

Серия
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Стратегии академического чтения и письма

5 серия
книга



Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

СЕРИЯ
**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Стратегии
академического чтения и письма**
Научно-методический сборник

Минск
«Пропилеи»
2007

УДК 378.4

ББК 74.58

Редакционная коллегия:

М.А. Гусаковский, Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич,
И.Е. Осипчик

Рецензенты:

Титовец Т.Е., канд. пед. наук, зав. сектором методологии и теории педагогического образования Центра по проблемам развития педагогического образования БГПУ им. М. Танка

Кожуховская Л.С., канд. культурологии, доцент кафедры межкультурной экономической коммуникации БГЭУ

Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. — Мн.: Профилен, 2007. — 140 с.

ISBN

Данный научно-методический сборник является пятым изданием в рамках исследовательского проекта «Современные технологии университетского образования», реализуемого Центром проблем развития образования Белгосуниверситета. В статьях, представленных в сборнике, рассматриваются обучающие стратегии академического чтения и письма, способы организации работы с текстом, предлагаются методические рекомендации, подходы к составлению программ учебных курсов и фрагменты практикумов по заявленной проблематике.

Сборник адресован преподавателям высшей школы, методистам, работникам системы повышения квалификации, аспирантам, магистрантам, студентам.

УДК 378.4

ББК 74.58

ISBN

© ЦПРО БГУ, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Карпович Е.Ф., Осипчик И.Е.</i> Чтение и письмо в высшем образовании: по страницам сборника.....	4
---	---

Организация работы с текстом

<i>Карпович Е.Ф., Краснова Т.И.</i> Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума).....	9
<i>Конрад К.</i> Обращение с текстом: основы и примеры обучающих стратегий (реферат).....	38
<i>Празженик А.Е.</i> Проблема академического чтения: дидактический и академический аспекты	46
<i>Меркулова О.П.</i> Математические тексты в обучении студентов гуманитарных специальностей.....	61

Культура академического письма

<i>Задорожная Н.П.</i> Тема, проблема, текст в культуре письма студента.....	71
<i>Кириллюк А.Г.</i> Философия преподавания: свой среди чужих, чужой среди своих	84
<i>Краснова Т.И.</i> Феномен популярности плагиата в современной высшей школе: кто виноват, и что делать.....	98
<i>Губаревич И.И.</i> Подходы в построении программ и проведении курса «Академическое письмо»	108
<i>Бьерк Л.</i> Типы текста, текстовое сознание и способность к академическому письму (реферат).....	128
Сведения об авторах и переводчиках	139

СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПО СТРАНИЦАМ СБОРНИКА

Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.

Предлагаемый вниманию читателей сборник «Стратегии академического чтения и письма» продолжает серию «Современные технологии университетского образования», в рамках которой Центр проблем развития образования БГУ осуществляет научно-методическую поддержку преподавательского сообщества в поиске эффективных форм организации самостоятельной и аудиторной учебной деятельности студентов.

Наряду с такими темами, как «Дидактика высшей школы», «Проектное обучение», «Оценивание: образовательные возможности», которые стали заголовками предыдущих книг, тема работы с текстом явилась очередным шагом в реализации данного проекта. Напомним, что в 2003 году в вышеуказанной серии вышел сборник статей «Работа с текстом», который явился определенной попыткой обсудить работу с текстом в методологическом и методическом аспектах, а также представить конкретный опыт организации работы с текстом в студенческой аудитории. Судя по полученной (и получаемой до сих пор!) обратной связи, данная попытка оказалась вполне успешной. Многие материалы сборника стали активно использоваться не только отдельными педагогами в своей деятельности, но и в различных программах повышения квалификации, как в Беларуси, так и за ее пределами. Проблемы, связанные с практикой чтения в университетском образовании, неоднократно звучали как темы семинаров в рамках реализуемой ЦПРО БГУ серии «Методический портфолио университетского преподавателя», в работе Института повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ, РИВШ, как названия педагогических мастерских, проводимых в вузах Беларуси. Научно-методические разработки по данной теме нашли свое место и в материалах, подготовленных к конференции «Политики субъективации в университетском образовании», прошедшей 26-27 октября 2006 года в БГУ.

Имея такое практическое воплощение, тема получала свое естественное развитие. Ведь работа с текстом – это не только чтение и обсуждение прочитанного. Это еще и создание текста. Понимание актуальности разработки темы чтения и написания текста было обусловлено рядом инициатив, которые начал реализовывать Центр проблем развития образования в поиске решений актуальных проблем преподавания в высшей школе.

Работа над проектом под условным названием «Культура академической учебы», направленным на развитие навыков учебной деятельности, со всей очевидностью продемонстрировала необходимость в дальнейшей разработке указанной темы. Вторая инициатива – это организация на базе ЦПРО цикла семинаров для аспирантов и магистрантов БГУ под общим названием «Культура научного исследования», направленного на развитие навыков написания текстов. Полученный при реализации названных проектов опыт научно-исследовательской и научно-методической работы, а также проделанная сотрудниками Центра аналитика зарубежных разработок по данной теме, позволила сформулировать и заявить в предлагаемом сборнике тему, посвященную академическому письму.

В создании сборника «Стратегии академического чтения и письма», наряду с преподавателями БГУ, приняли участие наши коллеги, как из других вузов Беларуси, так и других стран (Россия, Кыргызстан). Географическая отдаленность, хорошо всем знакомые специфические особенности электронной коммуникации, и даже заочное знакомство с некоторыми из авторов статей не явились, что нам чрезвычайно приятно констатировать, препятствием для конструктивного взаимодействия между участниками данного проекта. Мы выражаем свою признательность всем авторам текстов сборника и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Предлагаем небольшой содержательный обзор сборника, чтобы потенциальный читатель мог без труда ориентироваться в предлагаемой тематике текстов, и, возможно, найти на его страницах именно то, что не оставит его равнодушным. Краткие комментарии редакционной коллегии к предлагаемым текстам, надеемся, смогут поддержать проявленный к сборнику интерес.

Итак, первый раздел сборника называется «Организация работы с текстом».

Данный блок текстов открывает статья «Задачи и способы работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума)» – единственная, которая без изменений была перепечатана из прошлого сборника по этой тематике. Ее авторы – Елена Фадеевна Карпиевич и Татьяна Ивановна Краснова – обсуждают методические аспекты использования работы с текстом в студенческой аудитории. Поскольку статья неоднократно использовалась в работе семинаров, на занятиях со студентами и магистрантами БГУ, то мы не будем останавливаться на ней подробнее. Заметим только, что текст, написанный три года назад, не потерял своей актуальности, и его авторы готовы подписаться под ним и сегодня.

В реферате статьи Клауса Конрада «Обращение с текстом: основы и примеры обучающих стратегий», которая была переведена с немецкого языка научным сотрудником ЦПРО БГУ Татьяной Васильевной Тягуновой, рассматриваются стратегии, которые повышают результативность работы

с текстом. Прежде всего, это метакогнитивные стратегии, позволяющие отслеживать свое мышление, регулировать процесс чтения, а также элаборативные процессы, направленные на связывание различной информации в тексте друг с другом и с уже имеющимся знанием. Возможно, читателям будет небезынтересно узнать и об использовании конкретного метода тренировки метакогнитивной компетентности (MURDER), и об особенностях работы с текстом в составе групп (в парах) и индивидуально. Этот метод детально описан в тексте, а предлагаемое концептуальное обоснование позволяет убедиться в его эффективности.

Текст, предоставленный Александрой Евгеньевной Праженик, посвящен рассмотрению проблемы академического чтения. Автор не ограничивается методико-дидактической рамкой, рассматривает проблему в контексте целей университетского образования и социокультурных тенденций. В статье затронуты актуальные вопросы, связанные с распространёнными принципами построения курсов (неопределённостью целей и позиций при обсуждении текстов, отказом от установки на понимание и др.), проанализированы перспективы и характер совмещения «технологичности» и «гуманитарности» в образовательном процессе. Данная статья, несомненно, может заинтересовать и пригласить к дискуссии на страницах научно-педагогической печати всех тех, кто обеспокоен актуальными трансформациями в сфере гуманитарного образования.

Особый тип работы с текстами обсуждает в своей статье Ольга Петровна Меркулова. Можно предположить, что ее статья будет особенно близка тем специалистам, которые преподают точные науки гуманитариям. Она пишет о трудностях, с которыми встречаются студенты-психологи при встрече с математическими текстами в обучении. Для преодоления части проблем автор полагает целесообразным выделить разные типы текстов – учебные, методические и порождаемые самими студентами. Согласно этому разделению, предлагаются методические рекомендации как специалистам, которые пишут методические пособия, так и тем, кто привносит математическое, или естественнонаучное знание в аудиторию гуманитариев.

Второй раздел сборника называется «Культура академического письма», который открывает текст Наталии Павловны Задорожной – нашей коллеги из Кыргызстана. В своей работе она обсуждает важность владения конкретными умениями создания письменных текстов. Значимость описания опыта работы, с которым она знакомит, прежде всего, белорусских читателей, заключается в предоставлении фрагментов практикума. Это и советы, и реальные «инструменты», которые может заимствовать любой преподаватель, желающий помочь студенту не столько мудрым советом, сколько предлагаемым набором конкретных заданий по выбору темы, формулировке проблемы, созданию точек опоры для будущего текста.

Неслучайно появление в данном разделе сборника статьи Ларисы Гавриловны Кирилук «Философия преподавания: свой среди чужих, чужой среди своих?» Ведь при написании текстов поддержка нужна не только студентам, но и преподавателям, которые в своей повседневной работе также пишут разные типы текстов: учебные пособия, статьи, методические материалы. Весьма специфическим видом работы является написание философии преподавания, которая определяется автором как описание своих принципов и ценностей преподавания и необходима для осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами. В статье описываются три стратегии организации работы по написанию своей философии преподавания: самостоятельная разработка философии преподавания; разработка с помощью инструментов (структура, образцы, вопросы); совместные обсуждения, после которых каждый будет готов самостоятельно работать над своей философией преподавания. К слову сказать, идея данного текста соотносится с тем вызовом, который ставит А.Е. Праженик (см. раздел «Организация работы с текстом»), фиксируя проблему непроясненности «собственной парадигмы или методологии преподавания».

«Кто виноват и что делать?», – задает вопрос в названии своей статьи Татьяна Ивановна Краснова, обсуждающая феномен плагиата. Традиционный вопрос подразумевает, на первый взгляд, традиционный ответ, – «виноват» Интернет, ведь в глобальной сети можно найти и скачать готовую информацию на любую тему, «виноват» студент, который предпочитает увлекательному процессу чтения книг механический процесс «скачивания» чужих текстов. Однако в процессе размышления автора заданный вопрос распадается на целую цепь весьма сложных и не всегда лицеприятных для преподавателя вопросов, побуждающих думать о том, кому выгоден плагиат, и какие стратегии могут быть предложены для борьбы с ним. Несмотря на то, что автор определяет свой текст как постановочный, в нем содержатся попытки предложить определенные решения по данной проблеме. В частности, рассматривается идея о необходимости развития навыков письма.

Как научить студентов писать научные (академические) тексты, обсуждается в статье Инны Ивановны Губаревич. Специально организованная деятельность по решению данной задачи с успехом осуществляется за рубежом в рамках курсов «Академическое письмо». Автор анализирует этот опыт и обосновывает необходимость подобной практики в Республике Беларусь.

В данном разделе сборника помещен также реферат текста Л. Бьерк «Типы текста, текстовое сознание и способность к академическому письму», где описывается опыт работы, полученный в университете Готенбург (Швеция). Перевод с английского языка осуществлен научным сотрудником ЦПРО БГУ Анной Васильевной Царевой. Являясь логическим

продолжением статьи И.И. Губаревич, данный текст подтверждает важность специально организованного обучения, результаты которого могут быть востребованы в различных дисциплинах. Автор предлагает нам свое понимание теоретических и методологических оснований такого рода обучения, которое строится на основе выделения некоторых типов текста, что содействует развитию текстового сознания. Важно отметить, что, по мнению автора, жанр специфичен для определенной дисциплины или предмета, а предложенные типы («каузальный анализ», «решение проблем», «аргументация») дисциплинарно неспецифичны. Предлагаемые автором аргументы могут быть близки тем практикам и исследователям, которые рассматривают учебные навыки (в данном случае – навыки академического письма) как над-дисциплинарные, развиваемые в рамках специальных семинаров и курсов.

Завершая краткий экскурс по страницам данного издания, отметим, что предлагаемый сборник не пестрит многообразием методологических оснований, которое зачастую характеризует подобные «сборные» работы. Нам не хотелось бы использовать слова парадигма и традиция, но мы не можем не отметить определенную схожесть подходов к рассмотрению темы и поиску решений заявленной проблематики. С нашей точки зрения, на страницах данного издания прослеживается устойчивая ориентация на целорегулируемое образование, на поиск преподавателем опосредующих способов управления и поддержки учебной деятельности, на принципы активного обучения, на идеи развития критического мышления, на необходимость развития умения учиться для эффективной учебной и будущей профессиональной деятельности, на методичность изложения. Именно поэтому все предлагаемые в сборнике тексты можно рассматривать как взаимодополняющие друг друга, а в некоторых случаях – как коррелирующие между собой.

В ближайшей перспективе мы надеемся продолжить обсуждение тематического поля, которое было задано данными статьями, а также расширить его границы за счет постановки других вопросов, формулирования новых тем. Как нам видится, актуальность поиска адекватных практик чтения и письма сохранится до тех пор, пока учебный процесс будет центрирован вокруг чтения научных текстов, их обсуждения и, конечно же, написания.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

ЗАДАЧИ И СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

(на основе таксономии Б. Блума)

Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.

В данной статье предпринимается попытка обсуждения проблем, возникающих у студентов и преподавателей при работе с текстом. Образовательный потенциал данного вида учебной деятельности будет рассмотрен через призму вопроса: что «делает» студент, когда читает текст? Поиск ответов на поставленный вопрос осуществляется путем обсуждения спектра образовательных задач, решаемых посредством работы с текстом, рассмотрения способов работы с текстом, а также размышления о различных типах отношения к тексту.

Что или кто мешает студентам читать тексты?

Свои размышления мы хотели бы начать с фиксации одного наблюдения за повседневными буднями высшего образования: студенты не читают тексты (или читают мало, или читают «странно»). Не беремся утверждать, что данный феномен универсален, но предполагаем, что достаточно типичен.

Конечно, сразу можно выстроить длинный ряд объяснений, интерпретирующий данную проблему. Начнем с ответа, который при прямой постановке вопроса можно получить от студентов: не читаем, потому что нет времени или читать лень. Такой ответ вызывает невольное удивление. Только ли это, и так ли все просто?

«Травмирующее чтение».

Начнем с описания конкретной истории. Представьте себе первокурсницу, только что успешно окончившую школу и окрыленную поступлением в вуз. Получив очередное задание к семинару по философии, например, прочитать статью М.К. Мамардашвили, она бежит в библиотеку, берет книгу, садится и ... чтения не случается: знакомые русские слова узнаются, но ни во что не складываются. Ощущение собственной беспомощности, тупости и безысходности ситуации чуть не приводят нашу героиню в деканат с просьбой об отчислении.

Обращаясь к своему обучению в высшей школе, наверное, многие из нас могут вспомнить опыт чтения «своего» М.К. Мамардашвили, Ж. Пиаже, Аристотеля и т.п. И, наверное, в процессе обучения каждый получил не одну «травму чтения». Сама по себе эта ситуация в оценочном плане достаточно неоднозначна. С одной стороны, можно сказать, что это опыт подчинения тексту, опыт страха перед текстом и перед чтением. С другой стороны, можно заметить, что это неосознанно выстраиваемая инициация перехода из одного опыта чтения, знакомого и освоенного со школьной скамьи, в опыт другого чтения: через провокацию разрыва, через создание ситуации непонимания. Иными словами, можно оправдывать или проблематизировать обсуждаемую стратегию обучения. Но для нас очевидно, и это важно зафиксировать, что данный опыт чтения – свидетельство того, что его проживание имеет право стать предметом более пристальной заботы преподавателя, чем это имеет место быть сегодня. Говоря проще, предлагая первокурснику сложный текст, неплохо было бы задать себе вопрос: «Зачем я это делаю, какие последствия этого действия предполагаю, и собираюсь ли я работать с этими последствиями?».

«Невостребованное чтение».

Чем дальше идет процесс обучения, тем больше студент убеждается в том, что чтение – это очень трудная работа, с одной стороны, и что не всегда обязательно ее делать, чтобы быть успешным, с другой стороны. Достаточно быстро схватывается, что для экзамена чаще всего нужен только конспект лекций, а не тексты статей и монографий. Поэтому практика ксерокопирования этого особого типа текста – устной речи лектора, записанной по принципу «что успел» – сегодня стала очень популярной. Как заметила студентка физического факультета одного из вузов, «конспект лекций – это экономия на чтении».

Допустим, что студент все-таки рискнет проработать всю основную и дополнительную литературу по курсу. С чем он может столкнуться на экзамене? Будут ли эти знания и понимания востребованы? Наверное, у каждого из нас в свое время был однокурсник, который читал оригиналы текстов Гегеля, Ландау, Дарвина и т.п., но не был успешен на экзамене, когда требовалось воспроизвести ту информацию, которую отобрал лектор. Поэтому самый прагматичный выход заключается в следующем: чтобы понять, какая информация нужна, а какая нет, нужно хорошо освоить конспект лекций, а не перечень текстов, которые призывал читать преподаватель.

«Неподъемное чтение».

Возможно ли требовать сегодня полноценное чтение от студентов, если у них огромное (по сравнению с западной системой образования) количество курсов, большая аудиторная нагрузка? Умеют ли наши студенты читать, и учим ли мы их этому? Как мы обычно рекомендуем студентам литературу: просто называем статьи, книги или указываем нужные страницы и то, на

что следует обратить внимание в тексте? Рассказываем ли мы о том, какова история написания текста, каков был авторский контекст и т.п.? Конечно, в образовательной практике сегодня есть разные решения перечисленных выше проблем. Но мы склонны считать, что наиболее типична ситуация, когда объем текстов, их внеконтекстность для читающего, *неопределенность читательской позиции, страх непонимания* и т.п. создают те условия, которые делают процесс чтения *невозможным, или неподъемным*.

«Скучное чтение».

«У скольких людей книги стали ассоциироваться с тяжелой унылой работой, и теперь они испытывают отвращение к любому чтению, кроме разве что рекламы?» [2].

Наверное, можно утверждать, что работа с текстом – это зеркало традиционной академической системы образования. Все получавшие или получающие образование в высшем учебном заведении, помнят свой, чаще всего тягостный опыт необходимости прочтения большого количества книг, статей, учебников. Чем же неприятен этот опыт? Может быть тем, что чтение преимущественно сводилось к частичному запоминанию текста для его последующего воспроизведения? То есть предполагается, что текст – это, прежде всего, какое-то экспертное утверждение, экспансивное по отношению к читателю, и претендующее на статус истинного знания. Соответственно, взаимодействие с текстом выстраивается по формуле «*принятия*» готового истинного знания (потому что так решил преподаватель, время, культура и т.п.). Согласитесь, что для взрослого человека воспроизведение как репродуктивная деятельность достаточно непривлекательно. Но, наверное, не только поэтому работа с текстом ассоциируется с непродуктивным напряжением.

«Непрагматическое чтение».

«Нам дают много теории и мало практики, мы не знаем, что делать с этими знаниями» – это типичная оценка современного отечественного высшего образования, даваемая студентами. И это не просто мнение, а утверждение, уже получившее подтверждение результатами исследований.

Например, сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Белоруссия, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 1995 г., позволило зафиксировать, что студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (10-9 баллов) по критериям «знание», «понимание» и очень низкие результаты (1-2 балла) по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание». Студенты из развитых западных стран продемонстрировали диаметрально противоположные результаты: низкий уровень «знаний» и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, умения принимать решения (в качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блума) [8].

В контексте наших размышлений зафиксируем проблему разрыва – и даже противопоставления – опыта и знания, *опыта и текста*. Опыт практикуемого сегодня типа чтения приводит обучаемого к выводу о том, что учение по книгам – учение теории, оторванной от жизни. Иными словами, прагматическая польза чтения ставится под вопрос.

Почему преподаватели настаивают на том, чтобы студенты читали тексты?

«*Текстовая зависимость*».

Ответ на поставленный вопрос тривиален: сегодня преподаватель (во всех формах обучения кроме лекций) прямо *зависим* от того, прочитал или не прочитал литературу студент к занятию. Если не прочитал, то на семинарах, практических занятиях делать по большому счету нечего. Выход из сложившегося положения известен из практики: семинар вынужденным образом превращается в мини-лекцию, т.е. тексты приходится пересказывать самому преподавателю.

Если же преподаватель попытается использовать для организации занятия активизирующие методы обучения, например, дискуссию, имитационную игру и т.п., то трудности, вызванные тем, что тексты не прочитаны, все равно дадут о себе знать, поскольку студент сможет апеллировать только к имеющемуся у него опыту и знанию. А значит, могут воспроизводиться имеющиеся у него обыденные представления. Необходима не просто активизация, а принципиальная смена образовательной технологии для того, чтобы произошло некоторое приращение.

«*Методическая небезопасность*».

Приходится констатировать, что сегодня в традиционной системе, с одной стороны, практически нет иной альтернативы для наполнения семинаров, кроме как работы с текстом. Но, с другой стороны, сами способы чтения в целевом и методическом плане очень однообразны. На текст возлагается статус странной самодостаточности. На нем все замыкается, и он же «выпадает» из аудиторной работы. Одна из сложностей работы с текстом как раз и связана с тем, что преподавателям не хватает средств для ее организации.

Что «делает» студент, когда читает текст?

Каков возможный спектр способов работы с текстом? Какие образовательные задачи можно решать с помощью текста? Какие функции может выполнять текст в образовательном процессе? Эти вопросы мы попытаемся сделать предметом наших дальнейших рассуждений.

В качестве основания для поиска ответов на них будет использована таксономия целей обучения, которая является результатом многолетней работы большой группы американских ученых Чикагского университета

под руководством Б. Блума. И хотя эта разработка датируется 1956 годом, до настоящего момента она остается одним из самых активно используемых средств целеполагания при проектировании учебных курсов. Необходимость создания таксономии Б. Блум объяснял существующими в образовании несоответствиями между тем, на что нацелен учебный процесс, чему студенты получают возможность научиться и тем, чему они фактически научаются.

Иными словами, создание таксономии было спровоцировано потребностью в отслеживании результатов образовательного процесса. Данная разработка выполнена в русле бихевиористического направления в психологии. С точки зрения данного подхода, «дидактические цели поясняют, какие учебные результаты мы ожидаем от нашего обучения. Они описывают наше учебное намерение в терминах типов поведенческих изменений, которые, как предполагается, проявят учащиеся в результате обучения» [1]. Данная таксономия может быть использована для любого уровня образования (в начальной, средней, высшей школе) и для любой дисциплины. В основу предлагаемого расположения категорий таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Данная таксономия целей обучения захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней.

Каждый из этих уровней мы попытаемся в данной статье проинтерпретировать для работы с текстом.

Запоминание и воспроизведение при работе с текстом.

Если спросить преподавателей и студентов о том, для чего используется работа с текстом в учебном процессе, то ответ, смеем предположить, будет примерно следующим: для знакомства с новой информацией, для более глубокого усвоения лекционного материала.

Следует отметить, что именно эти задачи соответствуют первому уровню таксономии Б. Блума – «уровню знаний», в рамках которого учащиеся должны проявить осведомленность о новой информации и основных идеях, изложенных в ней, а также продемонстрировать простое воспроизведение, не предполагающее даже минимальных интерпретаций, терминов, фактов, основных понятий, принципов. (Пример задания для данного уровня: соотнесите даты со следующими историческими событиями.)

Конечно, вряд ли кто-то из современных преподавателей согласится с тем, что сводит работу с текстом только лишь к запоминанию и воспроизведению текстового материала. Скорее всего, будет оговариваться, что при этом у студентов развивается умение мыслить самостоятельно и критически, применять полученную информацию на практике и т.д.

Однако стоит признать, что, во-первых, процесс запоминания и элементарного воспроизведения информации имеет право на существование в

образовательном процессе и вряд ли должен вызывать чувство вины у преподавателей. Здесь хотелось бы согласиться с Д. Кластером, утверждающим, что для самостоятельного мышления нужен достаточный запас знаний: «информация является отправным пунктом критического мышления, не результатом его... Как говорится: «нельзя думать с пустой головой». Чтобы сформулировать сложные идеи необходимо «сырье» – факты, идеи, тексты, теории, данные, понятия» [4]. И эти факты, идеи и теории для начала должны быть просто усвоены, а также опознаны, названы, пересказаны.

Во-вторых, необходимо заметить, что на практике до активно декларируемого сегодня критического мышления дело чаще всего так и не доходит. К сожалению, первый уровень в учебном процессе так и остается единственным и конечным. На развитие же мышления, как часто отмечается, не хватает интеллектуального потенциала студентов (что несколько сомнительно), времени, методических средств (что более реально).

Поэтому имеет смысл рассматривать данный уровень *только в качестве стартового* для возможности последующего движения. Именно для того, чтобы работать с текстом на последующих пяти уровнях таксономии Б. Блума, на первом уровне необходима тщательная работа: элементарное освоение ключевых идей, понятий и т.п. Более того, можно озаботить себя тем, чтобы этот процесс происходил не пассивным, а активным образом.

Мы хотели бы несколько подробнее остановиться на следующих проблемах: как можно разнообразить работу с текстом на первом уровне, как помочь студентам удержать полученную информацию. В качестве иллюстративного примера предлагаем познакомиться с кооперативным методом работы с текстом – «*Мозаика*».

Данный метод предусматривает случайное объединение студентов в группы (по 4-5 человек каждая) для работы над материалом статьи (главы, параграфа и т.п.), которая, соответственно, разбивается на 4-5 завершенных по смыслу частей. Каждый участник группы получает свой отрывок статьи (1/5 часть всего текста), работает с ним и становится экспертом в его содержании. При освоении своего фрагмента каждый студент продумывает, каким образом он будет преподавать его содержание своим коллегам по группе, которые с этим материалом не знакомы. Затем члены разных групп, изучающие один и тот же фрагмент, встречаются в новых группах – «группах экспертов» – для обсуждения своей части. Например, участники всех имеющихся групп, которые читают отрывок текста №1, собираются вместе и образуют группу. Если текст изначально разбит на 5 частей, то, соответственно, образовывается и пять экспертных групп. Как правило, в экспертных группах студентам предлагается обсудить содержание своей части, выяснить непонятные вопросы, определить, какое содержание необходимо донести своим коллегам в «домашних» группах, и как лучше это можно сделать. После этого участники возвращаются в свои первоначальные

(«домашние») группы и обучают коллег по группе содержанию своего фрагмента. Таким образом, у каждого студента в результате проделанной работы должно сложиться целостное представление об изучаемом тексте.

Заметим, что данный способ работы с текстом применим непосредственно на самом занятии. Возможно, это даже полезнее для студента, чем знакомство с преподавательскими интерпретациями по поводу «в очередной раз непочитанного к семинару». Особенно, если это текст не учебника, а статьи в каком-либо журнале, который, не являясь широко доступным, вряд ли когда-нибудь будет самостоятельно востребован студентом. Стоит отметить, что предлагаемый нами вариант, конечно же, не является единственно оптимальным решением в подобной ситуации. Студенты могут воспринять эту ситуацию как новую норму и сделать вывод о том, что чтение изменило свой статус: переместилось с домашней работы в аудиторную. И в радикальном случае – перестанут читать самостоятельно.

Обратившись к методу «Мозаика», отметим, что, как показывает опыт, он является эффективным способом работы с текстом на семинарских занятиях. Студенты не просто читают текст, они включаются в совместную деятельность по освоению его содержания в малой группе. Такой способ чтения текста строится на принципах кооперативного обучения – *позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности*. Участники группы становятся необходимы друг другу и ощущают индивидуальную ответственность за результат, потому что никто в малой группе не владеет таким же содержанием учебного материала. А для того, чтобы собрать всю мозаику важно наличие каждой детали.

Оставаясь пока на первом уровне таксономии, заметим, что «Мозаика» даже в своем первоначальном виде достаточно продуктивно подходит для знакомства с новым содержанием. Она позволяет участникам за непродолжительный срок усваивать большое количество материала, «не переживая фрустрации в «битве» с колоссальным количеством необходимого чтения» [7], а также в условиях вынужденного взаимодействия друг с другом, способствует развитию социальной компетентности, делового сотрудничества.

Позиция преподавателя в этом процессе также изменяется. Ему приходится, отказавшись от роли «мудреца на сцене», как образно выразились американские исследователи Р.Б. Бар и Д. Таг, выполнять и ряд других функций: поддержки, консультирования, контроля. Контроль в данном случае может быть индивидуальным, что, следует признать, является не последним стимулом в качественном освоении студентами не только своей части текста, но и частей, за которые ответственны другие участники группы.

В классической версии «Мозаики» мы ограничиваемся *воспроизводящим типом чтения*, который, как уже говорилось, соответствует первому уровню таксономии целей Б. Блума – уровню знакомства, опознавания и пересказа соответствующей информации.

Теперь хотелось бы обратить внимание на проблемы, которые фиксируются при организации воспроизводящего чтения подобным способом. Во-первых, каждый читающий овладевает лишь своим фрагментом текста, в котором он является экспертом, остальное содержание часто затрагивает лишь «по касательной». Во-вторых, достаточно часто остается «проваленной» работа экспертных групп, поскольку не всегда им удается выйти в понимающий режим работы (о чтении на уровне понимания мы поразмышляем ниже). В-третьих, не редко качество воспроизведения оставляет желать лучшего, поскольку студенты склонны отбирать материал для воспроизведения, руководствуясь не совсем понятными критериями.

Однако наши сомнения в эффективности работы метода не означают, что его не следует применять. Наоборот, мы предлагаем задуматься о том, как усилить его потенциал работы не только на первом уровне таксономии Б. Блума, но и на пяти последующих. Примеры заданий, помогающих это сделать, мы будем обсуждать далее.

Так, наиболее типичная проблема при работе с «Мозаикой» – лоскутно усваиваемым содержанием текста – может быть решена, если на первом этапе предложить студентам познакомиться со всем текстом, чтобы представить его целостность, и лишь потом сделать их ответственными за содержание отдельных частей. В этом случае при складывании мозаики будет присутствовать не просто пересказ, а помощь другим в освоении того содержания, с которым каждый детально поработал в экспертных группах.

Размышляя далее о способах совершенствования «Мозаики» в рамках первого уровня, хотелось бы обратить внимание на целесообразность объективации результатов малых групп. Они часто скрыты от преподавателя и других студентов, так как группы работают параллельно. Смысл такой объективации заключается не столько в контроле над процессом освоения содержания, сколько в оказании помощи в обработке текстового материала. Ведь на этом уровне студенту необходимо точно его воспроизвести другим, не нагружая своими интерпретациями. И как показывает опыт, точное воспроизведение – это не такая уж и простая задача. Помочь решить ее могут вопросы или задания, включающие в себя следующие побуждения:

- опишите....;
- идентифицируйте....;
- перечислите....;
- выберите....;
- констатируйте....

Также мы предполагаем, что эффективность работы с текстом на первом уровне можно повысить, предлагая студенту «удерживать» себя, свой опыт относительно содержания предлагаемого текста. Использование своего личного читательского опыта в качестве отправной точки при работе с текстом на разных уровнях помогает преодолевать нежелательные

эффекты, характерные для подобной работы в традиционной системе образования – «проскальзывания» знаний мимо учащихся (не затрагивая их ни эмоционально, ни интеллектуально). Чтение сквозь призму вопросов «Знаю/ Хочу узнать/ Узнал» (см. Приложение) провоцирует студента выполнять простейший набор действий – активизировать ранее полученные знания по теме и сравнить свои ожидания с прочитанным. Это может помочь участнику дополнить, расширить «опыт», прирастить содержание, не нарушая своих концептуальных схем. Ведь не всегда реконструкции прежних и формирование новых концептуальных отношений является основной образовательной задачей. Предлагаемая работа позволяет дифференцировать в содержании то, что студент знает и то, что ему пока не известно. А это уже немало...

Трудности понимания текста.

На сегодняшний день проблема понимания является одним из основных камней преткновения, который фиксируют как студенты, сталкиваясь на протяжении учебы с различными текстами, так и преподаватели, провоцирующие это столкновение. Эта проблема находится в области второго уровня таксономии Б. Блума – уровня понимания студентами фактов и идей, принципов и теорий, изложенных в тексте.

Очень часто, обсуждая со студентами причины их неготовности к семинарскому занятию, предполагавшему предварительную работу с текстом, можно услышать замечание такого характера: «текст был труден для понимания». Что же скрывается за этим типичным аргументом?

Одной из важнейших задач преподавателя как раз и является выбор такого текста, который по своей сложности был бы адекватен уровню подготовленности студентов. При выборе текста имеет смысл ориентироваться не только на уровень подготовленности наших студентов, и не только на ценность баланса между слишком простым для них текстом и слишком сложным. Здесь многое зависит от конкретной обучающей ситуации. Ведь, если для студентов текст прост – это не значит, что он банален. Особенно, если не просматривать его «по диагонали», а тщательно вчитаться. А подготовка сложного текста для неподготовленных студентов бывает не так уж и непродуктивна. Ведь именно в этом случае необходимость работы на понимание становится более очевидной. А задача преподавателя – помочь участнику справиться в ситуации *непонимающего типа чтения* научной статьи, а не бросать на произвол, как в вышеописанном случае знакомства юной первокурсницы с текстом статьи М.К. Мамардашвили.

Нужно отметить, что проблема понимания в контексте анализа особенностей самого текста («сложный – простой», «доступный – неподъемный») не исчерпывает всей многогранности данного процесса. В данной статье для нас наиболее значимо размышление о том, что именно делает (или может делать) участник для достижения понимания.

Согласно таксономии целей Б. Блума, адаптированной для выделения задач работы с текстом, процесс понимания предполагает выполнение следующих интеллектуальных действий:

- переформулирование собственными словами (или с помощью другого языка, другой терминологии);
- приведение примеров;
- объяснение.

Иными словами, на этом уровне студенты разными способами пытаются не просто воспроизводить, а *первичным образом оформлять* прочитанную информацию.

Преподаватели часто жалуются, что студенты имеют склонность вообще пропускать данный этап и довольно быстро осуществлять более активное взаимодействие с текстом – выражать свое отношение, критику, оценку. В данной ситуации, среди прочих, можно увидеть проблему методического обеспечения процесса понимания текста, которое часто вообще отсутствует, либо присутствует, но не срабатывает. Ярким примером тому является все та же «Мозаика», о которой уже шла речь выше. Объединяя участников образовательного процесса в экспертные группы, читающие один и тот же отрывок текста, имеет смысл давать особые средства (например, фокусирующие вопросы) работы на понимание текста.

Когда студенты возвращаются в свои «домашние» группы и преподают отрывки текста своим коллегам, имеет смысл поддерживать данный вид работы педагогическими инструментами, обеспечивающими обратную связь на предмет понимания целостного текста всеми участниками группы. Для этого может быть проведена реконструкция понимания целостности текста, осуществляемая за счет поиска всей малой группой ответов на вопросы суммирующего характера:

- Что (в обсуждаемой статье) автор критикует, проблематизирует?
- Какое значение он придает...?
- Что автор предлагает в качестве альтернативы (решения проблемы)?

Следует отметить, что в последнее время в практике, прежде всего зарубежной высшей школы, используются различные приемы, поддерживающие процесс понимания текста, помогающие выразить его результат в разных формах. С нашей точки зрения, эти приемы (некоторые из них можно найти в Приложении к сборнику) достаточно эффективны.

Может сложиться впечатление, что они (как и любые методы) создают ситуацию неестественности и принуждения к пониманию. С нашей точки зрения, это оправдано, поскольку в естественной ситуации работа на понимание редуцирована. Например, у студентов не возникает вопрос, либо фиксируется, что «все непонятно».

В качестве типичного способа обеспечения и обнаружения понимания можно предложить после этапа индивидуального прочтения текста

сформулировать в парах общие вопросы на уточнение, и задать их затем преподавателю. В таком искусственном процессе подготовки вопросов и «разворачивается» понимание, выкристаллизовываются и отфильтровываются индивидуальные вопросы, а процесс согласования в парах позволяет частично находить на них ответы и без преподавателя.

Следует отметить, что вообще взаимодействие участников в парах имеет большой потенциал для работы по пониманию текста. Объяснение другому человеку содержание прочитанного – это один из лучших способов работы со своим пониманием материала. Эффективность совместной работы будет еще выше, если партнер говорящего не останется всего лишь слушателем, а будет задавать вопросы и принимать активное участие в обсуждении.

Например, можно предложить такой способ работы: после прочтения учебного текста просить студентов «протестировать» друг друга, сформулировав по три вопроса на предмет понимания прочитанного. Каждый, таким образом, находился в роли «спрашивающего» и «отвечающего». Роль спрашивающего, возможно, даже более ценна в этой ситуации, ведь качество вопроса зависит от уровня понимания прочитанного материала.

Эффективность подобного способа работы подтверждает не только практика, но и научные исследования. Например, результаты исследования А.С. Палинксара (1987) показали значимые различия экспериментальной группы, прошедшей специальное обучение, и контрольной группы по уровню понимания прочитанного текста. При этом необходимо отметить, что экспериментальное обучение имело целью развитие навыков постановки вопросов, требующих: а) воспроизведения информации, содержащейся в тексте; б) суммирования текста; в) объяснения текста; г) предсказания последующего содержания текста [9].

Дальнейший анализ работы на понимание текста заставляет нас обратить внимание на то, что студенты, осуществляя данный процесс, работают преимущественно со своим личным опытом – «упаковывают» текст с помощью имеющихся мыслительных средств и схем. Основным материалом работы является «свое», а «другое» (текст) лишь встраивается в «свое». Но понимающий тип работы с текстом на занятии требует и иного режима чтения, где «основная фигура» – это текст, а все мое (понимание, отношение и т.п.) – лишь «фон». Только в этом случае, с нашей точки зрения, студент получает возможность работать с иным опытом – опытом понимания и интерпретации текста (разворачивать его, фиксировать разрывы, проводить границы между текстом и своим опытом, разными текстами и т.п.).

В качестве примеров возможного методического обеспечения понимания могут быть приведены следующие фокусирующие вопросы:

- «Опишите в хронологическом порядке, как развивалось Ваше понимание того, что изложил автор в этой главе»

- «О чем, как Вам кажется, говорит здесь автор? Как мы могли бы выразить это яснее?»

- «Почему автор сообщает нам это именно сейчас?»

Такая работа дает шанс реконструировать текст как авторскую позицию, как нечто единое и целостное, возникшее в определенном контексте.

И, наконец, ссылаясь на многочисленные исследования, заметим, что «стопроцентное» понимание невозможно. Более того, в непонимании есть также свой конструктивный потенциал. Как отмечает известный психолог В.П. Зинченко, «между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а точнее, понимания того, что текст – вызов» [3].

Корректный вызов пониманию – значит, и привычным способом мышления студента – является одной из актуальных задач университетского образования на сегодняшний день. Поэтому обнаружение студентом своего непонимания текста (самостоятельно, с помощью преподавателя или другого студента) как раз и может рассматриваться как один из способов решения данной задачи.

Текст как «помощник».

Следующий тип образовательных целей в таксономии Б. Блума – применение. Смысл данного вида активности заключается в демонстрации студентами умения соотносить свои знания с разного типа реальными ситуациями. Как известно, проблема «применения» всегда являлась одним из камней преткновения для педагогической психологии и педагогики, поскольку процесс использования не позволяет ограничиться только разговорами о том, что должно быть сделано (к чему тяготеет традиционная образовательная система), а предполагает само действие, в том числе и интеллектуальное (анализ, рефлексия и т.д.).

Обсуждение задач работы с текстом в заданном выше контексте позволяет, на наш взгляд, поставить проблему средней функции как содержания текста, так и самого процесса чтения. А это значит, что принципиальными становятся следующие вопросы: «Что значит «использование введенного в тексте культурного представления как посредника?»», «Как возможно (и возможно ли) чтение как применение («действенное чтение»)»?».

С нашей точки зрения, о средней функции чтения имеет смысл говорить в том случае, когда сам процесс и его содержание становятся для студента опорой или «культурной приставкой», с помощью которой он пытается решить ту или иную *интеллектуальную задачу преобразования или самопреобразования.*

В образовательной практике обычно используются разные типы текстов: инструкции, диагностические материалы, статьи, наборы высказываний, описания методов, схемы, формулы, таблицы, списки литературы и т.п. Один и тот же текст, в зависимости от контекста его использования, может стать разным по характеру *средством* (схемой описания, схемой анализа, различения понятий, постановки проблемы, средством поиска ответа на свой образовательный вопрос т.д.). Текст может выступать как посредник практической и ментальной активности участника. Но средственная функция текста не есть нечто естественное, принадлежащее ему как само собой разумеющееся. Текст и работа с ним должны стать средством, или точнее, они могут стать, а могут и не стать таковыми. Как же читать текст в образовательном процессе, чтобы этот эффект случился?

Иными словами, задача применения в контексте работы с текстом дифференцируется на употребление прочитанного (содержания), и сам «действенный» процесс чтения, предполагающий не только понимание (второй уровень целенаправленного), но и удержание контекста отношений – текста и ситуации (включающей в себя и задания для чтения). Поэтому такой тип чтения, с нашей точки зрения, можно обозначить как – «*применяющееся*» или «*применяющееся чтение*».

Далее хотелось бы обсудить проблему того, как часто мы – преподаватели – инициируем такой тип чтения в учебном процессе, и какого рода задания или образовательные ситуации могут нам в этом помочь.

Выскажем предположение, что если для точных и некоторых естественных дисциплин задача формулировки заданий на работу с текстом, соответствующих «режиму» применения (в интерпретации Б. Блума), не представляет особой сложности, то для гуманитариев ситуация выглядит несколько иным образом.

Поясним свою позицию на примерах. В работах, посвященных описанию таксономии Б. Блума, можно встретить такие примеры заданий, работающих на задачу применения: «найдите площадь аудитории, в которой Вы занимаетесь», «применить эту формулу для решения следующей задачи...» и т.п.

А какие задания на применение при работе с текстом возможны для гуманитарных наук? Этот вопрос неоднократно ставился на семинарах-тренингах по повышению педагогической компетентности преподавателями-гуманитариями, работающими в высшей школе. Что «применяет» гуманитарий, одним из основных видов деятельности которого является работа с текстами? С одной стороны, вопрос несколько странный, а с другой – достаточно нетривиальный в своей прямоте, не правда ли?

С нашей точки зрения, он имеет очень много аспектов. Попробуем обрисовать только несколько его ракурсов, используя небольшие иллюстрации. На одном из семинаров для преподавателей, который был посвящен

философии Гуссерля, докладчику – весьма сведущему в феноменологии человеку, являющемуся экспертом, был задан вопрос, сопровождающий просьбой продемонстрировать феноменологическую редукцию, о которой он так воодушевленно рассказывал. Докладчик принес аудитории свои извинения и отказался от данного предложения.

Еще одна иллюстрация относится к идее организации образовательного процесса на одном из философских факультетов. В качестве приоритетной цели была выбрана такая учебная цель, как развитие у студентов способности практиковать разные типы мышления, соответствующие разным философским школам. К сожалению, данный замысел не был реализован по многим причинам: и потому что экспликация способа мышления философа, основываясь на тексте, не всегда является подъемной задачей, и потому что не удалось сконструировать, адекватную данным задачам, учебную и педагогическую деятельность, и по некоторым другим причинам.

На какие размышления наводят данные иллюстрации? Конечно, очень важно указать на то, что содержащееся в тексте *описание* феномена, деятельности и т.п. не всегда может быть воспроизведено в действии (прежде всего мыслительном), поскольку его не достаточно для решения такой задачи. А это значит, что особой заботой преподавателя в процессе «действенного чтения» может стать реконструкция «свернутых» в тексте способов мышления, логики доказательств, оснований допущения и т.п. Но данные типы активности предполагают переход на последующие уровни целеполагания в соответствии с таксономией Б. Блума. Хотя, с другой стороны, работа в рамках данного режима чтения возможна и в формате более простых типов умственной деятельности. И наше педагогическое сознание вполне успешно может изобрести много изящных заданий, востребующих примеряющее чтение. Приведем несколько достаточно простых примеров заданий для гуманитарных дисциплин:

- «Как могут быть использованы аргументы тотального детерминизма, сформулированные в ..., для защиты свободы воли?»

- «Используйте изображенную в романе ... социальную структуру общества для описания современной социальной структуры общества».

- «Могут ли правила формальной логики быть использованы для проверки причинных связей в научном исследовании?»

- «Используйте схему SWOT-анализа, с которой Вы только что познакомились, для описания лекционной формы обучения».

- «С помощью предложенных в тексте типов коммуникативного взаимодействия, рассмотрите реальную коммуникацию на примере одного из телевизионных ток-шоу».

Конечно, перечень данного рода заданий можно продолжить. Хотя, анализируя сегодняшнюю ситуацию, рискнем предположить, что задания на воспроизведение и интерпретацию текста в учебном процессе пока су-

щественно превалируют над числом заданий на «примеряющее чтение».

В контексте данных размышлений мы хотели бы указать на еще одну проблему. В самом «примеряющемся» чтении можно выделить разные уровни глубины мыслительной активности студентов. И само описание этих уровней представляется нам очень перспективной задачей, как и более детальный анализ самого процесса «примеряющего чтения», основной смысл которого, возможно, состоит в том, что в процессе чтения изменяется способ мышления о чем-либо.

Пытаясь рефлексивно отнестись ко всему вышеизложенному, зафиксируем, что при знакомстве с таксономией Б. Блума вполне резонно может возникнуть вопрос: «Почему уровень применения занимает всего лишь третье место из шести предложенных?». Одна из версий ответа для ситуации работы с текстом может состоять в следующем: «примеряющееся чтение» – это *длящееся понимающее* чтение, демонстрирующее понимание в действии. Оно выходит за пределы собственно чтения, но *не трансформирует содержание текста*, что является принципиальным моментом. (Хотя, конечно, здесь необходимо сделать оговорку о том, что отсутствие трансформации относительно, то есть оно несущественно по сравнению с таковым на уровне анализа.) С другой стороны, с помощью содержания преобразуется сама реальность, в которой оно практикуется.

Что дает студенту анализ текстов?

Продвигаясь далее по таксономии Б. Блума, можно обнаружить, что следующий уровень – это уровень анализа, который предполагает классификацию и членение материала на составляющие части, установление принципов организации различных структур и систем, а также понимание связи между отдельными составляющими. Для работы с текстом это означает, что на каком-то этапе анализ текста должен выступить в качестве отдельной задачи.

Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что именно процедура анализа позволяет отличить конкретный факт от единичного мнения, помогает выявить взаимоотношения между зафиксированными автором мыслями (причина, следствие, цель, средство, влияние, способ и т.п.), чтобы затем студенты смогли сделать корректный вывод.

В то же время стоит признать, что анализ имеет промежуточный статус в работе с текстом (хотя возможны и иные). Чтобы конкретнее уточнить тип такого рода «промежуточных» ситуаций, вновь вернемся к обсуждению границ и способов совершенствования все той же «Мозаики».

В данном случае объектом нашего пристального внимания становится этап работы в «экспертных» группах. Объединяя в них студентов, мы, как правило, кроме постановки задачи на понимание текста (об этом писалось выше), даем задания общего характера – подготовиться к преподаванию в

«домашних» группах. При этом часто предлагаем участникам подумать о способе, которым они станут «преподавать». Хотя совсем не лишним было бы помочь студенту осуществить также и выбор содержания материала. Ведь часто, наблюдая за работой малых групп, можно обнаружить, что из предложенного текста ситуативно выбирается первое понравившееся. А наиболее добросовестные студенты вообще стараются пересказать содержание дословно. Хотя, нужно признать, не так уж и редко встречаются примеры самостоятельно проявленной аналитической активности учащихся.

Конечно, проблема здесь не столько в самих студентах, которых порой упрекают в недостаточном проявлении аналитических умений. Возможно, стоит обратить внимание на предлагаемые преподавателем инструменты для осуществления такой работы. В качестве них целесообразно рассматривать задания следующего характера: создать схему, модель, график или любое другое визуальное изображение. Различные модели и рисунки, отражающие взаимоотношения между идеями, требующие выделения, различения, дифференциации, делают процесс анализа, скрытого от глаз, не только более структурированным, но и наглядным. Примером такого приема, описанного в приложении, является «Карта идей / понятий». Следует заметить, что данный прием (как и многие иные) может рассматриваться и примеряться как к «Мозаике», так и к другим ситуациям решения задач анализа текста на семинаре.

Помощь в эффективном осуществлении анализа текста могут оказать не только графические организаторы, и не только созданные самими учащимися, но и разные схемы анализа или просто списки вопросов и заданий, сконструированных преподавателем. Предоставляя их, мы выводим участников на *аналитический тип чтения*:

- «Сделайте свое резюме основной идеи статьи» (применительно ко второму уровню – понимания – это звучало бы так: «Расскажите основное содержание статьи своими словами»).

- «Определите допущения, лежащие в основе тех или иных аргументов автора текста».

- «Найдите скрытую посылку, на основании которой пишет автор».

- «Что необходимо знать заранее, чтобы понять прочитанное?» (по материалам «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в системе высшего образования: Стратегии для использования в любых предметных областях).

Характер данных вопросов позволяет, с одной стороны, обнаружить некоторое сходство с уровнем понимания, но, с другой стороны, согласиться с Б. Блумом в том, что анализ – это все-таки углубленное понимание, например, понимание обобщений и сложных концепций, вычленение оснований авторской позиции.

Расширяя диапазон возможных средств анализа текста, отметим, что таковым может выступать и другой текст. На одном из последних семинаров

для преподавателей университета в качестве материала для изучения использовался перевод текста (реферат его также помещен в данном сборнике), содержащий описания больших и маленьких приемов работы с материалами для чтения в учебной аудитории [10]. В качестве задания участникам было предложено вычленив из текста все имеющиеся приемы, а затем попытаться сконструировать из них свою типологию (в самой статье приемы были разбросаны по тексту). Для создания такой типологии тренерская команда предложила конкретное средство – таксономию Б. Блума.

Стоит отметить, что текст, содержащий описание таксономии, использовался в этой ситуации на уровне применения. В то время как собственно процесс создания типологии на основе статьи – это, конечно же, работа, направленная на анализ. А продукт этой работы в виде типологии может быть отнесен к синтезу. Соединение этих видов чтения для получения продукта (типологии) и успешная его апробация на практике, позволяет нам рекомендовать преподавателям поместить в свой тренерский портфель новый сконструированный прием – «Двойное чтение».

Рассуждая о возможных условиях эффективности аналитической работы с текстом, стоит отметить, что, с нашей точки зрения, *прагматическая ориентация* при анализе – это одно из условий продуктивности. Участники анализировали текст не ради анализа как исследовательской задачи, а ради анализа как наращивания своей педагогической компетентности, или, выражаясь метафорично, – для «раскладывания новых приемов по кармашкам портфеля», чтобы знать, откуда и для чего извлечь их в нужный момент, и сделать этот выбор осмысленно, критериально.

Еще одним условием эффективности работы с текстом в рамках данного уровня может рассматриваться *адекватность средства*, предложенного для анализа. Действительно, в нашем случае «чтение с помощью Б. Блума» вполне соответствовало как конечной задаче, так и самому содержанию текста. Вряд ли продуктивность была бы такой, если бы участникам было предложено составить карту статьи или же сконструировать свою типологию, не опираясь на «авторитеты», а привлекая лишь личный опыт. Может быть, это было бы и полезно, но заняло бы больше времени и сил. А это не совсем оправдано в ситуации, когда типология – не цель, а всего лишь вспомогательное средство решения какой-то другой, более конкретной задачи.

И, наконец, последнее, на что хотелось бы обратить внимание – это характер текста, который предлагается для анализа. Наверняка задача не была бы эвристичной для участника, а работа с текстом происходила бы на первом и втором уровне, если бы в самом тексте статьи методы уже были типологизированы самими авторами. Читателю оставалось бы лишь понять типологию, и в лучшем случае – как-то к ней отнестись, например,

принять или пропустить мимо себя (и это была бы работа на первом и втором уровнях). Для того, чтобы работа по анализу текста была продуктивна, преподавателю необходимо предлагать слабо структурированные тексты, которые не содержат прямых и очевидных ответов на поставленные вопросы и задания. Или наоборот, – предлагать неочевидные вопросы. Скорее всего, последнее условие носит сквозной характер и может быть отнесено ко всем уровням, по которым осуществляется движение в данной статье.

Чтение для синтеза.

Пятый уровень в таксономии Б. Блума соответствует такой образовательной цели как синтез, предполагающий объединение элементов и частей некоего содержания в новую целостность, которая может быть принципиально инновационной, либо (что наиболее вероятно) являться новым продуктом только для ее создателя. Основной вопрос, который будет обсуждаться в данном фрагменте нашей статьи, звучит следующим образом: «Какой вид активности при работе с текстом может быть инициирован, чтобы достичь вышеназванной цели?».

Тип чтения, реализуемый в режиме синтеза, мы бы метафорически обозначили как «*просеивающее выращивание*», а начали бы свои размышления с предположения о том, что, наверное, самым типичным примером учебного задания, предполагающего решение задачи на синтез, является написание рефератов, эссе, сочинений, обзоров и т.п. по некоторой совокупности проработанных текстов. И сразу возникает вопрос: «Насколько нас – преподавателей – устраивает качество продуктов, получаемых при данном типе задания по работе с текстом, и как эта ситуация связана с характером осуществляемого чтения?». По опыту мы знаем, что очень часто (а с приходом Интернета ситуация радикально усугубилась) данные «продукты» – и эссе, и курсовые, и дипломные – являются либо плагиатом, либо мозаикой бессистемно собранного и скомпилированного материала из разных статей и книг. Проанализируем некоторые из возможных причин такой ситуации в контексте предмета нашей статьи.

Как происходит отбор (выбор, переработка) содержания из прорабатываемых текстов для подготовки «нового» письменного продукта? Иными словами, как и кем задаются основания, вокруг которых происходит синтез прочитанного? На наш взгляд, для традиционной практики рефератов (и курсовых и т.п.) – это самое уязвимое место, поскольку чаще всего никакого иного основания, кроме *темы*, ни преподавателем, ни студентом не предполагается.

Какие же основания возможны для синтеза при работе с текстом? Мы обсудим только один из возможных вариантов ответа – запрос (открытые проблемные вопросы, не сводимые к теме) на чтение самого студента. При этом предполагается, что синтез – это работа по соотношению своего запроса

к тексту и предлагаемого автором содержания для конструирования в итоге нового (по меньшей мере, не плагиата) или своего текста. Необходимо оговорить, что характер запроса в данном контексте принципиален, он не сводим к воспроизведению, пониманию и даже анализу текста, и предполагает конструирование продукта «надстраивающегося» над текстом, или несколькими текстами. Можно предположить, что если такой запрос на чтение у студента будет выращен (им самим, с помощью преподавателя, студентов-коллег), то он может задать ту рациональную структуру, которая и будет опосредовать процесс чтения различных текстов.

Развитие (а иногда и формирование) конкретного запроса на чтение может рассматриваться как особая педагогическая задача, которая достаточно непросто решается. К сожалению, наш студент еще со школьной скамьи привык к ситуации «вынужденного чтения», что достаточно часто формирует привычку читать текст подряд, без «контроля» или управления чтения своим вопросом-запросом. При этом нередко случается так, что текста оказывается слишком много (или, наоборот, слишком мало), и он захватывает, уводит за собой (или наоборот, текст полностью отбрасывается). Мы бы обозначили этот феномен как «оккупация текстом».

Возвращаясь к проблеме формирования запроса на чтение, зафиксируем, что в практике, конечно, встречаются разные ситуации. Одно дело, когда у студента есть сформированный конкретный запрос к тексту (или присвоенный чужой запрос), совсем другое – когда вопрос находится на стадии оформления и до-оформления. Обратим внимание на то, что в обоих случаях может обнаруживать себя феномен «развития вопроса». Динамика вопроса – трансформация, конкретизация, дифференциация на ряд подвопросов – вполне закономерное явление. Поэтому всегда есть вероятность того, что он может как «не дозреть» к моменту чтения, что чревато возникновением проблемы экспансии, так и «перезреть», и тогда может случиться, что работа с текстом, например, будет вообще не востребована. Здесь возникает интересный сюжет, связанный с тем, что фигура вопрошающего может конструироваться текстом. В этом случае работа с текстом может быть проинтерпретирована не просто как способ движения «в» своем вопросе, но и как средство продвижения «к» вопросу. «Текст читает читателя, и, кажется, ему весело» [5]. С другой стороны, иногда продуктивной оказывается и диаметрально противоположная стратегия, предполагающая обращение к тексту только после того, как возникнет ощущение, что работа над конструированием своего вопроса-запроса закончена или исчерпала себя. Итак, возможны разные стратегии оформления запроса-вопроса на чтение и отдельная задача – это выбор наиболее адекватной как индивидуальному стилю учения, так и целостной образовательной ситуации.

Конечно, чтение для последующего синтеза также можно организовать с помощью особым образом сконструированных преподавателем заданий,

которые будут предлагать основания для объединения (переконструирования, реконструирования и т.п.) содержаний текста (или текстов). Особое искусство при этом будет состоять в том, чтобы продумать те типы ментальной активности, которые должны этими заданиями инициироваться. Это могут быть и достаточно простые задания, например, «напишите эссе о своих впечатлениях от прочитанного». А могут быть и более сложные, требующие, например, собрать в определенную единую форму содержания из совершенно разных форматов (теорий, подходов, времени и т.п.) и эксплицировать критерии произведенного синтеза.

Описываемый выше тип чтения («просеивающее выращивание») достаточно сложен, поскольку он требует преодоления или «снятия в себе» всех предыдущих уровней работы с текстом, и очень легко может редуцироваться студентом к уровню воспроизведения, или в лучшем случае – понимания или анализа.

Завершая данный фрагмент, обратим внимание на то, что чтение для синтеза, как и для применения в предложенной интерпретации, предполагает выход за пределы текста. Но в отличие от уровня применения, синтез подразумевает трансформацию содержания текста, понимаемую как вписывание его в иную, отличную от содержащегося в исходном тексте, целостность. Можно сказать, что в предельном случае такое чтение «предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу – предмету понимания, сколько о произведении смысла и нахождении новой текстовой... формы» [3].

Критическое чтение текста.

При обсуждении сложностей организации процесса понимания текста, это уже фиксировалось, студенты достаточно часто реагируют на текст в оценочных категориях. Иногда даже создается впечатление, что «откритиковать» авторские суждения в тексте не представляет для нашего студента никакой особой проблемы. Более того, нередко тексты изначально читаются из критической позиции, она является первичной и установочной. В.П. Зинченко остроумно заметил: «Книга – это вызов. Когда мы его не принимаем, то мотивы могут быть самыми разными: от «не мое», «не по зубам» ... до «бреда» [3]. Данные наблюдения провоцируют уйти в размышления о сложившемся в постсоветском пространстве особом типе оценочного чтения и поискать социокультурные причины и предпосылки данного положения дел, но это бы вывело нас за пределы собственной компетентности, поэтому пока ограничимся лишь одной, но принципиальной для нас фиксацией: необходимо различать *критикующее* и *критическое* чтения.

В качестве критерия для их различения мы предлагаем держать способ (уровень и качество) обоснования, который используется при разных

видах оценочного чтения. Хотя, конечно, важен и сам факт наличия этого основания. Необходимо отметить, что достаточно часто студенты склонны, высказывая свое отношение к какому-либо фрагменту текста, вообще не фиксировать контекст, допущения, на которых оно строится. С другой стороны, даже если основание отношения предьявляется, то возникает не меньшее количество проблем с его статусом и качеством. Если, например, наш студент высказывает отношение к тексту в формуле известного героя А. Дюма: «Я дерусь просто потому, что я дерусь» («текст плохой, потому что автор – дурак»), то это примерно отражает смысл *оценочного суждения без оснований*. Характер обоснования при этом может сводиться в крайних случаях к эмоциональному реагированию, в более умеренных – к апелляции к своему или чужому опыту, к ссылке на авторитеты (Иван Иванович так думает, и поэтому это так) и т.п.

Иной тип оценочного чтения, который собственно и является предметом размышления в данной статье, соответствует шестому и последнему уровню образовательных целей в таксономии Б. Блума. Он предполагает: детальную критику с предьявлением *оснований*, сравнение и противопоставление по некоторым *принципам*, подробное указание *логических противоречий и допущений*, *чувствительность к контексту и готовность к коррекции* собственных выводов и т.п. Именно эти действия можно рассматривать, с нашей точки зрения, как необходимые для критического чтения. Эта серьезная работа требует реализации всех тех типов чтения, о которых мы указывали выше, пытаясь описывать их через таксономию учебных целей. Но особенно важно подчеркнуть, что критическое чтение предполагает тщательную контекстуальную работу с текстом. Как писал В. Набоков: «Из хорошей книги не только вычитывают, но и *вчитывают в нее*» [6]. Иными словами, такая работа с текстом делает необходимым реконструкцию того, в какое время он был написан, на какую ситуацию отвечал, на каких допущениях и ценностях строился, и главное, из какой позиции, «рамочки», точки зрения (принципа, ценности, вопроса, установки) мы – как читатели – к нему относимся. Если же такая работа предполагает встречу с несколькими текстами, то задача еще больше усложняется. Трудоемкость такого чтения состоит в следующем: для того, чтобы случилось критическое чтение, «к» одному тексту необходимо прочитать еще много других книг, статей и занять осознанную позицию по отношению к ним.

Вернемся к своему опыту организации работы с текстом. Выше уже фиксировалась проблема опережающего отношения к текстам. В качестве одной из возможных попыток преодоления данной проблемы может рассматриваться прием разведения во времени и опосредования разными методическими средствами (прежде всего формой и содержанием вопросов) двух режимов работы: понимания и отношения. Наш педагогический опыт свидетельствует, что этого оказывается явно недостаточно, и часто эффек-

тивность данного действия зависит от качества вопросов (их проблемности, глубины, эвристичности и т.п.). Искусство их формулирования – особая педагогическая компетентность. Именно способы построения вопросов, с нашей точки зрения, могут рассматриваться как особый, достаточно сильный тип средств, инициирующий критическое чтение. Например, это могут быть вопросы, ориентированные на вскрытие контекста, оснований, недоговоренностей авторов, которые позволяют задавать координаты, систему рамок, выступающих средством последующего культурного отнесения и оценивания. Несколько примеров:

- Какие ценности, не сформулированные автором(ами) в тексте(ах), мы должны принять, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

- С какими предположениями, высказанными в форме описаний, мы должны согласиться, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

- Какие факты нас просят принять на веру?

- Что осталось недосказанным? и т.д. (по материалам «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в системе высшего образования: Стратегии для использования в любых предметных областях).

Наверное, можно предложить много иных вариантов конкретизации разных способов организации такого чтения. Но на что важно обратить внимание, с нашей точки зрения, в первую очередь? Критическое чтение требует тщательной работы по аргументации умозаключений. Одно из возможных описаний такой работы – оперирование доводами. «Доводы включают в себя четыре основных элемента. В первую очередь, довод содержит в себе утверждение. Это утверждение, иначе называемое тезис или главная идея, является сердцем довода, самой важной идеей автора. Утверждение поддерживается рядом причин. Каждая из причин, в свою очередь, поддерживается доказательствами. Ими могут быть статистические данные, детали текста, личный опыт и другие факты, признаваемые аудиторией как надежные. В основе утверждения, причин и доказательств лежит четвертый элемент довода – основание. Это основополагающее, общее для автора и аудитории убеждение, которое подтверждает весь довод» [4].

Принципиальными для описываемого вида чтения является выстраивание «рамочек», «координат», в которые помещается и содержание текста, и позиции собственного отношения к нему.

Отдельно можно обсуждать значимость типа текста. Например, провокативный характер текста вполне успешно может «сработать» на активизацию критического способа чтения. Однако сложность состоит в том, что характеристика провокации не принадлежит тексту как нечто естественное. То, что для преподавателя является провокацией, не гарантирует такого же восприятия у студента. Особенно хотелось бы обратить внимание на аккуратное использование переводных текстов в функции проблематизации читающего. Достаточно часто перевод воспринимается как инородный

для нашей культуры текст. Поэтому он должен быть достаточно тщательно выполнен, чтобы шероховатости стиля не спровоцировали упрощенное понимание или не попадание в контекст. В случаях работы с переводным текстом важно «подстраховать» студента от установки на чтение как описания другой культуры, не всегда имеющей отношение к «нашей ситуации». И еще один момент: критическое чтение можно успешно инициировать и в том случае, когда текст содержит авторское отношение к предмету обсуждения, само описание рефлексивно, фиксирует проблему и т.п.

Подводя итоги в данном фрагменте, отметим, что, во-первых, критическому чтению, также как и понимающему, надо учить специально (как ни банально это звучит), раскладывая его на некие действия (например, указанные выше), или формируя особые установки. Во-вторых, неудачи на этом уровне задач чтения текста есть следствие кумулятивности сбоев работы на предыдущих уровнях таксономии. И последнее, пытаюсь работать на шестом уровне, преподавателю всегда следует помнить о том, что в нашей культуре с любыми оценочными действиями следует обращаться крайне аккуратно, дабы ими не «закончился» процесс образования.

О чем еще необходимо сказать? Рефлексия написанного.

«Отношения» авторов с Б. Блумом.

Одним предложением их можно описать так: отношения непростые, а главное – односторонние. Хотя, если честно, ощущение присутствия Бенджамина Блума не покидало авторов при написании данного текста. Это присутствие мы объективировали в виде вопроса, который с завидным постоянством задавали друг другу: «Какой опыт чтения соответствует тому или другому уровню таксономии?». Если бы в этом диалоге присутствовал сам Б. Блум, мечтали мы, он бы нас поправил. Конечно, нужно отдавать себе отчет в том, что данный опус может быть проинтерпретирован как один из опытов чтения со всеми удавшимися и неудавшимися типами и видами. А на сегодня, заметим, их немало! Мы будем рады, если уважаемые читатели, работая с данным текстом, осуществляя воспроизведение, понимание, анализ, синтез и критику, поправят нас....

Можно дискутировать не только с интерпретацией таксономии, содержащейся в данной главе, но и собственно с ее автором – самим Б. Блумом. Предметом дискуссии могут стать и критерии последовательности уровней в таксономии, и содержание каждого из уровней, и т.п.

Но для нас самым ценным является то, что данная таксономия стала рабочим средством определения образовательных задач, которые были использованы для различения способов чтения. **Напомним, что среди них: воспроизведение (воспроизводящее чтение), понимание (непонимаю-**

щее чтение), применение (примеряющееся чтение), анализ (аналитическое чтение), синтез («просеивающее выращивание»), оценивание (критическое чтение). Конечно, в качестве функции структурирования могло быть взято и иное средство. Например, это могла быть таксономия учебных задач Толлингеровой, или эмпирическое общение типов чтения, предлагающее различать такие навыки чтения как «суммирование (аргументов, вопросов, идей), определение (концепций, теорий), сравнение и противопоставление, нахождение связей с лекциями или классными дискуссиями, и увязывание с собственным опытом» [10]. Но, как говорится, это был бы совсем другой текст.

Возможности методического сопровождения работы с текстом.

Одна из сквозных проблем, которая возникает чаще всего при работе с текстом: как установить меру для использования методов в работе с текстом. С одной стороны, метод (или способ достижения поставленной цели, задачи) призван помогать, направлять и поддерживать чтение студентов, с другой стороны, он может и мешать ему. Структурированная работа может сделать акцент на то, что считает важным преподаватель, а интересные мысли, возникающие у студента при чтении, могут так и не быть высказанными.

Определенный резон в таком замечании есть. Стремление к упорядоченности, которое несут в себе даже простейшие наборы вопросов, ограничивает возможности взаимодействия с текстом. Вопрос выбора способа работы с текстом – это и вопрос о степени вмешательства в «естественный» способ чтения, а также в способ взаимодействия участника с авторским высказыванием.

Одним из средств первичной ориентировки в постановке задач для работы с текстом и выбора подходящего методического приема можно рассматривать таксономию Б. Блума. Хотя, стоит отметить, тот или иной метод, или прием нельзя жестко относить только лишь к одному определенному уровню. Например, всего лишь несколько видоизменений – и метод «Мозаика» инициирует такой тип чтения, который соответствует уже не только первому уровню, но и почти всем последующим.

С нашей точки зрения, для принятия решения о выборе способа (метода или приема) работы с текстом необходимо всю ситуацию чтения рассматривать целостно, вписывать в определенный контекст, учитывать множество факторов и условий. Поэтому, пользуясь картотеккой способов работы с текстами, которая выносится в приложение, предлагаем ориентироваться не столько на авторскую интерпретацию использования заданий для чтения (которая является лишь одной из возможных), сколько проявлять творчество.

Литература

1. Володарская И., Митина А. Проблема целей обучения в современной педагогике: учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов. - М.: МГУ, 1989.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. - М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Зинченко В. Психологические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2002.
4. Кластер Д. Что такое критическое мышление / Перемена.- 2001, - №4.
5. Мерлин В. Пушкинский домик. - Алма-Ата, 1992.
6. Набоков В. Лекции по русской литературе. - М., 1996.
7. Ренегар С. Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас. Кооперативное обучение в высшем образовании // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: Пропилеи, 2001.
8. Черных И. Проблемы оценки качества высшего образования в Республике Казахстан. <http://www.bilim.kz/education/default.asp?region=0&lang=1&id=647>.
9. Gambrell L. What research reveals about discussion / Lively Discussions! Fostering Engaged Reading, 1996.
10. Meyers C., Jones T. Integrating Reading Materials and Guest Speakers / Promoting Active Learning. Strategies for the college classroom. - 1993.

Приложение.

Картотека способов работы с текстом

«Двойной дневник»

Данный способ предполагает связывание прочитанного с актуальными для студентов вопросами и проблемами. Технически дневник организуется следующим образом. Студенту предлагается разделить лист бумаги на два столбца. В левом столбце предполагается конспектировать те части текста, которые привлекли особое внимание участников. В правом столбце необходимо написать комментарий к фразе, которая была отмечена слева:

- почему записана именно эта цитата?
- о чем она заставляет задуматься?

Таким образом, читая текст, нужно прерываться и делать записи в «Двойном дневнике». Необходимый минимум записей может быть заранее определен преподавателем.

«Дневники с реакцией на прочитанное»

Данный тип дневников предполагает письменное выполнение заданий, предложенных преподавателем. Примеры заданий:

- выберите три идеи в тексте, с которыми вы не согласны;
- найдите одну скрытую посылку, на основании которой пишет автор;
- опишите в хронологическом порядке, как развивалось ваше понимание текста (прочитайте название и первый абзац; запишите две идеи, которые вы уже знаете по этой теме; напишите по два вопроса, ответы на которые надеетесь найти в этом тексте; запишите ответы, когда вы их найдете; зафиксируйте хотя бы три идеи, которые вы не ожидали встретить) (по материалам проекта «Развитие критического мышления через чтения и письмо в системе высшего образования»).

«Зигзаг» («Мозаика II»)

Все студенты получают задание – прочитать общий для всех текст. Познакомившись со всем материалом целиком (это принципиальное отличие от «Мозаики», в которой участники изначально получают только часть текста), каждый получает номер в своей домашней группе. Согласно этим номерам студенты на время расходятся по экспертным группам, чтобы досконально овладеть темой и затем помочь своим коллегам в домашней группе проработать и освоить новую информацию. Проблемные вопросы для работы в экспертных группах могут быть заранее подготовлены преподавателем.

По окончании групповой работы участников можно проверить на знание всего материала, а не только той части, экспертами по которой они являются (Крету Д. Мотивация учащихся на уроке / Перемена, т.4.- №2).

«Знаю / Хочу узнать / Узнал»

Данный способ предполагает выполнение следующих действий:

- мозговой штурм, результатом которого должно стать определение того, что студенты знают по теме;
- определение того, что они хотят узнать из текста;
- знакомство с текстом с фиксацией того нового, что удалось узнать в соответствии со своим исходным запросом.

Результаты данной работы могут быть представлены в виде таблицы (Крету Д. Мотивация учащихся на уроке / Перемена, т.4.- №2).

Знаю	Хочу узнать	Узнал
------	-------------	-------

«I.N.S.E.R.T.»

Данный способ предполагает сравнение первоначальных ожиданий с результатами чтения. Обработка текста производится с помощью следующих пометок:

«+» – укажите место, которое подтверждает верность ваших предположений;

«-» – укажите место, которое опровергает ваши предположения;

«!» – укажите место, в котором содержится важная информация, которую вы не ожидали увидеть;

«?» – укажите место, содержащее то, о чем вы хотели бы узнать больше.

После чтения текста студенты могут сравнить свои пометки (Крету Д. Мотивация учащихся на уроке / Перемена, т.4.- №2).

«Карта идей / понятий»

«Карта идей / понятий» (Novak and Gowin, 1984) предлагает студентам индивидуально или в малых группах изобразить содержание текста (или отдельного понятия из текста) в виде карты. Карты идей или понятий могут быть достаточно простыми, например, в виде блок-схем, а могут содержать сложные ответвления.

Кроме фиксации основных идей и их доказательств, студенты могут установить внутренние логические связи предложенного материала и изобразить графически неявные модели (Meyers C., Jones T. Integrating Reading Materials and Guest Speakers / Promoting Active Learning. Strategies for the college classroom. - 1993).

«Критические дискуссионные группы»

«Критическая дискуссионная группа» – вид работы, предполагающий, что студенты подходят к тексту с заведомым скептицизмом и подвергают сомнению его содержание.

Для работы с публицистическим или иным текстом может быть предложен набор следующих заданий:

– Какой главный вопрос ставится в этом отрывке, и какой ответ предлагает автор?

– Какие ценности, не сформулированные автором в тексте, необходимо принять, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

– С какими предположениями, высказанными в форме описаний, необходимо согласиться, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор (присутствуют ли в тексте какие-то авторские характеристики людей или идей, с которыми можно не согласиться)?

– Какие факты автор просит принять на веру?

– Что осталось недосказанным? (по материалам проекта «Развитие критического мышления через чтения и письмо в системе высшего образования»).

«Оставьте за мной последнее слово»

«Оставьте за мной последнее слово» (Harste and Short) – способ чтения текста, при котором студенты выбирают самый важный, по их мнению, отрывок и записывают его на одной стороне листа бумаги. С другой стороны пишутся следующего рода комментарии:

- Какие мысли вызвал этот отрывок?
- Почему это важно?
- Можно ли подвергнуть это сомнению?

Во время последующего обсуждения поочередно читаются выбранные для комментирования отрывки. Преподаватель, после чтения кем-то из студентов своего отрывка, приглашает других прокомментировать этот же отрывок. Выслушав всех, студент дает свой комментарий. За ним, таким образом, остается последнее слово (по материалам проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо в системе высшего образования»).

«Спросите у автора»

«Спросите у автора» (Beck и др, 1998) – прием, инициирующий у студентов постановку вопросов к автору текста (давать объяснения в данном случае могут пытаться другие студенты или преподаватель).

Для того, чтобы побудить студентов читать активно и требовать затем дополнительные разъяснения, преподавателем могут использоваться следующие фокусирующие вопросы:

- О чем, как вам кажется, говорит здесь автор?
- Как мы могли бы выразить это яснее?
- Почему нам автор сообщает это теперь?
- Что необходимо знать заранее, чтобы понять прочитанное?
- Куда, по вашему предположению, приведет аргументация автора?

(по материалам проекта «Развитие критического мышления через чтения и письмо в системе высшего образования»).

«Тесты по чтению»

Такой вид работы как «Тесты по чтению», предлагает участникам, которые разбили на пары, составить друг другу тест по тем понятиям и идеям, которые содержатся в материалах для чтения.

После выполнения тестов, парам предлагается сверить ответы, обсудить тесты на предмет точности вопросов и их связи с текстом. Если в процессе обсуждения между партнерами возникают серьезные разногласия, тренер может выступить в качестве арбитра.

«Чтение / Суммирование в парах»

«Чтение / Суммирование в парах» предполагает, что студенты делятся на пары и читают текст. Они поочередно читают разделы текста (вслух или

про себя), затем один суммирует основное содержание, а другой задает исследовательские вопросы по тексту, на которые они совместно пытаются ответить. После чего они меняются ролями и читают следующий раздел текста (по материалам проекта «Развитие критического мышления через чтения и письмо в системе высшего образования. (Vacca, Vacca, 1986)

«SQ3R»

Способ «SQ3R» (Ф.Робинсон) расшифровывается следующим образом:

- S (Survey)- обзор;
- Q (Question) - вопрос;
- R (Read) - чтение;
- R (Recall) - повторение;
- R (Review) - вывод, резюме.



Использование данного метода предполагает прохождение двух этапов:

Беглый обзор текста.

1. Выделение заголовков и рубрик для того, чтобы получить общее представление о содержании и структуре текста. Заголовок или рубрику можно представить в виде вопроса.

2. Просмотр первого и последнего абзацев для того, чтобы получить общее представление о содержании.

3. Беглый просмотр всего фрагмента текста.

Основной этап.

После полученного представления о содержании, необходимо поставить вопросы к тексту, который затем будет прочитан:

- что мне известно по данной теме?
- какие основные темы, вопросы или идеи вынесены в заголовок?
- что мне предстоит узнать?

(Хамблин Д. Формирование учебных навыков: пер. с англ. - М.: Педагогика, 1986.)

ОБРАЩЕНИЕ С ТЕКСТОМ: ОСНОВЫ И ПРИМЕРЫ ОБУЧАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ (реферат)

К. Конрад

Работа с текстом предполагает прохождение студентом нескольких этапов: непосредственно чтения и понимания текста, запоминания содержания, изложенного в тексте, и главное – применения (либо готовности к этому) полученного знания в конкретной ситуации. Предлагаемый ниже текст Клауса Конрада фиксирует как определенные условия, которые необходимо выполнять обучаемым при прохождении различных этапов в работе с текстом, так и стратегии каждого этапа, направленные на повышение эффективности обучения посредством «общения с текстом».

В тексте называются и детально рассматриваются процессы, связанные с обработкой информации, направленные на приобретение и запоминание нового знания, участником которых становится студент (обучаемый) при работе с текстом, а также приводятся результаты экспериментов, демонстрирующие степень влияния данных процессов не только на понимание текста, но и на учебную успеваемость в целом.

1. Стратегическое обучение с помощью текста

1.1 Понимать и запоминать

В целом можно сказать, что обучение на основе текста означает его понимание, извлечение из него определенного знания, то есть значений, накопление этого знания и умение держать его наготове. Собственно, наиболее конкретное применение этого знания является уже следующим шагом, предполагающее необходимость что-то сделать с этим знанием, произвести некоторую активность (например, планирование). Понимание и запоминание – это процессы, которые в реальной ситуации обучения взаимобуславливают друг друга; они неразрывно связаны друг с другом. Для того чтобы понять текст, читатель должен выполнить четыре условия:

-активизировать собственное, уже имеющееся, связанное с темой текста знание;

- приступить к активному разбору текста;
- располагать необходимым словарем письменного языка;
- владеть синтаксисом соответствующего языка.

1.2 Специфические процессы приобретения знаний из текста

Из результатов проведенных исследований с очевидностью следует, что следующие процессы обработки информации могут содействовать приобретению знания и его запоминанию:

1. *Элаборативные¹ процессы.*

При чтении индивид активизирует уже имеющееся у него знание и связывает его с новым материалом в тексте. Протекающие при этом процессы можно обозначить как элаборативные. Текстовая информация элаборируется в том смысле, что с ней связываются соответствующие элементы уже имеющегося знания. Еще Аусубель (Ausubel) обратил внимание на то, что плодотворное обучение требует закрепления нового материала в уже имеющемся запасе знаний, и что предварительно структурированное содействие чтению (Advance organizers) может быть для этого в высшей степени полезным. В качестве элаборативных процессов рекомендуются, кроме того, следующие действия:

- ставить предварительные вопросы, например: «Что мне уже известно относительно содержания текста?», «Какие понятия мне не ясны?»;
- составлять презентации, например ментальные карты (Mind Maps), или кластеры;
- создавать визуальные представления, например, формировать внутренние образы.

2. *Редуктивные процессы.*

Активизация уже имеющегося знания в результате элаборирования ведет к увеличению информации, которая может сильно перегружать память (рабочую). Ясно, что избыток информации учебного текста должен быть редуцирован в целях накопления большего объема информации. Процессы редукции способствуют:

- опускание содержания (например, вычеркивание);
- поиск, идентификация и извлечение важной информации;
- промежуточное подытоживание в рамках общего понятия;
- обобщение текста до более коротких высказываний.

3. *Метакогнитивные процессы.*

Те мыслительные процессы, которые имеют дело с собственным процессом мышления и обучения, собственным процессом приобретения знаний и собственным процессом решения проблем, являются метакогнитивными процессами. Метакогнитивные процессы охватывают две области:

- метакогнитивное знание: знание о себе самом, о задачах и понимании стратегий, которые необходимо применить, и о которых шла речь выше (элаборативные и редуктивные процессы; «Что я знаю о моей стратегии обучения?»);

1. От *elaborate* (англ.) – развивать, перерабатывать, преобразовывать. – Прим. пер.

-метакогнитивная регуляция: отслеживание («Как я учусь именно сейчас?»), диагностика («Это противоречие/ошибка!») и регуляция («Я делаю это теперь по-другому!»). Задача этих процессов управления и контроля – спланировать протекание процесса обучения, структурировать по времени и скоординировать в целом взаимодействие.

2. Успешное обучение: эмпирические знания

Хороший читатель постоянно отслеживает применяемые им стратегии. Если при чтении возникают проблемы, то использовавшиеся до сих пор стратегии ставятся под вопрос и применяются новые («регуляция»). В зависимости от собственных убеждений, интересов и запаса знания он фильтрует содержащиеся в тексте идеи. Это может осуществляться таким образом, что содержащаяся в тексте информация отбрасывается, если она не согласуется с имеющейся информацией и интересами.

Как доказано, метакогнитивные процессы имеют решающее значение для понимания текста. Следующий эксперимент должен показать это. Эксперимент призван выявить, какое влияние оказывают метакогнитивные процессы на учебную успеваемость.

Чтобы иметь возможность более точно оценить значение метакогнитивных стратегий, было произведено сравнение трех групп:

Первая группа («метакогнитивный процесс»)

Первая группа состояла из пар, которые были ориентированы на осознанное применение метакогнитивных стратегий, после того как они перед началом эксперимента тренировались в применении некоторых, важных для понимания текста метакогнитивных способов. Они должны были:

- целенаправленно переработать текст в соответствии с ключевыми понятиями;
- обнаружить и заполнить пропуски в переданном содержании текста;
- поправить своего партнера, если он передал какую-либо часть текста неверно.

Таким образом, оба партнера должны были осуществить метакогнитивную контролирующую деятельность, т.е. проверить направленные на текст мыслительные процессы в плане их протекания и эффективности.

Вторая группа («элаборативный процесс»)

Учащиеся второй группы, осуществлявшие элаборативные процессы, должны были запомнить текст на основе применения когнитивных стратегий, для чего их знакомили со специальными техниками. К ним относятся:

- перевод отдельных высказываний из текста в образные представления (визуализация);

-соотношение высказываний из текста с собственным опытом или отдельными переживаниями;

-перенос текстуальных содержаний во внешнюю структуру, например, в графы.

Учащиеся концентрировались на задаче и цели запоминания текста. Управляющие и контролирующие (метакогнитивные) процессы непосредственно не действовали.

Третья группа («контрольная группа»)

Третья группа состояла из не проходивших тренировку, рецептивно (простая передача) обращавшихся с текстом пар учащихся.

Определение успеваемости

В каждой группе сначала попарно прорабатывался один текст и вслед за этим – индивидуально – второй текст. Понимание обоих текстов проверялось спустя пять дней.

Результат

Систематически тренировавшиеся группы («метакогнитивный процесс» и «элаборативный процесс») превосходили в передаче содержаний текста контрольную группу. Между двумя экспериментальными группами не было зафиксировано существенных (статистически значимых) различий. Систематическая тренировка как метакогнитивных, так и когнитивных стратегий повышает, следовательно, результаты передачи содержаний текста.

3. Дальнейшие эмпирические факты успешного чтения

Данный текст отвечает на следующий вопрос: в какой мере метакогнитивные (размышления о собственном мышлении; планирование, отслеживание и регулирование обучения) и элаборативные процессы (связывание различной информации в тексте друг с другом и с уже имеющимся знанием) могут способствовать пониманию чтения. В частности, интерес представляют два вопроса:

- 1) что характеризует опытную читательницу/опытного читателя?
- 2) какое влияние оказывает тренировка метакогнитивной компетентности на (совместное) обучение с помощью текста?

1. Вопрос: что характеризует опытную читательницу/опытного читателя?

Берайтер и Бирд (Bereiter & Bird, 1985) создали для опытных читателей текстуальные трудности (неизвестные слова, открытые/незавершенные заголовки, отсутствие структуры и т.д.). Авторы имели возможность наблюдать, в общем и целом, четыре стратегии их преодоления:

-парафразирование: содержание текста передается собственными словами и нередко при этом упрощается;

-установление связи с предшествующими частями текста: читатели возвращаются к уже понятым пассажирам текста, чтобы отыскать там объяснительные элементы, помогающие понять имеющийся на данный момент пассаж;

-встречное чтение: читатели пытаются на основе уже прочитанных частей текста формулировать вопросы, ответы на которые они ожидают получить в ходе дальнейшего чтения текста;

-формулирование трудностей: наиболее трудные места в тексте формулируются в виде проблемы, к ним применяются стратегии разрешения проблемы, использование которых без соответствующей тренировки вряд ли имело бы место.

В других исследованиях процессов приобретения знания и сохранения этого знания также обнаруживают свою полезность три вида компетенций:

-лаборативные процессы: при чтении индивид актуализует уже имеющееся у него знание и связывает его с новым материалом в тексте;

-редуктивные процессы: избыток информации в тексте редуцируется в целях накопления большего объема информации (например, краткое обобщение);

-метакогнитивные процессы: мыслительные процессы, связанные с собственным процессом мышления и обучения, собственным приобретением знания и собственным процессом разрешения проблем (например, формулирование вопросов относительно моего процесса обучения).

2. Вопрос: какое влияние оказывает тренировка метакогнитивной компетентности на (совместное) обучение с помощью текста?

Эксперимент был направлен на исследование двух вопросов:

1. Могут ли (тренированные) партнеры по обучению (в сравнении с обучающимися индивидуально) более эффективно работать с текстом и понимать его?

2. Какое влияние оказывает метод тренировки MURDER?

В тренинге, построенном по принципу кооперативного обучения (диадическое обучение), двое учащихся работают друг с другом поочередно, меняя роли слушателя/читателя или спрашивающего/отвечающего: спрашивающий помогает слушателю/читателю упорядочить запоминаемую информацию и обработать ее метакогнитивным образом, затем он проверяет и корректирует его.

В описываемом здесь эксперименте информация, подлежащая запоминанию, состояла из двух взятых из учебников текстов объемом в 2 500 слов каждый.

В эксперименте принимали участие три группы по 20 человек.

1. Первая группа состояла из организованных в пары учащихся, которые перед этим систематически тренировались в использовании MURDER-схемы. При этом речь шла о метакогнитивно-ориентированной стратегии понимания текстов. Название этой стратегии – MURDER – это аббревиатура, составленная из лежащих в ее основе шагов.

2. Вторая группа состояла из пар, которые перед этим не проходили никакой тренировки.

3. Третья группа состояла из отдельных учащихся, которые – как и во второй группе – не проходили тренировки перед началом работы с текстом.

В таблице 1 кратко разъясняются отдельные шаги MURDER-метода.

Таблица 1. Шаги MURDER-метода.

Русский	Английский	Партнеры по обучению дают себе поочередно следующие команды
Настроение	Mood	Создай позитивную атмосферу для чтения и обучения
Понимание	Understand	Выработай во время чтения важные идеи и факты
Активизация в памяти	Recall	Обобщи прочитанное, не привлекая текст
Обнаружение	Detect	Проверь обобщенное на предмет ошибок и пропусков (метакогнитивная активность)
Проработка	Elaborate	Подкрепи процесс запоминания с помощью ассоциаций, уже имеющегося знания и т.д.
Проверка	Review	Проверь полученное по тексту, чтобы улучшить процесс воспоминания

Определение успеваемости

В каждой группе сначала попарно прорабатывался один текст и вслед за этим – индивидуально – второй текст. Понимание обоих текстов проверялось спустя пять дней.

В результате выяснилось

Совместно работавшие группы, независимо от того, тренировались они специально перед этим или нет, превосходили индивидуально работавших учащихся в плане усвоения материала. При передаче содержания второго текста, который прорабатывался каждым участником опыта индивидуально, наиболее успешны были те, кто относился к группе, состоявшей из прошедших тренировку пар.

Это требует пояснения вопроса о том, на чем именно основывается данное превосходство. Точнее говоря, превосходство систематически тренировавшихся действительно основывается на эксплицитном применении метакогнитивных стратегий (например, обнаружение; см. таблицу 1), или оно является результатом обучения в парах, или же эффектом и того, и другого?

Повторный эксперимент

Поэтому эксперимент был проведен повторно, со следующими изменениями в составе групп:

- 1) группа из систематически тренировавшихся пар;
- 2) группа из тренировавшихся и индивидуально работавших с текстом учащихся;
- 3) группа из не тренировавшихся учащихся, работавших индивидуально с текстом.

Результат

Тренировавшиеся и работавшие в парах значительно превосходили две другие группы в передаче содержания первого текста, и в процессе индивидуальной работы лучшие показатели имели опять же те, кто перед этим работал в паре.

Вывод

Работа на основе применения усвоенных в результате систематической тренировки метакогнитивных стратегий ведет к повышению результатов как при работе в парах, так и индивидуально. При этом, по-видимому, можно предположить, что для выявленного в эксперименте эффекта переноса значение должны иметь не отдельно взятое обучение в парах и тренинг стратегий, а сочетание того и другого.

План игры-головоломки в парах

1. Пожалуйста, прочтите свой текст самостоятельно (имеется два разных текста).
2. Поразмышляйте о том, как вы могли бы наглядно объяснить содержание текста (прочтите для этого указания в плане; примените для этого заготовленный материал: лист бумаги формата А3, карандаши, карточки и т.д.).

3. Сформулируйте для своего партнера три вопроса на понимание, на которые он должен ответить в конце.
4. Объясните друг другу свой текст на основе его наглядного изображения.
5. Задайте друг другу контрольные вопросы.
6. Составьте в завершение общую карту, которая будет содержать элементы каждого из наглядных изображений.

Перевод Т.В. Тягуновой

Источник:

Konrad K. Foerderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen: Bedingungen, Prozesse und Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien fuer den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens. [Electronic resource]. – 2005. – Pabst Science Publishers. – Mode of access: <http://www.pabst-publishers.de/Psychologie/Buecher/3899671902.htm>

ПРОБЛЕМА АКАДЕМИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ И ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Праженик А.Е.

Данная статья посвящена рассмотрению конкретных проблем реальных практик академического чтения. Чтение образует «сердцевину» образовательного процесса, а образование выступает в качестве своеобразной проекции общесоциальных и культурных тенденций, поэтому анализ проблем, связанных с организацией, структуризацией, содержательным наполнением аудиторного чтения, а также спецификой образовательных текстуально-интерпретативных стратегий, формой и необходимостью их презентации, представляется чрезвычайно актуальным.

Одна из задач данной статьи заключается не столько в проблематизации круга академического чтения, сколько в фиксации тех подходов и способов работы с текстами, которые способствуют глубине, основательности и продуктивности студенческого восприятия, понимания и рефлексии, либо препятствуют превращению академического чтения в академическое письмо.

Автором предпринята попытка вскрыть некоторые дидактические и герменевтические аспекты следующих взаимоотношений: текст-читатель, преподаватель-текст-аудитория, студент-текст-преподаватель, текст-целое образовательного процесса и традиция его интерпретации, и др. В статье затронуты проблемы, связанные с распространенными принципами построения курсов, рассмотрены возможные практические объективации как негативных, так и позитивных решений вопроса о внедрении педагогических технологий в плоскость сложных гуманитарных курсов, проанализированы перспективы и характер совмещения «технологичности» и «гуманитарности», высказаны некоторые методолого-концептуальные пожелания структурам, ответственным за организацию процесса академического чтения.

Всю совокупность и разнообразие проблем практик работы с текстами можно, равно как и нельзя, подвести под некую центральную, ключевую проблему. Понятно, что особенности процедур и методик чтения как одного из основных видов академической деятельности, репрезентируют собой весь образовательный процесс и шире – социокультурные тенденции. Поэтому проблемы чтения – это, в целом, проблемы образования и, наоборот, проблемы образования, культуры вообще, преломляются на микроуровне аудиторного чтения. Диффузия целей образования, образовательных

стандартов, принципов и приоритетов отражается в полной размытости содержания, структуры и целей образовательных курсов. Что читать, как и зачем, – вопросы, на которые зачастую не знают ответ не только студенты, но и преподаватели. Чем может быть полезен тот или иной текст для той или иной аудитории, в чем его научная, повседневная и другая значимость, как он может быть понят и прочитан, что значит *владеть текстом* и как это проверить, – вот такие «банальные» вопросы вытесняются обычно вопросами и проблемами содержательного плана, темами и сюжетами, связанными с самим текстом, а не с отношением, подходом и приближением к нему во всевозможных аспектах: психологическом, языковом, категориально-понятийном и др.

Помимо неопределенности целей, задач и содержания образовательного процесса, можно отметить еще и противоречие между заявляемыми, прокламируемыми целями и приоритетами гуманитарного образования, способом их практического осуществления. Идеал фундаментального, классического, многостороннего образования, по истечении срока обучения большинства студентов, остается идеалом (и не столько для них самих), т.е. качество, уровень и тип итогового образования не адекватен предполагаемому образцу. И проблема здесь не в оценке идеалов и приоритетов, а в последовательности образовательных стратегий, отсутствии синхронизации последних с механизмами их воплощения. Университету нужно либо уменьшить притязания, делаая их более адекватными, как общей социокультурной ситуации, так и уровню подготовленности студентов – бывших школьников, либо находить приемлемые формы реализации этих притязаний. Фундаментальное образование предполагает чтение фундаментальных, парадигмальных, ключевых в истории определенной области текстов, причем чтение фундаментальное, основательное, подробное. Краткосрочность и фрагментарность действительно фундаментальных курсов, обрывочность и неосновательность и стереотипность чтения фундаментальных текстов не способствуют «фундаментализации» получаемого образования. Претензии университета на универсальность, традиционность и всеохватность знаний оправдываются преимущественно на уровне их трансляции, когда фундаментальным оказывается только содержание текстов и их интерпретации, а опыт и практика адаптации, присвоения, применения этого содержания студентами далек от вышеназванного идеала. Помимо фрагментарности, отсутствия локальной целостности и содержательно-методологического единства при работе с первоисточниками, есть еще и проблема глобальной целостности всего образовательного процесса: нет преемственности и связности курсов, когда одни и те же тексты разбираются одинаково ситуативно, обрывочно и поверхностно, причем неоднократно, на протяжении всех лет обучения. Безусловно, роскошь образования ради образования, или знания ради знания является утопией и иллюзией и не совмещается с оперативным

реагированием на социальный заказ (или его условный конструкт) и вызов. В связи с чем, глобальные (фундаментальные) курсы вытесняются конъюнктурными, контекстуальными, узкоспециальными курсами и чтением вторичных, прикладных текстов. Таким образом, однозначность в решении вопроса о том, каких специалистов готовить и каким образом, определяет и соответствующий круг академического чтения, и его способы.

Надо сказать, что непроясненность позиций в вопросах менеджмента образования отличает современную (не только) образовательную сферу на разных уровнях ее структуры.

Многие преподаватели уходят от ответственности за предъявление или хотя бы рефлексии над концепцией собственного курса с помощью апелляции к мифическим программам, нормам и приказам. Иногда создается впечатление, что для некоторых преподавателей остается непроблематизируемой их собственная, не столько преподавательская парадигма или методология, которая, на мой взгляд, не является чем-то автономным по отношению к области своего применения (т.е. нельзя сначала разработать какую-то методику работы с текстом в аудитории, а потом этот шаблон применять по отношению ко всему многообразию текстов, по причине уникальности, или, мягче, своеобразия последних¹), сколько все то, что можно было бы назвать «позицией»: исследовательской, интеллектуальной, мировоззренческой, гражданской и проч. Это не значит, что этой позиции нет, но она бывает не эксплицитна или не находит своего выражения, оставаясь на уровне подразумеваемого или даже личного мнения, доксы. А студенту бывает очень важно иметь в лице преподавателя не просто анонимную фигуру организатора учебного процесса или контролирующе-иницирующую инс-

1. Здесь можно выделить два вида, типа или уровня работы с текстом – индивидуальная (так называемая первичная) работа с текстом и работа с текстом в рамках аудитории. Очень часто первый вид или способ работы с текстом остается методически никак не обеспеченным, распоряжаться «домашней» работой с текстом предоставляется студенту по собственному усмотрению, что имеет как позитивные, так и негативные стороны. То, что вычитает таким образом студент, затем подвергается проработке, анализу, диагностике, коррекции и обсуждению в рамках семинарской, групповой работы. Конечно, такое разделение не означает, что эти две области работы с текстом никак не пересекаются и что в аудитории ничего принципиально нового или событийного произойти не может, ведь аудитория – это особый хронотоп, обладающий продуцирующим потенциалом, а не просто резервуар, вмещающий совокупность индивидуальных опытов. В то же время и индивидуальный контакт с текстом не образует пространства чисто субъект-объектных отношений, поэтому выработать универсальные рецепты индивидуального чтения нельзя, так как этот вид чтения уникален и непредсказуем для самого читающего.

танцию, но еще и живого собеседника, обладающего своим, неповторимым способом мышления и принципами построения дискурса.

Еще одним таким вопросом, требующим проясненности позиций, является вопрос или проблема организации работы с текстом, которая не исчерпывается технической (методико-дидактической) стороной. Помимо выработки некой технологии, к которой стремятся педагоги, есть еще и проблема интерпретации – ключевая проблема при встрече с любым текстом. И здесь возникает целый ряд вопросов: нужно ли использовать или опираться при выстраивании курса (или занятия) на некую конкретную интерпретационную модель и, если «да», то какую, нужна ли вообще регламентация и структуризация обсуждения, и проч.

У многих вызывает опасение использование какой-то парадигмы объяснения при построении программы курса, семинара или задания, так как такой монизм и конкретность могут сузить плюрализм трактовок и ограничить возможности прочтения. Но чтение – это процесс семиозиса, а не акт рецепции. Поэтому наличие и применение интерпретационно-объяснительной парадигмы или стратегии работы с текстом, выдвинутой, как из его собственных интенций, так и с учетом образовательных методик и технологий, никогда не приведет к механическому, искусственному детерминированию и исключительно принудительной регламентации процесса чтения. Встречный вектор самого текста (неосуществимость понимания в чистом, исчерпывающем и абсолютном виде, а также и ограниченность самого текста) и особенности его читателя не допустят в отношении себя чего-то абсолютно чуждого и неуместного. Вся неуместность высказываний или коммуникации по поводу текста как раз и проистекает из-за неопределенности (или отсутствия) места (или основания) говорения, непроясненности исходных позиций говорящих-пишущих-читающих. Плюрализм трактовок как ценность позволяет увеличить спектр интерпретаций и получить более объемную картинку видения текста, но он же может быть причиной постоянного студенческого стресса из-за невозможности обретения семантических констант, относительно однозначных и конечных формулировок, позитивных утверждений. Стресс этот может выступать в качестве силы, инициирующей активный поиск последних, а может и заканчиваться уходом от решения проблем, пребыванием на позиции неадекватности по отношению к каким-либо определенностям, и, в конечном счете, к интеллектуальному бесплодию или креативной и познавательной непродуктивности. Проблема избыточности интерпретаций или проблема их соответствия, как тексту, так и возможностям читателя, или шире – возможностям прочтения, не может иметь универсального решения. Однако в рамках образовательного процесса следует исходить из специфики или уровня подготовленности студенческой аудитории, а также уровня личностной зрелости. Ведь неискушенного читателя панорамная презентация

всех возможных подходов к тексту может привести в замешательство. Обсуждение утратит свой предмет, а текст – пусть и воспроизводимую читателем, но все-таки – некую семантическую целостность, логическую упорядоченность и структурность.

Необходимость эксплицировать техники чтения, подходы, текстурально-интерпретативные стратегии обычно остается на периферии интеллектуального внимания. Безусловно, такой «менеджмент» семинарской дискуссии (когда заявлялась бы позиция, исходя из которой выстраивалась интерпретация) избавил бы всех от хаоса и столкновения непересекающихся позиций, точнее, высказываний из разных полей или парадигм чтения (например, структуралистской и гегелевской). Однако инвариантной метапозиции или интертекста нет. Продуктивным же представляется образование некоего интересубъективного пространства обсуждения текста или фиксация конкретных способов чтения, установление предела или границ интерпретаций, позволяющих увеличить качество работы, сконцентрироваться и детально проработать хотя бы немного, но основательно. Но можно ли требовать от преподавателя обладания универсальным и всеобщим знанием, исходя из которого, он мог бы обнажать или дезавуировать основания построений различного рода дискурсов и пониманий? И не приведет такая акцентуация методологии к утрате самого текста? Ситуация же, когда преподаватель являлся бы центральной и субстанциональной фигурой, «образцовым читателем», инстанцией абсолютного, верного смысла и содержания, еще и прозрачной для самой себя, эдакой трансцендентальной структурой, – не оправдана, тем более, и не осуществима. Преподавателя не следует считать единственным субъектом образовательного процесса, скорее, он является модератором (или медиатором) между текстом и читателем, текстом и способами его прочтения, посредником между сообществом читателей. Тем не менее, прерогатива и ответственность избирательного и фильтрующего чтения, хотя бы формально, остается за преподавателем, так как ему принадлежит право и обязанность построения своего курса, но он может делегировать студентам, что часто и происходит, часть своих полномочий по поводу выбора текстов, сужения или расширения основного списка и т.п., что приятно и продуктивно для обеих сторон.

От неопределенности и размытости образовательных позиций и приоритетов страдает не только научно-преподавательское сообщество, но, в первую очередь, сами студенты. При желании современного высшего образования (или всех его уровней) избежать навязчивости и принудительности, современному студенту, как ни странно, как раз и не хватает четко очерченной методологии, алгоритма следования по тернистому пути работы с текстом.

Как правило, мозаичный принцип построения курсов лишает студентов некоего целостного представления об отдельном тексте, его месте

среди других текстов. Панорамные же курсы привлекают своей туристической вменяемостью, возможностью нигде долго не задерживаться и не испытывать недостатков или достоинств конкретной опции. Создается впечатление изолированности и единичности каждого текста, его вневременности и внепространственности. Каким образом текст включен не только в социокультурную традицию, но и в традицию интерпретаций, цепочку иных текстов – остается не проясненным. Связи между текстами часто игнорируются или не выявляются. Современная логофобия и ориентация на нелинейность фундируют пренебрежение к построению логик развития и существования (текста, в частности). Отказ от традиций преломляется и в восприятии текста как фрагментированной и случайной реальности. Центробежные культурные тенденции способствуют рассеиванию, а не собиранию смысла. Негативная оценка завершенной, упорядоченной, оформленной целостности происходит из искусственного (сознательного или нет) исключения из данного понятия таких составляющих, как динамизм, процессуальность, темпоральность, изменчивость и возможность перехода в иное состояние. Ситуация нон-финального поиска не менее искусственна, чем тупиковая завершенность незыблемых утверждений. Отношение к миру как к хаосу апплицируется и на текст. Но ведь не все тексты построены на принципах постмодерна, хотя и ко всем можно подойти с точки зрения данных, да и любых принципов. Как же сделать так, чтоб деконструкция действительно заканчивалась позитивно, и чтение становилось письмом?

Думаю, уместно будет сказать здесь о той фундаментальной проблеме, которая кроется за всеми проблемами интерпретации и поиска адекватного тексту смысла, – это проблема Истины и ее онтологического, гносеологического, эпистемологического, экзистенциального и др. статусов и аспектов. Есть ли она вообще, как она может быть дана и познана, каковы механизмы и критерии ее идентификации, как соотносятся язык и реальность, познающий и познаваемое? Ответы на эти и другие предельные вопросы фундируют тот или иной тип отношения к тексту и миру в целом. Языковая реальность как единственно доступная и возможная реальность, мир, ограниченный миром текста и языка, критика референциальной концепции знака, отказ от «онтологических гарантов» понятийных, интеллектуальных, ценностных, социальных и прочих конструкций, дискредитация понятия Единого, страх перед Единым и апофеоз множественного, фрагментированного – следствия конвенциональной концепции истины. Текст может быть (только) произвольным, и таким же может быть его чтение-понимание. Плюрализм, полисеманτικότητα, альтернативность интерпретаций фундированы презумпцией отсутствия изначального, истинного и определенного смысла текста (и мира, или бытия). Доминирование конвенциональной концепции истины оставляет за собой осадок отвлеченности, условности, переменчивости и релевантности любых построений, которые «актуальны»

только в сфере языка или действительны только на дискурсивном уровне. Принцип «поверхности» удобен и функционален, так как избавляет от чрезмерных проблематизаций, не позволяющих двигаться слишком быстро и большими объемами, которые в нашем образовании обладают статусом неприкосновенности и самооценности.

Вот такая оторванность «от жизни», от реального и живого опыта бытия нормальна для (естественно-) научных текстов (имеется в виду именно экзистенциальное бытие), так как их предмет – виртуальные, искусственные и возможные миры и пространства, но неприемлема для гуманитаристики, при всех справедливых замечаниях о том, что гуманитаристика тоже не останавливается на неких очевидностях, непосредственностях и первичностях. Проблема соотнесенности с реальностью, проблема верификации для нее также актуальна, как и для точных наук, но тут есть еще и просто человеческая проблема, особенно в перспективе образования – это проблема воздействия текста, эффекта определенного материала и способа его подачи, проблема значимости знаний и степени затронутости читаемым, проблема ответственности автора и интерпретатора, и многое другое.

Очень часто обсуждение текста или работа над ним носит какой-то механический характер, когда можно буквально прочувствовать эту пресловутую «смерть субъекта» и ощутить себя частью некоего общего дискурса, который говорит мной, а не наоборот. Внесубъектные объяснительные и концептуальные модели, используемые с целью избежать субъективности, доксологичности и солипсизма, приводят к внечеловечности, космической обезличенности всего интеллектуального пространства. Происходящее затрагивает только мою речевую функцию, неотделимую от ментальной, конечно. Но все остальные структуры моего «Я» оказываются незадействованными.

Событие в такой рафинированной практике работы с текстом происходит тогда, когда читатель затронут всем существом своей личности, когда к тому, что он пережил в одиночку по отношению к значимому тексту, добавляется нечто новое и иное – то, для чего необходимо именно со-бытие других, коллективное творчество, полилог, встреча. А по отношению к незначимому и неинтересному тексту событием можно назвать его трансформацию в противоположный текст, которая может происходить не за счет самого текста (т.е. не за счет обнаружения в нем чего-то сверхналичного), а за счет демонстрации интересного подхода к нему, способа работы с ним, включения его в контекст или интересного обсуждения его «неинтересности». Аудиторное обсуждение или дискуссия, если они хотя бы частично соответствуют своему названию, всегда являются событием, потому что групповое или аудиторное обсуждение в идеале – это не сумма того, что было понято всеми в одиночку, а затем представлено на обозрение. Это – событие уже потому, что при озвучивании этого «уже понятого»

рождается еще и нечто «еще не понятое» и то, чего я не ожидала понять, и то, что пребывало на подсознательном уровне и вдруг стало явным. Но такое возможно при условии, что обеспечивается полифония, равномерное и равноправное распределение голосов в пространстве и времени аудитории и академического часа, когда всем вступившим в социальный контракт участникам обсуждения предоставляется возможность нарушить линейность и «благополучие» процесса обсуждения текста, без боязни срывов и провалов со стороны организатора и держателя этого процесса – преподавателя.

Однако событие нельзя запланировать и подготовить, оно происходит как раз тогда, когда его особо не ждут или когда есть некий разрыв, сбой, дискретность в отлаженной (и стереотипизированной) системе образовательного процесса и задуманного плана. Событием может быть как нечто выдающееся, так и очень простые вещи: внимание, понимание, консенсус, и наоборот, – конфликт, расшатывающий инертное и шаблонное говорение, продуцирующий нечто новое и содержательное, и т.п. Вот поэтому очень часто преподаватели избегают структуриации семинарского занятия. Это – обычная история для «сложных» и подлинно философских курсов, когда семинары строятся вокруг обсуждения «сложных» монографий и считается, что невозможно заранее продумать, куда продвинется мысль аудитории и преподавателя, и что не корректно сковывать свободу интеллигибельных миров. Аструктурность как идеал призвана инициировать некое событие, но, ведь аструктурность ничем не отличается от структурированности, так как имеет такое же искусственное и произвольное происхождение и предназначение. Зачастую такие «нев्यстроенные» семинары оборачивается беспредметным говорением, потерей всякой адекватности и уходом от действительно актуальных проблем, содержащихся в самом тексте, в область самодемонстраций, манифестирования собственной эрудированности и продвинутости. Причина разговора прячется в лабиринте «бессознательного». Исчезает хоть какая-то интерсубъективность высказываний. Происходит отчуждение студентов, невключенных в поле «коммуникации». А заканчивается все бесполезным проговариванием «самопонятных» для говорящих истин. При этом никакого «приращения», как знаниевого, так и надзнаниевого – рождения истины в процессе спора и дискуссии, приобретения нового опыта межличностного общения не происходит ни у активной части группы, по причине невозможности всесторонней и полной самопроблематизации и необходимости для этого другого, ни у пассивной, по причине отторжения и неприятия всего происходящего. В итоге пространство семинара напоминает столкновение Лейбницевских монад – уникальных микромиров, не имеющих окон вовне.

Конечно, при определенных условиях из хаоса может возникнуть порядок или радикально иной способ структуриации, но отказ от методологии

в условиях образовательного процесса не приводит к появлению новых дисциплинарных матриц или рождению инноваций. Не стоит слишком уповать на самоорганизацию нестабильной и неравновесной студенческой среды и ждать самостоятельного проявления ее креативного потенциала. Стихийные, спорадические и непредсказуемые всплески творческой активности студентов не дают стабильного и контролируемого результата и могут не соответствовать необходимому уровню профессиональной компетенции. Ведь есть некий образовательный минимум, элементарное освоение которого не менее актуально для большинства студентов, чем реализация исследовательско-новаторских сверхзадач. Не стоит думать, что это освоение заключается в простой рецепции просто транслируемого.

Трансляция всегда, пусть и неявно, содержит интерпретацию по причине незалимилируемости субъективно окрашенного «голоса» того, кто озвучивает, пусть и не предполагающий личной позиции и оценки, текст. В связи с этим, является ли «анонимность» или академическая нейтральность ценностью в условиях работы с текстом, насколько она возможна и необходима? Ведь, даже если «умрет субъект» говорения, в живых останутся те единицы смысла, информации и знаков, точкой пересечения, стягивания и циркуляции которых оказывается этот «умерший субъект». Претензии на объективность и нейтральность, свойственные университету, оборачиваются своей противоположностью. Вопрос об унификации и стандартизации гуманитарных курсов с целью элиминации субъективизма и достижения единства гуманитарного образования может быть решен теоретически, но на практике эффект различных невербальных и внерациональных кодов, интеллектуальной суггестии, неартикулированных предпочтений и приоритетов преподавателя во взаимодействии со спецификой конкретной аудитории придает курсу неповторимое и непрогнозируемое своеобразие. Хорошо, если преподаватель соединяет в своем лице и эксперта, и автора, и интересную личность, но такая большая ставка на преподавателя как на центральную и совершенную фигуру образовательного процесса не актуальна и не оправдана. И как установить оптимальное соотношение между личностными и профессиональными качествами? Использование компьютерных, информационных технологий или масс-медиа снимает проблемы, связанные с личным контактом, но не с содержанием, смыслом и организацией работы над текстом.

Потенциал современных информационных технологий чрезвычайно велик и ослабляет авторитет преподавателя, точнее, ограничивает его власть и видоизменяет его функции. Сочетание электронной работы с текстом (или вокруг текста) и живой дискуссии очень продуктивно, но мало используется. Электронный формат дискуссий или виртуальное пространство диалога по поводу некоего текста образует гипертекст, что значительно облегчает удерживание в поле ментального внимания наличных проблем, тем, смыс-

лов и вопросов, связанных с этим текстом. Такая обзримая, логически, семантически и тематически упорядоченная линия текстов позволяет фиксировать все то, что в устном формате обсуждения очень часто уходит в пустоту. Устная речь более подвижна и гибка, так как не требует строгой и окончательной формулировки выдвигаемых положений, она может содержать то, что неприемлемо в письменной речи и вообще не может быть отнесено к рационально-логическим положениям – эмоциональные реакции, жесты, позы, междометия и пр. Такая спонтанность и ситуативность устного диалога не лишает ответственности его участников, и даже наоборот, прямые, непосредственные вопросы, требующие одномоментного, развернутого ответа, реагирования здесь-и-сейчас, требуют большей мобильности и напряжения, чем диалоговая переписка. Предъявление себя миру в самом широком смысле слова, представление и аргументация своей позиции, ее защита и критическое к ней отношение являются источником больших «энергозатрат». Компьютер позволяет сконцентрироваться на смысле как таковом и ослабить внимание к своей персоне, что может иметь позитивное значение, но он не способствует развитию культуры общения и устной коммуникации.

Важно, чтобы сохранялся баланс между адресностью вопрошаний и границами социальных ролей, когда преподаватель выполняет одну из основных своих функций – организатора дискуссии, автора вопросов и инициатора проблем. Но сам факт постановки вопросов не превращает ситуацию в проблемную, если преподаватель формулирует вопросы, ответы на которые ему (и преимущественно только ему) известны, и не учитывает всех присутствующих, опираясь только на самых активных. Известны так называемые «педагогические вопросы» по Гадамеру, когда причина их постановки, когнитивно-интеллектуальные условия их формирования, ход мысли и тот контекст, исходя из которого они возникли, прозрачны и понятны только преподавателю, что и является его «козырной картой», условием его превосходства в собственных глазах и основанием для манипуляции студентами. Студент в такой ситуации попадает в статус заложника тех ментальных структур и кодов, которыми оперирует преподаватель. «Выигрывает» тот студент, который может осуществить акт вживания, процедуру герменевтического толка, интуитивного или рационально сконструированного «угадывания» особенностей преподавателя: его запросов, ожиданий, страхов и предпочтений. Это требует достаточной зрелости и «цинизма», так как предполагает необходимость выхода за пределы собственной индивидуальности (не узко психологической, но всего многообразия лично усвоенных и доступных смыслов). Значимой работа над текстом оказывается тогда, когда студент действительно озадачен неожиданными и не предполагаемыми вопросами, когда преподаватель избегает общих вопросов, а обращается к внутренней логике и структуре

текста, выводя ее на уровень межтекстуальных и межтематических связей, и совмещает то, что, на первый взгляд, не совместимо.

Только тогда, когда студент после обсуждения долго думает над поставленными вопросами, и у него возникают не только ответы, но и дополнительные вопросы, можно считать, что обсуждение удалось. Ставить вопросы порой бывает важнее, чем давать ответы. «Культура готового, риторического слова», отличающая Запад (понятие Михайлова), проявляется в этом культе бесперебойного, хорошего, отлаженного говорения, которое встречается у научившихся хорошо и долго говорить студентов. Но, как нельзя сначала научиться говорить, а потом говорить по поводу или, как нельзя сначала научиться мыслить вообще, а потом мыслить конкретно и содержательно, так нельзя и сразу достичь всеобщего и исчерпывающего понимания текста. Понимание, наряду с консенсусом и солидарностью, в рамках образовательного процесса и в условиях семинара часто считаются приоритетными ценностями и большим достижением. Многие преподаватели специально инициируют и «разжигают» дискуссию, чтобы проблематизировать незабываемость неких утверждений и запустить рефлексивные механизмы у студентов, спровоцировать их на вопрошание. Такая акцентуация только одной из пар взаимнеобходимых противоположностей (понимание-непонимание, согласие-конфликт) приводит к тому, что многие студенты, по собственному их признанию, боятся (или боялись) начать говорить, высказываться по поводу текста или проблемы, так как боялись обнаружить свое непонимание или несогласие с чем-либо, боялись вступить в конфликт с преподавателем или сокурсниками, даже если за этим не следовало никаких санкций. Бывают, конечно, разные формы или уровни незнания и непонимания, от элементарного «ничего не понял» до «я знаю, что ничего не знаю», но всякое незнание может быть поводом к его аргументации, что само по себе есть некое продвижение к его противоположности. В связи с этим, хочется пожелать преподавателям менее пренебрежительного отношения к студенческому незнанию и непониманию, а также «недоверия» по отношению к впечатляющим своей концептуальной нагруженностью и дискурсивной изощренностью студенческим выступлениям. На практике возникает две проблемы при организации устной работы с текстом: либо аудитория чрезмерно отзывчива, либо полностью, и часто враждебно, пассивна. Активность студентов, так же как и пассивность, требует методико-дидактического обеспечения.

Как же сделать так, чтобы потенциальные читатели стали читателями реальными и не только «наивными» и «пассивными», но и «критическими», и «активными»? Ведь одна из самых простых, и даже примитивных проблем, с которой приходится сталкиваться на семинарских обсуждениях – отсутствие факта прочтения текста (студентами). С чем это связано? Ссылка на инертность, загруженность и незаинтересованность группы

является уходом от ответа. При всех возможных детерминациях конкретного социокультурного контекста, пассивность, безынициативность, непродуктивность студентов может быть проблематизирована, исходя из своих причин. Поверхностно, – это слишком большой объем текста или его чрезмерная сложность, превышающая возможности понимания конкретными студентами. Не случайно проблема подбора или выбора текстов для чтения конкретной аудиторией весьма значима. Специфика аудитории, действительно, может определять содержание курса. Но каким образом? Прямо или косвенно? Значит ли это, что низкий уровень подготовленности студентов должен приводить к выбору более «легких», адаптированных, переработанных текстов или текстов вторичных, реферативно-критических и панорамно-энциклопедических? Не исказит ли такая адаптация смысл текста (который не дан во всей своей однозначной полноте и исходности), да смысл учебы вообще? Слишком большое количество разбираемых в течение курса текстов не дает возможности проникнуть в них глубоко или просто понять. Поэтому очевидно необходимость уменьшения количества текстов и остановка профанации академического чтения.

Проблема несоответствия уровня аудитории предлагаемым текстам зачастую решается обращением к текстам вторичного содержания, особенно на непрофильных специальностях. Возникают вопросы: какие тексты относить к вторичным, и как вообще возможно чтение «первичных» текстов? Как возможно обретение их первичного смысла, если нет «нулевой степени письма» и чтения? Проблема чтения первоисточников актуальна не только для непрофильных специальностей, но и для узкоспециальных аудиторий. Чтение первоисточников инициирует те же проблемы. Исходя из какой парадигмы интерпретации, объяснительной модели, или сквозь призму какого взгляда необходимо подходить к тексту? Нужно ли вообще задавать некую предваряющую ориентацию и тем самым сужать потенциально бесконечную эвристичность интерпретаций, не превратит ли установление тенденции прочтения феномен чтения в рецепцию ожидаемого и предполагаемого? Следует ли делать акценты, предвосхищающие самостоятельный поиск и выделение существенного, и в какой мере нужно регламентировать работу студентов с первоисточниками? Не усложнит ли экспликация используемой модели или опции видения текста его понимания, и каковы механизмы легитимации этой опции? Насколько оправдан культ новизны применительно к образовательному процессу?

Понятие новизны весьма относительно и подвижно, определяется оно состоянием сложившейся и постоянно трансформирующейся традиции чтения конкретного текста. Новое для студента может быть давно забытым старым с точки зрения существующего контекста интерпретации. Однако ценность этого открытия для студента весьма велика, даже если оно не обладает никакой научной ценностью. Новизна всегда возникает

на пересечении уже бывшего и еще не существующего. И даже такое «открытие», производимое из весьма конкретного и уникального семантического, экзистенциального, интеллектуального и социокультурного пространства читательского опыта, становится своеобразным переоткрытием, пусть и не слишком значимым с научно-исследовательской точки зрения. Новое можно создать, владея старым в совершенстве. В то же время, это обладание старым никогда не является окончательным и полным, за счет чего и возможно рождение нового. Движение на границе открытого и непроясненного или уже понятого и еще непонятого и составляет сущность всякого герменевтического процесса, к которому можно отнести и образование. Правда, применительно к образовательному процессу можно выделить два уровня чтения или понимания, которые только теоретически разорваны и дихотомичны: программа минимум, или освоение основного, «буквального» содержания и смысла текста и программа максимум, или производство нового текста на базе этого. Однако без включения текста в интерпретационный контекст невозможна реконструкция его содержания, таким образом, реконструирование имплицитного смысла текста всегда становится его конструированием. Смысл не только извлекается из текста, но и привносится в него. Репродуктивный уровень работы с текстом должен выходить на продуктивный, но реализация второго невозможна без достижения первого, – пресловутый герменевтический круг. Поэтому значимость первичного понимания или предпонимания, с точки зрения образовательных целей, также весьма велика. Опираясь на специфику этого первичного понимания, проблематизируя именно его, необходимо выстраивать конкретные стратегии или способы последующего чтения в конкретной аудитории, так как никакое понимание не начинается ниоткуда и не осуществляется никем. Элементарное незнание соответствующей лексики, не владение категориально-понятийным словарем, отсутствие осведомленности в данной предметной области и др. делают невозможным не только дальнейшее продвижение по тексту, но и его восприятие. Диагностика (с помощью формулирования «непедагогических» вопросов, постановки актуальных проблем, провокаций и проч.) этого первичного понимания одновременно включает и его коррекцию, преодоление и трансформацию, а установление эффективной обратной связи с аудиторией позволяет приблизить непростые тексты к реальному читателю.

Процесс освоения текстов студентами облегчают электронные версии курсов, конспекты лекций и подборка проблем-вопросов. В наш студенческий обиход попал разработанный преподавателем электронный конспект лекций курса, который включал собственное (авторское) видение излагаемого материала (открыто заявленную позицию, которую всем можно было обсуждать, отвергать, обосновывать, развивать в ходе семинара – некую выпуклую отправную точку или намеченный пунктир следования

по тексту и от него), историко-философский экскурс, комментарии к первоисточникам и библиографию. Этот электронный конспект позволял нам уменьшать «потребление» критической литературы при подготовке к семинару, и переходить к чтению первоисточников с большей дерзостью и осведомленностью, пусть и «чужой». Именно это предпонимание было условием *нашего* понимания текста, *нашего* отношения к нему и вычитывания в нем чего-то *своего*. Тут вспоминается аналогия из эстетики и вообще особого типа онтологии – творить можно в рамках канона, который не исключает возможности творчества, но выступает в качестве основания, условия, катализатора и критерия создания нового, «страхует» от плагиата, бездарности, подделки или банальности. И тут же вспоминается другой «канон» нашего прошлого, диалектико-материалистический, который был, скорее, цензурой, а не иницирующим кодом. Проблема со всякого рода канонами и парадигмами чтения заключается в их абсолютизации, необоснованном переносе или принудительном распространении на любую реальность без обращения к ней в ее, пусть определенным образом данной, непосредственности. Поэтому важно подходить к тексту, исходя из него самого, как бы ни невозможно, в свете постмодернистских трактовок текста и смысла, это не было. Не стоит «приумножать сущности» и отказывать тексту в аутентичности и собственной идентичности. Провокационные игры с текстом могут стать самостоятельной методологией, но, чтоб не стать неожиданной жертвой или марионеткой таких игр, стоит противостоять «гиперинтерпретации здравым смыслом» [1].

Таким образом, неэффективны две крайности – отношение к тексту как единичному, изолированному, самозамкнутому, уникальному образованию, никак не коррелирующему с иными текстами (в широком смысле слова), и трактовка текста как интертекста – отголоска или специфической вариации иных текстов, комментарии на комментарии или нового соединения цитат в *n*-ой степени. В гуманитарном образовании не достает не только логики изложения, преемственности и поступательности в подаче материала, но и «гуманитарности» вообще. Нарративизация гуманитарного знания, превращение его в увлекательный и значимый рассказ-диалог – весьма актуальны, если учесть то, что слишком долгое время гуманитаристика строилась по типу естественнонаучного цикла дисциплин, с чем связаны, как страхи и опасения по поводу использования и создания педагогико-образовательных технологий, так и придание им слишком большой значимости.

В заключение хотелось бы напомнить про «удовольствие от текста», от процесса чтения и пожелать всем не забывать вопрошать себя, текст и автора о целях подобного рода деятельности (чтения и письма). Процесс работы с текстом, или точнее – встречи с текстом, в данной статье был сужен до познавательно- понимающих рамок. Редукция образования до получения совокупности знаний не оправдана. Текст – это не просто источник инфор-

мации (знаний), он «запускает» не только интеллектуальные процессы или рационализованные способы работы с ним. Это – западные корни нашего мышления и образования. Но помимо гносеологически-когнитивных установок по отношению к тексту, есть еще диалогически-экзистенциальные ориентации. Если первые направлены на преобразование ума читателя, той реальности и того ее фрагмента, к которым отсылает текст, то вторые предполагают изменение души, внутреннего мира читающего, а также, впоследствии, и его жизни. При чисто познавательном отношении к тексту на задний план уходит необходимость внутренних и глубинных трансформаций читающего, но это не означает, что они здесь не происходят. Проблема последствий, как выбранных подходов к тексту, так и чтения определенным образом определенных текстов, имеет нравственный аспект. «Человек есть то, что он читает», – кем-то было сказано. Чтение – это, действительно, формообразующий фактор для становления человека в мире и культуре. Интегрирующая функция чтения чрезвычайно велика. Какие же тексты включать в круг чтения современного студента? В какие традиции, тексты его интегрировать? Думается, что со-беседование может выступать основанием образовательных технологий в области гуманитаристики.

Литература

1. Усманова А. Г. Здравый смысл против гиперинтерпретации // Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – Мн., Изд-во ЕГУ «Прописели», 2000. – с. 94.

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГИИ)

Меркулова О.П.

Проблемность изучения математических дисциплин студентами-гуманитариями вообще, и психологами в частности, связана со следующими аспектами: отсутствием у большинства из них интереса и способностей к изучению математики; прикладным характером содержания, которое требует «наполнения» абстрактных математических схем конкретной их применения; недостаточной разработанностью учебно-методического оснащения. В статье рассматривается работа с тремя видами математических текстов: учебными, методическими и текстами, порождаемыми студентами. На основе анализа трудностей, возникающих при работе с каждым из данных видов текстов, предлагаются методические рекомендации, адресованные как преподавателями математических дисциплин, так и авторам учебных и методических пособий.

Освоение студентами гуманитарных специальностей, и в частности психологами, математических знаний традиционно является одной из проблемных областей их профессиональной подготовки. Можно выделить целый спектр предпосылок, способствующих такому положению дел. Во-первых, гуманитарные специальности зачастую выбирают именно те студенты, которые испытывали сложности с изучением математики в школе, и, недостаточно хорошо представляя специфику обучения, надеялись больше не встречаться с этим предметом. Во-вторых, существует определенное объективное противоречие, которое сложно разрешить при составлении учебных планов. С одной стороны, освоение математических знаний должно предшествовать изучению тех предметов, в которых они востребованы уже в рамках решения сугубо профессиональных задач. С другой – отсутствие представлений о том, как эти знания будут востребованы, препятствует формированию содержательной мотивации их изучения. Третья проблема, являясь во многом следствием двух уже названных, касается сложностей учебно-методического обеспечения изучения подобных курсов. Например, по такому предмету как «Математические методы в психологии» (федеральный компонент ГОС РФ по специальности «Психология») нам не известен ни один официально рекомендованный базовый учебник.

Проблемы в освоении того или иного учебного предмета, входящего в цикл профессиональной подготовки, несомненно, ведут к снижению общего уровня компетентности выпускников. В частности, отмеченные сложности освоения математических знаний приводят к тому, что уровень использования математических методов в исследовательской и практической деятельности зачастую является недостаточно высоким. Не обсуждая сейчас того, как это отражается на деятельности специалиста-гуманитария в целом, отметим только одно из следствий недостаточной компетентности в данной сфере – качество публикаций и других письменных отчетов. Отсутствие четкого понимания всех используемых в собственной работе количественных показателей и методов их обработки зачастую приводит к тому, что автор не всегда достаточно ясно описывает их в тексте отчета. Типичными примерами сложности в описании результатов количественной обработки являются: неадекватное использование таблиц (дублирование информации в тексте и таблице; представление в тексте показателей, которые легче воспринимаются в табличной форме и т.п.), указание описательных показателей без их интерпретации, либо, напротив, отсутствие в тексте достаточной информации о результатах обработки и т.п.

Все это подтверждает актуальность проблемы освоения математических знаний студентами-гуманитариями в целом, и такого ее аспекта, как работа с математическими текстами в частности.

Термин *математический текст* мы рассматриваем здесь скорее как описательную характеристику не очень четко очерченного класса текстов, нежели как строгое понятие. К этому классу мы относим тексты, в которых в том или ином виде представлены математические знания или результаты их применения, а также используется математическая символика¹. Мы ограничим свое рассмотрение только теми математическими текстами, которые касаются обучения студентов гуманитарных специальностей. Свое изложение мы будем вести на примере профессиональной подготовки психологов, но полагаем, что подобные проблемы, а также пути их решения во многом характерны при обучении и другим гуманитарным специальностям.

В своей предыдущей работе [3] мы выделили три группы используемых в обучении текстов, основываясь на целях их применения:

- 1) учебный текст как форма объективированного представления знаний, которые распределяются в процессе учебной деятельности;
- 2) методический текст как описание способов, алгоритмов деятельности;
- 3) текст, порождаемый студентом, как форма объективации освоенных знаний и способов деятельности.

1. Если вспоминать различия между знаком и символом, то математическую символику следует отнести именно к знакам, однако это словосочетание является достаточно устоявшимся, и поэтому мы его используем (прим. автора).

Сначала мы рассмотрим специфику и методические проблемы каждого из этих видов текстов применительно к освоению математических знаний студентами-гуманитариями, а затем предложим рекомендации по их использованию в обучении.

Проблемы использования математических текстов в обучении студентов-гуманитариев

К **учебным** математическим текстам можно отнести учебники и учебные пособия по математике и математическим методам, ориентированные как на широкий спектр профессий, так и на конкретную специальность. Учебным является тот текст, на основе которого и в процессе понимания которого, возможно выстраивание собственных знаний. По мнению не только студентов, но и профессиональных психологов, понимание учебных математических текстов зачастую вызывает существенные затруднения. Попытаемся проанализировать причины таких затруднений.

Одна из наиболее существенных причин сложности понимания математических текстов связана с особенностями языка, на котором они написаны. Мы уже обращали внимание на то, что «для адекватного восприятия текста необходимо наличие фоновых знаний, которые рассматриваются как информационный фонд, единый для <...> порождающего текст (автора) и интерпретирующего текст (читателя)» [1, с. 15]. Но именно базовые, исходные знания автора и читателя текста в рассматриваемой ситуации существенно различаются. Математика – область знания, которая изучается на протяжении всего школьного обучения, но, тем не менее, осваивается не всегда достаточно успешно. Да и преподавание математики в массовой школе далеко от идеала. Одной из тенденций как высшего, так и среднего образования является ширококомасштабное внедрение тестов для оценки знаний, что только усиливает ориентацию обучения на формальные знания и «натаскивание» в решении типовых задач. При этом многие базовые математические понятия остаются не сформированными. Например, большинство студентов-психологов даже после изучения вузовского курса математики не могут самостоятельно вспомнить понятие абсолютной величины числа.

Автор любого учебника или пособия является специалистом в данной области², а значит, его фоновые знания в области математики несравнимо шире, полнее и системнее, чем знания студентов. Конечно, эта ситуация является обычной для любого учебного текста. Однако, основываясь на высказываниях студентов, мы можем предположить, что для математических

2. Мы не рассматриваем сейчас возможный непрофессионализм некоторых авторов, случаи которого учащаются в связи с массовым изданием книг самого разного качества (прим. автора).

текстов проблема фоновых знаний, то есть языка, на котором они написаны, стоит особенно остро.

Приведем пример из пособия А.Д. Наследова [4], которое мы считаем на данный момент лучшим пособием по математическим методам в психологии. Неоднократно используя понятие вероятности, автор не вводит и не напоминает его, так как это понятие должно изучаться студентами в базовом курсе «Математика», который входит в федеральный компонент ГОС по специальности «Психология». Мы также полагаем, что это понятие является одним из наиболее интуитивно ясных в математике. Тем не менее, опыт преподавания предмета «Математические методы в психологии» показывает, что даже успевающие студенты затрудняются использовать это понятие без дополнительной помощи.

С обозначенной выше проблемой тесно связана еще одна – проблема, отражающая способ введения и последующего использования математических понятий. Отличие математического понятия от гуманитарного заключается в его четкой определенности. В гуманитарном тексте редко можно дать полное и исчерпывающее определение понятия. Конечно, любой учебник, словарь или справочник полон такими определениями. Но и в тексте учебника, и в научном тексте гуманитарного характера, как правило, смысл, содержание понятия вводятся в его определении, в предварительном и последующем анализе, соотнесении с другими понятиями, практическими ситуациями, и т.п. Включение понятия в общую понятийную систему, конечно, характерно и для математических знаний, но происходит оно иначе. Как правило, математическое понятие определяется один раз, и в дальнейшем, при его применении в последующем изложении используется без введения какой-либо информации, позволяющей лучше его понять. С точки зрения логики математического текста это вполне оправдано – понятие полностью задано своим определением и в дальнейших уточнениях не нуждается. С точки зрения его восприятия и понимания, это требует от читателя постоянного контроля над тем, насколько хорошо он помнит содержание используемых понятий, и при необходимости – возврата к тому фрагменту текста, где неясное понятие было определено. Конечно, такой контроль желателен при работе с любым текстом. Но если в гуманитарном тексте недостаточно четкое понимание какого-то понятия может быть частично компенсировано при дальнейшей работе с текстом, то в математическом тексте это, скорее всего, породит «снежный ком непонимания».

В качестве примера еще раз сошлемся на пособие А.Д. Наследова [4]. Понятие дисперсии – одно из важнейших в понимании многих статистических методов. Его рассмотрению, вместе со свойствами и примерами, посвящено порядка двух страниц. А в дальнейшем изложении, например, основ дисперсионного анализа, это понятие используется без дополнительных комментариев, помогающих вспомнить или уточнить его значение.

Особую сложность представляет то, что две рассмотренные выше проблемы, усиливают друг друга – пробелы в фоновых знаниях затрудняют понимание базовых понятий, вводимых автором, что затрудняет или делает вовсе невозможным понимание всего дальнейшего изложения.

Следующая проблема связана с особенностями изложения математических доказательств и обоснований. Одним из существенных отличий математики от многих других, и особенно гуманитарных, наук является полнота и развернутость дискурса – любое положение должно быть доказано с опорой на правила математической логики и уже доказанные или исходные положения теории. Однако такая развернутость дискурса характерна для «чистой» математики как специфичной области знания. Когда же речь идет о применении математических моделей в прикладных областях, то доказательная часть дискурса опускается, и читатель имеет дело с описанием исходных допущений (и то не всегда) и итоговых выводов. В некоторых случаях доказательства (обоснования) могут приводиться, но в весьма урезанном и сжатом виде. Это является оправданным, так как полное изложение математической теории привело бы к чрезмерному увеличению объема таких текстов. Кроме того, весьма распространенным является мнение, что для применения чего-либо, в том числе математического метода, нет необходимости знать его «внутреннее устройство». Для читателя, обладающего математической подготовкой, даже сокращенного изложения математических положений может быть достаточно для понимания текста и выстраивания адекватного представления о рассматриваемом вопросе. В то же время, при слабом уровне сформированности базовых математических представлений, знания, которые могут быть выстроены студентом на основе сжатого изложения, неизбежно окажутся весьма формальными и фрагментарными.

Особую проблему при работе с текстами, в которых излагаются математические знания, представляет использование формул и специальной символики. Результаты наблюдений и опросов студентов позволяют сделать вывод о том, что математическая символика затрудняет понимание текста. В качестве примера приведем высказывание одной студентки по поводу использования в тексте математических символов и формул: «если это конспект, то текст значительно сокращается в объеме, если это печатный текст, то иногда благодаря формулам он значительно утяжелется». Вероятнее всего, сложность восприятия и понимания формул и других записей, сделанных с использованием математической символики, обусловлена двумя моментами: первый связан с необходимостью помнить значение всех используемых символов; второй – с тем, что в каждой формуле в компактном, сжатом виде представлен результат некоторых преобразований. Для понимания смысла формулы ее необходимо «развернуть» – то есть, проанализировать каждый шаг этого преобразования (восстановив значение каждого символа!).

Решение уже рассмотренных проблем вряд ли возможно без «разворачивания» учебного математического текста, более подробного и где-то избыточного изложения рассматриваемого содержания. Не приведет ли это к чрезмерному возрастанию объемов таких текстов? Ведь работа с учебным текстом требует определенного времени, и вряд ли студенты будут осваивать многотомные фолианты за ограниченное время, отводимое на изучение дисциплин, которые считаются далеко не базовыми.

В связи с этим следует отметить и еще одну проблему – объем содержания, включаемого в учебный текст. Вполне понятно желание авторов изложить рассматриваемый предмет наиболее полно. В то же время многие тонкости, особые случаи применения того или иного метода, другое подобное содержание не только не могут быть сразу освоены студентами, но и затрудняют понимание базовых понятий и методов.

Приведем небольшой обзор доступных в настоящее время пособий по курсу «Математические методы в психологии». Это, например, классические учебники, выпущенные еще в 70-е годы: переводное пособие Дж. Гласса и Дж. Стенли [2] и отечественное Г.В. Суходольского [6]. К основным недостаткам первого из этих пособий следует отнести то, что его содержание лишь частично перекликается с методами подготовки психолога в современных условиях, но по качеству изложения отдельных тем (например, темы по описательной статистике, корреляционному анализу и др.) его и сегодня можно считать одним из лучших. Второе из указанных пособий, как и вышедшие в последние годы книги того же автора, на наш взгляд, демонстрируют практически все рассмотренные проблемы, осложняющие понимание математических текстов, что не уменьшает их достоинств для более подготовленных, нежели студенты, читателей. Прекрасным примером изложения, ориентированного на психологию, а не математику, является пособие Е.В. Сидоренко [5]. Обилие примеров, ориентация на практическое применение методов позволяют считать это пособие наиболее простым для понимания и доступным. В то же время, основы статистического анализа рассмотрены в нем чрезвычайно сжато, а изложение сосредоточено только на узкой группе методов, что не позволяет использовать его как базовое пособие по указанному курсу. Как мы уже отмечали, лучшим на данный момент мы считаем пособие А.Д. Наследова, которое достаточно полно отражает специфику применения математических методов в психологии на современном этапе. Однако широкая целевая аудитория данного пособия – от студентов до исследователей, – на наш взгляд, затрудняет его использование в учебном процессе.

К **методическим** мы отнесли тексты, в которых представлены описания способов и алгоритмов действий. Такого рода тексты при освоении математических знаний можно разделить на два класса:

1. Описания алгоритмов и правил применения математических методов. Это могут быть как отдельные справочники и руководства, так и

разделы в учебниках, пособиях, методических руководствах и т.п.

2. Собственно учебно-методические пособия, рекомендации, задания и рекомендации по их выполнению.

Основным отличием текстов первого класса от текстов второго класса является их сугубо прикладная направленность – излагается, как получить определенный результат без обоснования применяемой математической модели, доказательств и т.п. При этом и учебные, и такого рода методические тексты могут включаться в одно пособие. Математическая символика и формулы в этом случае создают меньше трудностей при их восприятии. Это связано с тем, что текст применяется как руководство к действию, и поэтому формула не «читается», а используется как шаблон, в который необходимо подставить нужные значения. Затруднения возникают тогда, когда используемые в формуле символы не описаны однозначно в тексте, причем, на небольшом удалении от самой формулы.

Учебно-методические рекомендации по освоению учебного содержания в существующих пособиях чаще всего приводятся в очень кратком виде во введении. В то же время формирование мотивации к освоению математических знаний и выстраивание целостной ориентировки в использовании математических методов в своей профессиональной сфере чаще всего вызывает затруднения у студентов-гуманитариев. Поэтому одной из задач, решаемых учебно-методическими текстами, должно быть представление информации, отражающей связи в системе: «профессиональная задача – учебная задача – учебное содержание».

Отдельную группу текстов, используемых в обучении, по нашему мнению, составляют **тексты, порождаемые студентами**, в которых объективируются освоенные ими знания и способы деятельности. Применительно к рассматриваемой проблеме такими текстами чаще всего являются отчеты о выполнении каких-либо самостоятельных заданий, решения задач и т.п. При решении учебных задач по применению того или иного математического метода редко ставится цель развернутого описания полученных результатов. Как правило, вывод представляется в соответствии с некоторым шаблоном, заданным в учебном пособии, в примере или алгоритме применения этого метода. В то же время, в профессиональной – исследовательской или практической – деятельности студенту потребуется совсем иное описание результатов применения математических методов: их представление в отчетах, курсовых и дипломных работах, статьях и т.п. Такого рода тексты с описаниями результатов применения математических методов, с одной стороны, наиболее далеки от математики, но с другой – для того, чтобы их адекватно понимать, а тем более писать самостоятельно, математические знания и необходимы специалисту в гуманитарной сфере.

Наиболее существенной проблемой, связанной с выработкой умений описания результатов применения математических методов, является,

на наш взгляд, формирование обобщенной ориентировки в содержании создаваемого текста. Основными приемами, которые могут быть для этого использованы, являются: критический анализ текстов описаний результатов применения математических методов, работа с планами таких описаний, самостоятельное написание таких текстов, с последующим анализом и переработкой. Наименее эффективным, по нашему мнению, является представление студентам одного образца или шаблона, без возможности соотнести различные варианты, оценить достоинства и недостатки того или иного подхода к описанию.

Методические рекомендации по работе с математическими текстами в обучении

Таким образом, на основании проведенного анализа методических проблем использования математических текстов в обучении, мы можем предложить некоторые рекомендации по их решению. Первая группа методических рекомендаций адресована преподавателям, организующим обучение студентов-гуманитариев с использованием математических текстов.

1. Обращать особое внимание на развитие умений студентов, необходимых для работы с математическими учебными текстами, а именно:

- обнаруживать пробелы в фоновых знаниях, необходимых для понимания текста;
- формулировать запрос на уточнение содержания понятий, терминов, которые должны быть известны до освоения данного предмета;
- обращаться к определениям ранее изученных понятий в то время, когда они встречаются при рассмотрении последующих тем, в том числе, использовать для этого предметные указатели и оглавления пособий;
- «разворачивать» содержание, описанное в формулах и с использованием математической символики, выясняя значение каждого условного обозначения и разбирая последовательно заданные в формуле преобразования;
- выделять в тексте учебника разделы и фрагменты, описывающие ключевые понятия, основные идеи применения того или иного метода, с одной стороны, и дополнительную информацию, особенности применения метода в специфических ситуациях – с другой.

2. Включать в лекционный материал, в процесс обсуждения на практических занятиях, в тексты учебно-методических рекомендаций содержание, отражающее взаимосвязь профессиональных задач, осваиваемых учебных заданий и «теоретического» учебного содержания.

3. Развивать умения студентов по формулировке выводов и описанию результатов применения математических методов, что возможно с помощью следующих приемов:

- предлагать задания по анализу описаний результатов применения математических методов в статьях, квалификационных работах;
- предлагать задания, итогом выполнения которых является не только выполнение расчетов и выводы по применению математического метода, а целостное описание полученных результатов с ориентацией на поставленную профессиональную задачу;
- использовать в качестве задаваемой преподавателем ориентировочной основы вариативные описания результатов применения математических методов или планы таких описаний, но не примеры с единственным вариантом описания.

Вторая группа рекомендаций, которые мы можем предложить, адресована авторам, работающим над пособиями по математике и математическим методам для студентов гуманитарных специальностей.

1. Подвергать специальному анализу фоновые знания, необходимые для понимания текста пособия, сопоставлять их со средним уровнем знаний студентов-гуманитариев. При необходимости давать краткие комментарии о содержании используемых понятий. В качестве вариантов специальной проработки данного вопроса можно предложить введение перечня понятий, которые важны для понимания темы перед ее началом, краткого справочника определений понятий и терминов, используемых в пособии и т.п.

2. При использовании основных понятий, важных для понимания темы, которые были рассмотрены ранее, делать ссылки на соответствующие разделы или кратко повторять определение понятия.

3. Приводить развернутые доказательства или обоснования для наиболее важных методов, выводов и т.п. При сложности доказательства в общем виде, приводить их для наиболее простых для понимания частных случаев, проводя содержательные параллели с общим случаем. Так, например, для большинства статистических критериев построение соответствующего распределения и полное обоснование правил принятия решения является достаточно сложным, и не приводится в практических руководствах. В то же время, для некоторых критериев, например, критерия знаков, такое обоснование может быть изложено на доступном уровне.

4. Используя математическую символику, формулы, комментировать их в тексте, напоминая значения того или иного символа, поясняя смысл преобразований, которые описываются в формуле.

5. Дифференцировать в тексте содержание, которое соответствует разным уровням освоения предмета: базовому (минимальному), основному, дополнительному. При этом знания, соответствующие базовому уровню, желательно излагать более подробно и развернуто, а дополнительную информацию о более «тонких» моментах использования того или иного

метода можно представлять несколько «свернуто», отсылая заинтересованного читателя к более подробным руководствам.

6. В описании алгоритмов и правил применения конкретных методов сочетать четкое и последовательное изложение всех шагов с примерами и ссылками на теоретическое содержание.

7. Приводить сведения о профессиональных задачах, ситуациях использования того или иного математического метода. Специально описывать целевой блок освоения отдельных тем, указывая умения, соответствующие решению профессиональных задач, и способы подтверждения освоения каждого умения.

8. Наряду с «учебными» выводами о результатах применения какого-либо метода предлагать варианты описания, которые могут быть помещены в тексты научной статьи или квалификационной работы.

9. Задавать в рамках учебного или методического текста способы формирования ориентировочной основы работы над текстами с описаниями результатов применения математических методов.

Безусловно, приведенные нами рекомендации не являются однозначными и исчерпывающими. Они основаны на опыте преподавания учебных курсов «Математические методы в психологии» и «Математические основы психологии» (специальности «Психология» и «Педагогика и психология» соответственно). Мы продолжаем совершенствовать как процесс обучения этим предметам в целом, так и работу с математическими текстами, в частности, дополняем содержание учебных и учебно-методических пособий по этим предметам.

Литература

1. Валгина, Н.С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М., 2004.
2. Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли; пер. с англ.; под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976.
3. Меркулова, О.П. Письменный текст в учебной деятельности студентов / О. П. Меркулова // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследование, практика: материалы V международной научн.-практ. конф. / Белорус. гос. ун-т; Центр проблем развития образования. – Минск: Пропилей, 2005. – С. 150-156.
4. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004.
5. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996.
6. Суходольский, Г.В. Основы математической статистики для психологов / Г. В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1972.

ТЕМА, ПРОБЛЕМА, ТЕКСТ В КУЛЬТУРЕ ПИСЬМА СТУДЕНТА

Задорожная Н.П.

Статья посвящена вопросу формирования умений построения письменного текста.

В ней фокусируется внимание на особенностях разворачивания текста на 1-ом уровне, связанном с определением замысла (темы) письма, и определения границ темы. Именно на этом этапе у студентов возникают трудности при написании академических письменных работ. В то же время целенаправленность и эффективность работы зависит от умения конкретизировать цель предстоящей письменной работы и ее тему. В статье подчеркивается, что работа над умением самостоятельно излагать свои мысли в письменной форме должна вестись в двух направлениях: необходимо дать студенту возможность расширить свои представления об основных закономерностях построения текста и провести практикум, который реально будет способствовать совершенствованию умений письма, повышению его культуры. Описанные в статье приемы показывают, как подвести студентов к самостоятельному уточнению границ темы и идеи в зависимости от конкретизации цели предстоящего письма, описываются интерактивные приемы формулирования темы, уточнения проблемы. Предлагаемые приемы сопровождаются примерами введения теоретических сведений о закономерностях построения текста, о теме и проблеме, как отправной точки разворачивания мысли на письме.

Письмо по-прежнему остается основным видом речевой деятельности студента. Кроме того, этот вид деятельности – обязательный компонент профессиональной компетенции будущего специалиста. Однако самостоятельное создание текста вызывает у студентов определенные трудности. Ряд из них связан с формулированием темы будущего текста и видением ее границ. Как правило:

- студент уходит за рамки темы, неоправданно расширяет ее, сталкивается с трудностью завершения письма. («Мне кажется, что нужно сказать и об этом...»), – говорит студент.);

- студент едва затрагивает тему, в результате текст получается куцей, и читающему непонятно, что собственно хотел сказать автор в своем письменном изложении («В голове много идей, но ...»);

- студент отклоняется от темы: начинает писать об одном, а заканчивает о другом.

Данные наблюдения подчеркивают необходимость повышения культуры письма и после получения среднего образования, хотя зачастую предполагается, что за период обучения в средней школе уже заложена достаточная основа умений логично, развернуто, в соответствии с темой и целью выстраивать письменный текст. Продолжение работы по формированию навыков письма обуславливается также увеличением объема информации, который должен прочитать студент, прежде чем приступить к самостоятельному созданию текста. Это повышает требования по адекватному отбору материала для предстоящей письменной работы. Кроме того, по сравнению со школьными сочинениями, резко возрастает уровень сложности письменных работ. Уже на первом курсе студентам предлагается проводить и оформлять в письменной форме курсовые исследования. А это серьезная самостоятельная деятельность.

Развитие умения самостоятельно излагать свои мысли в письменной форме должно осуществляться по двум направлениям. Безусловно, необходимо дать студенту возможность расширить свои представления об основных закономерностях построения текста. Однако само по себе это расширение знаний не повысит уровень владения умением письма. Оно должно сопровождаться неким практикумом, который реально будет способствовать совершенствованию умений письма, повышению его культуры. Эта работа может вестись в рамках специального курса, способствующего адаптации студента в новом учебном процессе. Представляется целесообразным уделить внимание повышению культуры письма и в рамках того или иного обязательного курса вузовского образования.

Традиционно система обучения письму начинается с формирования умения определять тему письменного произведения [1]. Не станет исключением и наш подход к выстраиванию работы по совершенствованию культуры письма в профессиональной подготовке студента. Поскольку к периоду обучения в вузе у студентов уже есть определенный навык определения границ темы, то в работе над данным умением важно показать связь степени развернутости темы и особенностей содержания будущего текста, с целью предстоящего письма и его идей (проблемой). Почему при определении границ темы мы обращаем внимание именно на эти особенности? Дело в том, что в средней школе чаще всего это происходит в ситуации, когда веду-

щая роль принадлежит учителю. Тема предстоящей письменной работы, как правило, ученикам предлагается самим учителем, который определяет цель, а в некоторых случаях и объем. Зависимость же объема письменной работы от темы и жанра, степень разворачивания темы воспринимается учащимися скорее на интуитивном уровне, т.е. остается вне зоны их сознательной и целенаправленной работы. В вузе же приоритет отдается самостоятельному выбору студентом и темы, и ее ракурса. Студент сам принимает решение, как можно конкретизировать тему и цель письменной работы.

Приведем фрагменты практикума для студентов, формирующего названные умения. В практикум включены материалы, предназначенные для самостоятельной работы студента. Конечно, эта работа будет успешнее, если в нее на правах партнера включится преподаватель. Сначала студентам предлагается немного поразмышлять над тем, что такое тема, от чего зависят ее границы. Согласитесь, когда студентам предлагается вопрос: «Что такое *тема письменного произведения?*», то тут же следует ответ: «Это то, о чем говорится в тексте». Таковы первичные представления о теме, с которыми студент пришел из школы. Педагогу важно сделать акцент на сути письма как вида речемыслительной деятельности, показать разную степень развернутости текста. Фрагменты практикума, которые приводятся ниже, содержат материал для расширения знаний о письме как виде речевой деятельности.

Точка опоры

Тема очерчивает границы, в рамках которых пишущий излагает свои мысли. Именно эти границы помогают писателю вести своеобразный диалог с читателем. Чем яснее и прозрачнее эти границы, тем теснее устанавливается контакт с ним, и текст активнее воздействует на читателя. И все это зависит от пишущего. Во время учебы в университете не раз может возникнуть ситуация, когда вам будет необходимо самостоятельно определить тему. К примеру, тему свободного эссе, тему реферата для семинарских занятий, тему исследовательской работы по курсу, тему проекта.

При этом необходимо исходить из того, что письменная работа выполняется не столько для оценки преподавателем ваших успехов в изучении дисциплины, но и для того, чтобы «сказать свое слово» читателю. Это могут быть ваши личные размышления, либо оценка того, что написано до вас, либо это результат небольшого исследования.

Где взять тему в такой ситуации? Стоит ли писать о том, что всем известно? Однозначно нет. Во-первых, пишущий должен хорошо ориентироваться в той теме, за которую он берется. Во-вторых, тема должна нести элемент новизны, лишь тогда имеет смысл браться за создание письменного текста. Это новое может быть из области рационального, когда мы изучаем какой-то вопрос по дисциплине, это новое может носить и эмоциональный

характер. Но и в том, и в другом случае то, что мы хотим сказать читателю, должно быть ему интересно.

Далее студентам предлагается выполнить одно из следующих заданий и немного поразмышлять над тем, как все-таки нужно подходить к отбору темы, чем должен быть продиктован этот подход.

Три простых совета, как «выйти на тему» письменного изложения

1. Новое, необычное – оно всегда рядом с нами, стоит только остановиться на несколько мгновений. Ведь нас так часто волнует множество вопросов: и житейских, и связанных с нашей познавательной деятельностью. Попробуйте просто фиксировать эти вопросы. Пусть это будут вопросы на полях вашей рабочей тетради, или особый файл в компьютере, или в записной книжке. Так жизнь становится гораздо интереснее. На какие-то вопросы мы сможем без труда найти ответ, заглянув в словарь, справочник. Другие вопросы предполагают размышления, возможно, именно они станут темой ваших эссе. Третьи вопросы станут темой вашей исследовательской работы. Конечно же, тему мы берем из нашей жизни, как и писатели, журналисты, исследователи.

2. Набросайте пять тем, над которыми вы готовы работать.

Подумайте:

- *какая из тем окажется наиболее интересной читателю, для которого вы хотели бы написать о ней;*

- *по какой теме вы достаточно информированы или знаете, где найти дополнительную информацию;*

- *работа над какой из тем потребует не больше времени, чем вам отведено на нее;*

- *какая из тем вам особенно интересна и вам «есть что сказать» по ней.*

3. Продолжите каждую из приведенных ниже фраз, создавая небольшой текст (1 абзац)

- *При встрече с другом мне хотелось бы рассказать ему ...*

- *В ближайшее время мне бы хотелось найти ответ на вопрос, почему (или как..., или что делать, если...)...*

- *Если бы я был на месте ..., то я бы...*

А теперь прочитайте получившиеся зачины, и выберите тот, который показался вам наиболее интересным и своевременным.

В процессе такой деятельности приходит понимание того, что выбор темы – это довольно серьезный этап работы по формированию навыков письма, и не стоит с ним спешить. Становится очевидным, что при выборе темы необходимо учитывать интересы аудитории, для которой предназначен данный текст; кроме того, уже на этом этапе (последнее упражнение) студент может понять, как цель письма влияет на тип текста. Будет лучше, если на эти размышления наведет студентов педагог. Сначала предлагается

поразмышлять над вопросом: «Что нового вы узнали о подходах к выбору темы?», а затем дать небольшой комментарий о типах текста и о том, как тема и цель письма могут повлиять на характер текста [2, 3, 4].

Каким требованиям должен отвечать процесс отбора темы?

Упражнение 1.

Как вы думаете, каким требованиям (помимо новизны) должна отвечать тема исследовательской работы?

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
- ...

Выбор темы для исследовательской работы требует к себе особого внимания. И над этим стоит серьезно подумать. При выполнении этого задания студентам всегда удастся назвать основные требования к отбору темы: актуальность, новизна, практическая значимость, посильность темы, наличие информационной основы и т. п. Конечно, иногда они выражают свои предположения, избегая специальных терминов, но в целом студенты имеют представление о требованиях; педагогу остается лишь откорректировать их.

Упражнение 2.

Какая формулировка темы в наибольшей степени отвечает выработанным вами требованиям? Обоснуйте свой выбор.

Проблема бедности в стране.

Академическая честность в университете.

Отбор финалистов по программе «Обмен студентами».

Конечно же, в студенческой аудитории письменные работы часто увязываются с выработкой умений проводить исследование, поэтому видится целесообразным остановиться на том, как следует подходить к выбору и формулированию темы исследовательской работы. К сожалению, зачастую мы практикуем предоставление тем исследовательских работ по курсу в готовом виде. Но если учитывать те задачи, которые ставит сегодня перед профессиональным образованием сообщество, то акцент следует сделать на самостоятельной учебной деятельности студентов, в том числе и при выборе темы исследовательской работы по курсу, и при постановке проблемы. В практике вузовского обучения самостоятельность в работе на этом этапе чаще всего направляется установками педагога на определение темы и проблемы своего исследования, написание вводной части исследования (так

называемого обоснования темы). Эффективность этого этапа работы над исследованием во многом повышется, если указать, каким образом можно прийти к проблеме. Давайте рассмотрим один из возможных путей направления деятельности студента в выборе темы и постановке проблемы.

Точка опоры

Тема и проблема связаны между собой. Тема, как уже говорилось, – это то, о чем вы будете писать. Выражаясь научным языком, – это предмет письменного изложения. А вот то, что вы хотите сказать по данной теме, и будет главной идеей вашего текста, проблемой. Это то, ради чего вы создадите текст. Иногда идея рождается сразу, как только вы начинаете писать. Чаще это случается, когда предмет письменного изложения лежит в области эмоционального, и когда для того, чтобы обозначить идею, не нужно проводить дополнительной работы с информацией, т.е. проводить исследование. Например, вы уже в течение нескольких месяцев наблюдаете, что служба безопасности вашего университета расслабилась: она присутствует лишь номинально, не контролирует лиц, заходящих в университет, не спрашивает пропуск. Вы решаете написать об этом статью для студенческой газеты. В этом случае предметом вашего исследования будет работа службы безопасности, а объектом – качество ее работы. Как только вы решитесь высказаться по этому вопросу, скорее всего у вас сразу же появится идея: нужно усилить контроль со стороны администрации университета за деятельностью службы безопасности.

В других случаях идея в начале письма не приобретает форму законченного утверждения. Для этого необходимо провести небольшое исследование. Тогда ориентиром в работе будет не идея, потому что она пока не ясна, а *ключевой вопрос, проблема*.

К примеру, первокурсницу волнует вопрос о работе Студенческого сената. Она впервые столкнулась с такой практикой студенческого самоуправления. При поступлении в университет все первокурсники узнали о Студенческом сенате, о том, что многие вопросы, которые возникают у студентов в процессе студенческой жизни (досуг, учеба), можно будет разрешить с его помощью. Но уже прошло полсеместра, а студентка так и не видит, что Сенат каким-то образом влияет на их жизнь. Все проблемы каждый решает по-своему, с большим или меньшим успехом. Так чем же занимается Студенческий сенат? Этот вопрос позволил обозначить проблему: каковы условия эффективного взаимодействия Студенческого сената с университетским сообществом? Сама идея – утверждение-ответ на поставленный вопрос – будет найдена в процессе проведения исследования и появится в самом конце создания текста. Точно так же и в вашей практике не обязательно в тексте называть идею, но нужно уметь изложить информацию так, чтобы читателю было понятно, что вы хотели сказать. Если вы не будете

знать, ради чего создаете свой текст, то написать содержательно и логически завершённое письменное произведение будет довольно трудно.

Итак, идея – это утверждение, посредством которого вы хотите убедить своего читателя в чём-либо или просто поделиться с ним своими мыслями. А проблема – это ключевой вопрос, ответ на который будет найден в процессе письма. Из проблемы будет вытекать идея, утверждение.

Идея в тексте не всегда четко обозначена в форме некоего утверждения. Вспомните, когда вы писали реферат, идея была имплицитно заложена в тексте, и вы ее определяли на основе анализа. Но она нужна была автору для того, чтобы правильно ориентироваться в построении текста.

Зачастую нам кажется, что тема ясна. Но когда необходимо обозначить идею, или проблему, то мы затрудняемся ее определить, назвать.

Упражнение 3.

Прочитайте диалог преподавателя и студента на консультации по выбору темы. Как он может быть закончен?

П.: На какой теме Вы решили остановиться?

С.: Я хочу писать об академической честности.

П.: Почему именно на этой теме решили остановиться?

С.: Я не понимаю, почему так происходит: все студенты знают, что нужно соблюдать принцип академической честности, и в то же время я вижу, что иногда они его нарушают.

П.: А зачем Вам это надо знать?

С.: Я боюсь, что нарушение этого принципа может стать нормой в нашем университете, и тогда это автоматически перенесется в дальнейшую жизнь студента, после окончания вуза. Если мы будем знать, почему так происходит, то сможем повлиять на ситуацию.

П.: Так на какой вопрос вы хотите получить ответ? Что такое «академическая честность»? Каковы условия эффективного внедрения принципа академической честности? Каковы причины нарушения принципа академической честности студентами?

С.: ...?

Несмотря на то, что преподаватели довольно часто употребляют слово «проблема», студенты не всегда адекватно понимают значение этого понятия. Тем более зачастую им не по силам самостоятельно сформулировать проблему. Помочь в этом может еще один комплекс заданий, которые сопровождаются уже знакомой нам рубрикой.

Точка опоры

Проблема – это столкновение идеального и реального, проявляющееся в нашей жизни. Вот как определяется проблема в философском словаре:

«Проблема – это атрибут человеческого бытия и деятельности, который проявляется как затруднение в ее продвижении, требующее осмысления, рефлексии. ... Она есть онтологическое основание любой формы его (человеческого бытия) постижения и осмысления: художественного, религиозного, научного, философского, который фиксируются в многообразных видах антимоний, вопросов, задач, парадоксов и т. п. » [5]. В нашем случае речь идет пусть о небольшом, но уже научном разрешении проблемы. Вам предстоит показать свой опыт разрешения проблемы. Но сначала нам надо ее обозначить и понять ее природу. Часто мы воспринимаем проблему на чувственном уровне, у нас появляется некий дискомфорт, связанный либо с учебной деятельностью, либо с личными переживаниями. Так, в рамках специального курса по формированию необходимых для учебной деятельности умений студентам было предложено сформулировать 5 вопросов, которые их волнуют. Разброс тематики вопросов оказался достаточно велик: «Как повысить эффективность работы над информацией в учебной деятельности?», «С какими трудностями сталкиваются иностранные студенты в период адаптации к студенческой жизни?», «Почему письмо признается исследователями в качестве одного из эффективнейших методов развития мышления?», «Как избежать конфликта с преподавателями?».

Как видим, многие стороны нашей жизни являются предметом наших размышлений, что может служить хорошим основанием для проведения исследования. Главное заключается в том, чтобы понять суть проблемы. Разрешение проблемы продвигает нас вперед (см. рис. 1)

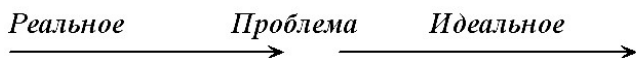


Рисунок 1.

Как обозначить проблему.

Чтобы понять проблему, надо понять ее природу. Для этого рассмотрим пример. Вы поступили в университет: сбылась ваша мечта. Но вам не удастся быть таким же успешным, каким вы были в школе: вы пассивны на занятиях, что-то мешает вам самоутвердиться в студенческом коллективе, активно взаимодействовать с одногруппниками и преподавателем на занятии. Все это снижает степень успешности вашей учебы. Это реальная ситуация. А идеальная? Вы активны на занятии, что помогает вам быстро справляться с самостоятельной работой. У вас интересный круг общения с одногруппниками.

Рассмотрим эти ситуации: каковы условия активности студента на занятии и причины его пассивности?

Таблица 1.
Две крайности. В чем проблема?

Активен на занятии:	Пассивен на занятии:
<ul style="list-style-type: none"> - всегда есть о чем сказать (владеет информацией); - умеет включаться в обсуждение: держит нить обсуждения; - владеет навыками активного слушания; - умеет говорить по существу и лаконично; - учиться интересно. 	<ul style="list-style-type: none"> - узкий кругозор затрудняет общение на занятии; - закомплексован, боится ответить неправильно; - не может удерживать нить обсуждения; - испытывает затруднения при необходимости высказаться; - учиться неинтересно.

Попробуем свести представленные в таблице условия и причины к антитезам, противопоставлениям:

знаю – не знаю

умею – не умею

интересно – неинтересно

А теперь вернемся к нашей ситуации. Мы видим, что проблема кроется в вашем неумении общаться на занятии: у вас есть что сказать, у вас нет проблемы с мотивацией, вы хотите учиться, вам это интересно. Исходя из сказанного, проблему можно сформулировать в виде вопроса: «Как овладеть навыками эффективного общения на занятии?».

Представим другую ситуацию. Например, у кого-то не оправдались надежды: так хотелось поступить в университет, но когда начались занятия, то интерес к ним пропал. В результате скука, нежелание работать во время занятия. В этом случае проблема будет иная: как повысить мотивацию к процессу овладения специальностью? Как видим, можно расставлять разные акценты на выявленных антитезах. Хотя, конечно, они взаимосвязаны. Ведь если вам интересно, то вы будете постоянно работать над собой, у вас будет что сказать всякий раз, когда на занятии идет обсуждение того или иного вопроса. А ваше желание и стремление учиться поможет совершенствовать навыки общения на занятии.

Попробуем свести процесс выявления проблемы к определенному алгоритму:

1) обозначение конкретной жизненной ситуации, с которой связана проблема (ситуаций может быть несколько);

2) рассмотрение этой ситуации с позиций двух крайностей: выявление противоречий, которые лежат между ними;

- 3) рассмотрение условий и причин, с которыми они связаны;
- 4) соотнесение результатов анализа с конкретной ситуацией;
- 5) выход на проблему.

Иными словами, выйти на проблему не всегда просто. Нужно внимательно проанализировать реальные ситуации, чтобы понять, в чем собственно состоит проблема.

Упражнение 4.

А. Приведите примеры ситуаций, с которыми было связано разрешение проблемы. Сформулируйте вопрос, который способствовал решению проблемы. Поработайте в малой группе над таблицей 2.

Таблица 2

Ситуация	Вопрос
1. ...	1. ...
2. ...	2. ...
3. ...	3. ...

Б. Соотнесите вопросы, которые вы сформулировали, и природу противоречий, которыми они обусловлены. Поработайте в малой группе над таблицей 3.

Таблица 3

Вопрос	Противоречия
1. ...	1. ...
2. ...	2. ...
3. ... и т.д.	3. ... и т.д.

В. Продолжите антитезы, которые раскрывают суть проблемы
старое – новое;
хочу – не могу;
хочу – не имею.

Обозначение проблемы по теме письменной работы вплотную подводит студентов к уточнению границ темы исследования. Иногда студенты возражают и говорят, что сначала необходимо изучить литературу,

а потом уже приступать к составлению плана или кластера, что собственно и позволяет представить свое виденье границ темы. Но именно этот путь делает исследование более трудоемким, снижает его эффективность, поскольку много времени тратится на просмотр литературы, которая может оказаться излишней. Задача стоит несколько иная: сначала уточнить, о чем предположительно будет говориться в исследовании, какова логика рассуждений, а потом уже изучать нужную литературу. Но в этом случае должен быть известен круг вопросов, который будет затронут в исследовании. Предлагаемый ниже фрагмент показывает, как может быть организована деятельность студента в этом направлении.

Точка опоры

Часто мы встречаемся с выражением «потерял мысль». Действительно, процессы обдумывания осуществляются очень быстро: мысль трудно удержать, ею трудно управлять. В этом случае нам на помощь может прийти графический организатор наших мыслей, который называют схемой размышлений или кластером. Он поможет представить собственные мысли, идеи. Иначе этот вид деятельности еще называют «схемой размышления». Этот прием был разработан специалистом по вопросам творчества Тони Бьюзаном [6]. ***Кластер позволяет материализовать процесс обдумывания, сделать его видимым, и, следовательно, целенаправленным.*** Эффективность этого приема объясняется тем, что в процесс размышления включается зрительная память, активизируется «правое, творческое полушарие мозга сильнее, чем логическое левое» [6].

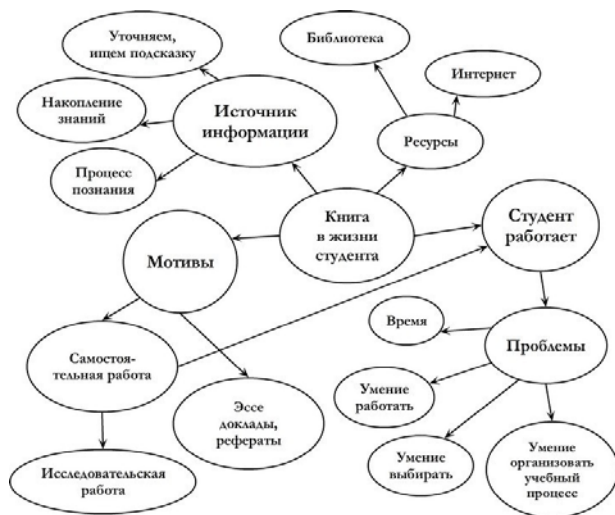
Первоначально наш замысел представляется в виде образов. Он конкретизируется, когда эти образы получают языковое оформление. В психолингвистике этот этап порождения текста получил название «внутреннего программирования». ***В кластере основные идеи будущего текста набрасываются в виде ключевых слов, фраз. Таким образом начинается работа над адекватной передачей смысла словами.***

Первоначальный замысел требует уточнения, дополнения. На это нужно время. Должно состояться активное размышление, чтобы получить продукт – план предстоящего исследования.

Совет, как зафиксировать границы темы.

Упражнение 5.

Сравните два кластера по теме исследования. Что отличает первый и второй вариант? Как вы думаете, каков был ход размышлений автора? В какой последовательности можно раскрыть тему этого исследования? Предложите свой вариант.



Вариант 1.



Вариант 2.

Рисунок 2.

Упражнение 6.

Познакомьтесь с вариантами формулировки тем. Решение какой проблемы заложено в каждой теме? С какой антитезой можно соотнести проблему?

Адаптация студентов к учебному процессу.

Получение гранта на обучение.

Требования к подаче документов по программе «Обмен студентами».

Упражнение 7.

Дайте анализ формулировки темы «Адаптация студентов к учебному процессу»

1. Какое понятие является главным в этом суждении?

2. Каково содержание этого понятия?

3. На какую проблему выводят эти понятия?

4. Как эти понятия можно представить в кластере?

5. В каком порядке вы расположите эти понятия?

Самостоятельно разработанный кластер на выбранную тему создает опору для будущего текста. Компоненты кластера позволяют разворачивать текст в соответствии с выбранной темой, не выходить за ее границы (не отвлекаться от темы), предварительно продуманная последовательность введения микротем в текст обеспечивает его логичность. Такое пошаговое вхождение в тему будущего текста, в его проблему дает возможность студенту прочувствовать сложный творческий процесс обдумывания замысла своей будущей письменной работы, уточнить его замысел, что, в конечном итоге, создает прекрасную основу для последующей самостоятельной работы над собственным письменным текстом.

Литература

1. Система обучения сочинениям на уроках русского языка IV-VIII класса / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1978.

2. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 1974.

3. Кожин А.Н. Функционально-смысловые типы речи: учебн. пособие для филологических специальностей университетов / А.Н. Кожин, В.В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982.

4. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. / Под ред. Т.В. Булыгиной. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2005.

5. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е. Кемерова. – 2-е изд., испр. и доп. – Лондон, Франфуркт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск / «ПАЕПРИНТ», 1998. – С. 701 -702.

6. Айян Д. Эврика: 10 способов освободить ваш творческий гений. – СПб: Питер Паблишинг, 1997. – С.259-264.

ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ: СВОЙ СРЕДИ ЧУЖИХ, ЧУЖОЙ СРЕДИ СВОИХ?

Кириллюк А.Г.

Занимаясь на протяжении последних восьми лет проблемой повышения квалификации преподавателей вузов, могу констатировать такую особенность: как бы замечательно ни прошел семинар-тренинг, с собой, в каждодневную практику преподавания, участники возьмут только то, что укладывается в их философию преподавания, которая основана на определенных для каждого конкретного преподавателя ценностях и принципах. Но вот что удивительно: часто эти самые ценности и принципы даже у достаточно опытных преподавателей существуют в неявном, неосмысленном, неосознанном виде, что затрудняет процесс отделения «своего» от «чужого» как на семинаре, так и в повседневной практике. И тогда появляются безапелляционные утверждения о пригодности/непригодности содержания, стратегий и методик. В статье анализируется опыт разработки преподавателями своей философии преподавания, основанной на собственных ценностях преподавателя, а также рассматриваются примеры и выдержки из реально написанных философий преподавания.

Начну с конкретного примера, имевшего место на семинаре в рамках проекта «Региональные семинары для улучшения преподавания» [1], проводившегося весной 2006 года для преподавателей политологии, социологии и экономических дисциплин из стран Центральной Азии, Беларуси, Украины и России.

Тема семинара, обозначенная как «Нужна ли собственная философия преподавания: за и против», высвечивалась на экране в аудитории, куда стекались участники. Одна из участниц, войдя в аудиторию и прочитав название семинара, весьма эмоционально и громко отреагировала: «Нет, точно знаю, что не нужна и даже опасна!». Присутствовавшие участники явно оживились – семинар обещал быть не скучным! Что же такое философия преподавания в рассматриваемом контексте и почему ставится под вопрос ее надобность и даже вызывает опасение?

Поисковая система Google при запросе найти ссылки на сайты по «философии преподавания» на русском (белорусском) языке выдала весьма скромный список из шести адресов. Сочетание «философия преподавания», как и многое другое в нашем сегодняшнем русскоязычном образовании, в значительной мере претендовало на всеобъемность:

-«философия преподавания философии» (наиболее часто встречающееся словосочетание);

-«новая философия преподавания», трактуемая как ориентированный на учащихся подход, предполагающий перенос центра тяжести с чтения лекций на самостоятельные занятия студентов, и относящийся в основном к англо-американской и европейской вузовской практике [2];

-или совсем близко, но еще не то – «философия преподавания в Киево-Могилянской Бизнес-Школе основана на том, что никто не утверждает, что финансы – несерьезная дисциплина, но никто и не говорит, что финансы – это скучно», т.е. как философия преподавания ЧЕГО-ТО, но не КЕМ-ТО.

И лишь одно упоминание словосочетания «философия преподавания» с добавкой «и обучения» в программе курса В.И. Успенской «Основы феминистской мысли» позволило предположить, что феномен «философия преподавания» на постсоветское пространство все-таки потихоньку проникает (помните вопрос: нужна ли философия преподавания?) в основном, как и многое другое, через международные проекты в сфере образования.

В обозначенной программе В.И. Успенской, в частности, написано:

«Философия преподавания и обучения. С моей точки зрения, современный процесс преподавания и обучения может быть эффективным, если он интерактивен. Это, прежде всего, ваши занятия, ваше осмысление вслух и письменно научного материала, с которым вы знакомитесь. Я не намерена «закармливать» Вас фактами, чтобы вы потом ими же и отчитывались. Вместо этого я намерена познакомить Вас с основными идеями и проблемами в области феминистской теории и практики с тем, чтобы мы могли критически проанализировать их, используя при этом свой гендерный опыт. Формат курса включает небольшие (постановочные) лекции, дискуссии (включая дискуссии в малых группах), презентации приглашенных ученых, видео-занятия, написание эссе по прочитанному, тематические экскурсии, собственные презентации студентов исследовательских заданий. Из этой работы складывается Ваш зачет, на который не нужно специально «приходить», если вы были активными участниками занятий (я ожидаю, что, добровольно выбрав этот курс, Вы собираетесь активно участвовать в наших еженедельных встречах). Лучше всего заранее предупреждать меня о затруднениях с посещением и выполнением заданий» [3].

Оставим на совести преподавателя, насколько приведенные семь предложений действительно соответствуют титулу «философия преподавания и обучения» (пока наша задача – показать наличие или отсутствие феномена), но то, что их функцией является «самопрезентация преподавателя студентам» – несомненно. От себя добавлю, что мне было бы страшно сделать выбор в пользу этого курса: слишком императивна форма изложения

преподавателем того, что будет в курсе, и что ожидается от смельчаков, его выбравших. Все-таки американский демократизм с постсоветским авторитаризмом в рамках образовательных проектов дают непредсказуемые результаты!

Если все ту же поисковую систему Google попробовать озадачить поиском сайтов по «философии преподавания» на английском языке – teaching philosophy – то получим практически неограниченный перечень сайтов, так или иначе работающих с этим понятием. Однако большая часть будет описывать философию преподавания конкретных преподавателей, а также предлагать инструментарий для разработки собственной философии преподавания.

Итак, под философией преподавания понимается краткое описание основных принципов и ценностей преподавателя, которыми он руководствуется в своей деятельности. Обычно это описание занимает одну-две страницы и служит для:

- самопрезентации преподавателя коллегам, студентам и администрации вуза;
- поиска преподавателем путей улучшения своей деятельности;
- осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами.

Философия преподавания может быть написана в виде эссе или в виде ответов на вопросы [4]. В приложении к данной статье можно найти пример философии преподавания, написанный преподавателем политических наук, и взятый с сайта Университета штата Огайо (США) в переводе автора данной статьи [5]. Приведенный пример – никак не образец, а лишь один из возможных вариантов изложения своей собственной философии преподавания.

Здесь самое время сделать разграничение между двумя понятиями – «философия преподавания» и «философия образования», которые неспециалистами в области образования зачастую воспринимаются как одно и то же. Если философия преподавания, как описание своих принципов и ценностей преподавания, пока для постсоветского образования нечто мало знакомое, то философия образования – «область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его содержания и направленности» [6] – является весьма популярным направлением с начала 90-х годов в связи с тенденциями к обновлению содержания педагогики и реформам образования. Заметим, что в сознании практикующих преподавателей, в большей мере обеспокоенных содержанием своих курсов, такие «тонкости» разграничения еще не являются нормой: в описанном выше эпизоде на семинаре большая часть присутствующих участников была уверена, что философия преподавания и есть философия образования.

Зачем же и без того загруженному и перегруженному преподавателю еще и это новшество под названием «философия преподавания»? И почему в качестве цели семинара было избрано написание каждым участником своей философии преподавания?

Один из предлагаемых ответов уже обозначен в функциях философии преподавания, приведенных выше, – для осмысления соответствия декларируемых ценностей и реальных действий в работе со студентами. И можно даже без «соответствия», а просто для осмысления ценностей своего преподавания. Действительно, работа в ходе семинара с преподавателями показала справедливость утверждения, что самым трудным было ответить на простой вопрос «Почему я преподаю?», т.е. показать какие собственные ценности реализуются в преподавании. Оставим без комментариев ответы подобного типа: «Потому что в моем небольшом городе [*вряд ли город с населением около 600 тыс. можно назвать небольшим – Л.К.*] другой достойной работы для социолога нет». Хотя, безусловно, есть определенный процент людей, которые просто не могут обеспечить, хотя бы минимально, свою жизнь другими видами деятельности, кроме преподавания.

Оказалось, что далеко не всем участникам запросто удавалось ответить на этот краткий вопрос и тем самым изложить свою философию преподавания через цель преподавания, обозначив соответствующие действия со стороны преподавателя для ее достижения. Условно, по способу разработки своей философии преподавания, можно выделить следующие группы преподавателей:

- каждый участник готов самостоятельно разрабатывать свою философию преподавания (первая группа);
- участникам нужны инструменты (структура, образцы, вопросы) для написания своей философии преподавания (вторая группа);
- участникам необходимы совместные обсуждения, после которых каждый будет готов самостоятельно работать над своей философией преподавания (третья группа).

Здесь следует отметить, что, несмотря на довольно широкие рамки в выборе способов и стиля изложения своей философии преподавания, философия преподавания имеет свои правила и каноны, которыми пользуются в мировой практике. Это не только объем текста в 1-2 страницы, на которых развиваются одна-две основные идеи, но и стиль изложения, и структура содержания, и способы аргументирования. И, конечно, далеко не всем участникам первой группы удавалось интуитивно нащупать эти правила, что приводило либо к переходу в группу с другими способами работы (вторую или третью), либо к написанию такого «сырого» варианта своей философии преподавания, который, в случае использования его в качестве «самопрезентации преподавателя коллегам, студентам и администрации

вуза», вполне мог дать результат, далекий от предполагаемого. Основной проблемой в таких работах было неумение выделить и развить одну-две основные идеи своего преподавания. Остановить свой выбор на паре основных ценностей своего преподавания было для преподавателей очень непросто: количество исчисляемых ценностей в преподавании зачастую приближалось к десятку, но практически ни одна из них не раскрывалась, не показывалась ее реализация, не объяснялись истоки возникновения этой ценности, они лишь назывались посредством простого перечисления.

Вот небольшой пример такого перечисления, взятый из описания своей философии преподавания одним из участников, который выбрал для себя изначально самостоятельный способ работы (представитель первой группы): *«В своей практике преподавания я придерживаюсь принципов интерактивного обучения. Для меня процесс обучения – это не механическая передача знаний студентам, а живой процесс интеракции и позитивной коммуникации. Мои занятия строятся на основе понимания у студентов сути полученные знания. Система обучения строится интегрированно и сбалансированно, с учетом теории и практики. Каждое занятие, и курс в целом структурируются с учетом поставленных целей, задач, методов и навыков, которые студенты получают по окончании курса. Методика преподавания выстроена таким образом, что студенты имеют возможность выражать свои позиции, мысли, как устно, так и письменно. Отношения со студентами строятся на основе свободомыслия и равенства в выражении позиций. Данная философия формирует благоприятный климат для обучения, демократические отношения, доверие и уважение в системе преподаватель-студент».*

Как видим, начав с ценности интерактивного обучения, перечислив когнитивные умения как ценность, сказав одно предложение о ценности связи теории и практики, подчеркнув ценность полипозиционности, и не забыв о доверии и уважении между преподавателем и студентами, преподаватель, в сущности, ничем не подтвердил свою философию преподавания, а лишь ограничился декларированием. Собственно говоря, если вернуться к вопросу о надобности/ненужности изложения преподавателем философии преподавания, то в таком виде она точно не нужна. В лучшем случае, такое описание своего преподавания демонстрирует знание преподавателем «сегодняшней моды» в определенных кругах высшего образования – модно говорить об интерактивности в образовательном процессе, вспоминать таксономию Блума (когнитивные умения), модно говорить о паритетности отношений преподаватель-студент. Но изложение в письменной форме своей философии преподавания предполагает, что преподаватель действительно доказывает, что в своей преподавательской деятельности он нашел (и продолжает искать) способы реализации этих ценностей, понимает как, удерживая эти ценности, выстраивать занятия со студентами в аудитории,

умет организовать самостоятельную работу студентов и развивает навыки их учебной деятельности. Увы, этого в большинстве случаев в данной группе не было: чуть ниже, рассмотрев работу двух других групп, попробуем проанализировать почему.

Какие инструменты предлагались участникам второй группы? Это был пакет раздаточных материалов, на основании которого участники работали самостоятельно или, при желании, объединялись в пары (или тройки). В пакет входили:

- два образца философии преподавания, написанные другими преподавателями;

- возможная структура философии преподавания как эссе (декларируемые ценности, методы, стратегии и инновации, результаты);

- возможная структура философии образования как ответы на вопросы:

- каковы цели Вашего преподавания?

- какие методы Вы используете для достижения поставленных целей?

- как Вы измеряете свою эффективность в достижении поставленных целей?

- почему преподавание важно для Вас?

- подсказки для написания своей философии преподавания, сформулированные в виде кратких требований, например: будьте кратки; формулируйте конкретно; по возможности, будьте дисциплинарно специфичны; хорошенько осмыслите свой опыт студента и работу своих преподавателей; покажите свою уникальность в преподавании.

Способ работы с этим пакетом раздаточных материалов участники выбирали каждый самостоятельно. Большинство начинали с чтения образцов, что, без дополнительного осмысления прочитанного, помешало некоторым участникам в последующем написать свою, самостоятельную философию преподавания: влияние прочитанных образцов сказывалось на формулировках, выборе ценностей, построении предложений. Другая часть этой группы пошла по пути ответа на вопросы, которые предлагались в качестве вопросно-ответной формы написания философии преподавания. Эти тексты были более самостоятельны и конкретны в формулировках (поставленные вопросы отчасти тому способствовали) в сравнении с описанными выше. Тем не менее, большинство из этих текстов не отличались яркостью написания: личности самих преподавателей, многие из которых действительно являются неординарными и интересными, терялись за штампованными фразами; специфика преподаваемых ими предметов ускользала в описаниях, и казалось, что все они преподают какой-то непонятный, но один и тот же предмет.

Наиболее интересный результат был получен в третьей группе, выбравшей предварительное совместное обсуждение, обмен мнениями по написанным небольшим частям своих философий преподавания, получение

конструктивной обратной связи от коллег по группе. Здесь при разработке способа работы использовались идеи К.Браффе для коллаборативного способа обучения академическому письму. Мы исходили из того, что «ценность конструктивного разговора [*предваряющего собственно процесс письма – Л.К.*] между обучающимися о том, что и как они будут писать, зависит от нескольких допущений. Во-первых, обучающиеся могут писать только о том, о чем они могут говорить друг с другом, а также, в большинстве случаев, они могут писать и о том, о чем они уже поговорили друг с другом. Во-вторых, обучающиеся могут эффективно писать только обращаясь к людям, которые участвовали и продолжают участвовать в разговоре, прямо или косвенно. И, в-третьих, написанное обучающимися может быть лишь настолько понятным, острым и эффективным, насколько таковым был разговор, как в плане темы, о которой они писали, так и в плане разговора о самом процессе письма» [7; с. 58].

Групповое обсуждение строилось по следующему алгоритму:

1. Чтение двух предложенных примеров написанной философии преподавания (см. в приложении один из этих примеров).
2. Пошаговое обсуждение примеров с использованием вопросов для понимания философии преподавания другого преподавателя:
 - Какие слова раскрывают ценности преподавания этого автора?
 - Каков стиль преподавания автора?
 - Как Ваш опыт преподавания помогает Вам понять, КАК и ПОЧЕМУ преподает автор данной философии преподавания?
 - Добивается ли автор Вашего доверия и уважения? Что заставляет Вас доверять или не доверять автору?
 - Что автор включил в свою философию преподавания относительно дисциплины? Кафедры? Университета?
 - Что Вам больше всего запомнилось из прочитанной философии преподавания? [8]
3. После обсуждения каждого вопроса у участников была возможность сделать наброски для своей философии преподавания относительно того вопроса, который только что обсуждался.
4. Новое обсуждение – теперь уже того, что авторы собираются писать в своей философии преподавания относительно того или иного пункта.

Собственно первые два шага этого алгоритма работали на понимание и анализ участниками группы образца философии преподавания другого преподавателя; третий шаг – на создание аутентичной философии преподавания; четвертый – на экспертную оценку коллег написанного авторами. Иначе говоря, алгоритм выстроен на таксономии Б. Блума в ее иерархическом толковании (понимание, применение, анализ, синтез, оценивание), когда для перехода к каждому следующему уровню нужно преодолеть

предыдущий. Проще всего работа шла на первых двух шагах, связанных с пониманием и анализом текста, написанного другими: труднее создавать свое, подвергая его анализу и экспертной оценке. Но в этом-то как раз и состояла основная цель семинара – не просто познакомиться с феноменом и образцами философии преподавания, но написать свою, которая сможет выполнять все обозначенные выше функции – и самопрезентации преподавателя, и проверки на соответствие заявленным ценностям, и поиска путей улучшения своего преподавания.

Ситуация, сложившаяся при работе по указанному выше четырехшаговому алгоритму, очень напоминала ситуацию студенческой аудитории, когда преподаватель пытается подвигнуть студентов на написание чего-то своего – эссе, реферата, курсовой работы. Преподаватель обращается к имеющимся образцам работ, зачитывает и анализирует со студентами сильные и слабые стороны этих работ, помогает искать варианты улучшения, указывает на необходимость соблюдения академических норм (оформление, список литературы, плагиат, цитирование). Но писать студентам все равно предстоит самим и они, в большинстве своем, долго сопротивляются этому самостоятельному шагу, и все продолжают «не понимать», как надо сделать. И, как точно подмечает Браффе, «как бы сильно того не хотели преподаватели университетов и колледжей (и авторы учебников), они не могут рассказать студентам, как надо писать. Взамен, поскольку письмо является трансформированной формой разговора, преподаватели должны найти для студентов способы учиться вести конструктивный разговор друг с другом о написании текста» [7; с. 58].

Поскольку автор данной статьи является однозначным сторонником коллаборативного обучения, то и в реальной практике проведения семинара с преподавателями для достижения цели семинара – написания каждым участником своей философии преподавания – использовались стратегии и методы, построенные на сотрудничестве всех участников для достижения каждым своей цели. Так, например, обсуждая вопрос, «какие слова раскрывают ценности преподавания этого автора?», участники в процессе рассуждений постепенно переходили к тому, чтобы искать подходящие слова для описания своих ценностей преподавания. Вот как одна из участниц сформулировала ценности своего преподавания: «Для меня преподавание включает такие ценности, как доверие и уважение, создание позитивной учебной среды, когда в итоге студент сможет самостоятельно находить, обрабатывать информацию, вырабатывать собственную точку зрения и умение ее защитить». Автор перенесла общечеловеческие ценности (доверие, уважение) в академическую плоскость, обозначив важность создания в аудитории такой атмосферы, когда студент свободен в аргументированном выражении своей собственной точки зрения, доверяя ее коллегам и уважительно относясь к другому мнению. Таким образом,

на этапе анализа имеющихся написанных образцов помощь участникам в выработке своей философии преподавания состояла в том, чтобы, обсуждая написанное другими, продвигаться в формулировании своего.

Другой использовавшийся на семинаре прием работы, по словам Браффе, «один из наиболее надежных коллаборативных приемов, используемых в преподавании письма; самый старый в мире письма и до сих пор самый простой, дружелюбный и экономичный – чтение вслух авторами своих работ коллегам» [7; с. 61]. Иногда зачитывались только небольшие фрагменты, как это было, например, на этапе определения ценностей. Иногда, зачитывая несколько абзацев, авторы обращались с вопросом к коллегам, насколько понятно изложена аргументация ценностей, и, получив обратную связь от «значимого сообщества единомышленников», продолжали улучшать написанное. «Немедленный результативный ответ от сообщества благожелательных коллег помогает авторам развивать ответственность за то, что они говорят, а также помогает им развивать мужество сказать это», – утверждает Браффе [7; с.61]. Однако проблема как раз в том, что, например, в рамках семинара, как, наверняка, и в студенческой аудитории, «мужество сказать» есть не у всех: не каждый готов рискнуть произнести свои недооформленные мысли для всей аудитории. Гораздо чаще «пугливый» пишущий готов рискнуть зачитать это нечто «недооформленное» кому-то одному или двоим из участников – и это тоже движение вперед не только в написании текста, но и в размышлениях о своей философии преподавания.

Если вернуться к началу статьи, где одной из участниц высказывалась мысль об опасности «философии преподавания», и продолжить эту мысль темой «страха», то следует зафиксировать сомнения участников семинара в том, что преподаватели рискнут открыто излагать свою философию преподавания, так как она не всегда может совпадать с философией преподавания учреждения (кафедры, факультета), где они работают. Или, что еще проще, не совпасть с философией преподавания непосредственного руководителя – проректора, декана или заведующего кафедрой. Можно по-разному диагностировать эти опасения (страх несостоятельности, страх потери авторитета среди коллег, страх ответственности за изложенное в философии преподавания [9], но самый явный диагноз, лежащий на поверхности, – отсутствие академической свободы в стенах учебных заведений постсоветских стран, когда преподавателю еще по-прежнему страшно быть самим собой и отстаивать свои ценности в преподавании. Проще оставаться «своим среди чужих», чем рискнуть стать «чужим среди своих». Возможно, поэтому система Google была столь бессильна в поисках образцов философий преподавания на русском языке?

В этом смысле показательна ситуация на семинаре, когда часть участников группы, которой нужны были инструменты для написания

своей философии образования, но не нужны групповые обсуждения (вторая группа в приведенной выше нумерации) через некоторое время поинтересовалась, а нельзя ли написать одну общую для всех философию преподавания?! И это при том, что они были не только преподавателями разных вузов, городов и даже стран, но и курсы преподавали разные!

С другой стороны, один из участников семинара, будучи заведующим кафедрой, честно признался, что ему не нужно, чтобы преподаватели излагали свои философии преподавания, он и так хорошо знает, кто и как преподает, а если думать о вновь пришедших на кафедру преподавателях, то все равно нет уверенности, что они преподают именно так, как пишут в своей философии преподавания. «И вообще, – заключил он, – надо чтобы все преподаватели кафедры работали в одной философии преподавания». Но это скорее свидетельствует о слабом понимании того, что реально происходит в курсах, которые преподают разные преподаватели, явно или скрыто, осознанно или интуитивно использующие ту или иную философию преподавания. Сделать позицию преподавателя прозрачной и понятной как студентам, так и контролирующим структурам и призвана философия преподавания.

Готовя статью для данного сборника, я обратилась по электронной почте к нескольким участникам семинара с просьбой разрешить опубликовать написанные ими во время семинара философии преподавания. Большинство респондентов сожалело, что так и не случилось доработать начатое на семинаре, а «сырой» вариант предоставлять к публикации как-то не хотелось бы... Тем не менее, одна из участниц живо откликнулась на предложение, благодаря чему есть возможность увидеть в приложении 2 к данной статье образец философии преподавания, написанный преподавателем постсоветского пространства.

Литература

1. HESP Regional Seminar for Excellence in Teaching (ReSET) [Electronic resource] / International Higher Education Support Program – Mode of access: <http://www.soros.org/initiatives/hesp/focus/reset>

2. Активные методики преподавания политологических дисциплин в англо-американской и европейской вузовской практике [Electronic resource] / Ивановский государственный университет – Mode of access: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/news/more/conference/mainframe.htm>

3. Успенская В.И. Основы феминистской мысли [Electronic resource] / Тверской центр женской истории и гендерных исследований. – Mode of access: <http://tvergenderstudies.ru/essl205r.htm>

4. Frequently Asked Questions About The Philosophy Of Teaching Statement. [Electronic resource] / The Office of Instructional Consultation

- Mode of access: <http://www.oic.id.ucsb.edu/TA/port-FAQ.html>
5. Laura M. Luehrmann Philosophy of Teaching [Electronic resource] /The Ohio State University – Mode of access: http://ftad.osu.edu/portfolio/philosophy/luehrmann_phil.htm
6. Педагогическая энциклопедия: философия образования [Electronic resource] / Трудные дети – Mode of access: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=21&f=25>
7. Kenneth A.Bruffe. Writing and Collaboration. (Chapter 3)/ Collaborative Learning. – 1999. – P. 53-62.
8. Gail E. Goodyear, Douglas Allchin/ Statement Teaching Philosophy [Electronic resource] /The University of Texas – Mode of access: <http://academics.utep.edu/Default.aspx?PageContentMode=1&tabid=32483>
9. Мазниченко М. Чего боится вузовский преподаватель // Высшее образование в России. – 2005. –N 4. – С. 112-120.

Приложение 1

Философия преподавания

(http://ftad.osu.edu/portfolio/philosophy/luehrmann_phil.htm)

Laura M. Luehrmann

Political Science

The Ohio State University

Я решительный сторонник активного обучения и стараюсь проводить очень живые и интерактивные занятия. Для меня преподавание – чтение лекций студентам, а презентация теорий, концепций и эмпирического материала таким образом, чтобы студенты сумели интегрировать эту информацию в собственный жизненный опыт. Я стараюсь осуществлять такой подход не только в своих презентациях и лекциях, но и в вопросах, которые структурируют дискуссии на занятиях, и особенно в письменных заданиях. Например, кульминационным моментом моего курса по политическим идеологиям является написание работы, в которой каждый студент должен изложить свою собственную политическую идеологию, и сравнить его/ее подход с двумя основными современными идеологиями. У меня также есть похожие письменные задания в других моих курсах.

На каждом своем занятии особое внимание я уделяю критическому мышлению и практическим применениям концепций, которые мы изучаем. Я стараюсь вовлекать студентов, которые иногда не в состоянии увидеть человеческую природу социальных и политических ситуаций в других странах, или, более широко, увидеть связь мировых событий с нашей жизнью в Соединенных Штатах. Например, изучая со студентами аграрную политику Китая, я разработала ролевую игру-упражнение, в которой студенты становятся сельскохозяйственными рабочими, крестьянами-пред-

принимателями и партийными работниками, и они пытаются изобразить возможные трудности реализации аграрной политики в быстроменяющихся обстоятельствах. Я также начинаю каждое свое занятие с дискуссии по текущим событиям, связанным с изучаемым нами предметным материалом. Я нахожу это упражнение наиболее полезным на занятиях по курсу «Политические идеологии», где студенты иногда видят политическую «теорию» полностью оторванной от современной политической «реальности».

В завершение, я бы хотела отметить, что не вижу жесткого разделения между исследованием и преподаванием. Хорошим преподавателям необходимо быть на острие последних исследований, чтобы помочь студентам увидеть динамику изменений. Социальная наука – не коллекция фактов, и, более того, область исследования, которая по-прежнему изобилует загадками, противоречиями и новыми проблемами для исследования. Я стараюсь «развешать миф об исследовании» для студентов, поощряя их в стремлении почувствовать азарт, который можно испытать, исследуя политический мир. Я приветствую возможность руководства независимыми проектами, и призываю студентов своих курсов представлять письменные работы на рассмотрение в редакции соответствующих журналов для возможного опубликования. Один из моих студентов опубликовал свою работу в Wittenberg University's East Asian Studies Journal, а двое других предоставили свои работы для рецензирования в этом году.

В дополнение к тем трем курсам, которые я преподаю в Ohio State (Введение в сравнительную политологию, Современные политические идеологии и Политика Китая), я также заинтересована в преподавании курсов Asian Politics and Foreign Policy, Democratic Transitions, Political Participation (especially in non-democratic regimes), Political Development, and State-Society Relations.

Приложение 2

Философия преподавания

Ашимбаева Р.

Академия управления при Президенте КР

Главное место в моей философии преподавания принадлежит созданию такой образовательной среды, которая позволила бы студентам получить глубокие знания и развить профессиональные навыки, необходимые в практической деятельности.

Для достижения этой цели я, прежде всего, предъявляю высокие требования к собственной профессиональной подготовке. Высокий профессионализм для преподавателя, на мой взгляд, также важен, как и для врача: если врач лечит тело человека и несет ответственность за его физическое

здоровье, то преподаватель воздействует на мировоззрение студентов. Я, как преподаватель экономических дисциплин, уверена, что, экономические знания являются одним из важных аспектов формирования активной жизненной позиции, и чем они глубже, тем выше ценится специалист любого профиля.

Для достижения высокого уровня профессионализма я стараюсь следить за всеми изменениями в рамках моей дисциплины, событиями, происходящими как в республике, так и в других странах. С одной стороны, это позволяет мне интегрировать реалии экономической жизни в общетеоретические аспекты изучения курса, с другой – преподавание само является стимулом для постоянного обновления знаний, что может выражаться в форме исследовательской работы, обмена мнениями, как с коллегами, так и со студентами на научных конференциях, обучающих и тематических семинарах, а также в процессе преподавательской деятельности.

Основу позитивной образовательной среды, на мой взгляд, составляют уважение и доверие между преподавателем и студентами. Для достижения такой среды очень важны способы обучения. Их выбор определяется, прежде всего, содержанием учебного материала и целями обучения, которые отличаются тем, что предполагают не только приобретение знаний, но и формирование практических умений и навыков. Например, учитывая разные стили учебы студентов, в одном случае это может быть использование активных методов обучения, в другом – традиционные лекции с презентациями.

Для закрепления теоретических основ я использую кейсы и промежуточные тесты. Кроме того, я стараюсь использовать различные приемы, чтобы облегчить теоретическое изучение и способствовать поддержке интереса к изучаемым темам. Например, иллюстрации или «зарисовки» из практики деятельности предпринимателей по заданной теме, описание реальных случаев из жизни. Это позволяет студентам не только приобретать профессиональные знания и навыки, но также развивать свои творческие способности.

Важно чтобы студенты понимали, какие требования к ним предъявляются, и по каким критериям будет оцениваться успешность их обучения. В моей практике преподавания эти требования и критерии описываются в программе курса и затем повторяются на первом занятии для установления «ясных правил игры». К примеру, для успешного завершения курса «Финансовый учет и отчетность» для студентов очень важны посещения, поскольку курс построен таким образом, что существует тесная связь между знанием предыдущего материала и пониманием материалов следующей темы. В начале курса студентам дается кейс с описанием деятельности фирмы, для которой к концу курса необходимо составить полный пакет финансовой отчетности. На каждом занятии происходит выработка

новых практических навыков, и только полное овладение ими позволит прийти к успешному результату.

Основным критерием для оценивания успешности деятельности студентов являются результаты письменного тестирования и самостоятельной работы. При написании самостоятельной работы студентам даются рекомендации по достижению результатов и требования, предъявляемые к работе.

Для оценки результатов тестов и самостоятельной работы очень четко обозначаются критерии оценки, что позволяет, с одной стороны, исключить субъективность оценки, с другой – избежать напряженной ситуации, когда студент не согласен с полученной оценкой.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что позитивная среда обучения предполагает, что преподаватель и студент выступают в качестве партнеров по обучению, работают в тесном сотрудничестве, и преподаватель в этой среде является не просто проводником информации, но и сам имеет возможность для профессионального и личностного роста.

ФЕНОМЕН ПОПУЛЯРНОСТИ ПЛАГИАТА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КТО ВИНОВАТ, И ЧТО ДЕЛАТЬ

Краснова Т.И.

Основная задача данной статьи состоит в том, чтобы привлечь внимание образовательного сообщества к тривиальному, и ставшему сегодня фактом повседневности, феномену попустительства плагиата в письменных работах студентов (и не только студентов). Автор статьи не претендует на исчерпывающее освещение данной темы, и свои размышления выстраивает вокруг следующих вопросов:

- Почему преподавателю сегодня «удобно» не замечать плагиат?*
- Почему студент прибегает к плагиату?*
- Что такое плагиат?*
- Каковы стратегии «совладания» с плагиатом?*

Поводом к размышлению над заявленной в заголовке статьи проблемой могут послужить три правдивые истории из «жизни плагиата» на разных уровнях образования, которые мне хотелось бы сейчас рассказать.

...Ученику 8 класса дали задание подготовить реферат по предмету «Мировая художественная культура», настоятельно порекомендовав использовать ресурсы Интернета. Школьник с большим энтузиазмом подключил к этой работе всю семью, и в результате длительных поисков в течение всего вечера (борьба с интернет-скоростями, путешествия по разным поисковым системам, «зависания» компьютера и т.п.) скомпилированный из фрагментов текст был выведен на бумагу, и ребенок с гордостью отнес его в школу. Каково же было удивление мальчика, когда учитель задал ему вопрос по содержанию реферата!... Текст был скомпилирован, но не прочитан. Почему? Причина в нерадивости и непонятливости ученика? Или на наших глазах рождается новая форма особой самостоятельной и автономной жизни реферата (подготовить реферат = «просто» сдать текст)¹, и новый способ подключения родителей к помощи детям в учебе? Родитель, скачивающий на рабочем месте текст для своего чада из интернета (для реферата, эссе, творческой работы и т.п.), становится достаточно типичной картинкой.

...Студенческая аудитория, 5 курс, гуманитарный факультет ведущей

1. «Иногда даже кажется, что этому (скомпилированному плагиату — Т.К.) теперь учат в школе» [1].

го университета республики. Идет обсуждение результатов выполнения задания: проектов учебной программы курса (модулей). Преподаватель открывает на компьютере файлы со студенческими работами. На титульных листах некоторых из них красным шрифтом преподавателем зафиксированы интернет-ссылки (адреса сайтов, с которых скачены данные продукты). Реакция студентов? Начало – живой, воодушевленный пересказ чужого текста, затем – ступор, вызванный непониманием того, что именно хочет преподаватель, указывая на запись, сделанную им на титульном листе: www... И только после «ревизоровской паузы» наступает прозрение: «засекли», первый раз за время пятилетней учебы.

...В рамках работы институций повышения квалификации специалистов сферы образования можно также фиксировать феномен естественности, незамечаемости плагиата при подготовке разных типов письменных работ (от рефератов до курсовых). Некоторые учителя отмечают, что в собственной практике все чаще отказываются от такой формы как реферат. (Как сказала одна слушательница: «Я прошу детей, чтобы они мне просто написали адреса сайтов, на которых нашли интересную информацию».) И в то же время они честно признают тот факт, что при выполнении разного рода письменных работ, частенько прибегают к плагиату.

Можно вспомнить и теоретические главы текстов диссертаций, представляющие собой перечень закавыченных (и не закавыченных) чужих высказываний, напоминающие пакет телеграмм, написанных в академическом жанре, без всякой попытки хотя бы минимального анализа или синтеза.... И так далее, и тому подобное. Возникает простой вопрос: а возможно ли сегодня вообще образование без плагиата? Или, иными словами, готовы ли мы, преподаватели и управленцы, ответить на вызовы сети Интернет или должны смириться с его победой в неравной борьбе за информационную «накачку» «человека обучающегося»?

Вполне возможно, что мы уже и проиграли, поскольку фактически нынешнее поколение учеников и студентов существенно опередило своих педагогов в плане навыков пользования информационными технологиями. И все-таки, проблема заключается только в отсутствии соответствующих навыков? Иными словами, популярность плагиата — это просто техническая проблема или за ней стоит нечто иное? Возможно, этот феномен является еще одним следствием господства традиционных академических ценностей и убеждений?

Размышляя над проблемой, попытаемся проанализировать, *почему преподавателю сегодня «удобно» не замечать плагиат?* Многие причины такого положения дел находятся на поверхности: чрезмерная аудиторная нагрузка преподавателя (не хватает времени на тщательную проверку письменных работ); большое количество студентов на одного преподавателя (с учетом того факта, что редкий преподаватель работает только в одном вузе);

уже упоминавшаяся проблема: отсутствие у достаточно большой части преподавателей навыков работы с электронными ресурсами и т.п.

Но есть и причины иного толка, являющие собой системообразующие ценности традиционного образования, оказавшиеся незабываемыми, несмотря ни на какие современные инновации, трансформации, информатизацию. Это, в первую очередь, приоритет ценности воспроизведения значительного объема информации, а не его преобразование.

В этом контексте примечательно, что одним из распространенных средств реализации стратегии увеличения доли самостоятельной работы студентов в отечественном высшем образовании (которая рассматривается сегодня как инновация) является активное использование такой формы учебной деятельности как реферат. Эта форма сегодня по-прежнему нещадно эксплуатируется преподавателями и, на мой взгляд, являет собой проблему плагиата в чистом, рафинированном виде.

Приведу несколько цифр из опроса небольшой выборки слушателей курсов повышения квалификации работников сферы образования, целью которого было зафиксировать субъективную самооценку качества своего текста, с точки зрения плагиата. Наиболее типичные оценки доли личного текста в реферате: 5-20%; доли «закавыченного» чужого текста (цитаты со ссылками): 2-5%; доли «незакавыченного» чужого текста (плагиат): 70-85%; доли чужого текста, пересказанного своими словами: 20-40%. Необходимо оговориться: приведенные данные являются результатом пилотажного исследования и нуждаются в дальнейшей проверке. Однако наблюдения коллег-преподавателей подтверждают зафиксированные тенденции. «Доля работ, полностью написанных «своими словами», редко превышает 5%. Несколько больший кластер работ (10-20%) содержит единичные нелегальные цитации. ...«Третий сорт» – костяк ученической находчивости – выказывает наиболее типичный на сегодняшний день образец поведения. «Самостоятельные» работы студентов-среднячков представляют собой настоящую мозаику из фрагментов скачанных рефератов и статей. Численная представленность такого рода работ – не менее половины» [1]. И еще статистика: 80% студентов отечественных вузов хотя бы один раз сдавали чужую работу под видом своей собственной [2].

Конечно, интересна не статистика сама по себе, а отношение к ней. «Те, кому хоть единожды доводилось проверять студенческие рефераты, знают, какое это бессмысленное занятие. А если учесть, что написание такого шедевра зачастую требует меньше времени, чем на его же беглое прочтение, то и унижительное. Проверка письменных работ все более напоминает театр абсурда. ...Покидая аудиторию, преподаватель горбится под огромной стопкой аккуратно оформленных и переплетенных работ, этим надгробием с Могилы Неизвестного Таланта. Фамилии есть, но автор неизвестен» [1].

Вполне уместно задать вопрос: кому нужно такое количество рефератов? Какая от этого польза? Одна «выгода» очевидна: реферат – отчетный финансовый документ о выполненной преподавателем нагрузке, в том числе в части организации управляемой самостоятельной работы (административно-организационная позиция). Еще одна «полезность» реферата (с позиции преподавателя) состоит в том, что по большому счету его можно и не проверять, потому что, с одной стороны, уже сложилась такая традиция, а с другой стороны, этот вид учебной деятельности не предполагает особой интеллектуальной активности студентов, поскольку практически аксиоматично, что пересказать чужие тексты может любой. А в остальном, возможно, стоило бы рассматривать реферат как изжившую себя форму учебной активности студентов? Можно было бы ответить утвердительно на данный вопрос, если бы не некоторые тонкости. Одна из них состоит в том, что пока в качестве базового процесса обучения в высшей школе остается трансляция знаний в готовом виде (Э.В. Ильенков) – реферат будет оставаться самой органичной формой для данной системы, провоцирующей к плагиату тип учебной деятельности. Вторая тонкость заключается в том, что преподаватель, пытаясь в качестве приоритетной задачи рассматривать не воспроизведение (максимум «понимание» по таксономии Б. Блума) некоторого учебного материала, а его трансформацию, сталкивается с необходимостью разрабатывать учебные задания², то есть заниматься кропотливой, систематической, черновой работой, различая проблему и тему, знание и информацию, эссе и реферат, и т.п. А главное – проектировать методологию своего курса, то есть задавать себе вопросы о том, зачем нужен преподаваемый курс студентам, что они смогут после этого курса, на каких образовательных и этических ценностях необходимо выстраивать стратегию своего преподавания и т.п. Размышлению над этими непростыми вопросами посвящены несколько фрагментов статей данного сборника (Л. Кирилук, А. Праженник).

2. «Учебное задание – предлагаемый обучаемому способ взаимодействия с учебным материалом (содержанием дисциплины). Учебное задание определяет тип когнитивного преобразования учебного материала, то есть определяет “что должен “сделать” учащийся с учебным материалом, чтобы его усвоить”. С помощью учебных заданий можно проектировать разные познавательные действия учащегося, например, запоминание, припоминание или более сложные мыслительные операции, такие как анализ, синтез, индукция, интерпретация, обобщение и т.п. Наиболее продуктивными типологиями учебных заданий, с моей точки зрения, являются разработки, основывающиеся на таксономии познавательных целей Б. Блума, в частности таксономия когнитивной требовательности учебных задач Д. Толлингеровой” [3; 4]. Основание типологии – качество мыслительной активности.

Возможно, мы сможем понять причины возникновения проблемы плагиата, ответив на вопрос о том, *почему студент прибегает к плагиату?* Можно опять начать перечень причин, лежащих на поверхности, – студенты загружены, они не знают норм написания письменных работ, не понимают, чем реферат отличается от эссе (или проекта), не видят смысла в предлагаемых преподавателем заданиях и т.п. «Сегодняшняя система делает плагиат вполне приемлемым прагматическим выходом для многих студентов. Почему бы ни обмануть, если вся та информация, которую студенты должны найти и представить в виде эссе, целиком находится в Сети? Зачем делать свою собственную работу, если я должен разрабатывать ту же проблему, что и вся группа, или, если я должен проводить то же исследование, которое требовалось в прошлом году?» [5]. Есть нечто общее в перечисленных возможных причинах – это нежелание студента. Но существуют причины совсем иного толка. Например, неумение писать разного типа научные работы. Развитие навыков академического письма и чтения – серьезная задача, и преподавателям не стоит обольщаться, что такому умению можно научить походя, или оно придет со временем само. Качество диссертационных работ в Беларуси – еще одно подтверждение сложности этой проблемы. Наши западные коллеги – любой уважающий себя университет или колледж – обязательно предложат студенту-первокурснику (или студенту-иностранцу, или вообще – любому желающему восполнить пробел в навыках академической учебы) цикл мастерских или семинаров, в число которых обязательно войдут *Academic reading and writing*, или *Introduction to Effective Reading*, или *Introduction to University Writing* [6]. Конечно, сами по себе эти курсы не решают проблему плагиата. И справедливости ради надо заметить, что десять лет назад статистика плагиата среди американских студентов была примерно такой же, какую мы имеем сейчас в отечественном образовании. Необходимо, однако, разводить два аспекта проблемы: намеренного обмана и неумения писать научные работы. Возвращаясь к теме «смерти реферата», то можно было бы использовать его как ресурс для тренировки навыка перевода языка авторского, первичного текста³ на «свой язык», то, что в

3. «Реферат – “вторичный текст, семантически адекватный первоисточнику, ограниченный малым объемом и вместе с тем максимально полно излагающий содержание исходного текста” [7]. “Если мы определяем реферат как вторичный текст, у него не может быть самостоятельной, независимой темы, его тема – “О чем рассказывает исходный, первичный текст”. ...У всех рефератов всегда одна и та же цель: кратко, но полно передать содержание исходного текста. Соответственно, все остальные цели..., являются для жанра реферата посторонними. ...И оценка, и

средней школе именуются как пересказ своими словами. (К сожалению, с такой тривиальной задачей успешно справляются далеко не все студенты и даже слушатели системы повышения квалификации, у последних сама по себе такая задача вызывает страх. Наблюдаемое сегодня интенсивное распространение тестирования еще дальше отодвигает решение обсуждаемой проблемы.)

И все-таки: *что такое плагиат*? Вопрос тривиален? И почему он возник не в начале, а в середине статьи?

Если вопрос простой, то как определить является ли плагиатом текст, в котором приведено множество цитат, или, если он представляет собой пересказ своими словами чужих высказываний? Автора данной статьи очень удивило то, насколько, оказывается, не просто задать однозначный критерий, позволяющий отделить плагиат от не плагиата.

Предположим, мы договорились, что «плагиат — это дословное использование студентом работы другого человека в качестве собственной работы. Если студенты берут чужую опубликованную работу и выдают за свою собственную, это плагиат. Во всех определениях плагиата фиксируется присутствие намерения обмануть» [5]. Иными словами, если речь идет о дословном использовании чужого текста без ссылок на авторство, то однозначно фиксируется наличие плагиата.

Но как относиться к факту перефразирования чужого текста, когда буквального совпадения текста нет? Во многих зарубежных высших учебных заведениях в уставах фиксируется, что плагиатом следует считать и перефразирование, отражающее чрезмерную зависимость от чужих материалов. «Недопустимое перефразирование (unassertable paraphrase) – это скрытое использование чужого текста путем механической перестановки местами слов и фраз, замены слов синонимами при отсутствии новых мыслей в перефразированном тексте. Формальное изменение последовательности слов в оригинале не отменяет плагиата»⁴ [9].

Существует еще и проблема с так называемой «общеизвестной информацией» (common knowledge)⁵, относительно которой также трудно

выражение собственной точки зрения обязательным элементом становятся уже в другом жанре – в рецензии, а в реферате они всегда будут факультативной добавкой» [8].

4. «Общеизвестная информация — это факты, которые могут быть получены из общедоступных источников и известны большому числу людей. Нет смысла ссылаться на источник, приводя дату начала Великой Отечественной войны, а вот при предоставлении данных о сравнительном тестировании производительности компьютеров разных марок, источник указать необходимо» [9].

5. «Отдельно следует сказать о презентациях, которые часто создаются путем слияния нескольких документов и придания текстам другой формы (используются

установить критерии различения: что является таковой, а что нет. Более того, оказывается, что «как плагиат рассматривается прямое использование текста из своих собственных работ в других своих собственных работах без ссылки на первоисточник» [10]. Все вышеприведенные уточнения – свидетельства сложности фиксации критериев, масштабирующих феномен плагиата. Как пишут эксперты «размах плагиата зависит от того, что под таковым подразумевается» [1]. Хотя нельзя сказать, что сегодня не существует попыток дать «правильный ответ» на поставленный вопрос⁶.

Задача «опознавания» плагиата может решаться в разных перспективах, например, с точки зрения уровня сформированности академических навыков у студентов. В этом случае уместно такое утверждение преподавателя: «Студенты, которые просто собрали вместе множество цитат, правильно указали источники и почти ничего не добавили от себя, написали плагиатную работу, но это не плагиат» [5]. Другой способ размышления о плагиате: «вычислительности» намеренности или ненамеренности обмана. «Варианты использования плагиата можно представить в виде континуума: на одном конце которого будет буквальное копирование без цитирования и ссылок, при этом трудно представить, что студент совершает обман ненамеренно. На другом конце данного континуума – случайная ошибка, возникающая когда пишущему встречается в читаемом тексте какое-то удачное выражение его собственной точки зрения, и он соблазняется на то, чтобы присвоить это высказывание» [5].

Все эти тонкости, наверно, подталкивают нас к мысли о том, что понимание критериев плагиата и особое отношение к нему стоит обсуждать вместе со студентами и, безусловно, с кафедральным (факультетским) сообществом преподавателей, поскольку не исключено, что многие могут даже и не догадываться о том, что занимаются плагиатом.

Предположим, нам удастся в рамках некоторого образовательного сообщества договориться о том, что такое плагиат. Далее возникает резонный вопрос: *что же делать с плагиатом?*

Наиболее очевидны два способа решения проблемы: первый – раз-

ные цветовые схемы, шрифты и т.п.). Изменение формы подачи материала не устраняет факт плагиата» [9].

6. Например: «В случае необходимости дословного цитирования чужой работы, заимствованный текст должен быть взят в кавычки и снабжен ссылкой на источник, содержащий данный текст. Допускается также выделение чужого текста в отдельном абзаце без кавычек, но с обязательной ссылкой на источник. Парафраза должна сопровождаться ссылкой на источник. Не допускается также составлять свой текст из нескольких парафраз из одного или большего числа источников, соединяя их отдельными своими словами или даже предложениями, или заменяя отдельные слова в оригинале» [10].

работка новых стратегий и методов обучения, которые по запускаемому механизму учебы предполагали бы невозможность плагиата, а второй – конструирование способов и средств обнаружения факта обмана и наказания к нему прибегнувшим. Хотя, возможно, более интересным и «горячим» на сегодняшний день является путь, предполагающий анализ и экспликацию корня и подоплеки проблемы.

Анализ разворачиваемых вокруг заявленной темы дискуссий свидетельствует о том, что на сегодняшний день наиболее популярен второй способ решения проблемы, а именно: «найти и наказать».

Наши зарубежные коллеги уже давно развернули «войну с плагиатом» с закономерным для такого процесса исходом – отчислением уличенного студента. Созданы компьютерные программные продукты, осредствляющие преподавателя в этом нелегком деле. Например, в Скандинавии для борьбы с плагиатом используется программа Urkund. В США и Великобритании наиболее популярна программа Turnitin (<http://www.Turnitin.com/>), которая является на сегодняшний день одним из основных на мировом рынке онлайнным средством проверки наличия плагиата. Перечень программ можно было бы и продолжить: Plagiarism-Finder 1.0.9 (<http://www.m4-software.com/en-index.htm>); CopyCatch Gold (<http://www.copycatchgold.com>); CopyChecker; CopyCatch Investigator (поиска плагиата в издательском бизнесе) [9].

Буквально в 2006 году появилась система обнаружения плагиата в сети Интернет-сервис и в России: www.AntiPlagiat.ru. Об этом сообщали все СМИ, даже центральные каналы ТВ (после чего сразу же появился слух, что студенты взломали эту систему). Заказчиком данного продукта стал Московский институт экономики, менеджмента и права, студенты которого первыми опробовали эту новинку. По словам очевидцев, проверка наиболее сильных выпускных работ последних лет показала, что плагиат имел место быть в 50-80% случаев. По мнению экспертов, принцип действия программы не сложен. Для проверки текст требуется загрузить на сайт www.antiplagiat.ru, система проверяет его на схожесть с содержащимися в базе данных текстами. Диагностика позволяет определить процент скаченного текста, ссылки на оригинальный текст. По мнению разработчиков, данная система работает достаточно тонко, поскольку устойчива даже к синонимам. Появление программы «Антиплагиат» – знаковое явление для российского высшего образования, сигнализирующее о разворачивающейся компании, которая начинает подхватываться разными вузами. Например, на экономическом факультете Новосибирского государственного университета летом 2006 года было разработано и принято положение о плагиате в студенческих работах. Государственный университет - Высшая школа экономики сегодня активно приглашает заинтересованных коллег к сотрудничеству в разработке системы «Плагиат-контроль» и т.д.

Понятно, что данная стратегия борьбы с плагиатом в каком-то смысле достаточно эффективна и даже выгодна: появятся заказы для программистов; сам факт знания студентами о машинной проверке и ее последствиях будет являться определенным мотивирующим фактором; уменьшится время, затрачиваемое преподавателями на проверку работ и т.п. Но, к сожалению, данный способ отношения к плагиату не затрагивает глубинных механизмов традиционного образования, с одной стороны, и уповает, несмотря на наличие компьютерного посредника, на человеческий фактор: «уличить плагиатора не так сложно – проблема в том, что многие преподаватели просто закрывают глаза на то, что работы содержат явный плагиат, а к проверке с помощью поисковых машин прибегают крайне редко» [10].

Но есть и вторая стратегия, предполагающая изменение самой парадигмы обучения (о чем неустанно говорится и пишется на страницах отечественной образовательной прессы последние лет двадцать, а «воз и ныне там»). Простая мысль, подтвержденная исследованиями: «студенты обманывают меньше, если они считают, что задачи стоят того, чтобы их исполнять, если они видят, что оценивание связано с их учебными действиями, и если они понимают, чего от них хотят» [5].

Было бы наивно ожидать от автора данного, по сути лишь постановочного текста стратегического и «правильного» ответа за все образовательное сообщество о том, как конкретно может эта стратегия воплощаться. Хотя, безусловно, каким-то средствам решения проблем можно было бы поучиться у западных коллег. Например:

- чаще менять задания;
- расширять вариативность заданий (для всех уровней по таксономии Б. Блума) и специфицировать, сужать параметры их выполнения;
- дифференцировать оценку для тех, кто собирал информацию, и для тех, кто ее анализировал;
- акцентировать не столько поиск информации, сколько ее оценку и анализ;
- осуществлять пошаговую оценку работы: сначала просить найти определенную информацию и относиться к этому действию, а далее давать задание ее проанализировать, что позволяет оценить иной вид навыков [5];
- включать в задания рефлексивные фиксации студента;
- включать в задание работу с опытом студента;
- просить эксплицировать не описание, а использование предлагаемых в тексте идей;
- включать задания, предполагающие проведение исследования, опроса своих однокурсников и т.д. [11].

Возможно, уже пришло время, когда преподаватели могут проектировать задания, предполагающие компиляцию доступной информации, но во ЧТО, и под какую ЗАДАЧУ, – для автора статьи это остается открытым вопросом.

И в заключение хотелось бы зафиксировать две мысли, которые «не дают спокойно спать». Размышляя о плагиате, стоит думать о тех студентах, которые честно выполняют свою работу, но часто, на фоне высокого уровня сворованных работ, выглядят хуже. Плагиат — это не просто техническая проблема, не досадное недоразумение, а вызов многим академическим ценностям и убеждениям.

Литература

1. Куракин Д. Plagiatu.net, или все уже украдено до нас [Electronic resource] / Журнал «Платное образование». — Mode of access: <http://www.platobraz.ru/nomer10plagiat.shtml>
2. Плагиату.NET. Российских студентов отучат скачивать рефераты из Интернета [Electronic resource] / Инновационная образовательная программа Государственный университет - Высшая школа экономики. — Mode of access: <http://www.hse.ru/presa2002/default.php?show=14209&selected=610&PHPSESSID=3484422d58b3f42bdd5e54c62868fe0d>
3. Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике: Учебно-методическое пособие для студентов психологических факультетов университетов. — М.: МГУ, 1989. — с. 83.
4. Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г. Психология проектирования умственного развития детей. — М.: «Роспедагенство», 1994.
5. Stefani L., Carroll J. A Briefing on Plagiarism. Learning and teaching support Network (LTSN), Genesis 3, York Science Park, York, YO10 5DQ
6. First Year Experience Modules [Electronic resource] / Concordia University. — Mode of access: <http://cdev.concordia.ca/workshops/firstyear.html>
7. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской. М., 1993).
8. Гиндин С.И. Назвав вторичным, не обращай как с первичным. [Electronic resource] / Электронная версия газеты «Русский язык». № 16, 2000. — Mode of access: <http://rus.1september.ru/topic.php?TopicID=22&Page=2>
9. Александр Прохоров Интернет: источник плагиата или средство его выявления? [Electronic resource] / Рекламно-издательского агентства КомпьютерПресс. — Mode of access: <http://www.compress.ru/Archive/CP/2004/10/34/>
10. Степаненко С. Е. Письменные работы в вузах. Практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации. 5-е изд. М.: Бэст, 2003.
11. Plagiarism — how to reduce or eliminate it [Electronic resource] / The Academy for the Art of Teaching. — Mode of access: <http://academy.fiu.edu/aat/>

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ КУРСА «АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО»

Губаревич И.И.

Реализация курсов по развитию навыков академического письма у студентов (магистрантов, аспирантов) демонстрирует сегодня в университетском образовании свою важность и актуальность. Подобные курсы, причем для разных целевых групп, широко распространены за рубежом. В данной статье предлагается рассмотреть примеры программ курсов по академическому письму зарубежных центров (Венгрия, США), а также программу курса «Академическое письмо», которая реализовывалась в Беларуси. В тексте описывается позитивный опыт проведения курса «Академическое письмо», фиксируются особенности, специфические цели, подходы к разработке и реализации курса.

Требования, предъявляемые к качеству письменных работ студентов высших учебных заведений, отличаются от аналогичных требований, предъявляемых в школе. Студентам необходимо уметь размышлять, ясно излагать свои мысли, формулировать выводы, конструировать параграфы, связанные между собой и фокусирующиеся на предмете исследования, готовить интересные и аргументированные тезисы, и т.д.

Участвуя в написании различных видов письменных работ (эссе, тезисы, статья, курсовая или дипломная работа), многие студенты полагаются на те стратегии, умения и навыки письма, которые они приобрели в процессе обучения в школе. Однако их недостаточно для того, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым в вузе. Часто в текстах студентов не в полной мере представлены различные точки зрения по исследуемой теме, отсутствует (или слабо выражена) позиция, подкрепленная аргументами, собственными выводами и размышлениями. Они, как правило, не ориентируются в тех требованиях, которые учебное заведение предъявляет к письменным работам, не умеют выделять и формулировать проблему исследования, часто нарушают логику изложения, стилистически неверно строят предложения и т.д.

Одним из решений в преодолении различных затруднений студентов при написании текстов может стать разработка и реализация в вузах Беларуси курсов, способствующих развитию навыков академического письма. Подобные курсы, предназначенные для различных целевых групп (студентов, магистрантов, аспирантов; для тех, кто занимается научно-исследовательской деятельностью), широко распространены за рубежом.

Позитивный опыт участия автора статьи в работе Международной летней школы в июне-июле 2005 года в г. Николаеве (Украина), анализ полученной информации, а также собственных затруднений при написании академических текстов повлияли на формирование идеи о необходимости разработки и реализации курсов по академическому письму для студентов, магистрантов и аспирантов БГУ.

Эти учебные курсы были проведены для разных целевых групп и продемонстрировали важность и актуальность развития навыков академического письма. В данной статье описан опыт проведения курсов по развитию навыков академического письма, а также попытаться ответить на следующие вопросы:

-что такое академическое письмо?

-какие варианты построения программы курса по академическому письму существуют за рубежом и в Беларуси?

Что такое академическое письмо?

В Дартмутской программе курса по академическому письму описаны три основные концепции его определения, в которых сформулированы основные цели:

1. Академическое письмо пишется учащимися для других учащихся. Учащиеся, вовлеченные в научно-исследовательскую деятельность, читают, думают, аргументируют и пишут об идеях по теме исследования. В процессе написания они начинают понимать ожидания и усваивать требования, предъявляемые академическим сообществом к письменным работам.

2. Академическое письмо посвящено темам и вопросам, которые интересны академическому сообществу. Для написания работы необходимо найти подходящую тему или вопрос для исследования. В поиске и формулировании темы может помочь научный руководитель, который задает контекст, исходя из собственных наблюдений и исследований. Учащимся необходимо осознавать, что их статья должна быть интересна, полезна и понятна для других читателей (студентов). Они также несут ответственность за результат своей работы.

3. Академическое письмо должно представлять читателю тему с содержательным аргументом. Это является одним из требований, предъявляемых к письменным работам. Прежде чем приступить к написанию работы, учащимся необходимо попытаться отсортировать то, что они знают по теме исследования от того, что они думают о теме [6].

К этим трем основным концепциям можно добавить еще и то, что академическое письмо – это возможность усовершенствовать свои навыки при написании различных письменных работ, которые объединены тем, что подчинены определенным требованиям к структуре построения и компоновки текста, выбору стиля изложения (публицистический или научный),

умению делать ссылки, перефразировать, выстраивать аргументацию, правильно оформлять литературные источники.

Д. Иубенкс в статье «Знакомство с академическим письмом» в дополнение к основным концепциям выделяет следующие специфические цели курса академического письма, в процессе прохождения которого слушатели:

- учатся адаптировать принципы риторики и принципы построения предложения к различным ситуациям в академическом письме;

- овладевают различными тактиками выработки / генерализации идей по теме;

- обучаются удерживать предмет разговора, развивать тему, структурировать письменную работу;

- учатся стилистически грамотно выстраивать предложения и употреблять слова;

- совершенствуют технику письма;

- развивают стратегию и технику работы с собственной статьей;

- осваивают требования, предъявляемые к письменным текстам (например, к цитированию слов и идей других авторов);

- получают возможности (и развивают необходимые способности) максимально использовать исследовательские ресурсы;

- развивают навыки критического мышления, необходимые при использовании информации из разных источников (книг, статей, сети Интернет) [4].

Основные и специфические цели академического письма оказывают влияние на разработку программ курсов. А также на процесс их построения влияет целевая группа, ее ожидания и потребности, опыт написания различных письменных работ, уровень понимания особенностей академического письма, временные рамки, компетентность преподавателя курса и т.д. В этой статье предлагается рассмотреть примеры программ курсов для разных целевых групп зарубежных центров по академическому письму Венгрии и США, и программу аналогичных курсов, которые проводились в Беларуси.

Какие варианты построения программы курса по академическому письму существуют за рубежом и в Беларуси?

В зарубежных высших учебных заведениях существуют специальные образовательные центры, сотрудники которых разрабатывают и предлагают программы курсов по развитию и совершенствованию навыков академического письма для различных целевых групп: студентов-первокурсников и выпускников высшей школы, аспирантов и тех, кто занимается научными исследованиями.

В зарубежных центрах по академическому письму существуют программы и для тех слушателей, для которых английский язык является иностранным. Для таких участников существует уникальная возможность

усовершенствовать свои навыки написания научных статей на английском языке; повысить свой уровень в овладении языком (лучше понимать, говорить и самое главное – писать).

Программы курса по академическому письму отличаются друг от друга по продолжительности (от двух недель до года), по способу построения и целеполаганию. Например, программы курса могут быть разработаны по принципу «от простого к сложному», т.е. слушатели этого курса выполняют несколько письменных работ, к каждой из которых предъявляются определенные требования. При этом в каждой работе решаются конкретные учебные задачи. А некоторые программы по академическому письму предусматривают прохождение слушателями определенного количества уровней за определенный период времени. Так, в Канадском центре по академическому письму за 5-6 месяцев обучения слушателям необходимо пройти пять уровней (срок обучения на каждом уровне составляет 1-1,5 месяца), по окончании каждого из них слушатели должны защитить свои письменные работы и получить обратную связь. Результатом всей программы обучения является создание портфолио письменных работ.

В процессе обучения используются разные формы и методы работы: лекция, практическая лаборатория (индивидуальная работа на компьютере), консультация, подготовка домашнего задания и выполнение упражнений на самих занятиях. От слушателей требуется посещение каждого занятия, поощряется участие в работе малых групп и дискуссиях.

Рассмотрим программу центра по академическому письму г. Будапешта (Венгрия) и программу курса «Академическое письмо» Аризонского университета (США) (см. приложение 1). Программа Венгерского центра по академическому письму направлена на развитие у выпускников учебных заведений навыков критического чтения, академического письма, а также на совершенствование письменного и разговорного английского языка. А программа курса «Академическое письмо» Аризонского университета способствует освоению слушателями различных жанров эссе и совершенствованию навыков академического письма.

Цели этих программ предусматривают развитие навыков работы с текстами, знакомство с требованиями академического письма, стилями написания текстов, правилами построения аргументации. Однако эти программы разрабатывались для разных целевых групп, поэтому имеют свои особенности. Программа Венгерского центра разрабатывалась для выпускников учебных заведений, не являющихся носителями английского языка, а программа Аризонского университета – для студентов, которые хотят освоить написание различных видов эссе, развить навыки академического письма.

Эти программы отличаются и способом построения, несмотря на то, что каждая из них предусматривает прохождение слушателями определен-

ного количества этапов. В основе программы курса Венгерского центра по академическому письму лежит схема развития критического мышления, а в программе Аризонского университета каждый этап предполагает знакомство с определенным типом эссе. Особенности построения этих программ оказывают влияние на выбор содержания курса и способов организации работы с ним, на конечный результат обучения студентов.

В Беларуси также существуют различные подходы к построению и проведению курсов по академическому письму. Например, преподаватели иностранного языка Белгосуниверситета включают в учебную программу по изучению английского языка знакомство студентов с особенностями написания эссе: стилистикой текста, его структурой, построением аргументации. В процессе учебы студенты учатся формулировать проблему (тему) своего исследования, выражать свои мысли на английском языке в письменной форме.

Упомянутые выше программы курса «Академическое письмо», проведенные в БГУ для магистрантов Центра проблем развития образования, аспирантов, студентов факультета философии и социальных наук, были направлены на развитие навыков написания академических текстов, обсуждения и исследования различных способов письма, ориентации в требованиях, предъявляемых к письменным текстам. Занятия проводились с учетом временных рамок, особенностей целевой группы: опыта написания текстов, представлений и целей, с которыми обучаемые пришли на курс, и др. (см. приложение 2).

Конечным результатом прохождения этих курсов было получение студентами, магистрантами и аспирантами конкретного продукта. Для студентов таким продуктом стало эссе, написанное в рамках своих дисциплин, а для аспирантов – статьи с последующим получением на нее рецензии и публикацией в журналах. Поэтому и содержание, и формы, и способы работы были направлены на то, чтобы получить данный конечный продукт.

В результате освоения курса слушатели:

- получили представление о типах академического письма;
- узнали о структуре и особенностях написания статьи;
- научились делать ссылки на цитаты, перефразировать, формулировать выводы;
- определили критерии выявления плагиата;
- получили опыт написания эссе (студенты) и статьи (магистранты и аспиранты).

Исходя из поставленных задач, программы курса были условно разделены на три основные части.

Первая часть включала в себя знакомство с академическим письмом, его особенностями, типами и структурными компонентами эссе (статьи), этапами написания текста.

Полученная информация о существующих в академическом письме традициях (германо-романская и англо-американская) стала для студентов, магистрантов и аспирантов предметом дискуссии, результатом которой явилось понимание и определение особенностей письменных работ и требований, предъявляемых к ним. Четко определив для себя задачи работы над эссе (статьей) на каждом этапе написания текста, слушатели спланировали свою дальнейшую деятельность в рамках курса.

Во второй части рассматривались основные элементы, цель и задачи эссе (статьи), грамматическое и стилистическое построение предложений и абзацев, последовательность повествования, выстраивание аргументации.

На занятиях наиболее важными и полезными моментами для студентов, магистрантов и аспирантов оказалась ревизия абзацев и предложений на предмет удержания основной идеи эссе (статьи), логики изложения, разворачивания темы исследования, построения аргументации в поддержку (или опровержение) представляемых позиций. Слушатели курса учились стилистически правильно строить предложения и употреблять необходимые слова, делать акценты на той или иной идее, мысли, учились делать выводы и «вплетать» в текст примеры, компоновать имеющуюся информацию.

Подготовленный раздаточный материал, упражнения и обсуждения в группе, приглашение эксперта-филолога – все это способствовало более подробному знакомству со стилями языка, определению особенностей написания эссе и статьи, получению обратной связи и выявлению распространенных ошибок при написании текстов. Например, в текстах у участников этих курсов часто терялся предмет разговора, нарушалась логика изложения, фиксировалась скудность содержания и аргументации в той или иной позиции, часто происходила подмена аргументов декларацией и т.д. Исходя из этой ситуации, возникла необходимость уделять на занятиях больше внимания построению аргументации и стилистическому оформлению текста.

Третья часть представляла собой рассмотрение таких необходимых элементов академического письма, как цитирование, перефразирование и определение критериев плагиата.

Эти темы оказались актуальными скорее для студентов, нежели для аспирантов. Возможно, это связано с тем, что опыт написания статей у аспирантов больше, чем у студентов. Однако и те, и другие были заинтересованы в получении исчерпывающих ответов на следующие вопросы: какие различия между цитированием и плагиатом, плагиатом и перефразированием? Как определить плагиат, и как его избежать? Как корректно и правильно сделать ссылку на цитируемые литературные источники? Совместный поиск материалов, выполнение упражнений и обсуждения в группе позволили получить ответы на все интересующие вопросы.

Программа курса предполагала последовательное освоение студентами, магистрантами и аспирантами всех тем занятий, каждое из которых было рассчитано на прохождение ими нескольких этапов:

- получение информации, ее осмысление и обсуждение;
- практикование в тренинговом режиме способов построения и написания предложений, абзацев;
- обсуждение и анализ полученной информации через призму собственного опыта написания эссе (статьи).

Такая схема построения занятий оказалась адекватной по отношению к целям и задачам программы курса по академическому письму для разных целевых групп и способствовала плавному переходу от анализа и осмысления полученной информации к самому процессу написания текстов, отработке навыков выражения своих идей, мыслей и выводов в письменной форме. Подобная схема помогала студентам, магистрантам и аспирантам определять затруднения в понимании учебного материала, фиксировать сильные и слабые стороны собственного стиля написания текста, а преподавателю курса – находить более адекватные способы организации работы с информацией, вопросы для обсуждения, подбирать адекватные ситуации в учебной группе упражнения и стимулировать процесс написания эссе (статей), изменять при необходимости запланированную деятельность в процессе занятия.

Предлагаемая схема построения занятия требует от ведущего чуткого реагирования на потребности и затруднения участников, гибкости в поведении и организации учебной деятельности, методической компетентности и кропотливой работы с каждым участником. Поэтому курс по академическому письму предполагает небольшое количество слушателей (10-12 человек на одного ведущего), достаточное количество часов на проведение курса, серьезную подготовительную (содержательную и методическую) работу перед каждым занятием.

Для решения задач курса были использованы *различные способы работы с текстом, раздаточным материалом*. Согласно тематике занятий слушателям предлагались тренинговые упражнения, которые, являясь промежуточным звеном между получаемой информацией, ее осмыслением и написанием текстов, способствовали тренировке определенных навыков. Сформулируем тему одного из занятий и приведем пример упражнения, позволяющего решать поставленные на занятии задачи.

Так, в рамках *темы занятия «Написание параграфов: их структура, взаимосвязь, аргументация»* обсуждалось, что такое абзац, рассматривались его виды, структура и взаимосвязь. После чего участники выполняли несколько упражнений. Хотелось бы сразу оговориться, что эти упражнения не были связаны с темами исследования студентов, магистрантов и аспирантов и не учитывали особенности данных исследований, однако они выступали в

качестве средства для осмысления и применения полученной информации в практической деятельности, оставаясь нейтральными по отношению к целевой группе курса.

Упражнение 1.

Задание: ниже приведены 4 тезиса. Для каждого из них напишите вывод, основанный на содержащейся в нем информации.

1. Пьяные водители – самая большая опасность на сельских дорогах.

Поэтому (не следует садиться за руль в состоянии алкогольного опьянения)

2. У автомобиля с высокой грузоподъемностью есть ряд преимуществ.

Таким образом, ...

3. Курение в заведениях общественного питания должно быть запрещено: это загрязняет воздух, запах табака многим неприятен и отбивает у людей аппетит.

Понятно, что...

После выполнения упражнения слушатели написали несколько абзацев по исследуемой ими теме.

Еще одной формой работы курса по академическому письму была *практическая лаборатория*, которая проходила после завершения каждой тематической части и предполагала непосредственную работу над построением и содержательным наполнением эссе (статьи). Практическая лаборатория способствовала более углубленному осмыслению полученной информации, ее применению при написании текстов, проработке тех затруднений, с которыми сталкивались студенты, магистранты и аспиранты, получению ими обратной связи на результаты своей деятельности. В практической лаборатории использовалась индивидуальная, парная и групповая работа слушателей.

Приведем пример практической лаборатории, посвященной структурным компонентам эссе (статьи) и их написанию. Предлагаем вашему вниманию вопросы, на которые отвечали студенты, магистранты и аспиранты с целью определения ключевой идеи исследования, предмета исследования, а также круга потенциальных читателей.

Что я знаю по теме моего эссе?

-Могу ли я ответить на следующие касающиеся темы эссе (статьи) вопросы: «Кто?», «Что?», «Когда?», «Где?», «Почему?», «Как?»

-В каком контексте необходимо рассматривать тему эссе (статьи)?

-Что я знаю о выбранном типе эссе (статьи)?

Что мне кажется важным в теме эссе (статьи)?

-Какова главная идея эссе (статьи)?

-Что является наиболее важным в теме эссе (статьи)?

-Какие аспекты являются менее важными в теме эссе (статьи)?

-Почему?

Как тема эссе (статьи) может быть воспринята читателями?

-Кто является потенциальным читателем эссе (статьи)?

-Что из моих знаний по теме поможет читателю понять предлагаемый в эссе (статье) взгляд/позицию по обсуждаемому вопросу/проблеме?

Чего я не знаю по теме эссе (статьи)?

-Что мне необходимо узнать?

-Как я могу узнать больше?

-Что мне поможет хорошо написать эссе (статью)?

В процессе работы у слушателей возникали трудности, связанные с определением и формулированием ключевой идеи, предмета исследования. Задача же преподавателя курса заключалась в том, чтобы с помощью вопросов, структурирования сказанного слушателем, определения его ожиданий от написания текста помочь ему ответить на поставленные вопросы и продолжить написание текста.

Индивидуальные и групповые консультации с преподавателем курса в процессе написания текстов проводились для получения слушателями обратной связи на свои эссе (статьи), для определения затруднений, возникших при написании текстов, планирования дальнейшей деятельности, направленной на их доработку, корректировку.

В процессе проведения групповой консультации, в отличие от индивидуальной, слушатели учились давать обратную связь друг другу: искали в написанных текстах сильные стороны, давали советы, рекомендации, а также определяли в текстах предмет исследования, соответствие названия параграфов к их содержанию, последовательность изложения, степень раскрытия темы исследования и т.д.

Эффектом такой работы стало то, что у аспирантов, занимающихся научным исследованием в разных областях, появился интерес к результатам работы других участников: выявив взаимосвязи тем статей, они рекомендовали друг другу литературу по исследуемым проблемам.

Программа курса предъявляла определенные требования к слушателям, которым было необходимо:

-посещать все занятия;

-принимать активное участие в работе: высказывать свои мысли, идеи о предмете занятия; читать и обсуждать предлагаемые тексты; задавать уточняющие и другие типы вопросов; представлять итоги индивидуальной работы; давать обратную связь преподавателю;

-выполнять все письменные задания;

-получить две рецензии на эссе до ее презентации.

Итогом участия в курсе по академическому письму был зачет. Для аспирантов он стал презентацией написанных статей. Определив критерии оценивания устной презентации, аспиранты после каждого выступления

задавали друг другу вопросы и давали обратную связь. Результатом такой работы стало появление общего поля для дискуссии, новых идей и взглядов на поднимаемые в рамках исследования проблемы.

Для студентов зачет приобрел иную форму. Каждому студенту было предложено подготовить по определенной схеме рецензию на написанное другим слушателем эссе, оценив его по таким критериям как, например, раскрытие темы исследования, последовательность изложения, удержание предмета исследования и т.д.

Хотелось бы отметить необходимость активного взаимодействия в процессе проведения курса трех субъектов: ведущего курса, слушателя (студента, магистранта или аспиранта) и научного руководителя для того, чтобы получить более качественные по содержанию академические тексты. При активном взаимодействии функции научного руководителя сводятся к работе над содержательным наполнением академического текста, а ведущий курса фасилитирует (организует) процесс написания, знакомит с правилами и требованиями, особенностями академического письма, указывает на важность удержания логики изложения и выстраивания аргументов.

Курс по академическому письму для студентов показал, что активное взаимодействие между ведущим курса, научным руководителем и студентом помогало последнему в поиске и формулировании проблемы, определении предмета исследования, понимании контекста и актуальности темы, а также требований, предъявляемых к студенческим работам. Для магистрантов и аспирантов активное взаимодействие способствовало более глубокой содержательной проработке темы исследования, возникновению разных, порой неоднозначных (спорных) позиций по изучаемому вопросу, содействовало большей осмысленности поднимаемой проблемы, пониманию предъявляемых к статьям требований. На протяжении всего курса между преподавателем и слушателями активно использовалась электронная коммуникация, посредством которой осуществлялись консультации, и предоставлялась обратная связь на тексты.

Курс «Академическое письмо» достаточно труден и требует определенных интеллектуальных усилий и терпения от слушателей и преподавателя в их кропотливой работе, связанной с построением каждого предложения, написанием абзацев и параграфов, постоянной ревизией и корректировкой написанного в общем стремлении – удержать предмет исследования и раскрыть тему. Конечно же, в процессе работы над эссе (статьей) у слушателей возникают трудности. Разрешить их можно с помощью обратной связи от научного руководителя или преподавателя курса, которые обязательно должны помочь разобраться в причинах затруднений, найти адекватные способы их преодоления. Если практические лаборатории проходят в компьютерных классах (что весьма желательно), то у участников есть возможность работать в сети Интернет. Это позволит им быстрее выполнять

задания, осуществлять поиск необходимой информации по исследуемой теме, а преподавателю курса – эффективнее организовывать работу по написанию слушателем эссе или статьи.

Отметим, что отсутствие методических разработок для проведения занятий по курсу академического письма потребовало дополнительных усилий в поиске, переводе и адаптации зарубежных учебных материалов. Поэтому следующим шагом в этом направлении может стать разработка методического пособия с упражнениями и заданиями для каждого занятия.

В заключение хотелось бы привести несколько анкетных высказываний слушателей курса «Академическое письмо».

-«Считаю этот курс очень перспективным. Его стоит изучать еще в университете. С другой стороны, мне хотелось бы поучаствовать в нем позже. Интересно проследить, как меняются навыки с течением времени. Этот курс заполняет пробел в нашем образовании. Было бы чудесно, если бы впоследствии возник сборник с результатами нашей работы – статьями».

-«Курс был очень важен, особенно в силу того, что я только сейчас начинаю исследовательскую деятельность в гуманитарной сфере и практически не имею опыта написания статей, тезисов. ...Весь материал очень важен и ценен для меня, буду стараться по возможности максимально его использовать. Уверена, это сделает «мое письмо» академическим».

-«Необходимо затрагивать не только проблему написания статей, но и рецензий, и тезисов, а также проблему речевой коммуникации в академической сфере».

Подобная обратная связь не только подтверждают мысль об актуальности развития навыков академического письма у студентов, магистрантов и аспирантов, но и демонстрируют необходимость более активно внедрять этот опыт в образовательный процесс вузов.

Литература

1. Academic Writing Courses // Center of Academic Writing [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: www.CenterforAcademicWriting.htm
2. Content Based Academic Writing // The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 7 [Electronic resource]. – 2000. – Mode of access: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
3. Essential Skills for the Information Age // English 101 [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: www.English101.htm
4. Eubanks D. Introduction to Academic Writing // Eubanks D. // English 101 – Introduction to Academic Writing [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: www.English101-IntroductiontoAcademicWriting.edu
5. The Writing Programs for Students // Welcome to the Writing Programs

at the ASU [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: www.WelcometotheWritingProgramsatASU.edu

6. Gocsik K. What is an academic paper? / Gocsik K. // Materials for Students: Writing the Academic Paper [Electronic resource]. – 2005. – Mode of access: www.dartmouth.edu/~writing/materials/student/ac_paper/what.shtml

Приложение 1

Программа курса «Академическое письмо» для выпускников учебных заведений

Центр по академическому письму, Будапешт (Венгрия).

Цель курса – помочь Вам развиваться как писателю в пределах академического сообщества, разговаривающего на английском языке, через повышение осведомленности в практике и анализе особенностей письменных текстов. В дополнение к исследованиям, относящимся к академическому письму, курс также будет направлен на развитие других языковых навыков, которые Вам необходимо в английском языке сделать совершенными на завершающем этапе работы.

Во время курса Вы будете:

- приобретать осведомленность и способность эффективно использовать образцы (паттерны) академического английского языка;
- улучшать умения критического чтения, дающие возможность думать и писать более понятно и точно;
- знакомиться с жанрами и практикой написания аргументированного эссе, критического и исследовательского письма;
- иметь возможность воспользоваться случаем развивать процесс написания через генерацию идей, описание, равняясь на оценивание и индивидуальные консультации по написанному тексту;
- учиться с уважением внимать ожиданиям читателей от рассуждений с особенностями академического письма на английском языке;
- анализировать свой подход к чтению в пределах требований программ выпускников учебных заведений;
- учиться объединять работу других авторов в собственное письмо в рамках требований академической практики английского языка;
- расширять возможности для независимой работы с исследуемыми проблемами в новых стратегиях учения;
- развивать умения корректуры и редактирования на столько,

что сможете шлифовать, редактировать и повышать качество письменной работы без помощи других;

-достигать уверенности в выражении себя в разговорном и письменном английском языке с помощью усиленного курса письма и разговора, домашних заданий и консультаций.

Большинство материалов, необходимых для реализации курса, включены в набор учебных материалов. Другие материалы, соответствующие специфике программы, будут раздаваться из класса в класс. Инструктор проинформирует о заданиях и сроках завершения каждого класса. В большинстве случаев на занятиях будут даваться задания по корректуре текста. Важно, чтобы вы совершенствовали задаваемое чтение для каждого класса, потому что оно содержит существенную информацию, которая будет необходима для работы. В случае отсутствия у кого-то этой информации, много времени будет потрачено впустую. В случае утери учебных материалов, их можно будет найти и в электронном виде.

Критическое чтение – оценивающие аргументы

Микро уровень аргументации – написание параграфов

Принятие решений о стиле

Природа исследования письма

Использование работ других авторов в тексте

Курс завершен

Часть А.

Критическое чтение

Цель

Эта часть курса познакомит Вас с критическим чтением как с процессом оценивания содержания и целей написанных текстов, и даст возможность посредством приобретенных навыков проникать в суть этого процесса, к конечному результату (продукту) написанной критики как примеру такого текста.

Задача: критика (700 слов)

Критика – это эссе, которое оценивает текст, написанный другим человеком. В вашей отрасли науки могут использоваться понятия «позиционное письмо», «обозрение» или «критическое эссе», но в целом, все типы (жанры) письма похожи. Мы просим вас писать критическое эссе не только потому, что это превосходная практика для данного вида письма, но и потому, что большинство из вас вынуждены делать это в своей отрасли науки. Но это также первый шаг на пути к позиционированию себя относительно

идей других, один из самых важных аспектов академического письма. Мы вернемся к этому важному умению в третьей части курса – исследовании написанного текста. Другая причина, почему мы начинаем с критического чтения и критического письма, заключается в том, что аналитические и критические аргументы других помогают развивать сильную аргументацию в собственном письме, и этот аспект мы посмотрим во второй части курса – при написании эссе.

1. Знакомство с академическим письмом
2. Критическое чтение I (корректурa)
3. Критическое чтение II
4. Суммирование идей из академических текстов, написанной критики
5. Микро уровень аргументации – написание параграфов (корректурa)

Часть Б.

Письмо, основанное на исследовании

Цели

В этой части курса Вы осознаете особенности этого вида (жанра) академического письма, основанного на исследовании построения (организации) академического письма. Вы также ознакомитесь с условиями использования работы других авторов в академических рассуждениях на английском языке по поводу того, как это влияет на развитие собственной позиции.

Задачи: исследовательское письмо

Исследовательское письмо, являясь одним из типов академического письма, развивает ценные навыки, которые позже Вы сможете использовать в написании тезисов. Важным является комбинирование навыков построения аргументации (из второй части курса) с Вашей позицией по отношению к другим авторам (это мы рассматривали в первой части). При написании академического текста мы просим Вас развивать или исследовать идеи, используя поддержку или критику других авторов в рамках Вашей дисциплины, которую Вы прочитали на подготовительном этапе.

6. Принятие решения о стиле
7. Природа исследования письма
8. Использование ресурсов I: позиция и авторитет
9. Использование ресурсов II: технические приемы для оформления ресурсов в вашей работе
10. Введение: анализ и практика в академическом окружении
11. Структура академического текста: вид аналитического исследования
12. Заключение: анализ и практика в академическом окружении

Программа курса «Академическое письмо» Государственный университет, Аризона (США)

Английский язык 215 – Стратегии для академического письма.

Преимущественно междисциплинарный курс письма делает акцент на развитие критического чтения и осмысления; на обучение аргументирующему написанию, обзору библиотечных и документальных материалов; на постановку и подбор риторического вопроса, применяемого в академических дисциплинах (например, истории, культурологии, этнографии); на подготовку студентов к написанию различных видов письма. В процессе прохождения курса студенты:

- значительно улучшат свое академическое письмо;
- как представители частной дисциплины будут вовлекать в риторическую практику этой дисциплины;
- продемонстрируют понимание ключевых диалогов, форм и условий написания в частной дисциплине;
- получат опыт в конструировании знаний в пределах дисциплины и в практическом использовании размышлений;
- научатся критически читать и риторически анализировать письмо в пределах частной дисциплины; использовать его в собственных размышлениях;
- смогут писать в разных формах и стилях, ориентироваться в особенностях общественных размышлений;
- смогут использовать технические средства для проведения исследования в сети Интернет.

Английский язык 216 – Убедительное письмо в публичных исследованиях.

Преимущественно междисциплинарный курс письма делает акцент на проведение сравнительных исследований. Практика и обучение: логика, которую авторы используют при выстраивании аргументации; разные средства, которые авторы используют для того, чтобы убедить читателей; условия доказательства, требования и аргументы в убеждающих размышлениях. В процессе прохождения курса студенты будут:

- улучшать свое убеждающее публичное письмо;
- понимать и эффективно применять различные формы убеждения;
- открывать и оценивать методы убеждения, используемые в конструировании публичного исследования;
- критически читать и анализировать риторически написанные тексты на публичных форумах, использовать их в собственных размышлениях;

- писать в разных формах и стилях общественного размышления;
- использовать технические средства для проведения исследования в сети Интернет, различные электронные носители.

Английский язык 217 – Написание анализирующего эссе.

Преимущественно междисциплинарный курс письма делает акцент на теории, методологии и исследовании документальной литературы. Практика и обучение отбору материалов: биографии, автобиографии; чтение и переписывание устных рассказов. Курс предполагает написание эссе и ответственность за выбор формы написания текста. В процессе прохождения курса студенты будут:

- фокусироваться на анализе прозы;
- читать и критически анализировать риторические тексты из различных вариантов прозы, использовать их в пределах собственных размышлений;
- открывать и оценивать методы убеждения, используемые в процессе создания имиджа;
- понимать и эффективно использовать различные формы убеждения;
- понимать и эффективно использовать риторические стратегии в анализирующем размышлении;
- писать в разных формах и стилях прозы;
- использовать различные технические средства и электронные носители для проведения исследования в сети Интернет.

Английский язык 218 – Тексты о литературе.

Преимущественно курс по академическому письму, сфокусированный на литературе и риторическом обучении, открывает риторике особого стиля (жанра), суб-стиля (суб-жанра) или темы. Практика и обучение подбору литературных и нелитературных текстов. Главная забота курса – это письмо, несмотря на то, что его содержанием является литература. Студенты будут знать, как писать о литературе так же хорошо, как отвечать и писать о разных видах текста: литературных и нелитературных, устных и письменных. В процессе прохождения курса студенты будут:

- улучшать аналитическое написание прозы;
- понимать и эффективно применять различные формы убеждения, используя подходящую литературу;
- понимать и эффективно использовать риторические стратегии в аналитическом размышлении;
- открывать и оценивать методы убеждения, использования в конструировании литературного текста;
- критически читать и анализировать риторически написанное, в

особенности публичные форумы, использовать их в собственных размышлениях;

- писать в разных формах и стилях (жанрах) прозы;
- использовать различные технические средства, электронные носители для проведения исследования в сети Интернет.

Приложение 2

Программа курса «Академическое письмо»

Автор программы: Губаревич И.И., магистр педагогических наук, ведущий специалист научно-исследовательского отдела УО ФПБ «Международного института трудовых и социальных отношений».

Количество часов: 36 часов (18 часов аудиторных занятий, 18 часов самостоятельной работы).

Программа курса «Академическое письмо» адресована аспирантам и магистрантам и способствует развитию навыков написания статей. На занятиях основной акцент будет делаться на определение проблемы исследования, отбор содержания, знакомство с требованиями, предъявляемыми к цитированию слов и идей других авторов, оформлению библиографии. Программа курса направлена на развитие навыков учебной деятельности: чтение и письмо, поиск информации, подготовка и проведение презентаций, оформление результатов исследований в виде статей.

Цель курса. Основная цель курса – освоение магистрантами и аспирантами способов подготовки и написания научных текстов.

В результате изучения курса магистранты и аспиранты:

- будут иметь представление о типах академического письма;
 - узнают о процессе написания и структурирования статьи;
 - научатся делать ссылки на цитаты, перефразировать, делать выводы;
 - определят критерии выявления плагиата;
- улучшат навыки написания статьи с помощью анализа опыта ее написания;
- смогут получить рецензию на статью.

Тематический план.

Семинарские занятия – 18 часов.

Самостоятельная работа: лабораторные занятия – 12 часов.

Консультации – 6 часов.

Дата	Содержание занятий	К-во часов
	Введение в курс «Академическое письмо»	2
	Тема 1. Особенности и типы академического письма	4
	Лабораторное занятие № 1	2
	Индивидуальная консультация	2
	Тема 2. Структура научного текста	4
	Лабораторное занятие № 2	4
	Тема № 3. Цитирование. Перефразирование. Плагиат	4
	Лабораторное занятие № 3	2
	Тема № 4. Написание предложений. Требования к оформлению статей	4
	Лабораторное занятие №4	4
	Групповая консультация	2
	Зачет	2

Введение в курс «Академическое письмо».

Знакомство слушателей, выявление их ожиданий. Представление и обсуждение программы курса: цели, содержание, способы работы. Планируемые результаты курса «Академическое письмо».

Портфолио и его типы. Портфолио слушателя курса.

Тема 1. Особенности и типы академического письма.

Понятие академического письма, его особенности. Германско-романская и англо-американская традиции написания текстов. Типы академического письма: объяснительное и исследовательское написание.

Типы текстов. Этапы написания статей. Знакомство со структурой введения.

Лабораторное занятие № 1.

Написание введения статьи. Составление портфолио.

Индивидуальная консультация

Получение обратной связи на результат самостоятельной работы.

Тема 2. Структура научного текста.

Структуры различных типов научных текстов. Понятие абзаца, его особенности, функции и структура. Целостность абзаца.

Построение аргументации, правила ее использования в текстах. Виды аргументации. Отличие между посылками и выводами.

Особенности и структура заключения.

Лабораторное занятие № 2.

Написание содержательных частей статьи. Составление портфолио.

Тема № 3. Цитирование. Перефразирование. Плагиат.

Понятие и виды цитирования, правила его использования в тексте. Перефразирование и резюмирование, правила их использования в научных текстах. Понятие плагиата, критерии определения плагиата.

Лабораторное занятие № 3

Написание содержательных частей статьи. Составление портфолио.

Тема № 4. Написание предложений. Требования к оформлению текстов статьи.

Написание предложений: выразительность, видоизменение. Особенности научного стиля изложения: морфологические и синтаксические.

Требования, предъявляемые к оформлению текста и библиографии.

Лабораторное занятие № 4

Освоение техники корректуры текста. Составление портфолио.

Групповая консультация

Получение обратной связи на результат самостоятельной работы.

Анализ портфолио слушателя курса.

Зачет.

Презентация написанных статей и получение обратной связи на конечный результат. Подведение итогов курса. Анкетирование.

Структура курса.

Программа курса предполагает прохождение магистрантами и аспирантами нескольких этапов:

-получение, обсуждение и анализ информации о подготовке и написании научных текстов;

-практикование в тренинговом режиме способов построения и написания текстов (предложений, абзацев и т.д.);

-написание содержательных частей статьи.

Для решения задач курса будут использованы следующие формы и методы работы:

-различные способы работы с текстом, раздаточным материалом;

-лабораторное занятие: самостоятельная индивидуальная работа по написанию различных структурных компонентов статьи, которая будет способствовать адаптации информации, предложенной на занятиях;

-индивидуальные и групповые консультации с преподавателем.

Требования к слушателям курса.

Для успешного прохождения программы магистрантам и аспирантам необходимо: посещать все занятия; принимать активное участие в работе,

т.е. высказывать свои мысли, идеи о предмете занятия; читать и обсуждать предлагаемые тексты; задавать уточняющие и другие типы вопросов; представлять итоги индивидуальной работы; давать обратную связь преподавателю и другим слушателям курса; выполнять все письменные задания; получить две рецензии на статью до ее презентации.

Преподаватель, согласовав со слушателями, может вносить обоснованные изменения в содержание и последовательность изучения учебного материала, в распределение учебных часов по темам в пределах общего бюджета времени.

Зачет.

Зачет будет проходить в виде устной презентации и обсуждения статей слушателей курса, а также рецензий на представленные тексты. Статья и рецензии на нее должны быть получены преподавателем за три дня до зачета.

Объем статьи: до 5 страниц (формат А4) машинописного текста в формате Word 6,0 и выше, шрифт Times New Roman, размер 13 пунктов, интервал «точно» 18, поля: 3 см слева, 1 см. справа, 1,5 см. сверху и снизу.

Оценивание результатов курса.

Оценивание процесса и результатов учебной деятельности будет происходить по накопительной системе. Каждый вид учебной деятельности будет оцениваться следующим образом:

1 балл – посещение одного занятия (программа курса предусматривает проведение 5 занятий);

20 баллов (в сумме) – за активное участие и выполнение упражнений на занятиях (баллы выставляются на каждом занятии, *но не более 20 баллов за все занятия*);

12 баллов – за своевременное выполнение лабораторных заданий (за каждое в установленный срок выполненное лабораторное задание начисляется 3 балла);

12 баллов – за посещение консультаций (6 баллов за посещение каждой консультации);

10 баллов – за получение двух рецензий (5 баллов – каждая рецензия);

40 баллов – за предоставление статьи в указанный срок и участие в обсуждении конечного продукта (статьи).

Для получения зачета слушателю курса необходимо набрать 85-100 баллов.

ТИПЫ ТЕКСТА, ТЕКСТОВОЕ СОЗНАНИЕ И СПОСОБНОСТЬ К АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ (реферат)

Бьёрк Л.

На Факультете английского языка Готенбургского университета более десяти лет читается вводный курс по академическому письму, входящий в программу обучения студентов-первокурсников.

В первой части курса особое внимание уделяется определению различий между типами текста и жанрами, описанию трех типов текста (каузальный анализ, решение проблем, аргументация). Студенты обучаются на образцах текстов, цель которых – развитие познавательных способностей обучаемых, создание ими собственных текстов.

Данная статья описывает этот курс и обосновывает фокусировку на типах текста как на базовых категориях в рамках вводного курса по академическому письму.

1. Основания курса

Большинство шведских студентов-первокурсников не обучались анализу или непосредственно практике описательного или дискурсивного письма. Мой двадцатилетний опыт показывает, что способность к академическому письму большинства шведских студентов недостаточна. По мнению зарубежных коллег, это явление распространено и в других странах Европы.

В этом контексте стоит упомянуть статью «Организация мышления посредством письма», опубликованную в немецкой газете «Die Welt». Автор статьи утверждает, что половина из отчисленных студентов в Германии отчислены по причине их неспособности к академическому письму. Если со студентами университетов европейских стран происходило подобное, то не удивительно, что в Европе возросло осознание важности поддержки курса академического письма в высшем образовании.

Данная статья описывает мой личный опыт преподавания курса по академическому письму на факультете английского языка Университета Готенбурга. Этот курс является частью программы обучения на первом курсе и конкурирует за ресурсы с другими курсами, считающимися крайне важными для изучения иностранных языков, такими как фонетика, грамматика, языковое мастерство и изучение культуры. Несмотря на скромный объем часов обучения, цели курса достаточно честолюбивы. Наиболее

очевидные цели – (а) подготовка студентов к письму в области английского языкознания; (б) помощь студентам в повышении их мастерства в английском языке.

Курс по академическому письму пытается предложить обучение, которое может служить основанием для выполнения письменных работ, реализуемых в различных дисциплинах, поэтому первая часть курса сосредотачивается на дисциплинарно неспецифичном письме, и именно на этом аспекте фокусирует внимание данная статья.

2. Теоретические и методологические основания

В контексте неспособности наших студентов к академическому письму и того факта, что большинство из них не будут связывать свою профессиональную деятельность с областями, где может реализовываться способность к узкоспециальному академическому письму (подразумевается английский язык и литература), мы предположили, что первоначально студентам полезно будет улучшить общее понимание языка посредством разъяснения отличий между типами текстов и жанрами (см. таблицу 1).

Таблица 1. Отличие между типами текстов и жанрами

Описательные / Дискурсивные типы текста	Описательные / Дискурсивные жанры
Каузальный анализ (анализ причин чего-либо) Проблемно-ориентированный тип текста (определение проблемы и предложение ее разрешения) Тип текста аргументативного характера (аргументация «за» и «против»; определение позиции по отношению к проблеме)	Академические эссе / статьи / книги по психологии, лингвистике, литературе, философии, физике, архитектуре, математике и т.д.

Тип текста – общая междисциплинарная типология, главный принцип которой в классификации по первостепенной, коммуникативной цели текста. В случае, когда цель текста заключается в объяснении причин чего-либо, этот текст может послужить примером каузального анализа; если основная цель состоит в решении проблемы, то текст принадлежит к такому типу текста как *решения проблемы*, и т. д.

В любом конкретном тексте типы текста смешаны. Так, например, в каузально-аналитическом типе текста присутствуют описательный и narra-

тивный отрывки (эпизоды), но они обслуживают базовую каузально-аналитическую цель, которая является критерием для определения типа текста. Критерии по определению типа текста – внутритекстовые характеристики, происходящие из определенного текста. Типы текста дисциплинарно неспецифичны, они пронизывают массу преподаваемых дисциплин.

С другой стороны, жанры определяются социокультуральными критериями, т.е. критериями внешними по отношению к тексту. Поэтому академический текст в физике отличен от текста по истории, лингвистике или литературе. Это значит, что жанр специфичен для определенной дисциплины или предмета.

В зависимости от перспективы рассмотрения можно обнаружить, что тип текста может пониматься по отношению к жанру и как общая, и как частная категория. В строго теоретическом смысле, типы текста совпадают с основными функциями языка и в этом смысле они – более крупные образования, чем жанры. Так, Сеймур Четмэн утверждает, «под типами текста я подразумеваю нечто другое, чем жанры... типы текста лежат в основе структур, которые могут быть реализованы во внешне различных формах» (Chatman 1990:10 - 11).

Однако в практическом педагогическом контексте было бы полезно уйти от строго теоретического понимания типов текста и рассматривать жанр как более объемное понятие. В отдельной статье используются различные типы текста. В этом смысле мы можем утверждать, что типы текста являются составными элементами статьи, то есть отдельного жанра.

Лингвисты различают пять типов текста (идеализированные конструкции): описание, повествование, толкование (изложение), аргументация, инструкция. Я сосредоточился на аргументации, так как она является ядром академического письма. Но разделил аргументацию на три подкатегории – каузальный анализ, решение проблемы и непосредственно аргументация. В дополнение к этим трем категориям, характеризующим типы текстов, наиболее обычный тип текста – излагающий, иначе – академическая проза.

Данный курс преподносится в рамках единого методологического основания, который известен как обучение процессуально-ориентированному письму. Наша версия этого подхода показана в таблице 2.

Анализ образцов различных текстов является самым важным в рабочем процессе. Позвольте рассмотреть фрагмент студенческого текста, который можно отнести к каузально-аналитическому типу текста. Данный фрагмент взят из текста под названием «Рост числа иностранцев, проживающих в Японии». Этот текст был результатом следующего задания: напишите настолько простой или ориентированный на каузальный анализ текст, насколько это возможно в рамках той тенденции или феномена, который вам знаком или интересен.

Таблица 2. Обучение процессуально-ориентированному письму

Процесс письма
<p>1. Перед написанием: изучение образцов текстов, написание заметок, обсуждения, изобретение проекта, припоминание – все, что предшествует написанию первого проекта.</p> <p>2. Первый проект.</p> <p>3. Предотчет (студенты разбиваются на небольшие группы по три-четыре человека, делятся мнениями и комментируют проекты друг друга, после обучения посредством конструктивной деятельности).</p> <p>4. Ревизия (проверка оснований предответа).</p> <p>5. Реакция преподавателя (реакция преподавателя на второй проект).</p> <p>6. Проверка и редактирование.</p> <p>7. Оценка преподавателя.</p> <p>8. «Издание» (печать дискуссий, студенческих газет и т.д.).</p>

Пример 1. Пример каузально-аналитического типа текста

Студенческий текст	Анализ структуры текста
Рост числа иностранцев, проживающих в Японии.	Заголовок: обозначает тему.
<p>1. Когда я впервые оказался в Японии девять лет назад, я был если не единственным, то наверняка редким иностранцем. Япония еще не была открыта множеству путешественников, и те немногие из нас, кто был там тогда, могли в полной мере насладиться преимуществами, которые сопровождают иностранцев в этой гостеприимной стране. Когда прошлой весной я покидал Японию, иностранцы были повсюду. Число иностранцев в течение последнего десятилетия возрастает год от года. В чем причина этого роста?</p>	<p>1. Обозначает тенденцию, основой которой был личный опыт автора. Поднимает вопрос (ПОЧЕМУ?), тем самым, указывая читателю на то, что последует определение причин явления (причинный анализ).</p>

Продолжение таблицы на следующей странице

<p>2. Девять лет назад в Японии проживало множество иностранных бизнесменов, что позволяло утверждать, что рост числа иммигрантов – естественное развитие в области всеобщей интернационализации бизнеса. Но, по сравнению с ростом числа бизнесменов, значительно больше возросло количество молодых, относительно малообразованных людей из Америки и Европы. Рост числа представителей данной социальной группы в Японии значительно больше, чем в соседних странах.</p>	<p>2. Определяется возможная причина: общая интернационализация бизнеса. Контраргумент: другая группа. Таким образом, указанная причина лишь частично применима к анализу.</p>
<p>3. Очевидно, что причина заключается в следующем: по сравнению с другими странами Азии, Япония чиста, богата, безопасна и хорошо организована. Более того, вы имеете возможность покупать продукты со всех уголков мира в магазинах с богатым выбором продовольственных товаров. Таким образом, вы можете утверждать, что эти европейцы и американцы находят жизнь в Японии более легкой и комфортабельной, по сравнению с соседними странами. Но эти люди не путешествуют, т.к. хотят видеть те же вещи, что окружают их дома и хотят продолжать жить в комфорте. Поэтому должна быть иная причина роста иностранцев в Японии.</p>	<p>3. Другие возможные альтернативные причины: особенности японской культуры, отличия Японии от других азиатских стран, более комфортабельная жизнь по сравнению с другими странами Азии. Контраргумент: люди не путешествуют, чтобы увидеть то, что есть у них дома. Данная причина частично применима к анализу.</p>

Продолжение таблицы на следующей странице

<p>4. Может ли причина заключаться в том, что Япония – особо экзотичная страна? Мы все слышали о гейшах, самураях, об японских боевых искусствах, дзен-буддизме, других проявлениях культуры, отличных от нашей. Исследование незнакомой культуры – определенно наиболее обычная причина путешествий. И многие люди, увлеченные некоторыми особенностями японской культуры, стекались в Японию на протяжении последних лет. Примером могут быть некоторые мои друзья, приехавшие в Японию изучать как искусство фехтования, так и изготовление кукол. Такие образовательные путешествия поддерживались властями Японии, которые щедро выдавали специальные «культурные» визы.</p>	<p>4. Еще одна возможная причина: экзотический характер страны. Подтверждающие аргументы упомянуты в форме конкретных примеров. Причина частично включена в анализ (см. контраргумент в пункте 5).</p>
<p>5. Однако большинство молодых иностранцев, прибывающих в Японию, не соответствуют образу увлеченного культурой Японии студента. Напротив, типичный иностранец – это молодой американец, практически не заинтересованный в культуре Японии. Итак, начиная анализировать мотивы его приезда в Японию, мы оказываемся все ближе к основной причине роста числа иностранцев в Японии.</p>	<p>5. Появляется контраргумент предыдущей причины: большинство иностранцев не интересуются культурой Японии. Этот пункт служит также переходом к анализу главной причины, изложенной в последующем пункте.</p>

Продолжение таблицы на следующей странице

<p>6. Наш типичный американец непохож на путешественника прошлого десятилетия. В отличие от них он знает все практические детали. Он в курсе всего, что касается потенциальных материальных преимуществ данной страны: в Японии делают деньги</p>	<p>6. Представлена основная причина: деньги.</p>
<p>7.Повышение курса йены является наиболее важной причиной роста числа западных жителей в Японии. Европейцу или американцу достаточно просто получить работу, обучаться языку или работать в сфере развлечений. Часто от них не требуется наличие специальной квалификации. Таким образом, для молодых западных жителей, которые не имеют возможности трудоустроиться в своей стране, Япония является настоящим раем.</p>	<p>7. Раскрытие основной причины. Подтверждения приведены, дана информация о высоком уровне жизни при хорошем доходе.</p>

Таблица 3. Основные черты каузально-аналитического текста

<p><i>Четкая презентация тенденции или феномена:</i> убедитесь, что читатель может без каких-либо трудностей понять причины тенденции или феномена, которые вы предлагаете анализировать.</p>
<p><i>Каузальный анализ:</i> -предложите убедительные аргументы, поддерживающие предлагаемые вами причины; -укажите, что знаете о возражениях по предложенным вами причинам. Эти возражения могут быть только обозначены или представлены полно, могут быть опровергнуты; -укажите, что вы знаете о существовании альтернативных причин (они могут быть лишь обозначены или раскрыты полностью, или могут опровергаться).</p>

Продолжение таблицы на следующей странице

Каузальный анализ:

- предложите убедительные аргументы, поддерживающие предлагаемые вами причины;
- укажите, что знаете о возражениях по предложенным вами причинам. Эти возражения могут быть только обозначены или представлены полно, могут быть опровергнуты;
- укажите, что вы знаете о существовании альтернативных причин (они могут быть лишь обозначены или раскрыты полностью, или могут опровергаться).

Прозрачная структура:

- решите, какой из двух способов структурирования каузального анализа более эффективен в вашем случае:
- первоначальное рассмотрение основной причины,
 - первоначальное рассмотрение второстепенных причин.

Рассудительный, но авторитетный тон:

- избегайте слишком резкого тона;
- не будьте чрезмерно осторожны в своей аргументации: слишком много «возможно» и «по моему мнению» подрывает вашу компетентность в предмете обсуждения.

Студенты должны отдавать себе отчет в необходимости быть способным распознавать и определять эти черты в примерах текстов, а также в текстах, написанных их напарниками, на которые они дают свои отзывы в своих учебных подгруппах. Именно это понимание типа текста – иначе, текстовое сознание – они самостоятельно применяют, когда сами создают тексты и, прежде всего, когда проводят ревизию собственных текстов.

Возможно, я должен подчеркнуть, что характерные особенности типов текста, проиллюстрированные выше, не должны рассматриваться как просто риторические особенности, когда мы рассматриваем академическое качество текстов. То есть мы не должны делать абсолютным различие, с одной стороны, между *формой* или *использованием языка* (контекстуального проявления мыслительного процесса) и *содержанием* (академическим или научным), с другой стороны.

При анализе предлагаемых текстов или создании и пересмотре собственных текстов студенты могут извлекать выгоду из перечня некоторых элементарных общих аспектов аргументации, с которыми они могут столкнуться в любом излагающем типе текста. Один из таких перечней включает наиболее распространенные способы введения контраргументов.

Таблица 4. Способы преподнесения контраргументов

- Только упоминание или признание существования альтернатив.
- Интегративное, целостное описание (соединение с общим вектором аргументов).
- Опровержение (доказательство неприемлемости альтернатив).

3. Объяснения

В педагогике существует широко распространенная вера в то, что обучение академическому письму в университете должно начинаться непосредственно с освоения определенного жанра изучаемой дисциплины. Это аргументируется тем, что студенты будут погружаться [социализироваться] в определенную дисциплину и приобретать коммуникативные навыки, требующиеся в будущей профессиональной деятельности.

Однако, опираясь на полученный опыт преподавания в рамках описанного выше курса, я хотел бы поставить под сомнение *«догму» жанров* в обучении академическому письму в университетском образовании, и утверждать, что для большинства студентов первого года обучения необходимо начинать их академическое письмо с изучения и практикования типов текста. Моя позиция очевидна. Я отстаиваю следующий принцип: легче изучить менее сложную текстовую операцию, чем комплексную.

Позвольте вернуться к описанию жанра, введенного Четмэном, который определял жанр как поверхностную форму типов текста, и проиллюстрировать взаимоотношения этих двух концепций. Академический жанр, например, академическая статья в естествознании, состоит из различных частей, подчиненных определенной коммуникативной цели: одна часть направлена на каузальный анализ, другая – на решение проблемы, третья – на аргументацию позиции. Таким образом, начинающий писать в рамках жанра вынужден вступать в новые специфичные жанровые конвенции конкретной дисциплины, не говоря уже о когнитивных требованиях университетского уровня изучения нового и сложного предмета. Я полагаю, что возможная когнитивная перегрузка массой сложных задач может служить объяснением того, почему студенты пишут так плохо, начиная свое обучение с изучения жанрового письма уже на первом курсе.

Существует серьезный контраргумент центрированию учебного курса вокруг типа текста: так как обучение письму является дисциплинарно неспецифичным, нет ли в этом опасности того, что курс подобного рода станет пространством для изолированного практикования письма? Было бы глупо отвергать реальность данного риска, и предосторожности должны быть предприняты. В курсе, описанном здесь, опасность подобного рода крайне низкая; гарантией этому может послужить следующее.

- Во-первых, студенты выбирают темы, в которых они лично заинтересованы.

В качестве обязательного условия устанавливается лишь общая рамка типа текста.

-Во-вторых, в дисциплинарно неспецифичном академическом письме мало учебных заданий (фактически, только три), и они предшествуют тому моменту, когда студенты вовлекаются в жанровое письмо (но, я должен признать, это ограничение не обусловлено педагогическими принципами, но вызвано ограничениями бюджета).

-В-третьих, студенты свободны в выборе темы в рамках определенной дисциплины, но лишь немногие из них делают так. Это может означать, что на данном этапе они находят процесс овладения новой методологией (методологией процессуального письма) и текстуальным анализом достаточно сложным.

Такие предосторожности, я полагаю, не позволят попасть в ловушку, о которой предупреждают van Kruiningen и коллеги, говоря об «искусственном разделении между изолированными назначениями письма и назначениями письма, характерными определенному предмету» (Visser, Kruiningen, Kramer и Nip 1999: 201).

Теперь было бы разумно спросить, уместны ли типы текста в чем-либо помимо курса академического письма, существуют ли они в реальной жизни?

Дополнить упомянутую ранее связь между типами текста и основными функциями языка можно конкретными проявлениями. Например, газетные статьи часто могут быть представлены как яркие примеры типов текста, с которыми мы имеем дело. Статья под заголовком «Почему Хуссейн проиграл войну в Заливе», опубликованная в шведской газете, представляет собой типичный анализ причин поражения Хуссейна. В ней не содержится поддержки или осуждения кого-либо из участников конфликта, – только исследование причин.

Так и мой опыт работы с преподавателями в Chalmers (Технологический университет в Готенбурге), свидетельствует о существовании «чистых» типов текста в реально существующих текстах. Преподаватели с различных факультетов продемонстрировали мне, что различные фрагменты их статей и сообщений могут быть определены как чистые типы текста: один фрагмент мог быть направлен на анализ причин чего-либо, другой – на разрешение проблемы, а третий – на озвучивание позиции по отношению к предыдущим исследованиям.

Аспиранты Chalmers также поддержали организацию курса академического письма на основе типов текста. Они указали, что включение этого компонента помогло им уяснить текстовые стратегии и структуры, улучшило их общее понимание языка.

Из 150 прочитанных мною студенческих текстов только пять-шесть нельзя было назвать текстами каузально-аналитического типа. Нельзя сказать, что остальные тексты были идеальны, но в них прослеживалась ясная цель и основные особенности типа текста. Кроме того, как только студенты стали более компетентны в типах текста, они стали и более компетентными читателями описательных текстов, развили свою способность

к определению основной коммуникативной цели текста – способность, которая является базовой для академического познания.

Однако существует последний потенциально проблемный контраргумент моей линии рассуждения. Не правда ли, что студенческий текст, описываемый выше, фактически также является примером жанрового письма, а именно такого традиционного жанра как эссе?

Да, но не целиком и полностью, поскольку его базовые текстуально-типические свойства были такими же, как и у любого другого жанра изложения. Как «основная» лингвистическая структура (в терминологии Чатмена) тип текста междисциплинарен и может проявляться в любом жанре. Поэтому педагогическим решением в данном случае является работа с примерами текстов, где специфические жанровые характеристики менее заметны и явны, чем они могли бы быть в строго определенных дисциплиной источниках и контекстах.

Поэтому, если бы я должен был привести доводы *в пользу* жанрового письма в рамках вводного курса, то удобнее было бы привести доводы в пользу эссе. Как напоминают Ричард Эндрю и Салли Митчелл, часто, особенно в изучении английского, существует тенденция к выделению эссе как «нейтрального и незатронутого идеологией» жанра. Однако тот факт, что эссе (как жанр) знакомо студентам и воспринимается ими как нечто «естественное», приводит к определенным педагогическим выводам: его специфические жанровые требования вызывают меньше проблем.

4. Заключение

Подводя итог своим рассуждениям, скажу, что большинству студентов для улучшения их академического письма (и чтения) необходимо развивать общее текстовое сознание. Эта работа должна быть сосредоточена на нескольких общих описательных типах текста, таких как казуальный анализ, решение проблемы и аргументация.

Существует два основных довода в пользу этого: во-первых, типы текста – это менее сложная область изучения, чем жанры, а во-вторых, типы текста не привязаны к какой-либо конкретной дисциплине, однако могут быть использованы как составные части жанров, в которых студенты будут писать в различных дисциплинах и предметах. Таким образом, чистые или ориентированные на что-либо типы текста, на мой взгляд, помогут студентам заложить основу для более продвинутого текстового сознания и способностей к его реализации, необходимых для жанрового письма.

Перевод А.В. Царевой.

Источник:

Björk L. Text Types, Textual Consciousness and Academic Writing Ability / Teaching Academic Writing in European Higher Education / L. Björk, G.Bräuer, L.Rienecker, P.S. Jörgensen. – New York «Kluwer Academic Publishers». – 2003. – P. 29-41.

Сведения об авторах

Губаревич Инна Ивановна,

ведущий специалист научно-исследовательского отдела
УО ФПБ «Международный институт трудовых и социальных отношений»
(Минск, Беларусь). E-mail: inna_mail@tut.by

Задорожная Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории
критического мышления Американского университета в Центральной Азии
(Бишкек, Кыргызстан). E-mail: zadorojnaya@list.ru

Карпиевич Елена Фадеевна,

кандидат педагогических наук, начальник отдела развития университетского об-
разования ЦПРО БГУ (Минск, Беларусь). E-mail: karpievichl@bsu.by

Кирилюк Лариса Гавриловна,

кандидат педагогических наук, доцент, независимый тренер-консультант по про-
блемам высшего образования (Москва, Россия). E-mail: lkirilyuk@yahoo.com

Краснова Татьяна Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры содержания и методов вос-
питания Академии последипломного образования (Минск, Беларусь). E-mail:
TKKrasnova@yandex.ru

Меркулова Ольга Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и
развития Волгоградского государственного педагогического университета
(Волгоград, Россия). E-mail: Olga.Merkulova@list.ru

Осипчик Инесса Евгеньевна,

Методист отдела развития университетского образования ЦПРО БГУ (Минск,
Беларусь). E-mail: osipchukie@bsu.by

Праженик Александра Евгеньевна,

младший научный сотрудник Отдела философии религии, этики и эстетики
Института философии НАН Беларуси (Минск, Беларусь). E-mail: fifroga@
yandex.ru

Сведения о переводчиках

Тягунова Татьяна Васильевна,

младший научный сотрудник ЦПРО БГУ (Минск, Беларусь).
E-mail: tyagunova@bsu.by

Царева Анна Васильевна,

младший научный сотрудник ЦПРО БГУ (Минск, Беларусь). E-mail: anna_
little@mail.ru

**Стратегии
академического чтения и письма**

**Серия «Современные технологии университетского
образования». Выпуск 5.**

Научно-методический сборник

Ответственный за выпуск: *Е. Ф. Карпиевич*

Оригинал-макет: *Д. Ю. Король*

Редактор: *И. Е. Осипчик*

Подписано в печать 10.10.2006 г.
Формат 84x108¹/₃₂. Бумага офсетная.
Гарнитура «Garamond».
Усл. печ. л. 7,98. Тираж 100 экз. Зак. №89.

ЗАО «Прописи»
ЛИ №02330/0131567 от 30.04.2004 г.
220123, г. Минск, ул. Старовиленская, 131

Отпечатано на ризографе
ЗАО «Прописи»