наши рекомендации касаются как составления учебных пособий, включающих задания для групповой работы, так и собственно организации групповой работы на занятиях.

Рекомендации по составлению учебников

В качестве примера современных учебников мы использовали два популярных в КНР учебника – переработанное издание первой книги *College English* (Dong Yafen, 1997) и *New College English* (Ying Huilan, 2000) – и предприняли количественный анализ используемых в них видов заданий (см. Таблицу 6).

Таблица 6 Количественный анализ разных видов заданий в двух учебниках

	College English (10 уроков)	New College English (12 уроков)
Общее число заданий	188	328
Число заданий для групповой работы	13	123
Число заданий с RIE	3	20

Как видим, из 123 групповых заданий учебник *New College English* предлагает всего 20 заданий с RIE, что соответствует 16% от общего числа групповых заданий. В учебнике *College English* таких заданий в процентном отношении несколько больше (23%), но все же совершенно недостаточно по количеству (3).

Мы предлагаем включать в учебники больше заданий, в которых участие всех членов группы является обязательным условием, – это поможет вовлечь в работу даже самых слабых студентов. К таким заданиям могут относиться ролевые игры, описание картинок и постановка вопросов.

В то же время, некоторые упражнения для групповой работы явно появились в учебнике *New College English* благодаря тому, что к бывшим индивидуальным заданиям добавили слова: *Работайте в группах*. Вот, например, как сформулировано одно из заданий по чтению: *Просмотрите текст и составьте план к нему. Работайте в группах*. Не удивительно, что студенты не обращают внимания на подобные примечания, предпочитая работать в одиночку, – и в некоторых случаях это вполне оправдано. Для того чтобы упражнение действительно стало групповым, требуются более четкие инструкции, нацеливающие студентов на совместную работу.

Приведенные здесь в качестве примеров учебники английского языка отражают общую картину. Нам часто приходится слышать сетования коллег – преподавателей родного языка, истории и других предметов, – которые сталкиваются с той же проблемой: в учебниках мало упражнений для групповой работы и еще меньше четких инструкций для их выполнения. Приписка *работайте в группах* сама по себе не превращает индивидуальную работу в групповую.

Рекомендации по организации групповой работы на занятии

В ходе эксперимента мы убедились, что хотя ведущую роль в групповой работе играют студенты, ее эффективность во многом зависит от усилий и мастерства преподавателя.

Анализ результатов задания 3 показал, что чем яснее полученные от преподавателя указания, тем выше продуктивность речи и тем чаще в обсуждении звучат разговорные формулы. С другой стороны, студенты пользуются разговорными формулами охотнее, когда преподавателя нет рядом. Вот несколько общих рекомендаций по организации групповой работы на занятиях.

1. Задание должно быть сформулировано ясно и четко

Ясные формулировки задания – залог успешной работы. Перед ее началом следует объяснить участникам, что именно от них требуется, и подготовить их к выполнению задания. При этом можно использовать разминки или подготовительные упражнения. Так, можно предложить студентам взглянуть на предмет обсуждения с разных точек зрения; записать на доске список ключевых слов и выражений к обсуждаемой теме (или предложить студентам составить такой список самостоятельно); зачитать несколько коротких отрывков, которые могут натолкнуть участников на интересные мысли.

2. Нужно распределить роли внутри группы

Например, при групповом обсуждении можно назначить ведущего, секретаря и докладчика (участники могут меняться ролями). Ведущий руководит обсуждением и следит за тем, чтобы все говорили только по-английски. Секретарь записывает реплики участников, а потом на основе своих записей составляет тезисы (один или вместе с докладчиком). После окончания обсуждения докладчик “отчитывается” о работе группы. Все остальные активно участвуют в обсуждении. Таким образом, каждый член группы, вне зависимости от уровня владения языком, имеет свои обязанности, и каждый вносит вклад в общую работу.

Во время нашего эксперимента студенты не переходили на китайский язык, так как знали, что обсуждение записывается на пленку, однако использование родного языка было и остается проблемой. Ведущий должен строго следить за тем, чтобы при выполнении любых групповых заданий участники пользовались только изучаемым языком.

3. Поведение преподавателя во время групповой работы

Преподаватель, работающий на занятиях с малыми группами, может вести себя по-разному: он может контролировать, организовывать и оценивать работу студентов, участвовать в ней или предлагать участникам разные варианты решений, выступать в роли наставника, исследователя или источника информации (Harmer 1997). А вот чего *не* следует делать преподавателю, который хочет организовать эффективную групповую работу (Brown 1991): сидеть за своим столом, проверяя тетрадки; воспринимать групповую работу как “законную передышку”, когда можно позволить себе выйти из аудитории; уделять все свое внимание одной группе, забывая об остальных; исправлять допущенные ошибки (кроме тех случаев, когда студенты просят об этом сами); оказывать давление на участников или мешать им высказываться. Другие исследователи добавляют еще несколько рекомендаций (Bligh, Ebrahim, Jacques, & Warrenpipe, 1975): нельзя исправлять или критиковать первые высказывания, даже если они содержат грубейшие ошибки; нельзя давать слишком категоричных оценок – они действуют на участников подавляюще; и не следует отвечать на вопрос, если на него может ответить кто-то из студентов.

Анализ полученных нами результатов позволяет добавить к этому списку еще одно *не*: не следует ходить по аудитории или стоять около студентов в начале групповой работы: студенты часто стесняются высказываться в присутствии преподавателя. Но ближе к концу обсуждения, когда участники уже разговорились, преподаватель тоже может включаться в работу: слушать, как идет обсуждение в группах, направлять и поддерживать участников, отвечать на вопросы.

Заключение

Мы постарались разобраться в том, каким образом эффективность групповой работы зависит от используемого учебного задания и от того, какую роль выбирает для себя преподаватель. Полагаем, что сделанные нами рекомендации могут заинтересовать не только китайских педагогов – ведь в любой стране и в любой учебной аудитории есть “молчуны”, которым трудно работать в группе. Причины могут быть разными – стеснительность, недостаток знаний, непривычное языковое или культурное окружение. Однако если преподаватель сумеет правильно организовать групповую работу и обеспечит участников достаточным количеством заданий с обязательным обменом информацией – “молчуны” тоже заговорят.

И хотя наше исследование носило ограниченный характер (мы наблюдали за работой всего 30 студентов на протяжении всего трех занятий), мы надеемся, что сделанные на его основе рекомендации помогут лучше организовать групповую работу в процессе обучения любому учебному предмету.

Литература

- Bligh, D.A., Ebrahim, G.J., Jacques, D., & Warren-piper, D. (1975). *Teaching students*. Exeter, UK: Exeter University Teaching Services.
- Brown, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 12, 1–12.
- Cao Ling. (1999). The balance of language input and output in EFL classes for Chinese students. *Teaching English in China*, 34, 9–14.
- Dong Yafen. (1997). *College English (Revised Edition)*. Shanghai: Foreign Language Education Press.
- Foster, P., Tonkyn, N., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354–375.
- Gower, R. (1987). *Speaking*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1997). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Long, M., & Porter, P. (1985). Group work, inter-language talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207–228.
- Ying Huilan. (2000). *New college English*. Peking: Foreign Language Teaching and Research Press.

Жань Юньфень преподает английский язык в Институте почтовой связи и телекоммуникаций в Шиане, Китай.

Международная конференция РКМЧП в России

С 23 по 25 сентября в Подмоскowie будет проходить конференция Международного консорциума РКМЧП под названием “Развитие критического мышления в высшей школе – технология и подходы (реализация Болонской декларации)”. На конференции будут представлены доклады педагогов из различных учебных заведений (классических, педагогических, технических и гуманитарных университетов) 15 стран. Они расскажут об опыте развития критического мышления у студентов, аспирантов, молодых преподавателей в учебном процессе и за его рамками в высшей школе: от конструирования новых учебных программ до реализации совместных со студентами исследований, от использования отдельных приемов и стратегий развития критического мышления до системных изменений в деятельности кафедр и факультетов. Предполагаемая тематика:

- Управление инновациями посредством новых образовательных технологий в высшей школе
- Роль критического мышления для становления компетентных специалистов
- Университетские исследования: новые ракурсы
- Развитие критического мышления в становлении университетского сообщества
- Мониторинг и диагностика результатов инновационной деятельности для развития критического мышления у студентов, аспирантов, молодых специалистов в высшей школе

Подробности по адресу
szb@ct-net.net

Стратегические решения

Им скучно, им неинтересно – как же до них достучаться?

Уильям Дж. Броза

Я веду эту колонку в журнале уже два года, и все это время я призывал вас строить учебную деятельность на том, что ученики уже читали, знают и чем любят заниматься вне школы. Надо, – говорил я, – лишь связать эти интересы со школьными темами и текстами. Мои убеждения и сейчас непоколебимы. Я абсолютно уверен, что школьники начинают активно читать и учиться, когда эти связи существуют, но я должен ответить и тем учителям, которые пишут мне недоуменные письма, поскольку не знают, с чем, собственно, связывать учебную программу. Эти учителя спрашивают: *Как опираться на интересы учащихся в чтении или в каком-либо другом предмете, если они говорят, что ничего не читают и ничем не интересуются?* И вправду, как? В ответ расскажу вам историю про мое знакомство с Омаром (все имена в статье вымышлены), подростком, которого мне, руководителю университетского читательского центра, довелось однажды обучать.

Я спросил Омара, одиннадцатилетнего пятиклассника, что ему нравится читать вне школы. Вот что он ответил:

- У нас дома нет книг и вообще нет, чего читать. У нас и компьютера тоже нет... У меня нет компьютерных игр и ничего такого...

- А как же ты тогда развлекаешься? – настаивал я.

Он пожал плечами и ответил:

- Не знаю... никак... я много смотрю телевизор.

Ответы Омара иллюстрируют серьезную проблему, с которой повседневно сталкиваются учителя. Среди поступающих в школы детей все больше тех, кто имеет весьма

ограниченный опыт общения с печатным словом – в самых традиционных его формах. Не только из-за отсутствия или малого количества книг в доме, но и из-за того, что они не знают или не способны сформулировать, что именно их интересует. И на что, в таком случае, опираться преподавателям? На какой опыт? На какие умения и навыки их учеников? С чем приходит в школу Омар и другие ребята с таким же, как у него, образом жизни, если у них нет ни выраженных интересов, ни домашнего опыта общения с печатными изданиями?

Помогайте ученикам раскрыть и развить свои интересы

Когда учащиеся заявляют, что они ничем не увлекаются, мы должны помочь им определить, что же на самом деле составляет круг их интересов. Хотя Омар и утверждал, будто его не волнует ничего, кроме телевизора, я был уверен, что смогу помочь ему найти занятие по душе. Я принялся подсовывать ему тексты самой разной тематики. Спустя всего две недели он начал проявлять интерес к книгам по магии и волшебству. Омару понравились эти книжки, потому что он понял, что может сам показывать фокусы, следуя инструкциям. Что ж, скромное начало, но эти тексты дали нам некую отправную точку, от которой мы стали делать все более уверенные шаги к материалу, требующему большего напряжения. Через несколько месяцев он читал уже более сложные тексты и показывал все более сложные фокусы. Кроме того, он начал сочинять книгу, составленную из описаний его любимых трюков, – с его собственными рисунками и цифровыми фотографиями, которые мы делали сами.

Разобравшись в пристрастиях Омара, я посоветовал его учителю

попытаться связать возникший у мальчика интерес к магии с темами, обсуждавшимися в классе. Сначала это казалось невозможным, но вскоре связи были найдены. Например, на физике Омару было поручено объяснить, как первый закон Ньютона об инерции можно применить к его фокусам, в которых используется маленький шарик, пластиковый стакан с водой и соломинка.

Опирайтесь на жизненный опыт наставников из числа активных членов сообщества

Другой способ помочь детям расширить их круг интересов – наладить их постоянное общение с взрослыми членами сообщества, имеющими разнообразный жизненный опыт (Sturtevant и др., в печати). Следуя этой идее, мы объединили Омара и нашего аспиранта Раджа, инженера компьютерной графики, чтобы он раз в неделю беседовал с мальчиком и посвящал его в секреты своей специальности. Радж научил Омара пользоваться цифровой камерой и редактировать фотографии. Он очень много рассказывал Омару и демонстрировал ему свои умения в области компьютерной графики. Радж даже сделал цифровое трехмерное изображение Омара в момент демонстрации карточного фокуса.

Омар получил разрешение у своего учителя пригласить Раджа в школу, чтобы тот рассказал всем пятиклассникам о компьютерной графике и связанных с ней профессиях. Омар с гордостью представил своего наставника товарищам и сиял от гордости, когда Радж продемонстрировал, в числе других примеров цифровой графики, его собственное изображение с картами в руках. В другом случае, чтобы поддержать новые внешкольные интересы Омара, учитель разрешил ему использовать ком-



пьютерную графику для выполнения задания, связанного с цикличностью образования твердых пород.

Используйте межвозрастное обучение

Один мой друг-учитель, который помимо преподавания пишет романы для молодежи, однажды сказал мне: “Если мы хотим, чтобы учащимся было интересно, мы сами должны быть интересны”. Мы предоставили Омару возможность не только почувствовать интерес к какому-то делу, но и стать интересным для других, включив в его индивидуальный план межвозрастной компонент (Фишер, 2001). Он сам стал наставником первоклассника, который также проходил обучение в нашем центре. Каждую неделю, в течение примерно четверти часа, Омар должен был помогать семилетнему Абелью учиться читать. Под руководством двух взрослых (собственным учителем Абеля и моим), Омар пробовал раскрыть интересы малыша и выбрать подходящие для него тексты. Через несколько недель мы заметили, что у Омара появилось повышенное чувство ответственности – он очень старался, чтобы Абель не скучал во время их занятий. Роль “старшего брата” побудила Омара глубже изучать тот материал, который они прорабатывали вместе, он хотел быть хорошо осведомленным на случай, если Абель о чем-то спросит или чем-то заинтересуется. Похожие успехи наблюдались и у других пар, сформированных для межвозрастного обучения (Brozo & Hargis, 2003).

Заключение

Если у подростков есть к чему-то интерес, значит, у них есть и дело, а обучать думающих и занятых делом людей куда легче, чем любых других (Guthrie & Wigfield, 2000). Чтобы

помочь ученикам, попавшим к нам без выраженных интересов и с небольшим, если не нулевым, багажом прочитанных книг, мы должны использовать творческие стратегии для обогащения их опыта и расширения их понимания того мира, который заключен в печатном слове. Эти методы должны способствовать развитию любознательности детей, как это произошло с Омаром, и снабдить их знаниями и опытом, необходимыми для соотнесения тем и текстов, изучаемых в классе, с их собственной жизнью.

Литература

Brozo, W.G., & Hargis, C.H. (2003). Taking seriously the idea of reform: One high school's efforts to make reading more responsive to all students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 14–23.

Fisher, D. (2001). Cross age tutoring: Alternatives to the reading resource room for struggling adolescent readers. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 234–240.

Guthrie, J., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sturtevant, E., Boyd, F., Brozo, W.G., Hinchman, K., Alvermann, D., & Moore, D. (in press). *Principled practices for adolescent literacy. A framework for instruction and policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

*Уильям Дж. Брозо преподает словесность педагогам-аспирантам в Университете Джорджа Мейсона, Фэрфакс, штат Вирджиния, США.
E-mail wbrozo@gmu.edu*

Премия за развитие грамотности

Премия Международной ассоциации чтения (IRA) размером в \$15000 ежегодно присуждается через ЮНЕСКО в рамках сентябрьских торжеств, посвященных Международному дню грамотности.

В прошлом году премия IRA была присуждена L'Edikasyon pu travayer (LPT), негосударственной организации, действующей на острове Маврикий. Программа развития грамотности среди взрослых в этой стране уделяет приоритетное внимание женщинам, этнокультурному контексту и владению родными языками. Сотрудники LPT выпустили немало книг, среди которых первый словарь маврикийского креольского наречия и учебные материалы для чтения, освещающие различные аспекты жизни тех людей, которые по ним занимаются.

Спонсируя Международную премию за развитие грамотности с 1997 года, Международная ассоциация чтения стремится отметить все выдающиеся усилия в деле борьбы с неграмотностью. Проекты лауреатов премии уже помогли миллионам людей на планете улучшить свои навыки в области чтения и письма.

Информация об истории премии и о Международной ассоциации чтения как ее спонсоре доступна по адресу pubinfo@reading.org.

За и против

Компьютер в школе – упущенные возможности?

Рафаэль Мадоян

Тема этой статьи представляется актуальной для многих стран. Остро стоит она и у нас, в Армении. Не потому, что надо кого-то убеждать в необратимости технического прогресса, а потому, что при всем понимании роли Информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) мы максимально замедляем их внедрение в школах. Еще 10-15 лет назад нам казалось, что у нас есть интеллектуальный потенциал в этой области, есть традиции, что мы покажем всему миру, насколько мы умные, и быстро станем мировыми лидерами в этом виде образования. Сегодня можно с грустью констатировать, что все это время мы даже не стояли на месте, а двигались назад. Потому что интенсивно внедряли неправильный подход к компьютерным технологиям.

Окончательно это стало ясно на состоявшемся в Ереване втором съезде Армянского отделения программы *Project Harmony*. Размах съезда и пафосные выступления не есть показатель наших успехов, это только свидетельство той значимости, какую придают развитию ИКТ в США и размаху их вложений в наше образование. Что же касается нашей отдачи от этих вложений, то они минимальны. Все содержательные выступления можно объединить под рубрикой “анонсы программ международных организаций”. Так и не довелось услышать от директоров или преподавателей информатики сколько-нибудь серьезного анализа или предложений, одни лишь голословные утверждения о важности внедрения ИКТ. Единственный пример – CD-курсы по физике и химии, которые якобы широко используют

преподаватели одной из школ на своих уроках.

Почему же так низка эффективность этих вложений? Почему осмысленные и педагогически грамотные подходы к ИКТ не востребованы в школах?

ИКТ в школах

Внедрение ИКТ в школах начинается, как правило, с оборудования кабинета информатики – то есть приобретения компьютеров и, если повезет, подключения к Интернету. С этого начинают практически все школы. И становятся заложниками своих кабинетов. Получив дорогостоящее оборудование, администрация пытается найти ему достойное применение, причем уроки информатики здесь, увы, не столь актуальны. Не имея квалифицированных работников, далекая от современных технологий, администрация идет трафаретным путем: организует курсы Word, Excel и Internet как для учеников, так и для всех желающих, навязывает детям Интернет-программы (которые им быстро наскучивают), почти принудительно заставляют их участвовать в web-форумах, пытаются заработать за счет платного пользования компьютером... Понятно, что если своих осмысленных задач нет, то использовать оборудование трудно, поэтому многие “смело” держат кабинеты на замке, по крайней мере, не притворяются передовиками.

Современный уровень развития общества бесспорно требует отношения к компьютерной технике как к техническому средству, призванному облегчить и ускорить решение других содержательных задач. Мы постоянно сетуем, что у нас, мол, техники мало, а на Западе много, но я не встречал там школ, где бы детям навязывали участие в web-форумах или оказывали платные

компьютерные услуги общине. Там техника покупается именно в том количестве, в каком она необходима для решения образовательных задач и потому эффективность вложений максимальна. Мы же, при всей нашей бедности, покупаем впрок, без конкретной потребности, и поэтому, с учетом реактивных темпов морального старения техники, эффективность наших вложений практически нулевая. Реформа в образовании должна затронуть не только оборудование, не только управление школой, но и все ее стороны, включая задачи образования, содержание обучения, методики, критерии и т.д. И тогда ИКТ сами найдут свое и, несомненно, весьма интенсивное применение в школе!

Сфера их возможного использования показана в Таблице. Следует, пожалуй, начать с уточнения: кабинет информатики не есть обязательное условие внедрения ИКТ – важно наличие оборудования, а как его расположить – дело уже внутреннее. Таблица по сути отражает все содержание статьи. Количественная оценка эффективности различных форм использования носит, конечно, субъективный характер – это мой личный взгляд на эти вопросы и мой анализ ситуации в знакомых мне наиболее передовых школах Армении. Но качественную картину она, несомненно, отражает верно. Попытаюсь ее обосновать.

1. Уроки информатики

Не берусь утверждать, какой именно язык программирования (Бейсик или какой-то другой) следует изучать на уроках. Главное, чтобы у детей сложилось начальное представление о программировании. Полагаю, задача школы состоит, прежде всего, в обучении детей навыкам свободного пользования компьютерными технологиями. Учащиеся очень легко



Таблица 1 Компьютерная и оргтехника школы + Интернет

Сфера использования	Форма использования	Эффективность (%)	Предлагаемые формы использования
Уроки информатики	Простейшие Бейсик, Паскаль	1-2	Графические и логические курсы информатики для средних классов, программирование на более сложных языках в старших классах
Технологическая поддержка уроков	Предметные курсы на CD	0-1	Использование ИКТ в подготовке уроков, в информационной поддержке урока, в новых формах работы учеников, ведение индивидуальных дневников и портфолио
Школьное дело-производство	Печатание документов	5	Полная компьютеризация школьной работы, включая создание общей базы данных, учет успеваемости и бухгалтерию
Информационное обеспечение	В настоящее время ограничено	0-1	Качественно новые формы работы библиотеки и кабинетов как источников необходимой информации в любой доступной форме, в том числе и через Интернет
Коммуникация	E-mail, on-line проекты	4	Создание единого информационного пространства системы образования, включая как школы, так и управленческие структуры
Коммерческое использование	В настоящее время мало достойных вариантов	0	Платные уроки программирования, разработка программ, web-ресурсов, редактирование и макетирование работ, исполнение грантовых проектов
Услуги общине	Платные курсы операторов	2-3	Информационно-издательские услуги общинным структурам (ЖЭК-ам, кондоминимумам и т.д.); платное время частным лицам

и быстро учатся обращаться с компьютером – для них он не сложнее игровых машин или калькуляторов. И следует уже со средних классов дать им эту возможность, тем более, что подобные программы уже есть. Надо лишь помнить: чем больше практической творческой работы детей – тем больше и лучше они осваивают технику и технологию.

Дети с удовольствием пользуются программами, где есть место их активному творчеству, фантазии. Задача школы – разработать или приобрести такие активные обучающие программы, которые будут интересны и эффективны для детей средних классов. За такие уроки родители будут готовы платить. Такая форма зарабатывания денег наиболее достойна для профессионалов образования. Такой же подход должен быть в старших классах. Сегодня факультеты прикладной математики Госуниверситета и вычислительной техники Политехнического наиболее популярны среди выпускников, но вряд ли найдется

школа, где ведется дополнительный курс программирования.

Если мы хотим иметь эффективное образование, мы должны обязательно внедрить основной принцип современного образования – конструктивизм, – что в определенной степени означает изучение тех предметов, которые имеют для учеников практическое значение, представляет интерес. На Западе это достигается, в частности, введением предметов по выбору учеников, причем уже с младших классов. У нас можно найти свои формы для внедрения конструктивизма, возможно – в виде раннего профилирования, но однозначно одно – обучение должно быть непринудительным, активным и практически значимым для учеников. И не надо считать уроками информатики примитивное обучение пользованию Word, Excel и Internet. Дети легко, за несколько занятий, усвоят минимально необходимые навыки, а до остального дойдут сами по мере необходимости!

2. Технологическая поддержка других уроков

В таблице в качестве ИКТ-поддержки преподавания других предметов указаны предметные курсы на CD, потому что других форм использования компьютеров в наших школах практически не встретишь (не считая примитивного распечатывания текстовых материалов). И с нулевой эффективностью, потому что указанные программы не используют по назначению ни в одной школе. Пусть вас не вводит в заблуждение обилие скажем русскоязычных предметных учебных программ, их назначение – использование учеником при самоподготовке, и то – в случае постоянного свободного доступа к компьютеру (лучше дома), в качестве дополнительного (после учебника) учебного пособия. Программ же, предназначенных для использования непосредственно на школьных уроках, у нас нет. Все это прекрасно осознают, но почему-то не говорят об этом вслух. Конечно,

За и против

отдельные разделы в компьютерном представлении более наглядны (например, динамика процессов в физике), но какой предметник поведет учеников в единственный на всю школу компьютерный кабинет, чтобы продемонстрировать отдельный эксперимент? И какой ученик предпочтет читать предметный текст на мониторе, если он есть в учебнике?

Другое дело, если использовать ИКТ как инструмент научного поиска в руках учеников. Я сам видел, как в старшей школе г. Бозмана (штат Монтана, США) при выполнении теста по химии каждый ученик имел в своем распоряжении подключенный к Интернету компьютер, задача состояла в поиске ответов на поставленные вопросы. Для выполнения работы надо было иметь определенные знания по химии, чтобы суметь сориентироваться и найти необходимую информацию из любых источников! Кто-то искал в Интернете, кто-то в книгах, но так или иначе, сам процесс выполнения тестовой работы был активной формой изучения химии. Мастерство учителя заключалось в составлении такого теста, работа над которым будет полезна и полезна ученику.

В нашей школе используют компьютеры для выполнения предметных рефератов. Наряду с этим традиционным видом учебной деятельности, ученикам предлагается составить сайт по указанному предмету. Как правило, ученики, выбравшие эту форму работы, составляют при консультации предметника Интернет-доступные справочники. Работа выполняется группой в 2-4 ученика в течении 2-х месяцев, все активно работают над поиском материалов и вводом информации, учителя консультируют их в вопросах дизайна и содержания, по завершении сайт выставляется в Интернет для всеобщего пользования и дальнейшего дополнения, что повышает степень

ответственности ученика и придает практическую значимость его работе в деле создания Интернет ресурсов.

Имеется опыт таких работ по армянской литературе, биологии, труду, искусству (рисованию), географии. С нового учебного года планируется создание армяноязычного исторического справочника "Кто есть кто". Ученики осваивают не только свой предмет, но и получают навыки web-дизайна и операторства. Кстати, такой способ обучения – вовсе не панацея. Это просто еще один подход. Если у преподавателя есть более эффективные формы обучения, пусть использует их.

ИКТ в школе должны быть в первую очередь полезны, даже необходимы самим учителям. Необходимо, чтоб преподаватель имел представление о возможностях и ресурсах использования ИКТ в своей области и пользовался ими, тогда он сам найдет оптимальные формы работы и его советы ученикам будут более содержательны. Интернет действительно содержит неограниченный ресурс учебно-методических и справочных материалов по всем предметам, в том числе, планы уроков.

Неоценимое значение могут иметь ИКТ и для ведения индивидуальных дневников и портфолио ученика. Это может быть страница ученика с ограниченным доступом – только для тех, кто имеет отношение к ученику и имеет право знать о его успехах. Если в младших классах портфолио – это картонная или пластиковая папка, содержащая множество написанных или нарисованных работ ученика, то уже в средних классах такой вариант, пожалуй, нереален. Более практичен и полезен "виртуальный" вариант портфолио-дневника, куда каждый преподаватель может заносить свои соображения или оценки, сам ученик может выставлять свои работы, мысли, пояснения, а родители могут

через него общаться с учителями. Заносите туда все, даже самое, казалось бы, незначительное. Со временем вы будете иметь реальную картину динамики развития ученика. Портфолио окажется полезен и самому ученику, и его родителям, даже если они не имеют дома Интернета. Когда родители придут в школу, ваша беседа с ними будет более аргументирована и конструктивна. Вы сможете многое показать им наглядно. Кроме того, можно ввести виртуальный вариант тьюторства, который сейчас весьма популярен в более развитых странах.

3. Школьное делопроизводство

В настоящее время в школах Армении проводится революционная, на мой взгляд, организационная реформа. Статус "некоммерческого госпредприятия" дает школам большую самостоятельность в организации своей деятельности, включая правовую, финансовую, кадровую, хозяйственную сферы. И соответствующим должно быть делопроизводство. Пример – весомый аргумент в любом деле. Нельзя требовать от учителей компьютерной грамотности и использования новых технологий, если администрация не пользуется ими сама. Тем более, что это насущная необходимость.

Школьное делопроизводство – не очень сложная система, охватывающая паспортный учет учеников и учителей, расписание и табельный учет уроков, бухгалтерию, ведение классных журналов и учет успеваемости.

Кроме непосредственно базы данных и различных расчетов, делопроизводство включает и автоматическое печатание различных типовых документов, форм и справок, внешнюю переписку и внутреннюю документацию. В перспективе также обмен отчетными и информаци-



онными документами и данными с вышестоящими и партнерскими структурами.

Конечно, трудно сразу все компьютеризировать. Тем более, что в большинстве школ административные и канцелярские работники и бухгалтера в лучшем случае владеют программой Word и могут лишь составлять и печатать текстовые документы. Но следует начать! Не стоит изобретать велосипед, можно использовать стандартные пакеты типа Access или даже Excel, внести в них первые сведения. Пускай вначале в базу введут только самые важные данные, со временем она станет полной. Уверен, через год-два наличие полной базы данных сделает простым и эффективным все школьное делопроизводство, исключит возможные ошибки, просчеты или подтасовки (если, конечно, руководство школы действительно хочет бороться с коррупцией). Использование стандартных баз желательно также и для дальнейшего развития виртуального вертикального делопроизводства от школы до районных и городских отделов образования и выше – до министерства.

4. Информационное обеспечение

В разговоре со мной Тигран Заргарян, автор программы библиотечного учета, назвал все ИКТ и Интернет единой мировой библиотекой информации. Если подумать, то в действительности так оно и есть. И главный навык, который следует выработать у учеников – это умение пользоваться этой библиотекой, то есть находить нужную информацию! К сожалению, этой стороне вопроса мы совершенно не уделяем внимания! Даже несмотря на то, что международные фонды (Евразия, Институт “Открытое общество”) считают это направление приоритетным. Однако наши библиотекари

по-прежнему хранят всю информацию об абонентах и книгах на карточках, тем более, что со временем и тех и других становится все меньше. А вы попробуйте поставить в библиотеке два-три компьютера, купите доступ к имеющимся on-line библиотечным ресурсам и сделайте так, чтоб у учителей и учеников была потребность в информации, тогда они и без посторонней помощи начнут искать и находить то, что им нужно.

Работа в библиотеке – естественная составная часть учебного процесса. Урок в его современном понимании требует от преподавателя серьезной и тщательной подготовки, а от ученика – умения пользоваться информацией. Все это может и должно проходить в библиотеке – центре учебно-методической и справочной информации школы. И библиотекарь должен быть грамотным консультантом для всех пользователей.

В виденных мною западных школах библиотека – одно из наиболее интенсивно работающих звеньев, в наших же школах она работает две недели в году – первую – в августе-сентябре, когда раздает учебники, вторую – в мае-июне, когда их собирает, остальное время занята сбором денег за пользование этими учебниками. Очень надеюсь, что ошибаюсь и еще есть школы, где библиотека выполняет свои прямые функции круглый год.

5. Средство общения

Все взрослое активное педагогическое и околопедагогическое сообщество, все гуманитарные фонды заняты поиском тем для виртуального общения школьников! Чего только не предлагают: форумы на патриотические (www.projectharmony.am) и правозащитные темы (www.humanist.am, www.distancelearning.am), конкурсы эмблем, девизов, школьных сайтов

(www.projectharmony.am, www.schoolnet.am), виртуальные сочинения на заданные темы (www.schoolnet.am, www.iaern.am), виртуальные художественные выставки (www.schoolnet.am, www.yfa.am) и ученическое самоуправление (www.projectharmony.am и www.schoolnet.am).

С какой целью? Если посмотреть грантовые заявки (а все приведенные выше сайты представляют грантовые программы различных организаций), можно найти очень убедительные аргументы в пользу использования Интернета для развития правовой грамотности и гражданского образования, внедрения демократических норм, становления у учеников лидерских навыков и эстетического вкуса. Не думаю, что демократии станет больше (даже на уровне школы), если два-три ученика по указанию оплачиваемого координатора напишут по одному сообщению для форума, или эстетическое восприятие учеников сильно разовьется, если координатор отсканирует и отправит в виртуальную галерею один-два рисунка одного юного художника. Думаю, не помогут и возможные призы. Поощряя одного-двух победителей этих конкурсов, мы не сделаем участие в них массовым, не вызовем к ним интереса, не сделаем их содержательными. Интернет становится игрой, где содержание притянуто для использования техники.

Коммуникационные возможности будут всерьез и содержательно использоваться в школах, только если в этом будет реальная, серьезная необходимость. В качестве примера приведу опыт проведения межшкольного проекта по развитию ученического самоуправления (фонд “Шаг за шагом”). Проект также предполагал занятия по вопросам демократии и прав человека в школьных кружках. Форум на межшкольном портале www.schoolnet.am использо-



вался в качестве оперативной формы связи со школами, для составления расписаний и оповещения школьных координаторов, для объявлений и виртуальных отчетов о работе. Участники проекта, пользуясь форумом, думали не о возможностях ИКТ, а о своих непосредственных задачах по проекту, им не понадобился курс обучения Интернет-пользователей, они были озабочены только качеством связи, чтобы не срывались их планы.

Да, попытка создать единое информационное образовательное пространство через вышеупомянутый межшкольный портал – пример утилитарного использования виртуального пространства. Четыре года функционирования www.schoolnet.am показали обоснованность такого подхода. Портал пользуется известной популярностью и среди учителей, поскольку там можно легко и быстро найти практически любую информацию, включая нормативные документы, новости, анонсы конкурсов и учебно-методическую литературу. Возможности портала позволяют посетителю найти адреса других образовательных сайтов и организаций и самостоятельно ввести информацию на сайт. Статистика показывает рост его популярности: если в первые месяцы число ежедневных пользователей составляло около 5-10, то в апреле этого года его посетили более 700 раз, по посещаемости (статистика “TopArmenian”) он уверенно входит в первую сотню и является наиболее популярным среди образовательных сайтов. Портал ведет свои проекты, которые, по мнению авторов, должны поднять его посещаемость. В частности, последнее начинание: размещение на сайте текстов учебно-методических изданий, которые трудно достать, но которые несомненно интересны всем педагогам-новаторам.

6. Коммерческое использование

С первых дней появления компьютеров в школах пошли разговоры о платных услугах. Со временем, с ростом их числа в школах и у населения, эти разговоры и намерения, казалось, должны утихнуть, но вместо этого они разгорелись с особой силой. Даже международные фонды и организации, предоставляя технику, требуют от школ платных услуг и получения прибыли! Зачем? Надо полагать, учат хозяйствованию, решают вопрос дальнейшего самофинансирования, пытаются за счет платных курсов и услуг населению охватить максимально большое число людей и стимулировать развитие ИКТ в школах. Намерения действительно хорошие, но результат однозначно отрицательный!

Начнем с самоокупаемости. Хороший хозяйственник должен извлечь максимальную прибыль от техники, используя ее непосредственно по назначению. Главный продукт деятельности школ – полноценно развитый, информированный молодой человек, обладающий всеми необходимыми жизненными навыками. Главная “прибыль” от компьютеров должна заключаться именно в обеспечении этого продукта, для чего их следует использовать непосредственно по назначению (см. Пункты 1-5). И если это назначение будет выполняться в полном объеме, то окупаемость можно считать 100%-ой и для других целей не останется времени.

Что касается финансовой стороны, то отметим два аспекта. Во-первых, в огромном школьном хозяйстве \$50 в месяц за Интернет всегда должны найтись – это плата на уровне телефонной и намного ниже платы за электроэнергию или отопление. Во-вторых, компьютеры в современной школе могут приносить доход не примитивной арендой, а

более рациональным и достойным путем: это могут быть платные уроки углубленного обучения программированию, платная разработка различных образовательных программ, сетевых ресурсов, редактирование и макетирование работ, исполнение грантовых проектов, то есть квалифицированные виды работ, стимулирующие профессиональный рост сотрудников и допускающие участие учеников.

7. Услуги общине

В свете вышесказанного говорить о платных услугах членам общины излишне: состоятельные имеют свои компьютеры – на работе или дома. Несостоятельные же не в состоянии платить за не самую насущную потребность. В некоторых школах даже оказывают именно бесплатные услуги (например, в школе №87, получившей от благотворителей подарок – компьютерный класс – при условии оказания бесплатных услуг всем членам общины). Польза от таких акций очень большая, как в плане повышения рейтинга школы, так и в плане помощи социально-ущемленным. Можно, конечно, оказывать информационно-издательские услуги общинным структурам (жилищно-эксплуатационным конторам, кондоминимумам и т.д.), но это только эпизоды.

Заключение

В заключение хочется сказать только одно: главное – иметь ясную цель, использовать компьютеры по назначению и называть вещи своими именами, тогда все пойдет как положено и с максимальной эффективностью.

Рафаэль Мадоян, кандидат физико-математических наук, директор 177-ой средней школы г. Еревана, Армения.
