



Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

**Современные технологии  
университетского образования.  
Работа с текстом**

Сборник статей

Минск 2003

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик.

Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2003. 124 с.

Сборник является первым изданием в рамках исследовательского проекта «Современные технологии университетского образования», реализуемого Центром проблем развития образования БГУ.

В сборнике содержатся статьи, которые описывают конкретный опыт использования текстов в образовательном процессе, раскрывают методические и методологические аспекты данного вида самостоятельной работы, а также обсуждают проблемы повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, методистам.

# Содержание

## Предисловие

### Работа с текстом в студенческой аудитории (методология и методика)

<i>Тягунова Т.В.</i> Метафизика текста и онтология «Я» .....	8
<i>Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.</i> Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) .....	21
<i>Мэйерс Ч., Джонс Т.Б.</i> Как интегрировать в учебный процесс тек- сты и выступления экспертов (реферат) .....	48
<i>Хвесеия Н.П.</i> Использование приема «Картография» в работе с текстом .....	64

### Опыт работы с текстом в университетском образовании (рефлексия проблем)

<i>Корбут А.М.</i> Обмен впечатлениями о тексте: версия образования .....	70
<i>Кулинка Н.А.</i> Образование как коммуникативная система. Из опыта преподавания на факультете журналистики БГУ .....	79
<i>Смирнова Ю.С.</i> Восприятие и интерпретация текста по психологии .....	88

### Практика повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом

<i>Губаревич Д.И.</i> Из опыта проведения семинара для преподавателей БГУ «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?» .....	102
--	-----

<b>Приложение.</b> Картоотека способов работы с текстом .....	116
---	-----

# Предисловие

Происходящие сегодня трансформации университетского образования предполагают *смещение акцентов в организации обучения от образования репродуктивного к образованию развивающему*. Данный тезис сегодня – не только лозунг, но и конкретный регулятив тех изменений, которые происходят в учебном процессе.

Сегодня университет все больше переориентируется на инновационные формы организации образовательного процесса. В связи с этим Центр проблем развития образования БГУ начинает новый исследовательский проект «Современные технологии университетского образования».

В этом проекте мы попытаемся обобщить и проанализировать разнообразный опыт организации самостоятельной работы студентов, накопленный современной педагогической наукой и практикой. Особое значение в проекте отводится анализу активных методов обучения, коммуникативных технологий, метода проектов, метода анализа ситуаций (case study), и других. В центре внимания исследователей будут способы организации образовательного процесса, направленные не столько на активное запоминание студентами информации, сколько на самостоятельное применение ими полученных знаний и рефлексию данной деятельности.

Одним из традиционных базовых видов самостоятельной деятельности студентов является работа с текстом. Именно данному виду самостоятельной работы посвящен первый выпуск издательской серии «Современные технологии университетского образования». Сейчас достаточно часто приходится слышать сетования преподавателей на то, что студенты не любят и не хотят читать. В свою очередь студенты жалуются на то, что тексты, которые необходимо читать, сложны, порой слишком объемны, не интересны, не всегда понятны и т.п. И сегодня в образовательном сообществе все чаще фиксируется необходимость уделять работе с текстом гораздо больше внимания, чем это имело место в недалеком прошлом. Данная фиксация позволила нам выделить способы работы с текстом в учебном процессе в качестве основного предмета обсуждения в этом сборнике.

Прежде чем прокомментировать структурную композицию сборника, необходимо сказать несколько слов об истории его появления. Проведенная рефлексия указанных выше затруднений в работе с текстом (обнаруживаемая как в среде преподавателей, так и в среде студентов) побудила сотрудников Центра проблем развития образования БГУ организовать в рамках серии образовательных семинаров, проводимых для преподавателей высшей школы, отдельное событие под названием «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?».

Участниками этого семинара стали преподаватели БГУ, которые проявили заинтересованность к данной проблеме и выразили свою готовность участвовать в поиске возможных ее решений. О том, как был организован семинар, что происходило в процессе его работы можно узнать из статьи Д.И. Губаревича «Из опыта проведения семинара для преподавателей БГУ «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?». На семинаре обсуждались и разрабатывались разные способы работы с текстом на материале дисциплин, преподаваемых его участниками. Начатое в процессе семинара содержательное движение участников продолжилось и после окончания события. Его итогом явилось написание статей, в которых были отрефлексированы проблемы, и описан опыт организации работы с текстом в учебном процессе БГУ. Это, прежде всего, статьи участников семинара: Н.А. Кулинка «Образование как коммуникативная система», Ю.С. Смирновой «Восприятие и интерпретация текста по психологии», а также коллег, предоставивших свои материалы уже в процессе подготовки сборника – Т.В. Тягуновой «Метафизика текста и онтология «Я» и А.М. Корбута «Обмен впечатлениями о тексте – версия образования».

Методические аспекты использования работы с текстом в студенческой аудитории являются предметом обсуждения в статьях следующих авторов: Е.Ф. Карпиевич и Т.И. Красновой «Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума)», Н.П. Хвесени «Использование приема «Картография» в работе с текстом», а также в реферате «Как интегрировать материалы для чтения и презентации приглашенных экспертов в учебный процесс» по материалам одноименной главы книги Ч. Майерса, Т.Б. Джонса «Продвигая активное обучение».

Особо следует подчеркнуть, что практически во всех статьях уделяется внимание методам организации работы с текстом в студенческой аудитории, которые наиболее полно представлены в картотеке способов работы с текстом (составленной Карпиевич Е.Ф.).

Надеемся, что наша инициатива будет поддержана преподавателями, и мы вместе продолжим работу по расширению диапазона педагогических средств и способов организации самостоятельной работы студентов в современном университете.

Редколлегия





---

**Работа  
с текстом  
в студенческой аудитории  
(методология и методика)**

Тягунова Т.В.

## Метафизика текста и онтология «Я»

Отношение к тексту в современном образовании парадоксально. Действительно, проблематика текста как такового, по существу, не рассматривается. Статус текста в образовательном процессе сходен с отношением к языку в повседневном сознании: как к той естественной и прозрачной реальности, которая никак не обнаруживает себя как нечто проблематичное. С другой стороны, существует ряд имплицитных допущений относительно того, что понимать под текстом, какова его образовательная функция, и в соответствии с какими принципами должны выстраиваться текстуальные практики.

Доминирующая имплицитная установка к тексту в современном академическом образовании артикулируется через категории сообщения и усвоения. Функция текста – понимаемого в качестве репрезентации реальности – сообщать, передавать накопленные в культуре знания; задача студента – усваивать их в процессе чтения. Чтение понимается в перспективе формирования у студента умения «правильного» (содержательного) чтения классических учебных текстов. Причем чтение, а точнее, особая форма правильного чтения, выступает основной текстуальной практикой в отечественном образовании, где письму отводится подчиненная роль.

Поставить вопрос о значении текста и текстуальных практик в образовании – значит, проблематизировать традиционные образовательные отношения с текстом внутри существующих практик чтения и письма, ориентированных на выработку и поддержание определенного представления о знании, а, следовательно, и определенного типа идентичности и ее гомогенности. Другими словами, каким образом текстуальные стратегии связаны с механизмами и способами поддержания как определенного типа знания, так и определенного типа идентичности в языке, веры в онтологичность Я?

### *Прозрачный дискурс*

Традиционный подход к тексту задает иерархию в отношениях между текстом (или автором) и читателем; формы написания текстов (следовательно, и стратегии их чтения) позиционируют определенным образом студента в процессе его взаимодействия с академическими текстами – по линии доминирование/подчинение. Практикуемые в университетском образовании текстуальные стратегии, будучи имплицитно связаны с определенным отношением к тексту, обнаруживают следующие характерные черты: установка на репрезентацию (отражение сознания, внутреннего/внешнего мира); иерархия

властных отношений между текстом и читателем; монополия голоса; беспристрастность и безоценочность суждений.

*Репрезентативность.* Репрезентативная модель письма указывает на особую проблематику языка. Письмо, выступающее как репрезентация устного слова, имплицитно содержит в себе отсылку к основной конституирующей дихотомии в понимании языка: это граница между *внешним* и *внутренним* языка, что, в свою очередь, отсылает к сосюровскому разделению знака – как основной языковой единицы – на означаемое и означающее. Текст – по крайней мере, в большей части случаев – также рассматривается в пределах данной дихотомии внешнее-внутреннее, поскольку всегда уже понимается как отсылающий к некому основанию, к тому, что *за* текстом.

Прежде всего, текст выступает в качестве объекта ассимиляции (усвоения), как определенный набор подлежащих запоминанию знаевых значений. При этом предполагается, что смыслы и значения, упорядоченные определенным образом, составляют объективное содержание текста, и, соответственно, однозначное его прочтение.

Показательна в этом отношении практика работы с текстом, разработанная немецким педагогическим психологом Клаусом Конрадом. Он пишет: «В целом, можно сказать, что обучение на основе текста означает его понимание, извлечение из него определенного знания, то есть значения, накопление, или запоминание, этого знания и умение держать его наготове» [3]. Как отмечает Конрад, следующим шагом является наиболее конкретное применение этого знания: что-то сделать с этим знанием, произвести некоторую активность (например, планирование). Но то, что непосредственно касается реальной ситуации обучения, – это неразрывно связанные друг с другом процессы понимания и удерживания в сознании текстовой информации. В качестве основных условий понимания текста Конрад выделяет следующие четыре момента:

- активизировать собственное, связанное с темой текста пред-знание;
- приступить к активному разбору текста;
- располагать необходимым словарем письменного языка;
- владеть синтаксисом соответствующего языка.

Таким образом, понимание текста, помимо лингвистической компетентности, предполагает наличие у читателя интенции приступить к рассмотрению текста, готовности читать текст, который всякий раз включается в уже имеющуюся матрицу ранее приобретенного знания (пред-знания). По мнению Конрада, плодотворное обучение требует именно такого закрепления нового материала в уже имеющемся запасе знаний, для чего имеет смысл предварительное структурирование своих действий в ходе чтения. В этой связи Конрад указывает на ряд специфических процессов, ведущих к тому, что он называет «добыванием знаний из текста»: это элаборативные,

редуктивные и метакогнитивные процессы. Особая организация и структурирование этих процессов и составляют суть стратегического обучения при помощи текста, цель которого – извлечение из последнего содержащихся в нем «новых знаний».

Так, элаборативные процессы, характеризующие непосредственно активизацию индивидом при чтении своего пред-знания и связывание его с новым материалом в тексте, требуют, по Конраду, выполнения следующих действий:

- 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;
- образовывать визуальные представления, например, производить внутренние образы.

Далее, при редуктивных процессах, связанных с необходимостью избегания перегрузки памяти большим количеством информации в результате активирования пред-знания, полезны следующие действия:

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

Наконец, метакогнитивные процессы, касающиеся непосредственно самого мышления и обучения, собственного приобретения обучающимся знаний и собственного решения проблем, охватывают, по Конраду, 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; например: «Что я знаю о моей стратегии обучения?»);

- метакогнитивная регуляция: отслеживание («Как я обучаюсь 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 [3].

Таким образом, данная практика работы с текстом подразумевает: необходимо достигнуть прозрачности, с одной стороны, относительно значений текста, с другой стороны, относительно собственных процессов означивания. Здесь обнаруживает себя определенная эпистемологическая неразрешимость, а именно: если понимание есть результат индивидуального (внутреннего) означивания презентированной текстом (внешней) «реально-

сти», то каким образом достижимо взаимопонимание? По каким критериям я могу определить, что произведенные мной значения верны в отношении тех значений, которые предоставляет мне текст, и что верны именно мои значения, а не значения, например, моего партнера? На основании чего вообще возможно достижение прозрачности?

Можно предположить, что данная практика чтения связана с определенным, сложившимся в рамках некоторой исторической традиции отношением к знанию, носящим в современном образовании, главным образом, репродуктивный, воспроизводящий характер, где студент является пассивным реципиентом сконструированного другими знания, и задающим соответствующую установку к тексту. Аналитики образования обнаруживают место такого рода педагогической установки в практике профессиональной подготовки и опыте формирования личности с заранее заданными свойствами. Ценность знания, получаемого в ходе такой работы, связывается преимущественно с точной реконструкцией авторской позиции, с однозначным прочтением атрибутируемых тексту значений. Но так ли уж несомненно то, что смысловой порядок однозначно принадлежит тексту как таковому? Другими словами, не является ли он моментом упорядочивающей активности студента в результате его – коммуникативно опосредованного отношениями с другими – взаимодействия с текстом, в котором конструируется (трансформируется) и сама позиция студента?

*Иерархия властных отношений.* Текст и его автор рассматриваются как наделенные авторитетностью и привилегией в силу обладания отражающим существо дел знанием, позиционируя, таким образом, читателя (студента, читающего академический текст) как, соответственно, невежественного, незнающего и нуждающегося в просвещении. Нередко такая установка вызывает у студента пассивность, несамостоятельность, своего рода интеллектуальную беспомощность. Субъект-объектная установка к тексту подвержена опасности определенной инверсии – опасности быть «захваченным» текстом (в силу его аргументированности, например), опасности «обвала», «поглощения» текстом субъекта – превращения последнего в объект, с невозможностью стать в отношении к тексту, дистанцироваться, то есть – опасности обращения текста из «объекта» в «субъект».

*Монополия голоса.* Поскольку автор текста наделяется привилегированным знанием, рассматривается как тот, кто обладает приоритетным голосом, работа с текстом выстраивается в монологическом режиме. В силу того, что автор – это своего рода «Ursprung, тот, кто видит и знает» (Джерджен), его голос носит форму откровения и наставления. Его голос, как содержащий истину и отражающий объективную реальность, не приглашает к обсуждению, дополнению и диалогу. Он рассматривается, как правило, как самодостаточный и не нуждающийся в комментариях. Точнее,

комментарий может выступать лишь как «эхо», вторящее ведущему голосу автора или преподавателя. Функция голоса студента сводится, таким образом, преимущественно к уточнению, упорядочиванию и усвоению авторитетного содержания. Собственный голос студента не рассматривается как равноправный и равноценный.

*Беспристрастность.* Идеал текста, письма и чтения в современном университетском образовании основывается на безоценочности и беспристрастности суждений: объективное отражение содержания в тексте и по поводу текста требует ясности, логичности и непротиворечивости мысли. Знание, изъятое из социо-культурного контекста, в котором оно было выработано, и полагаемое как универсальное и неизменное, требует тем самым строгости, всесторонности и определенности, ровного неземонального стиля, отсутствия риторики, двусмысленности и амбивалентности высказываний при работе с текстом.

Другими словами, образовательный дискурс стремится к идеалу научного дискурса, с характерными для последнего универсальностью и прозрачностью. Кроме того, мы имеем здесь дело со стратегией негативного различения, устанавливающей различия путем понятийно-принудительного обособления и противопоставления в общей логике тождества и равенства. Одновременно (идеальный) студент рассматривается как своего рода «маленький научный исследователь», который (читая академические тексты) должен быть способен и готов подружиться с голосом Большого Другого (авторитетным голосом автора научного текста).

В то время как данная практика чтения находит – или, скорее, находила до недавнего времени – свою легитимацию в задаче освоения огромного культурного пласта научного знания, выполнявшей в конечном счете функцию идентификации с определенным научным сообществом, письмо (в большинстве случаев) вызывало у студента ощущение определенной бессмысленности и лишь формальной необходимости.

Письмо в этом смысле может быть понято в качестве определенного симптома актуальной текстуальной практики в образовании. Прежде всего, она исходит из априорного разделения между практиками чтения и письма: чтение есть чтение, и оно должно быть свободно от любых «субъективных» перепрочтений, тем более – переписаний. Понятно, что данное требование имеет двойное основание: с одной стороны, оно исходит из необходимости дления существующей традиции – легитимированного образовательной институцией и поддерживаемого ей способа прочтения того или иного (классического) текста – другими словами, существует не только список канонических образовательных текстов, но и канон определенного чтения этих текстов. С другой стороны, это требование неотделимо от классического научно-рационального разделения на «объективное» и «субъективное». Оста-

ваясь в рамках этой дихотомии, невозможно прийти ни к какому позитивному пониманию акта чтения текста как его прагматического переписывания. Исключены также любые текстологические вариации.

### ***Нормализующий дискурс***

Джеймс Л. Хип, характеризуя письмо как социальное действие, указывает в связи с этим на три его измерения: письмо социально, поскольку является коммуникацией между одним человеком (писателем) и другим (аудиторией); далее, письмо подчиняется определенным ограничениям – правилам, правам и обязанностям, налагаемым на поведение пишущего; наконец, письмо как социальное действие зависит от обстоятельств, в которых оно совершается (в качестве таких обстоятельств письма могут выступать события, действия других людей, материалы) [2]. Смысл второго измерения письма, о котором говорит Хип, характеризует практики письма как непосредственным образом связанные с политикой власти: письмо, как пишет Хип, ориентировано на Другого, являющегося источником принуждения.

Ориентация на авторитет Другого, в качестве которого для студента может выступать преподаватель либо официально утвержденные учебные программы, задает «нормативные условия» письма. Здесь имеет место разделяемое и взаимно подтверждаемое – студентом и преподавателем – «распределение прав и обязанностей, а также правил, касающихся того, что следует сделать... где это следует сделать... и как это следует сделать» [2]. Письмо, таким образом, предполагает не свободное употребление языка, а санкционированное Другим. В образовании от студента требуется овладение посредством текстуальных практик, то есть практик письма и чтения научных текстов, научной компетентностью и требуется сделать это в соответствии с социально нормированным образцом. Так, например, норма сохранения «чистоты» дисциплинарного дискурса предполагает использование строго определенного рамками соответствующей дисциплины научного языка. Таким образом, любая попытка привлекать в дискурс (например, психологический) ресурсы языка другой дисциплины (например, философии или лингвистики) будет рассматриваться как нарушение нормы и по возможности пресекаться. Практики письма и чтения – будучи встроенными в «нормативные порядки (правила, права и обязанности), обуславливающие проявление этих практик» [2] – выступают, таким образом, прежде всего как практики дисциплинирования.

В этом смысле вся западноевропейская гуманистическая традиция, по словам Петера Слотердайка [4], в своей классической версии представляла собой не что иное, как практику дисциплинирования и обуздания человека посредством книг, когда чтение классических текстов делало его не только

образованным, но и кротким. Гуманизм как формирование «истинного или настоящего человека» являлся практикой культивирования определенной «породы» человека – в соответствии с гуманистическим идеалом – посредством применения средств обуздания его бестиальной природы, делавшими человека более «цивилизованным» и более «человечным».

«Нормативное замыкание письма», о котором говорит Хип, описывает функционирование дискурса как связанного с системой властных отношений. При этом, однако, текстуальные практики являются не только регуляторами, подчиняющими индивида определенным правилам и нормам образовательной системы, но и условиями возникновения и формирования так называемого субъекта образования.

Развивая идею субъективации Фуко, Дж. Батлер использует для выражения этого двойного действия власти понятие субъекции: «субъекция не есть ни всего лишь господство над субъектом, ни его производство, но она обозначает определенного типа ограничение в производстве, ограничение, без которого производство субъекта не может состояться, ограничение, через которое и происходит это производство» [5, с. 75]. Субъекция или, по словам самой Батлер, «буквально *делание* субъекта», отмечена парадоксальностью в том смысле, что субъекта характеризует «чувство привязанности к подчинению» – *пассионарная привязанность*.

В чем можно увидеть действие механизма пассионарной привязанности в случае формирования «субъекта образования»? Объектом пассионарной привязанности для индивида является сама образовательная система. Получение образования связано с жизненно важными требованиями. Тот простой факт, что, пройдя процесс обучения в университете, индивид приобретает как определенные мировоззренческие ориентиры, так и необходимые ему профессиональные, личностные и коммуникативные компетенции, сообщает несомненную ценность образовательному опыту – и тем самым позитивность подчинения индивида как субъекта образования требованиям и нормам образовательной системы. В этом смысле индивид оказывается пассионарно привязанным к подчинению Другому (преподавателю, учебной программе, кафедральному или научному сообществу и т. д.) как одному из необходимых условий его формирования и трансформации. Определенно, речь не идет о прямом подчинении внешнему воздействию. Формирование и трансформация субъекта образования не являются результатом внешнего влияния на него образования как системы властных отношений; действие механизма пассионарной привязанности обнаруживает себя на уровне дискурсивно опосредованного самоотношения, так что процесс субъекции в ходе образования выступает как процесс саморегуляции и самотрансформации.

Властные отношения образовательной системы действует через

дискурсивную матрицу субъекта образования, в частности, когда индивиду вменяется необходимость обретения определенного типа идентичности (например, профессиональной). В этом случае процесс самотрансформации предполагает движение в определенном направлении к заданной цели, опосредованное определенным набором дискурсивных категорий. Так, к примеру, «вменяемый» студенту психологического отделения идеал идентичности медицинского психолога-консультанта может опосредоваться следующим рядом характеристик: способность к эмпатии, способность к конгруэнтности, способность к искренности, способность к осознанию и принятию собственных чувств (как наиболее важная характеристика), способность безоценочного принятия клиента, способность дать обратную связь. Именно обретение этих способностей, определяющих ответ на вопрос «Каким должен быть консультант?», выступает как задача и цель формирования в ходе образования профессионала в области психологического консультирования.

Разумеется, механизм пассионарной привязанности не задействует здесь стремление студента стать профессиональным консультантом; он срабатывает на уровне существующих отношений власти внутри образовательного процесса (прежде всего на уровне получаемых оценок и санкций как «обратной связи» со стороны преподавателя, кафедры и т. д. в случае принятия или отклонения той дискурсивной игры, которая – через посредство идеала идентичности определенного типа – осуществляется между образовательным и профессиональным дискурсом).

Вместе с тем образование как система властных отношений, подчиняющих и формирующих субъекта образования как «дискурсивное производство субъекта» через его повиновение власти, которое одновременно является и условием возможности самого субъекта, моментом его возникновения, включает и возможности сопротивления нормализации. Как пишет Батлер, «дисциплинарный дискурс, по Фуко, не конституирует субъект односторонне, или, точнее, когда он делает это, то *одновременно* конституирует и условия для деконституции субъекта» [5, с. 85]. Таким образом, внутри пространства образовательного дискурса всегда есть «зоны превосходства», или зоны преодоления, в которых дискурс может выйти за свои границы, превзойти и преодолеть их.

По мнению Батлер, сопротивление дисциплинарному формированию субъекта производится *социально и дискурсивно*. Другими словами, сопротивление нормализующему дискурсу возможно посредством тех же образовательных (текстуальных) практик, которые одновременно и формируют субъекта образования.

Как же возможно возникновение и действие деконститутивных зон

превосходства? Точнее, каким образом возможности сопротивления образовательным практикам дискурсивного дисциплинирования содержатся в самом образовательном дискурсе, в конкретных практиках чтения и письма, не противостоя ему как нечто *внешнее*? Каким образом нормализующий и дисциплинирующий образовательный дискурс заключает в себе возможность самоподрыва?

Прежде чем ответить на этот вопрос, рассмотрим вкратце так называемый *перформативный эффект идентификации*.

Отвечая на тот или иной «запрос» социальной системы, то есть на то или иное требование занять определенную позицию в рамках системы, мы можем, подтвердив требование соответствия конкретной идентичности; отвергнуть «вменяемую» нам идентичность; ответить, заняв другую позицию, то есть ответить как субъект, «обладающий» другой идентичностью; мы можем вообще не отвечать. Так или иначе, мы начинаем осознавать себя как субъекта, обладающего определенной идентичностью, в тот момент, когда к нам обращаются (действие интерпелляции по Альтюссеру). Независимо от того, какой ответ будет дан (где не-ответ также есть ответ), наши дальнейшие действия окажутся связанными с определенными ограничениями, налагаемыми данным ответом. И все же предпочтение того или иного ответа будет определяться тем, насколько увеличивает или парализует данное ограничение другие наши возможности.

*Вменяемая идентичность* выстраивается в ответ на запрос социальной системы; она возникает и начинает воспроизводиться в тот момент, когда субъект принимает этот вызов, встраиваясь в артикулируемый им дискурс. Происходит своего рода ре-активизация семантического социального поля, в котором субъект обретает семантическую плотность, сгущаясь и кристаллизуясь в некоторой его точке. Собственно, субъект и есть эта семантическая плотность, эффект работы дискурса; его идентичность есть не что иное, как языковое образование, текстуальный продукт: «...индивид формируется или, точнее, формулируется через свою дискурсивно выстроенную «идентичность»...» [5, с. 75].

Как именно, таким образом, может осуществляться деконституция *образовательной идентичности*?

Фуко указывает на две возможности подрыва дисциплинирующего дискурса и, соответственно, связанных с ним практик идентификации: с помощью переозначивания в «обратном дискурсе» и через конвергенцию с другими дискурсами [5, с.81].

Социальное действие всегда обладает определенной степенью свобод и ограничений означивания: социальное действие – и тем самым любое образовательное действие как действие в рамках образовательной

институции – может быть интерпретировано несколькими способами, нередко расходящимися и конфликтующими.

Сопrotивление «вменяемому» нам определенному типу идентификации, существенно ограничивающему наши действия, оказывается возможным благодаря процессу переозначивания. Иными словами, это становится возможным благодаря смене контекста употребления знака. Батлер пишет: «Ницше показывает, что употребления, в которых данный знак исходно применялся, целиком расходятся с употреблениями, для которых он стал доступен позднее. Этот временной разрыв между употреблениями производит возможность обращения означивания, но также открывает путь для инаугурации возможностей означивания, превосходящих те, с которыми термин был связан ранее» [5, с.82].

Сопrotивление посредством переозначивания становится возможным благодаря повторению, когда одно и то же понятие повторяется, но в «обратном дискурсе», переинтерпретируясь вне прямого противопоставления. Интерпретативная работа осуществляется в двух направлениях одновременно, происходит «развертывание» одного и того же понятия в процессе того, что Фуко называл *политической мобилизацией* «цепи знаков».

Итак, внутри самого дискурса – «в возможности повторения, что движется против своего истока» [5, с. 82] – происходит то смещение в означивании, которое обращает дискурс против себя и создает возможность его подрыва. Следовательно, в самом дискурсе содержится то, что не поддается окончательному означиванию, что создает возможность сопротивления путем переформулирования. Поэтому следовало бы не практиковать негацию дисциплинирующего дискурса, а развивать практики *дискурсивного переозначивания*.

Другой ход – *детерриторализация дискурса*. Как и любой другой, образовательный дискурс заботится о своем субъекте, главным образом, с помощью метаязыка. По Фуко, конвергенция с иными дискурсами непреднамеренно производит «дискурсивную сложность, размывающую телеологические цели нормализации» [5, с. 81]. Привести в действие связи, существующие между языками различных научных дисциплин, – значит, нарушить «чистоту» и гомогенность дискурса, расстроить его детерминирующую систематичность. Не противостоять господствующему дискурсу, а детерриторализировать его; не онтологизировать, а контекстуализировать дискурс, выявляя его локальную относительность.

Контекстуализировать – определить границы дискурса, указать на ту или иную традицию означивания, задающую как постановку проблем, так и возможности их решения; детерриторализировать дискурс – это означает сместить эти границы, то есть открыть их для коммуникации с

другими языками, определить возможности совместного междисциплинарного дискурса, а, значит, совместного и более всестороннего рассмотрения проблемы с различных точек зрения и в более общей перспективе. Таким образом, посредством соответствующей переформулировки проблем на междисциплинарном уровне можно было бы избежать стремления отдельных исследовательских дисциплин к фрагментаризации и сегрегации. Еще Дж. Дьюи указывал относительно психологии, что последней для понимания многих аспектов умственной деятельности необходимо обратиться к культурной, исторической и общественной обусловленности индивида, что невозможно, разумеется, сделать, ограничиваясь возможностями одной научной дисциплины.

### ***Перформативный дискурс***

Следствием контекстуализации и детерриториализации дискурса является тот факт, что мы получаем возможность говорить об образовательных практиках как о практиках преобразования отношений с опытом, а не формирования конечных областей опыта и идентификации с определенным типом идентичности. Поскольку контекст, как его определяет Жак Деррида, возникает в процессе конституирования знака, то всегда возможна и смена контекста: поскольку знак есть отношение, дифференцирующееся во взаимодействии с другими знаками (следы которых в нем реактуализируются), вступление в новые отношения всякий раз ведет к актуализации новых контекстов [1, с. 119].

Сегодня образовательная ситуация может быть понята как ситуация, в которой любое отношение дифференциально, а значит, гетерогенно. Ошибочным было бы, как пишет Ф. Жюльен, сведение ситуации «к совокупности обстоятельств, в которых находится субъект (хотя часто так ее и определяют): она не должна рассматриваться в качестве рамки для того или иного действия, или в качестве среды, способствующей реализации способностей. . . ситуация заставляет нас реагировать тем или иным образом. . .» [6, с. 220]. Таким образом, наши действия, равно как и наши идентичности, являются эффектами ситуационных отношений, и именно поэтому они, во-первых, не определены до ситуации; во-вторых, открыты, поскольку ситуация (в обозначенном выше смысле) – это всякий раз локально возникающее образование, характеризующееся принципиальной изменчивостью; в-третьих, они определяемы не в категориях идентификации, связанных с выделением общих форм и более или менее постоянных черт, а, скорее, в категориях «инвентаризации (возможностей как ресурсов)», связанных с «исследованием границ возможных изменений» [6, с. 209].

В этом смысле *образовательная идентичность* может быть понята как такая идентичность, которая каждый раз конституируется в процессе

дискурсивного взаимодействия в конкретной ситуации коммуникации. Поэтому она контекстуальна и имеет текстуальное измерение. Кроме того, она дискретна, фикциональна и перформативна (то есть характеризуется принципиальной возможностью переописания и в этом переописании и устанавливается).

Образовательная идентичность фикциональна постольку, поскольку представляет собой конструкт дискурсивного, точнее, текстуального порядка; она не онтологична и является «относительно самодостаточным онтологическим образованием», как пишет Д. Ольшанский. «Относительность этой самодостаточности определена тем, что знак (а идентичность есть прежде всего знаковое образование — *T.T.*) мотивирован уже не означаемым и зависит не столько от объективной реальности, сколько находится во взаимоотношениях с другими знаками, то есть, мотивирован реальностью текста» [7].

Дискретность указывает на контекстуальную множественность различных отношений, в которые мы вступаем в коммуникации, на отсутствие единого смыслообразующего центра. Смысловая множественность является эффектом дискурсивного означивания и переозначивания, создающего условия для идентификационной множественности в процессе актуализации в акте чтения или письма новых контекстуальных отношений. Речь не идет о стабилизации и занятии фиксированной позиции, то есть идентификации с определенным, как правило, культурно-нормированным образ(ц)ом идентичности. Происходит дискурсивное рассеивание «Я», и идентификация осуществляется по линии перформативности (высказываний).

Что действительно необходимо было бы сделать, так это деконструировать метафизичность текста, деонтологизировать «образовательную идентичность» и осуществить конверсию научных текстов, преобразовав их из хранителей готового смысла в машины по его производству, когда текст не только говорит, то есть сообщает, но и производит.

### **Литература**

1. Bertram G. W. Hermeneutik und Dekonstruktion: Konturen einer Auseinandersetzung der Gegenwartsphilosophie. – Munchen: Fink, 2002.
2. Heap, J. L. (1989). Writing as social action. *Theory into Practice*, 18(2), 148-153.
3. Konrad K. Der Umgang mit Texten: Lernstrategische Grundlagen und Beispiele // [WWW-документ] URL [http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen\\_schreiben/6\\_Strat\\_lesen.HTM](http://www.ph-weingarten.de/homepage/faecher/psychologie/konrad/lesen_schreiben/6_Strat_lesen.HTM)
4. Sloterdijk P. Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus, Frankfurt am Main: Suhrkamp,

1999.

5. Батлер Дж. Психика власти: теории субъекции. Пер. Завена Баблюяна – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя. – 2002. – 168 с.
6. Жюльен Ф. Трактат об эффективности. Изд-во «Университ. книга», СПб. – 1999.
7. Ольшанский Д. Насилие и жертвоприношение: Религиозный смысл перевода // [WWW-документ] URL [http://veer.info/51/perevod\\_olshansky.html](http://veer.info/51/perevod_olshansky.html)

Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.

## Задачи и способы организации работы с текстом

(на основе таксономии Б. Блума)

### 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 необеспеченность».**

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 учатся.

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. Клустером, 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, образуется 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 непрочитанного 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 способам 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 средственной 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 средственной 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 целеполагания), 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 – *«примеривающееся»* или *«примеряющееся 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, сопровождающийся 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 существенно 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 клас-

сификацию 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 ока-

зять 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 вычленить 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 соотносению 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 «брёда» [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 предъясняется, 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 предъявлением *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 эффективность 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, недо-

говоренностей 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 сбоя работы на предыдущих уровнях таксономии. И последнее, пытаясь 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 (непонимающее 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 картотекой 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. Клустер 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.: Профили, 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.



**Мэйерс Ч., Джонс Т.Б.**

## **Как интегрировать в учебный процесс тексты и выступления экспертов (реферат)\***

В данной главе авторы указывают, что конструирование эффективных стратегий преподавания является только частью того, что необходимо для создания успешной среды активного обучения. Без ресурсов, помогающих стимулировать мыслительную деятельность и интеллектуальное любопытство студентов, наши самые большие усилия, направленные на активное обучение, будут бесполезными. Вполне очевидно, что нам следует отбирать ресурсы: задания для чтения, тексты, ориентированные на проблемы, а также инициировать посещения экспертов, не забывая при этом поощрять студентов за их активное участие. Важным является и то, насколько хорошо мы подготавливаем задания и направляем чтение, анализ и аудирование наших студентов. В этой главе мы уделим внимание тому, каким образом можно совершенствовать задания для чтения, сопоставляя их со стратегиями активного обучения. Далее мы рассмотрим возможность привлечения коллег по кампусу и людей из общины в качестве ресурсов для активного обучения, что заинтересует тех, кто преподает технические специальности, где задания для чтения занимают второстепенное значение по сравнению с чтением инструкций.

### **Задания для чтения и печатные источники**

Не важно, что именно мы просим студентов прочитать к нашим занятиям – учебники, первоисточники, газеты, журналы или другие печатные материалы – мы очень полагаемся на эти тексты как основу для активного обучения. Большинство из нас задают громадные объемы материала для чтения. Однако зачастую мы так увлекаемся чтением лекций, пытаемся поспевать за программой, или проведением занятий, что нам не удается эффективно использовать заданное для самостоятельного чтения. На занятиях мы пренебрегаем тем, что сами же и задали студентам прочитать вне класса. В результате студенты приходят к заключению: то, что задается для самостоятельного чтения, не имеет особого значения.

---

\* – Meyers C., Jones T. Integrating Reading Materials and Guest Speakers / Promoting Active Learning. Strategies for the college classroom. - 1993.

И то, что студенты не смогли прочитать заданный материал, обычно доходит до нас тогда, когда мы обнаруживаем, что за одну из наших любимых статей – к примеру, профессора Клупинского по реактивным силовым установкам, – так никто и не взялся. Как могли студенты пренебречь этим? К сожалению, ответ, по мнению наших студентов, заключается в том, что очень мало из того, что задается для прочтения, в действительности как-то связано с лекциями, методиками и обсуждениями. Или, если наши лекции во многом повторяют то содержание, которое мы просим их прочитать, то они делают вполне справедливый вывод: «Зачем читать, если я то же самое услышу в аудитории?». И по мере того, как проходит семестр, и накапливаются тесты и письменные работы, мы начинаем задаваться вопросом: «А студенты вообще что-нибудь читают?». Этот гложущий вопрос усиливает нашу потребность тратить еще больше времени на лекции, чтобы убедиться, что студенты получают именно то содержание, в котором, как нам кажется, они так нуждаются. И чем больше времени мы тратим на лекции, тем меньше времени остается для вовлечения студентов в дискуссию и другую деятельность – заколдованный круг!

Не предпринимая особых усилий для того, чтобы найти применение заданиям для чтения, мы не можем ожидать от наших студентов, что они воспримут их серьезно. Они не будут связывать эти задания со своими дискуссиями, письменными работами и экзаменами. Должна быть связь между тем, что мы просим студентов прочитать вне класса и тем, что мы ожидаем от них в классе, особенно если мы хотим успешно использовать относящиеся к этому стратегии активного обучения.

### **Цель заданий для чтения**

Почему на первое место надо ставить задания для чтения? Почему того, что происходит в классе, не достаточно для опыта обучения и преподавания?

По-видимому, задания для чтения – эффективный способ преподнести информацию и помочь студентам узнать о наших дисциплинарных перспективах. Чтение, конечно, является более важным для одних дисциплин, чем для других, и список литературы в учебнике по математике будет отличаться от подобного списка в учебнике социологии. Чтение может предоставить обзор тем, которые мы хотим глубже исследовать во время занятий в классе, или может описать глубину тем и вопросов, которые мы успеваем только обозначить на занятиях. Оно может представлять теорию, давая нам на занятиях время, чтобы рассмотреть примеры и разобрать трудности. Оно может содержать факты как для подтверждения, так и противопоставления. Оно может бросать вызов интеллектуальным способностям студентов и расширять их кругозор. И оно дает студентам шанс ознакомиться с письменными работами самых лучших умов в наших дисциплинах.

По этим причинам задания для чтения литературы являются основ-

ными, а не второстепенными по отношению к нашим преподавательским усилиям и классным дискуссиям. Студенты должны знать о значимости того, что они читают, потому что они учатся в процессе чтения. Они должны увидеть четкие связи между деятельностью в классе, лекциями и заданиями для чтения. Но без некоторой помощи с нашей стороны, все усилия студентов по прочтению заданного материала могут быть проделаны вхолостую. Как же нам поощрять продвижение вперед?

Как обычно, самый лучший подход заключается в том, чтобы дать студентам понять, о чем мы думаем, и сделать наши ожидания относительно заданий для чтения изначально ясными. Студентам нужно знать 1) какого типа чтение требуется; 2) почему чтение так важно; 3) как можно читать тексты, статьи и книги, чтобы извлечь максимум пользы; и 4) как задания для чтения связаны с деятельностью в классе.

Например, на первом занятии мы можем сказать студентам что-нибудь из предложенного ниже или даже включить это в программу курса:

*1. Какого типа чтение требуется:* «Я буду использовать книгу Фрика и Франка «Конфликтующие интерпретации мировых религий». Эта книга представляет собой сборник, где обсуждаются и анализируются с различных точек зрения вопросы мировых религий».

*2. Почему чтение представляет важность:* «Я думаю, что этот сборник поможет вам понять, как эксперты часто спорят и не соглашаются друг с другом, и как их несогласие и дебаты могут приводить к новым инсайтам. Вы увидите также, что предмет этого курса – не сухая информация. Чтение проиллюстрирует, что мы не имеем дело с предметом, свободным от предрассудков, личного мнения и конъюнктуры. Я также считаю, что вам важно получить опыт различных подходов к предмету, отличных от тех, которые могут мне понравиться или которые вы найдете близкими себе по духу».

*3. Как использовать чтение с максимальной пользой:* «По мере того, как вы будете читать этот сборник, попытайтесь четко выделить основные вопросы и предметы для обсуждения. На какие различия во мнениях здесь сделана ставка? Сконцентрируйтесь на общей информации и сути аргументов, так как вы читаете не ради фактов и цифр. Делайте записи относительно тех идей и вопросов, которые вы считаете важными. Сравните и противопоставляйте точки зрения. Ищите предвзятость и не поддержанные фактами аргументы. Подумайте о своей позиции по отношению к этим конфликтующим друг с другом интерпретациям. Не беспокойтесь, я дам вам несколько вопросов для изучения, чтобы помочь сфокусироваться на каждом из заданий для чтения».

4. *Как связать чтение с деятельностью в классе:* «И помните! Задания для чтения формируют основу для деятельности, которая будет проходить у нас на занятиях. Например, на следующей неделе мы разделим класс на группы для дебатов. Вам, возможно, придется либо защищать, либо опровергать взгляды автора. Или, может быть, вы попадете в группу, которая будет заниматься детективной работой по поводу стереотипов автора и этноцентризму. Каждое задание для чтения на следующую неделю будет находить свое место в деятельности на занятии».

Конечно, нам следует придерживаться своих слов. У студентов в течение нескольких лет учебы уже сложилось определенное мнение: то, что преподаватель говорит на первом занятии по поводу чтения литературы, как правило, впоследствии оказывается неактуальным. При первом удобном случае мы должны сделать все возможное, чтобы использовать прочитанный материал в классе, уязвав это с материалом урока.

Стратегии активного обучения в классе должны быть построены на заданиях для чтения, используя любую возможность. Эта задача связывания заданий для чтения с активными стратегиями обучения может быть облегчена созданием примерной типологии. И хотя, возможно, что-то ускользнуло от нашего внимания, а что-то представляет ограниченную ценность для преподавателей, больше озабоченных техническим содержанием, ниже мы приводим предложения относительно того, как использовать задания для чтения и сопоставить их со стратегией активного обучения:

– *Дополнительные лекции и информационные дополнения:* дайте студентам задание обсудить прочитанный материал в малых группах в течение нескольких минут. Пусть в каждой группе будет человек, выполняющий функции учителя, чтобы суммировать, информировать или демонстрировать содержание прочитанного классу.

– *Резюме:* дайте малым группам специфическую концепцию или общее понятие, которые обсуждаются в материале для чтения, чтобы они уловили основные принципы. Пусть класс прокомментирует, насколько четко малыми группами были выделены принципы, на которых строятся понятия.

– *Первоисточники:* пусть студенты проинтервьюируют друг друга по поводу прочитанного в парах. Дайте им небольшие подсказки по поводу ключевых вопросов, которые можно задать друг другу, и сделайте акцент на том, что качество задаваемых вопросов зависит от хорошего изначального понимания прочитанного материала.

– *Рецензии:* распределите между студентами роли автора и издателя для обсуждения правильности написания рецензии.

– *Сочинение-мнение:* разбейте студентов на пары и попросите их определить любое мнение, которые они считают «правильным». Потом

предложите им найти доказательства этого или, наоборот, отсутствие доказательств, которые используются для подтверждения данного мнения [Frederick, 1989, p. 13].

– *Противопоставление мнений*: организуйте дебаты на занятии. Или преподаватель может занять определенную позицию и ее отстаивать. Попросите студентов поднимать вопросы, проблемы и ситуации, бросающие вызов, которые основываются на источниках, конфликтующих друг с другом.

– *Критический анализ*: попросите студентов задавать вопросы «как» и «почему» по тематике той литературы, которую они читали, чтобы использовать их в обсуждениях малых групп.

– *Теории и модели*: попросите студентов придумать ролевые ситуации, к которым можно применить теорию или модель.

Эти мостики к заданиям для чтения делают главы, статьи и документы более живыми, и придают им актуальность. Эти методы дают нам возможность оценить, насколько хороши наши задания для чтения и насколько они работают. Может быть «статья К्लупинского» не так уж и великолепна, как нам казалось! Проверка с помощью активных методов может разрешить мучающие нас сомнения.

#### **Подсказка для преподавателя: тесты по чтению**

Одна наша коллега предлагает своим студентам составить тест по понятиям, содержащимся в их заданиях для чтения. Она разбивает студентов по парам, и они обмениваются составленными тестами. После выполнения тестов друг друга, они ими опять обмениваются и проверяют их. Студентам потом позволяется обсуждать тесты со своими партнерами; в процессе они сверяют ответы, постановку вопросов, и определяют, насколько тесты тесно связаны с заданием по чтению. Если в процессе обсуждения между партнерами возникают серьезные разногласия, то преподаватель выступает в качестве арбитра. Она собирает все тесты и фиксирует выставленные отметки. Потом она оценивает тесты относительно качества поставленных вопросов уже со своей точки зрения.

#### **Как привести студентов через чтение к активному обучению**

Успешное привязывание заданий для чтения к классной деятельности требует, чтобы мы направляли студентов в их чтении. Как показывает Томас Девайн, студентам нужно «делать что-то..., чтобы реагировать и отвечать» [Devine, 1981, p. 42] на их задания для чтения, если вы хотите, чтобы они их на что-нибудь вывели. Таким образом, вопросы для изучения и задания для чтения явно являются приоритетом для большинства занятий.

Обучающие вопросы могут оказаться сложными. Вопросы, осно-

ывающиеся на фактах, и те, которые очень мало фокусируются на чтении, не будут значительно способствовать активному обучению в классе. Идея заключается в том, чтобы сфокусировать внимание студентов на основных концепциях и вопросах для того, чтобы они могли связать прочитанное ими с тем, что мы хотим исследовать на занятии. Если вопросы для изучения и привлекают особое внимание к фактам, цифрам и идеям, то наше намерение должно заключаться в том, чтобы помочь студентам применить эти элементы на занятии при решении проблем и использовать их как доказательства во время дискуссий. Таким образом, мы должны задавать нашим студентам вопросы, которые вписываются в ожидаемую деятельность на занятии, теории-модели и подходы, используемые во академическим дисциплинам и в профессиональных карьерах, расширять смысл до уровня прочитанных или предварительно обсужденных материалов, способствовать критическому анализу материалов и давать возможность студентам подумать о том, как данный текст применить в их личном опыте.

Предлагая вопросы для изучения, часто имеет смысл объяснять некоторые понятия, идеи или модели, которые необходимы студентам для их успешного обучения. Например, вопрос для изучения к заданию для чтения по деловому менеджменту может звучать следующим образом:

*Пожалуйста, обратите особое внимание на стр. 13-14 статьи Каиша, где он дает комментарий по поводу принятия решений в японском бизнесе. Вспомните наше обсуждение процесса принятия решений в американской автоиндустрии на прошлой неделе. Какие сравнения и противопоставления вы можете сделать относительно этих двух подходов к принятию решений? Мы будем использовать эти два подхода в процессе симуляции по принятию решений, которая будет в четверг.*

Вопросы для изучения должны привести студентов к практике различных навыков чтения и мышления, таких как суммирование (аргументов, вопросов, идей), определение (концепций, теорий), сравнение и противопоставление, нахождение связей с лекциями или классными дискуссиями, а также связывание с собственным опытом. Вот несколько иллюстраций того, как могут выглядеть вопросы для изучения:

1. *Сделайте собственное резюме* основной идеи критики Дэвида Мина постановки Эндрю Ллойд Вебера «Фантом оперы».

2. Можете ли вы *определить* два других ключевых понятия в материале, заданном для прочтения по теме «Социальная мобильность в Сингапуре»?

3. Как бы вы смогли *сравнить и противопоставить* литературное использование Хоуторном и Мелвилем пасторального идеала в «Этан Брэнд» и «Тайпи»?

4. *Имеет ли какое-то отношение* материал для чтения Мэя Сэртона

к дискуссии по индивидуальной аутентичности на прошлой неделе?

5. Можете ли вы дать пример частного случая из собственного опыта, когда вы использовали навыки вмешательства по отношению к зависимой от химических препаратов молодежи, о которой идет речь в материале для чтения? (*связывание*)

Питер Фредерик считает, что преподаватели могли бы помочь студентам читать заданное более эффективно, демонстрируя на каком-нибудь отрывке из текста модель того, как надо читать и интерпретировать. Упражнение такого рода может помочь студентам научиться резюмировать ключевые идеи в заданиях для чтения. Мы часто забываем, что для того, чтобы научиться писать простое резюме, предполагается как минимум базовое знание того, что важно, а что – таковым не является. Так, к примеру, на курсе по изучению политической дисциплины преподаватель может зачитать и выделить отрывки из заданной литературы, чтобы показать, как он это делает. Далее студентам может быть предложено попрактиковаться на другом отрывке в малых группах, пытаясь прочитать и проанализировать его, как если бы они были специалистами в политике. И, наконец, преподаватель может вернуться на свое преподавательское место, – взяв отрывок, с которым студенты только что завершили работу, – чтобы еще раз показать, как должен проходить процесс аналитического чтения. Этот заключительный шаг дает студентам определенную оценку того, что они попытались сделать. И, «посражавшись самостоятельно с отрывком», говорит Фредерик, «они слышат уже гораздо больше смысла в интерпретациях преподавателя» [Frederick, 1987b, pp. 54-56].

#### **Подсказка для преподавателя: неопасные вопросы**

Профессор Гэдэ задает студентам несколько неформальных вопросов относительно задания для чтения, например: «Что из данной главы мы можем проверить?», «Что в этой главе вас удивило?», «Какую из тем, рассмотренных в данной главе, вы можете применить к собственному опыту?». Как полагает Гэдэ, для того, чтобы ответить на вопросы, аналогичные данным, студентам придется прочитать заданную литературу, но, вероятно, «они сделают это с меньшим напряжением и чувством сопротивления» [Gaede, 1989, p. 4].

Есть и другие приемы для вовлечения студентов в задания для чтения. Они могут взять интервью у кого-то вне класса по вопросам и проблемам, которые поднимаются в списке заданной литературы. Преподаватели могут придумать исследования, касающиеся отношений и мнений, основанных на заданном для прочтения материале, и которые студенты могут провести вне класса [Erickson and Strommer, 1991, p. 129].

В последнее время среди преподавателей пользуется популярностью прием составления карты идей и понятий. Студентам дается задание

изобразить – в виде рисунка или карты – идеи, а также подтверждающие их факты. Предметом в данном случае, кроме определения основных идей и их доказательств, является возможность увидеть, как материалы для чтения «связаны друг с другом» и изобразить графически мысленные модели и важные связи [Novak and Gowin, 1984]. В малых группах студенты могут взять какое-нибудь специфическое понятие и представить его на карте, как показано на рисунке 8.1 (см. с.56), где в виде карты изображена журнальная статья «Hollywood and the Cold War». Карты идей могут быть достаточно простыми, например, в виде блок-схем и ответвлений, или с более сложными поворотами, в зависимости от способностей студентов и их воображения. Изображение в виде карты понятий, несмотря на свою гораздо большую сложность, нежели продемонстрированную здесь нами, может быть адаптировано для малых групп; оно уже доказало свою ценность в максимальном использовании материалов для чтения [Longman and Atkinson, 1991, chap. 4].

И, наконец, очень важно, чтобы студенты написали что-нибудь о своих прочитанных материалах: в дополнение к выписыванию ответов на вопросы для изучения, студенческие дневники и краткие классные письменные задания могут оказаться очень полезными. Другой источник информации, о котором мы должны всегда помнить, придумывая упражнения для поощрения критического мышления, – наши коллеги, с которыми мы общаемся и которые работают на других факультетах, где есть и другие специалисты, работающие с заданиями для чтения. Эти эксперты обычно очень хотят помочь нам обдумать задания и готовы предложить свои модели для того, чтобы студенты могли осмысленно бороться с заданиями для чтения.

### **Сколько читать и что?**

На занятиях, проводимых в стратегии активного обучения, задания для чтения связаны с деятельностью, которой студенты занимаются в классе. Эти задания могут быть сокращены, чтобы у студентов было время выполнить их до следующего занятия. Студенты не могут прочитать в перерыве между занятиями несметное количество страниц. Мы должны уметь поставить себя на их место и быть разумными. Возможно, в начале курса студентам стоит меньше задавать читать, чтобы они постепенно привыкли к текстам и заданиям в классе. Тип чтения также имеет значение: очевидно, что им могут задать прочитать гораздо больше страниц по художественной литературе, нежели по физике. Ведение карточек в течение семестра с записями того, как студенты справляются с количеством страниц, которое вы им задаете, может послужить потом хорошим тестом. После второй недели можно сделать паузу и спросить, что они думают о количестве предлагаемого для чтения материала, и находят ли они его интересным?

Академический стиль учебников может быть зачастую достаточно



Рисунок 8.1. Карта понятия

скучным, несмотря на качественную полиграфию и привлекательные шрифты. Возможно, что именно по этой причине все больше и больше преподавателей компелируют свои собственные книги в качестве дополнительного материала, где отобраны отдельные статьи и раздаточные материалы, содержащие интересный и увлекательный материал. Анни Диллард, Льюис Томас, Барбара Тачмэн, Стефен Джей Гулд и др. – это те авторы, которые делают процесс чтения для студентов скорее веселым занятием, чем скучной обязанностью. В определенных обстоятельствах, однако, даже предлагаемое этими авторами может быть выше уровня чтения многих студентов. Если это именно тот случай, то преподавателям следует направлять чтение своих студентов, используя вопросы для изучения и другие упражнения, какие они обычно используют при чтении сложных учебников.

При любой возможности мы должны стараться использовать те работы, которые не только соответствуют нашим собственным интересам и предметным потребностям, но и стимулируют студентов. И не всегда необходимо заниматься поиском подробной, отнимающей много времени литературы. Однако это означает, что следует уделять больше внимания специальным журналам, написанным для широкого круга читателей, где часто можно встретить авторов такого калибра как Диллард или Гулд, например, «Scientific American», «Harper's», «American Heritage». И вообще, почему мы должны подвергать своих студентов скучному и иногда закрученному чтению, когда с гораздо меньшими усилиями мы можем находить для них материалы, которые волнуют их, так же как и нас.

### **Использование людей извне в качестве источника информации**

В большинстве случаев мы все делаем на занятии в одиночку. Редко приглашаются коллеги и эксперты из общин, чтобы присоединиться к нам и поделиться своими талантами, специальными знаниями, инсайтами и опытом со студентами. Но нам следует это делать. Кто-то из общины может обладать реальным опытом и вызывать доверие, чего нам самим порой не хватает. Коллега может обладать особыми знаниями или заниматься каким-нибудь исследованием по теме, о котором студентам следует услышать. Все это может привести нас к стимулирующим дискуссиям и оживить нашу классную деятельность.

Мы не настолько наивны, чтобы предположить, что привлечение практиков и коллег обходится без своих ловушек и рисков. Несмотря на все усилия, направленные на выбор компетентных людей со стороны, по словам Роберта Бэрнса, наши «лучше всего продуманные схемы... оказываются за кормой». Многим из нас пришлось пережить наихудшие сценарии, когда приглашенные гости заставляли студентов умирать от скуки своими бесконечными, не связанными с целями курса историями, забирались на трибуну, чтобы растрюбить всем о своем любимом деле, или иногда просто не появлялись, оставляя за все расплачиваться преподавателя, который искренне сожалел, что приглашение вообще было послано. И порой хватает одного или двух подобных катастроф, чтобы поставить под вопрос приглашение многообещающих ученых мужей.

Но оставим в стороне все наши страхи, ведь мы знаем также и то, какими волнующими и особыми подарками могут быть приглашенные гости для студентов. Они приносят аутентичность и доверие к предмету, которое студенты редко могут найти в учебниках. Когда студентам дается возможность увидеть взгляд на предмет изнутри, то их не надо подталкивать к задаванию вопросов относительно того, как теория воплощается на практике

и каково там за пределами кампуса. Конечно, ни один учебник не сможет продублировать то, что может продемонстрировать ученый исследователь, организатор общины, художник, политик, корпоративный работник и даже бывший студент в плане знаний, навыков и опыта. Использование людей извне имеет еще одно преимущество, напрямую связанное с нашим преподаванием: это предоставляет нам роскошную возможность понаблюдать за студентами, когда они учатся у кого-то еще, а также приобрести новые перспективы относительно того, что работает, когда необходимо вовлечь студентов в процесс обучения, а что нет.

#### **Подсказка для преподавателя: как найти людей извне**

Один из способов найти выдающихся гостей для своих презентаций на занятиях заключается в том, чтобы проверить списки ораторов для общественных организаций, бизнеса и государственных агентств. Большинство колледжей и университетов составляют свой список тех, кто проводит презентации. Если же в вашем учебном заведении это не практикуется, то программы для продолжающих обучение обычно битком набиты различными интересными курсами, которые проводятся экспертами в особых и необычных сферах. Есть также открытые университеты, имеющие образовательные и информационные бюллетени, в которых важное место отводится тем, кто потенциально мог бы быть приглашен вами для презентации. И иногда лектор или гость, который приехал с визитом в общину или колледж, может найти время и зайти к вам на занятия.

Для того, чтобы визиты экспертов извне являлись возможностью для активного обучения, требуется определенное предварительное продумывание и планирование. Для написания этой главы мы нашли всю немногочисленную литературу и попросили совета у факультета, который регулярно прибегает к приглашению всякого рода специалистов извне на свои занятия. Мы получили несколько здравых советов, а также определили следующие общие категории, вокруг которых следует организовать нашу дискуссию: 1) что может сделать приглашенный человек; 2) подготовить приглашенного человека к встрече с классом; 3) подготовить студентов к встрече с приглашенным человеком; 4) кратко опросить студентов после презентации.

#### **Что может сделать человек, приглашенный со стороны**

Хороший приглашенный гость может строить свое выступление с помощью:

– разъяснения областей знания и компетентности, которых нам не хватает;

- демонстрации стиля преподавания, отличного от нашего;
- предоставления и обсуждения материалов, артефактов и исследований, которые иначе остались бы недоступными;
- предложения другой точки зрения – относительно дисциплины, культуры, в отношении гендера и т.д. – на какой-нибудь дисциплинарный вопрос или тему дискуссии;
- выступления в роли эксперта или очевидца, которого могут интервьюировать студенты.

### **Подготовка приглашенного гостя к встрече с классом**

После того, как мы поставили перед собой цели, которые мы надеемся достичь, следующим шагом будет приглашение нужного человека в качестве гостя. Один из самых простых, но очень ценных советов заключается том, чтобы «выбирать хороших людей» [Cloud ans Sweeny, 1998]. В большинстве случаев это означает, что приглашать нужно того человека, кого мы знаем лично и кто разделяет наши взгляды по поводу целей преподавания. Или мы можем отдать предпочтение хорошему человеку, порекомендованному нам коллегой, которого мы уважаем. Эти подходы гораздо более разумны, чем просто «покупать kota в мешке», хотя то, что в мешке может оказаться супер экспертом. Однако даже если найден компетентный приглашенный гость, не совсем обязательно, что его первый визит будет без сучков и задоринок.

Вот несколько основных советов, которые можно использовать, когда вы приглашаете гостей в класс:

- Пришлите им письмо-подтверждение (или позвоните лично), чтобы уточнить время и место, где будут проходить занятия.
- Продумайте о предоставлении гостю пропуска на парковку и карты кампуса.
- Приложите копию вашей учебной программы, отметив в ней то место, где наиболее приемлемо участие эксперта, а также список литературы, которую студенты прочитали, готовясь к этому визиту.
- Дайте гостям четко понять, что вы от них ожидаете во время визита – поставить эксперимент, продемонстрировать прием, рассказать историю, ответить на вопросы в форме интервью – и сколько времени имеется в их распоряжении.
- Узнайте, чему гости отдают предпочтение при знакомстве, как бы им хотелось расположить места в аудитории, а также об их отношении к аудиовизуальным средствам.
- Поощряйте желание гостей приносить с собой наглядный материал, чтобы пустить его потом по рядам студентов.
- Дайте понять, что вы будете постоянно в аудитории и всегда готовы

оказать помощь, если возникнет необходимость.

### **Подготовка студентов к визиту гостя**

Во избежание превращения подобного визита в обычную лекцию, сообщите студентам, что на них также возлагается ответственность за проведение этой встречи. Студентам нужно будет ознакомиться с заданной литературой – той, которую порекомендовал приглашенный гость. За неделю до визита надо поощрять всех студентов представить несколько вопросов, которые они хотели бы задать, основываясь на прочитанном материале. Студенты могут составить серию вопросов для интервью, которые помогут убедиться в том, что на встрече будут затронуты некоторые из поставленных изначально целей. Возможно, что студенты захотят выбрать группу студентов, которая бы занималась отбором и озвучиванием вопросов. Перед началом занятия преподаватель может представить гостя и студентов друг другу, а затем передать слово группе студентов.

### **Краткий опрос студентов после презентации**

Если позволяет время, запланируйте небольшую сессию для опроса сразу после презентации. Или отведите десять минут на следующем занятии для того же задания, что может быть наилучшей альтернативой, потому что у студентов будет время поразмышлять над занятием. Краткий опрос студентов представляет собой форму критической рефлексии, где студенты думают о том, что произошло во время образовательного опыта, рассматривают его важность и связывают сделанные выводы с классными концепциями и вопросами.

Прежде чем двигаться к следующей теме занятия, попросите студентов сделать паузу и молча подумать о визите. Вы можете структурировать эту рефлексию, поставив несколько простых вопросов: «Что вам больше всего запомнилось из этого визита?», «Вы узнали что-то неожиданное?», «У вас были какие-то вопросы, которые вы хотели задать, но не сделали этого?», «Какие связи, соотнесения и конфликты вы видите между тем, что представлял гость, и тем материалом, который вы читали ранее?».

Преподаватели также могут рассказать студентам о своих реакциях на визит, о том, соответствовало ли прошедшее событие их задачам, и как поднятые вопросы могут привести студентов к новым областям обучения.

### **Преподавательская модель: чтение и обсуждение первоисточников**

Большинство студентов на занятиях Томаса Джонса по истории Америки после Второй мировой войны не знакомы с тем, как работать с первоисточниками и чувствуют себя очень некомфортно. Им трудно работать

с заданной для прочтения литературой вне класса. И один из своих первых уроков на курсе Джонс посвящает тому, что знакомит студентов с заданием по прочтению первоисточников и дает рекомендации по их применению к историческим интерпретациям.

После первого урока студенты получают задание прочитать пять первоисточников, связанных с особым историческим вопросом: резолюция конгресса, частная корреспонденция, подборка мемуаров, история из газеты и доклад правительственного агентства. Задание для чтения также включает работы историков по вопросу, в котором они используют документы как доказательства. Джонс подготавливает вопросы для изучения к каждому документу и историческому сочинению. Он напоминает студентам, что историки использовали первоисточники в своих анализах и сообщает, что на следующем занятии они будут обсуждать прочитанное.

На следующем занятии двадцать пять студентов делятся на пять малых групп. Каждая группа обсуждает отдельный документ. Во время первых десяти минут группам надо сделать четкое резюме того, о чем говорится в документе. Один студент выполняет функции писаря. Спустя десять минут у каждой группы есть пять минут на то, чтобы прочитать свое резюме и ответить на вопросы (или получить комментарии) своих одноклассников. Эта деятельность дает студентам возможность увидеть, насколько хорошо они поняли документы, а также определить возможные связи между этими документами.

Группы снова собираются вместе и обсуждают, как историки использовали документы в своих работах. Группы фокусируются на контексте, в котором используется документ, выясняют точность его использования в качестве доказательства для интерпретации, а также все ли возможности использованы историком для того, чтобы увидеть проблемы с другой точки зрения. Каждая группа готовит доклад о своих находках, после чего происходит общее обсуждение документов и сочинений, с небольшими под-сказками или отсутствием таковых.

Такое упражнение имеет значительные преимущества для тех предметов, где от студентов требуют глубокого прочтения и использования трудных источников. Студенты начинают понимать, что значит быть профессиональным историком, и насколько необходимо внимательное рассмотрение доказательств для того, чтобы написать историю. Джонс знал из собственного опыта, что в случае, когда первоисточники являются частью материала для чтения (включены ли они в общий учебник, подборку для дополнительного чтения или коллекцию, продублированную преподавателем), особенно по таким предметам как история, социология, политическая наука и им подобные, студенты относятся к ним как к длинным цитатам в сочинении: они игнорируют их! Но когда студенты работают в классе с ис-

точниками, разгребая всю кипу, и формируя малые группы для обсуждения, то начинают происходить замечательные эффекты.

### **Преподавательская модель: использование гостей на занятиях по философии**

Шер Мейерс использует приглашенных ораторов на своих занятиях по философии «Взгляды на человеческую природу в западной культуре». Во время первых пяти недель семестра студенты знакомятся с вопросами, на которых строятся обсуждения о человеческой природе: 1) свободная воля и детерминизм; 2) приобретенное и врожденное поведение; 3) добро и зло; 4) мышление и тело; 5) душа и материя. Начиная с шестой недели семестра, гости представляют свои собственные взгляды на человеческую природу. Мейерс привлекает коллег с хорошими рекомендациями из своего университета. Среди приглашенных ораторов были духовный лидер «Лакоты», практик христианской науки, глава феминистической консультационной службы для женщин и специалист по Уильяму Блейку.

Мейерс подготавливает своих гостей-ораторов, предварительно позвонив им и рассказав немного о занятии. Он обсуждает с гостем пять философских вопросов и дает ему возможность составить представление о том, что студенты обсуждали за неделю до его прихода к ним. Мейерс также просит своих гостей предложить материал для чтения и специальные вопросы для изучения, чтобы студенты смогли подготовиться к визиту. Если у приглашенного гостя нет такого списка, то ему предлагается материал, который использовался в работе с предыдущими группами. Гость получает программу курса, материал для чтения и вопросы для изучения, а также копию пяти философских вопросов. Перед визитом студентам раздаются задания для чтения и вопросы для изучения. Им также предлагают продумать вопросы, которые они могут задать гостю.

Занятие обычно длится три часа, и Мейерс отводит для гостя первую половину занятия. Сорок минут дается на презентацию и дискуссию; тридцать минут – для вопросов студентов. Затем перерыв, во время которого гость уходит. После перерыва все собираются вместе еще на полтора часа, и Мейерс спрашивает своих студентов о том, как они реагировали на презентацию, что нового узнали из нее. Он также пытается увязать вопросы, затронутые гостем, с концепциями, предварительно представленными в классе.

Мейерс считает, что успех этих презентаций основывается на двух основных факторах: 1) использование приглашенного гостя как в роли человека, который дает презентацию, так и в роли лидера дискуссии, и 2) активное вовлечение гостя в отбор материалов для чтения и вопросов для изучения.

### **Мысли напоследок**

Удачно сконструированные стратегии и хорошие ресурсы являются важной комбинацией для успешного создания среды активного обучения. Задания для чтения, конечно, являются фундаментальными для преподавания во многих колледжах, особенно это касается стратегии активного обучения. Стратегии активного обучения должна предшествовать подготовка студентов по эффективному чтению. Дело в том, что многим студентам не хватает навыков чтения, таких как определение, резюмирование и противопоставление. Таким образом, преподавателям придется поработать с этими навыками, особенно в первые две недели занятий. Один важный шаг по направлению к данной цели заключается в том, чтобы иметь хорошие вопросы для изучения. Конечно, как и в случае с материалами для чтения, прибегание к помощи людей извне требует предварительного продумывания и работы по подготовке студентов, особенно если это тот случай, когда необходимо предпринять определенные усилия для того, чтобы с кем-то связаться и обговорить все детали. Посещения коллег или экспертов из общины также нужно реализовывать для определенных целей. Когда преподаватели стараются подготовить как своих студентов, так и эксперта, то за этим последует естественное взаимодействие и осмысленный диалог.

*Перевод Е.А.Величко*

**Хвесеня Н.П.**

## **Использование приема «Картография» в работе с текстом**

Научить студента учиться и мыслить более эффективно для того, чтобы не только понимать взгляды и идеи других людей, но и подвергать их критической оценке – важнейшая задача университетского образования [1]. Для этого учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы способствовать активному самостоятельному добыванию знаний самими студентами, чтобы, понимая учебные цели и задачи, каждый студент овладел способами активного преобразования объекта, способами самоконтроля. Собственные и активные усилия студента способствуют его познавательному развитию и интеллектуальному росту. Об этом свидетельствуют результаты работ Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и др.

Важное значение при организации самостоятельной работы студентов имеет их умение работать с текстом. Учебный текст может быть предназначен как для усвоения специально отобранной информации, так и для получения нового образовательного продукта. С одной стороны, использование заданий для чтения в аудитории предполагает развитие у студента умения сосредоточиться на данном чтении, следить за ходом рассуждений автора, выяснять неизвестные термины, осмысливать полученную информацию. С другой стороны, текст можно использовать и для конструирования нового знания, интегрируя в имеющийся образец другие связи и зависимости.

Для организации работы студентов с текстом используются различные приемы, одним из них является прием «Картография» – составление карты идей и понятий. Данный прием использовался на семинаре «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?», организованном Центром проблем развития образования Белгосуниверситета.

Участникам семинара индивидуально, а затем в малых группах предлагалось прочитать текст, отразить его основные идеи в виде карты-чертежа, модели, и представить получившуюся карту идей (возможный вариант картографии предложен автором; см. рис. 1). После чего состоялось обсуждение использованного методического приема.

В качестве учебного материала выступал текст шестого раздела «Вопросы организации самостоятельной работы студентов» книги В. Графа, И. Ильясова, В. Ляудиса «Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов». Данный материал также можно

использовать для проведения занятия со студентами по специальности «Экономическая теория» по теме «Роль самостоятельной работы студентов при изучении экономических дисциплин». Студенты этой специальности на 4-5 курсах изучают предмет «Методика преподавания экономических дисциплин». Они могут работать с текстом при решении образовательных задач высоких уровней таксономии Б. Блума: анализировать и обобщать материал, понимать связи между составляющими частями, структурировать и систематизировать информацию, определять личную позицию, создавать собственные суждения и логические конструкции.

Реализация в учебном процессе приема «Картография» проходит три фазы: (1) планирования, (2) взаимодействия и исполнения, (3) оценивания.

На стадии планирования занятия преподавателю необходимо отобрать учебный материал, определить способ организации учебного взаимодействия с учетом возможностей студентов и целей образовательного процесса, выделить критерии оценки качества результатов работы малых групп, подготовить материально-техническое обеспечение.

Сформулируем требования к учебному материалу:

- доступность текста для понимания студентами;
- небольшой объем текста, не более 4-5 страниц для чтения в течение 20-25 минут;
- актуальность и значимость материала для студентов;
- возможность применения полученной из текста информации на последующих учебных занятиях.

Для использования этого приема необходимы листы бумаги формата А4 по количеству студентов, 3-4 листа формата А1 для работы в малых группах и 6-8 маркеров. Оптимальное количество студентов в группе – 18-24 человека.

Стадия взаимодействия и исполнения включает в себя несколько этапов:

- 1) знакомство студентов с приемом картографии;
- 2) изучение учебного материала каждым студентом и оформление результатов своей работы на отдельном листе бумаги;
- 3) формирование малых групп, каждая из которых создает на основе анализа и обобщения индивидуальных результатов работы коллективный вариант карты идей;
- 4) оформление результатов обсуждения в малых группах на больших листах бумаги;
- 5) презентация результатов работы малых групп.

На третьей фазе – оценивании результатов работы малых групп – подводятся итоги состоявшегося взаимодействия. Преподаватель анализирует результаты деятельности всех малых групп, обращая внимание на то, что

каждый коллективный вариант творчества имеет право на существование. Студенты получают обратную связь для определения тех областей знания, которые требуют от них большего усердия в учебе.

О качестве представленного материала можно судить на основании следующих критериев (о них студентам сообщается в процессе знакомства с приемом «Картография»):

- полнота представленного материала;
- совокупность осознанных существенных связей между составными частями материала;
- структурированность – осознание иерархии и последовательности некоторой совокупности знаний;
- обобщенность – способность студентов подвести конкретные знания под обобщения;
- конкретность – готовность показать конкретное, как проявление обобщенного.

С учетом вышеописанных критериев преподаватель определяет уровни оценки. Предлагается выделить три уровня:

- 1) в полной мере представлен материал;
- 2) недостаточно полное отражение исследуемого объекта;
- 3) слабое знание и восприятие материала.

Следует обязательно оценить знания, т.к. студенты лучше учатся в тех группах, где их знания обязательно оцениваются.

На следующем занятии можно использовать результаты групповой работы для анализа проблем, связанных с организацией самостоятельной работы студентов в учебном процессе высшей школы. Таким образом, задания для чтения в аудитории «привязываются» к последующей деятельности: поиску идей, аргументов, концепций, привлечению опыта студентов. Сравнение и сопоставление суждений, подходов, идей позволяет глубже разобраться в обсуждаемой проблеме, обогатить личный опыт участников учебного процесса.

Использование описанного приема позволяет:

- 1) развивать у студентов умение определять ведущие идеи, основные положения текста;
- 2) развивать способность анализировать, обобщать материал, оценивать ситуацию с разных точек зрения, делать выводы;
- 3) заинтересовывать обучающихся в создании собственного образовательного продукта;
- 4) обеспечивать обратную связь от преподавателя, так как во время работы с текстом существует опасность подмены студентами мыслей автора своими интерпретациями, возникновения конфликта интерпретаций. Пре-

подаватель может дать свои комментарии к возникающим несоответствиям. Это позволяет в процессе возникающих дискуссий выяснить понимание студентами сущности явлений и процессов, описанных в тексте.

В то же время, использование данного приема связано с определенными сложностями:

1) для подготовки занятия, равно как и для его проведения требуется достаточно большой временной ресурс.

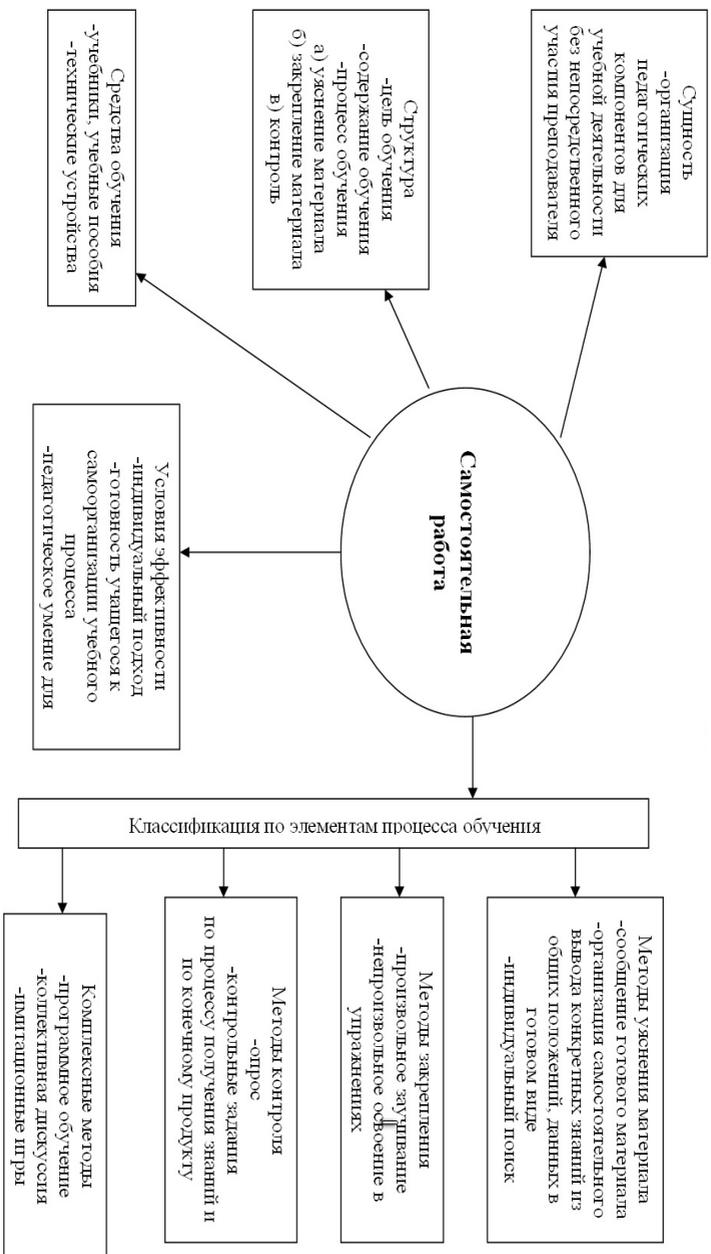
2) преподаватель должен иметь навык руководства студентами на пути к достижению результата;

3) пассивное участие отдельных студентов в создании общего образовательного продукта. Поэтому преподавателю важно отыскать такой способ организации учебного взаимодействия, при котором процесс обучения дает максимальный результат для каждого студента.

В целом же можно отметить, что при использовании приема «Картография» у студентов формируются и развиваются не только познавательные навыки, но и творческие качества, а эффективность применения данного приема зависит от организации и управления преподавателем учебной деятельностью студентов.

### **Литература**

1. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф.Тальзиной. - М.: Педагогика, 1984.
2. Бонуэлл Ч.К., Сазерленд Т.Е. Непрерывность активного обучения: выбор видов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории. – Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белгосуниверситет. Центр проблемного развития образования. - Мн., «Пропилеи», 2001.
3. Граф В., Ильясов И., Ляудис В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. - Изд-во Моск. ун-та, 1981.





**Опыт  
работы с текстом  
в университетском обра-  
зовании  
(рефлексия проблем)**

**Корбут А.М.**  
**Обмен впечатлениями о тексте:**  
**версия образования**

В университете всегда был «черный рынок» литературы – текстов, которые читаются студентами, обсуждаются, которые переходят из рук в руки и которые трудно найти в учебных программах. Этот черный рынок переполнен самыми разными «товарами», но главная его функция, как и функция любого рынка, – обмен. Совершается обмен не столько самими текстами, хотя это тоже происходит, сколько тем особым видом продукта, который мы можем назвать *продуктом чтения*. Сам акт чтения происходит где-то в другом месте, черный же рынок нужен для обмена теми его результатами, которые нельзя найти или выставить на «официальном» университетском рынке. Продукты чтения, подлежащие обмену, – это продукты особо организованного, «подпольного» университетского производства под названием «чтение», в котором задействовано такое количество студенческих сил, что преподаватели, попадая на «официальный» рынок, с ужасом видят там пустые места и панически констатируют, что «студенты не читают». При подобной постановке проблемы в глаза бросаются две вещи. Первая состоит в том, что данная проблема – это проблема преподавателя, а не студента, именно он сознает, что чтения не происходит. Студенты же читают, но не так и не там, как и где им положено читать в рамках институциональной организации университета. Второй аспект – преподаватель формулирует свою проблему как проблему, концентрирующуюся на студенте. В принципе, он не может выразить свою проблему в ином языке, он всегда обязан привязывать ее выражение к студенческой ситуации, которая изображается *дефицитарной*, т. е. студент чего-то не может, не хочет, не делает, чем-то не владеет, чего-то лишен, в чем-то нуждается. Два этих аспекта неизбежно ведут к тому, что любая проблема, формулируемая преподавателем, изначально определяется как проблема, которая требует решения с его стороны. Он предстает источником активности, призванным восполнить «пробел» в студенте, тогда как студент – пассивная фигура – будет продолжать делать то, что он делает, пока преподаватель не начнет по-другому взаимодействовать с ним; например, он не начнет читать, если преподаватель не применит иные практики обучения. Преподаватель изначально «виновен» в происходящем в аудитории, но он принимает свою вину только в силу того, что изначально присваивает себе ответственность и власть контролировать процесс обучения.

Проблему существования черного рынка чтения в университете можно было бы тоже представить в риторике «студенты не читают». Тогда цель преподавателя заключалась бы в том, чтобы перевести ее на язык дефицита и педагогического вмешательства, цель которого – проникнуть на эту якобы закрытую территорию, которой не хватает чего-то существенного, и перевести происходящее там в формат занятий, придать этому образовательную форму. Однако для такой фантазии педагогической деятельности есть одно препятствие. Черный рынок не закрыт, любой может попасть на него, даже преподаватель, если согласится участвовать в тех обменах, которые происходят здесь. Констатация того факта, что студенты не читают, – это не столько констатация факта и не столько ложное утверждение, сколько признание того, что обмен продуктами чтения происходит за рамками аудитории, и это не позволяет контролировать и само производство – чтение, что отражается в другой не менее часто используемой риторической фигуре: «Студенты не умеют читать». Не умеют читать, видимо, в том смысле, что читают неправильно, возможно, слишком наивно, не понимая сути. Традиционное педагогическое сознание из этой ситуации совершает два по-своему логичных вывода, формулируя их в виде задач-вопросов. 1) Как сделать так, чтобы студенты *начали* читать? 2) Как сделать так, чтобы студенты *научились* читать? Оба эти вопроса исходят из того, что если преподаватель что-то кардинально не изменит в себе, а посредством этого – и в образовательной ситуации, то даже последние следы чтения исчезнут из аудиторий, и университет, традиционно связывавший свою судьбу с судьбой книг, перестанет исполнять свою роль. Образование станет бессмысленным. Однако такое заключение окажется излишним, если мы иначе представим педагогическую цель, отметив, что перед преподавателем сегодня стоит *этнографическая* задача, в том смысле, что в университете обнаруживается такой пласт различных культур, которые раньше оставались незамеченными, что вопрос должен формулировать не то, как вернуть чтение в аудиторию, а то, как ослабить свое стремление контролировать происходящее в ней, чтобы эти культуры не выталкивались из образования. Если традиционное понимание педагогической позиции – это понимание *активистское*, согласно которому педагог должен активно вовлекаться в ситуацию обучения и трансформировать ее так, чтобы в ней появилось то, чего там до сих пор не было, то, исходя из этнографической задачи, педагогическая деятельность становится деятельностью *наблюдательной*, наблюдением за тем, что уже имеет место, за живыми культурами. Преподаватель может подобно этнографу наблюдать за практиками, разворачивающимися в различных университетских культурах, и давать этим культурам место в своих текстах, на своих занятиях, в своей коммуникации. Это не значит, что он полностью

отстраняется от того, что видит. Скорее, он получает возможность вступать в диалог с другими типами действия и осмысления, которые конструируются в иных культурах. Культура преподавателя – это лишь одна из образовательных культур, которая не должна репрессировать иные способы восприятия и мышления, в том числе иные способы коммуникации, посредством специальных образовательных технологий. Полученное в результате своеобразное «этнографическое» знание может использоваться как внутри самих культур, так и в установлении диалога между ними. Соответственно, как и любой этнограф, преподаватель видит лишь публичное пространство, пространство обмена. Вполне вероятно, есть и другие пространства, но они скрыты от внешнего взгляда стереотипами видения. В таком случае одним из ключевых аспектов педагогической деятельности может стать работа с подобными стереотипами, в том числе стимулируемая наблюдением за студенческими культурами. Без такой *саморефлексии* мы рискуем рано или поздно подменить реальности иных способов осмысления образовательной ситуации собственной «правильной» их интерпретацией. Педагогические практики, по сути, становятся способом саморефлексии через рефлексию иных культур.

Ниже, на примере практики обмена впечатлениями о прочитанном тексте, мы попытаемся показать, каким образом возможна *педагогическая этнография студенческой культуры*. При этом описание будет разворачиваться из позиции рефлексивно действующего на черном рынке университетского чтения участника обмена. В этом смысле подобная установка – лишь попытка нащупать ту точку, из которой подобный анализ возможен. Пока лишь ясно, что она не совпадает с педагогической позицией, но и не идентична позиции студенческой, хотя и производна скорее от последней, чем от первой.

Что же именно обменивается на черном рынке чтения? Определенно, это не знания, не «реконструированные авторские позиции», не то, что «я понял». Скорее, это нечто, что можно условно назвать *впечатлениями*. Обмен впечатлениями – это обмен не содержаниями, извлеченными из текста, а образами, ассоциациями, состояниями, воспоминаниями, сопровождавшими чтение, всю ситуацию чтения в целом, а не только лишь текст. Они «схватывают» ситуацию читающего со всеми ее деталями, противоречиями и связями, то есть – как открытую конструкцию, которую можно и нужно сейчас обсуждать, которая без этого обсуждения лишилась бы самой своей главной составляющей, став просто разрозненным набором оставшихся в памяти отпечатков конкретного текста. Впечатления – эта та форма, которая придается всей драме отношений, участвующих в процессе чтения. Ее невозможно

зафиксировать никак иначе, например, при пересказе текста на занятиях или при его обсуждении в академической группе, где ее следы последовательно отсеиваются и стираются, чтобы придать речи должную формализованность и «образовательность». Ее эффекты не поддаются упорядочиванию на основе общего принципа. Единственное, что задает их форму, – это ситуация сообщения другому, коммуникативная ситуация. Желание обменяться впечатлениями, конечно, ограничивает произвольность выражения и требует его организации, но эта организация подчинена коммуникативным целям, а поскольку сам акт чтения тоже совершается в коммуникативной ситуации, в ситуации коммуникации с текстом, то сопровождающие его впечатления изначально определяются как коммуникативные и потому уже организованы как содержание коммуникативных отношений. Обмен с текстом и обмен с другим настолько тесно связаны, что при этом впечатления оказываются не столько «моими», сколько «нашими» – совместно моими, текста и другого, – возникая в коммуникации и развивая ее. Иными словами, впечатление – это минимальный коммуникативный акт, сопровождающий процесс чтения. Но он становится таковым лишь в ситуации обмена впечатлениями, когда ко мне обращается встречное высказывание, и я ввожу в ситуацию свои впечатления, до этого не существовавшие или существовавшие в какой-то иной форме. Требование отбрасывания впечатлений и обращение к тексту «как он есть», к тому, «о чем в нем говорится» сводит коммуникативность чтения к простому воспроизводству, или отражению его содержания и в итоге закрывает возможность обмена как такового, оставляя лишь путь коллективного принятия единой точки зрения или индивидуального решения «своей проблемы».

Обмен такими коммуникативными единицами как впечатления создает ситуацию *коммуникации о коммуникации*. Различные формы и виды коммуникации между студентом и текстом становятся предметом обсуждения, представления, оценивания. Они демонстрируют потенциал развития актуальной ситуации, которая тоже строится на разных подходах к выражению своих впечатлений. Это означает, что обмен при этом центрируется не столько на конкретных текстах, сколько на способах их прочтения. Отношения с текстом составляют содержание коммуникации о коммуникации, которая позволяет тем самым обнаруживать, какие новые возможности отношений открывают как высказываемые впечатления, так и текущая коммуникация о них. Такая вторичная коммуникация также позволяет дистанцироваться от того, что называют «собственной позицией». Если обмен воспринимается как обмен мнениями, тогда, скорее всего, он будет строиться на попытке прояснения и уточнения этих мнений, их кристаллизации, сопровождающейся постоянным возвращением к собственным взглядам. Если же

обмен видится как обмен впечатлениями в указанном выше смысле, тогда он фокусируется не на индивидуальных позициях, а на общей ситуации, что позволяет находить те возможности продления и преобразования коммуникации, которые в противном случае остаются скрытыми. С другой стороны, коммуникация о коммуникации менее «материальна», чем коммуникация о тексте. Она не направлена на прояснение объективной реальности текста, но и не материализует «мысли о нем», появляющиеся у читающего, в виде законченных суждений. Впечатления чаще всего мимолетны, секундны и необязательны, то есть в любой момент могут быть изменены, а потому отражают больше установившиеся при чтении в некоторый момент времени связи между студентом и текстом, которые трансформируются в процессе их обсуждения.

Обмен впечатлениями сложно формализовать, то есть свести к каким-то правилам. Он протекает стихийно и неупорядоченно. Черный рынок чтения – это скорее *рынок без правил*, чем рынок с правилами. Единственное требование, предъявляемое им, – это требование избегания официальных мест выговаривания, то есть правил. В остальном он упорядочивается так, как того требует конкретная ситуация обмена. Двое или несколько обменивающихся студентов создают локальный коммуникативный порядок, который разрушается сразу после обмена. Это порядок не в том значении, что внутри него все структурировано. Это порядок как серия последовательных ожиданий, постепенно меняющихся по мере коммуникации. У таких ситуативных порядков нет правил, они представляют собой взаимное согласование нескольких сторон, совершающееся в актах обмена. Этим они отличаются от «действий по правилам», осуществляемым на занятиях, где надо постоянно сверять свои коммуникативные акты с правильной их моделью. Отсутствие правил переключает внимание с поддержания собственной позиции на внимательное слежение за тем, что совершает другой. В *становящемся* порядке, в рамках которого общая реальность еще не дана, а значит, коммуникативная ситуация неопределенна, каждый из высказывающихся собеседников ориентируется не столько на согласование своих действий и слов с этой предполагаемой общей реальностью, как это происходит в ситуации *ставшего* порядка, сколько стремится определить, как другой взаимодействует и будет взаимодействовать с ним, чтобы согласовать осуществляющийся и будущий обмен.

Сам же обмен может протекать где угодно – на подоконниках, на скамейках, в общественном транспорте, на улице, во время занятий, в общежитии, в столовой, в библиотеке, в коридорах. У него нет строго отведенного места, это *рынок без места*, поэтому он создает свое место в любых условиях, но не привязывает его к ним, его места не фиксированы,

они возникают и исчезают там, где устанавливается и заканчивается коммуникативная ситуация. Подобная конструктивность распространяется за пределы только лишь содержания коммуникации и интенций участвующих в ней сторон. Она включает в себя все обстоятельства обмена, в том числе идентичность студентов, окружающие предметы, ощущение времени и т. д. Все обнаруживает свою сконструированную природу, и поэтому может быть установлено в любой ситуации и вовлечено в любую ситуацию, обеспечивая ей место в текущем процессе обмена. Ничто не привносится извне, но производится в виде значений в актуальном взаимодействии. Студенты наделяют смыслом себя, других, обстоятельства, оформляя в виде впечатлений, преследуя только локальные цели.

Обмен, рождающийся в любой точке и не подчиняющийся правилам, протекает без посредников и без контролирующей инстанции, в качестве которой привычно видеть преподавателя. Он *непосредственен*, поскольку две или несколько сторон, принимающих в нем участие и конструирующих его, обращаются друг к другу и воспринимают друг друга как обычных собеседников, а не как, например, «будущих специалистов» или «субъектов образовательного процесса». С одной стороны, они не выходят за рамки данной коммуникативной ситуации, они всегда находятся только в ней и все, что в ней происходит, вовлекается в обмен, становится предметом обмена и прямо связано с целями обмена. С другой стороны, здесь нет надситуативной фигуры или инстанции (реальной или воображаемой), которая наблюдает за ситуацией и направляет ее. Обмен нужен для обмена, а не для обучения или для преподавателя, который чаще всего выступает тем посредником, через которого совершается любая коммуникация. В этом смысле обмен впечатлениями по сути своей абсолютно *контекстуален*, но его контекстом выступает он сам, точнее, акты обмена, создающие соответствующую коммуникативную ситуацию. Здесь преподаватель или иная фигура, следящая за происходящим, противопоказана, поэтому преподавателю, чтобы принять участие в таком обмене (то есть попасть на черный рынок и начать обмен впечатлениями), необходимо перестать быть преподавателем. Это значит, что он должен, как и любой студент, конструирующий этот обмен, согласовывать свои действия лишь со всеми участвующими сторонами, то есть с самой ситуацией, а не с правилами, целями и идеалами, которым должно следовать образование и которые, по большому счету, стремятся стать принципами коммуникации. На черном рынке инициатива исходит от обменивающихся сторон, ни у одной из которых нет привилегированной точки зрения или более полного понимания происходящего. Чем он разнообразнее и насыщеннее, тем больше возможностей коммуникации он открывает.

Подобная *насыщенность отношениями* является особой характе-

ристикой обмена впечатлениями на черном рынке чтения. Любое впечатление собирает в себе множество связей – с прошлыми текстами, с другими людьми, с настоящей ситуацией, с фантазиями, с историей этого текста и т. д. Эти связи сложно взаимодействуют друг с другом, не образуя некоего гомогенного поля. Впечатления всегда фрагментарны, дробны, отражают отдельные аспекты и действие, то есть отдельные отношения. Когда они попадают в актуальную коммуникацию, то насыщают ее противоречивыми смыслами, смутными значениями, частичными восприятиями, которые начинают устанавливать отношения с такими же незавершенными впечатлениями, предлагаемыми другими студентами, и под влиянием насыщения ими меняют свое положение в коммуникации, трансформируя все ее пространство. Впечатления, формулируемые в данной ситуации, мало что говорят о текстах или о тех, кто их прочитал. Они говорят только о той ситуации, в которой появились, и которую они непрерывно видоизменяют.

Еще одной отличительной чертой черного рынка продуктов чтения выступает его *бесполезность* или *бесцельность*. Он не утилитарен и не прагматичен, у него нет специфической функции. Если в привычной образовательной ситуации коммуникация всегда четко привязывается к достижению конкретной цели – стать специалистом или научиться вести дискуссии и т. д., – то в данном случае он составляет простой акт участия в коммуникации, не ориентированной на получение чего-либо. В результате обмена никто ничего не приобретает. Однако это не значит, что ничего не происходит. Совместное конструирование локального коммуникативного порядка требует постоянного взаимного смещения обменивающихся сторон, и в этом смысле обмен предполагает обоюдную их трансформацию. Но эта трансформация, во-первых, динамична и, во-вторых, отменима. Завершение обмена означает и завершение трансформации, которая не сохраняется в виде изменения своей позиции и не переносится в другие ситуации. Позиция конкретных студентов до и после обмена остается прежней, хотя в рамках самого обмена она теряет свою устойчивость и претерпевает множество смещений, сдвигов, модификаций и др. Точнее говоря, нельзя даже сказать остается ли она прежней, поскольку на уровне черного рынка абсолютно все ситуативно, поэтому вне ситуации нет никакого Я и никакой позиции.

Это означает, что обмен впечатлениями – *обратимый процесс*. Он всегда может вернуться к начальной точке, он всегда может неожиданно прерваться или неожиданно начаться. Его обратимость говорит, что в нем нет закрепленных, устойчивых ориентиров. Любые впечатления подвергаются переформулировке по ходу коммуникации, как и способы восприятия себя или других. Говоря о впечатлениях, мы не говорим о самих текстах, но мы не говорим и о своих убеждениях и ценностях. Обмениваются лишь теми

*событиями*, которые произошли в процессе чтения, но которые вводятся в коммуникацию здесь и сейчас и которых в этом смысле до ситуации нет, они описываются как впечатления только внутри коммуникативных действий. Впечатления свободно формулируются, распадаются, переходят от одной стороны к другой, сливаются, разделяются, попадают в различные коммуникативные потоки, где получают новое значение и занимают новое место. Эти потоки не разделяются по своему содержанию, они не иерархичны. В традиционных образовательных ситуациях иерархичность отношений вызывает эффект необратимости коммуникации, содержание которой может переходить с одного уровня на другой (например, от преподавателя к студенту) лишь по строго определенным принципам и никогда не может быть возвращено в том же виде на исходный уровень. Здесь же одно и то же впечатление может быть пущено в обращение; впоследствии оно вернется в начальную точку в том же самом виде, не подвергнувшись изменению, но самим фактом своего включения в обмен оно меняет ситуацию, участвуя в ее конструировании.

Обмен продуктами чтения в пространстве черного рынка университетского образования формирует своеобразную культуру, соседствующую с другими культурами, присутствующими в университете. Эта культура практически не оказывает никакого влияния на те доминирующие практики обмена и чтения, которые сегодня осваиваются студентами и рассматриваются ими как единственно имеющие право носить имя образования. С точки зрения самих студентов этот рынок – нечто второстепенное, то, во что они вкладывают лишь свой собственный интерес и чему не хватает «законности», потому что эта культура не замечается в рамках официального образования и не имеет никакого статуса в пространстве институциональной власти. Но именно в силу этих особенностей стоит обратить на нее особое внимание. Отводя себе место неофициальной, эта культура обнаруживает границу, которую проводит господствующая культура обучения, жесткую границу между миром обыденным, повседневным и миром университета, в этой связи образование воспринимается не как процесс обмена, но как его гарантия. В ситуации же обмена впечатлениями образование предстает скорее как эффект коммуникации, нежели как ее среда или условие. До коммуникации образования нет, а поскольку коммуникация всегда устанавливается в локальном контексте и несет с собой некоторое его описание, то ситуативные различия между различными коммуникативными практиками создают возможность сосуществования множества версий образования, выговариваемых и практикуемых в различных ситуациях. Стремление к созданию одной окончательной версии образования, которую должны принять все

его участники и которой они должны придерживаться, пусть даже в рамках одного занятия или курса, – это стремление установить надситуативный порядок, определяемый одной инстанцией, чаще всего воплощаемой в фигуре преподавателя. Если же мы рассмотрим образовательную коммуникацию как пространство формулирования и взаимодействия разных версий образования в различных ситуациях, внутри разных контекстов, тогда мы сможем увидеть черный рынок продуктов чтения как одно из тех пространств, где образование рождается и продолжается лишь в актах многосторонней коммуникации и обмена, разворачивающихся в данных обстоятельствах и не представимых вне их. Его преимущество заключается в том, что он показывает, как можно сделать формулирование целей, задач, форм и условий образования не предметом решения отдельных структур или индивидов, а процессом постоянного обсуждения.

**Кулинка Н.А.**  
**Образование**  
**как коммуникативная система**

**Из опыта преподавания на факультете журналистики БГУ**

Мы живем в эпоху, когда человечество в своем развитии достигло очередного рубежа и стоит на пороге качественно новой фазы, возможное имя которой – глобализация. В этом контексте происходит переосмысление понятия «знание» и переориентация образования. Суть первого состоит в том, что знание больше не рассматривается как совокупность изолированных научных дисциплин. Современное знание все больше становится междисциплинарным, поскольку «подлинная новизна рождается на стыках концепций и областей науки» [3]. Это влечет за собой содержательные изменения в образовании. Прежде всего, осуществляемая сейчас в Беларуси реформа социально-гуманитарного образования ставит своей целью ликвидацию жесткой изолированности изучаемых предметов друг от друга и отказ от построения учебных планов как набора отдельных дисциплин. Не менее важным аспектом нового содержательного подхода к процессу образования является вытеснение теоретико-академического типа знания его практико-ориентированными формами [3].

Вместе с изменением содержательного аспекта понятий «знание» и «образование» меняется форма передачи знания, организация процесса обучения [6]. В современной практике все большее значение приобретают различные интерактивные формы обучения. Лекция как классическая форма передачи знания все чаще признается исчерпавшей свой потенциал. Иерархическая организация пространства, коммуникация, построенная как монолог преподавателя, – все это не способствует эффективному образованию в соответствии с вызовами времени.

По мнению американского исследователя Эраста фон Глазерсфельда, в настоящее время происходит смена философии образования, становление новой образовательной парадигмы [2]. Если попытаться предельно сжато сформулировать суть этой новой парадигмы, то можно сказать, что она заключается в смене пассивного залога на активный: от обучаемых (тех, кого обучают) необходимо перейти к обучающимся (тем, кто сам берет знания). Иными словами, обучающиеся в условиях новой парадигмы – это активные участники процесса добывания знаний, а не пассивные «заглатыватели» готовых «рецептов». Преподаватель – тот, кто направляет процесс рожде-

ния знания в аудитории, а не гуру, вещающий Истину с высоты кафедры. Результат таких перемен – творчески мыслящая личность, обладающая целостным видением мира и способная к принятию адекватного решения в каждом конкретном случае.

Мы подошли к проблеме, которая, думаю, была актуальна во все времена, но со сменой образовательных парадигм она, во-первых, наполняется качественно иным содержанием, во-вторых, может превратиться в тот камень, о который разобьются все благие начинания. Это проблема понимания. (Речь здесь идет только о социально-гуманитарном знании и, следовательно, понимании в сфере этого знания.)

Дальнейший анализ проблемы понимания требует определения понятий «знание», «понимание» и «образование». В контексте данного материала под *знанием* понимается ценностно окрашенный и прагматически ориентированный *интериоризованный результат, итог понимания*. Следовательно, *понимание* – неразрывно связанное со знанием *условие появления* того «твердого осадка», который остается в *качестве освоенного/интериоризованного знания*. В определенном смысле можно говорить о совпадении знания и понимания как результата, поскольку освоить/усвоить/интериоризировать можно лишь то, что понято. И *образование* – это *подчиненная определенным целям социально одобренная, институционализированная форма передачи знания*. Собственный опыт, полученный в качестве обучаемого в рамках уходящей ныне образовательной парадигмы, а также нынешний опыт преподавания в условиях изменения философии образования, показывает, что, *в зависимости от целей образования, понятия «знание» и «понимание» наполняются разным содержанием*.

Помню то время, когда главным требованием к обучаемым было требование запоминания. Именно запоминание Отдельного было основой образования. По сути дела, такое образование недалеко ушло от механического, «не сомневающегося» вдалбливания в головы обучаемым готовых истин, правил и выводов. Не было только розог для обладателей плохой памяти – сказалось влияние идей гуманистов. Обучение, организованное таким образом, создавало много проблем для обучаемых. Но поскольку оно полностью соответствовало требованиям системы и готовило потребителей «рецептов», то признавалось приемлемым. Знанием в этой образовательной парадигме считалось сохранение в памяти обучаемых, в идеале, полного набора «рецептов», в соответствии с требованиями учебной программы. Понимание же было синонимично заучиванию, запоминанию, вследствие чего проблема понимания сводилась к проблеме плохой или хорошей памяти. И если процесс запоминания проходил гладко, проблема понимания считалась решенной.

Описанное содержательное наполнение понятий «знание» и «понимание» приводило к тому, что из характеристики последнего исключались такие качества как субъективность, динамичность и процессуальность. Понимание фиксировалось как статический результат, который можно измерить количеством сохранившейся в памяти информации. Вообще говоря, проблемы понимания в том смысле, который она приобретает сейчас, просто не существовало.

Со сменой философии образования знание перестает связываться с набором «рецептов», оно утрачивает характеристики «механического» и приобретает качества «творческого», предполагает *целостное видение* окружающего мира и *внутри него* – конкретной проблемы. Это приводит к изменению содержательного наполнения понятия «понимание». Нового качества знания можно добиться только осознанно и активно участвуя в процессе его добывания. Так что главным в этом новом содержании становится *смещение акцента с понимания как результата на понимание как процесс*. Теперь в понятии «понимание», во-первых, актуализируются такие характеристики как *динамичность, процессуальность и субъективность*. Во-вторых, теперь мы можем говорить о *двуединстве в содержании понятия «понимание»*: как и что *понимается*, и как и что *понято*.

Однако переключение внимания с понимания как механического запоминания на понимание как творческий процесс получения знания ставит проблемы ранее неведомые/игнорируемые. Не претендуя на исчерпывающий анализ «понимания» в условиях смены парадигм, хочу выделить две, на мой взгляд, наиболее значимые проблемы.

Первая связана с отношением к пониманию как результату (как и что понято). По сравнению со статичностью и замкнутостью – характеристиками, которыми наделялось понимание в рамках уходящей парадигмы, «новое» понимание определяется как принципиально открытое, динамичное, субъективное. Открытие этих качеств связано с традицией неклассического философствования, предложившей принципиально иной взгляд на текст [4]. Последний начинает пониматься как интертекст, как игра смысла, осуществляющаяся через игры цитат и игры цитатами. Текст рассматривается как включенный в постоянный процесс смыслообмена с широкой культурной средой. В этой связи читатель – это не потребитель, а производитель текста, что требует от него особой компетенции.

Такой подход с необходимостью приводит к отказу от монополии на понимание. Утверждение типа «Мы провели исследование и выяснили, что понимание текстов печатных СМИ не превышает 14%» не имеет смысла, ибо, в случае признания за ним смысла, следует также признать и то, что есть кто-то, кто понимает эти тексты на 100% и это эталонное понимание.

Я придерживаюсь той концепции, что монополизировать понимание невозможно, поскольку в игру понимания вступает множество факторов разного порядка: от культурной и социальной среды до индивидуальной компетенции понимающего. Применительно к данному материалу это означает *принципиальную невозможность проконтролировать «полноту» и «одинаковость» понимания учебного материала всеми обучающимися*. И это необходимо учитывать в процессе обучения.

Вторая проблема связана с пониманием как с процессом (что и как понимается). Здесь возникают сложности иного порядка: образовательные, социальные, культурные различия, различный интеллектуальный и физический опыт, которые существуют между людьми, и которые в процессе получения/передачи/добывания знания могут квалифицироваться как *помехи*. Однако, на мой взгляд, эти *помехи могут быть* в значительной степени *нивелированы*, что позволяет говорить *о контроле* (до определенной степени) *над процессом понимания*, а, значит, и *самой возможности обучения в рамках новой образовательной парадигмы*.

Таким образом, в новой парадигме обязательным условием *понимания* является *эффективная коммуникация на пути к совместно вырабатываемому и усваиваемому в процессе обучения знанию*, а образование как форма передачи знания может рассматриваться в качестве *коммуникативной системы, в работе которой важна обратная связь*. Курс на сближение понятий «образование» и «коммуникация» отчетливо прослеживается в исследованиях последних десятилетий, посвященных проблеме образования [5].

Опыт преодоления непонимания и построения эффективной коммуникации, полученный мной в процессе преподавания на факультете журналистики БГУ, может рассматриваться в рамках новой философии образования.

Курс «Основы творческой деятельности журналиста» читается всему потоку студентов-второкурсников. Он появился в результате структурной реформы (переход университета на многоступенчатую систему образования) как приемник другого курса – «Информационные жанры». Смена названия потребовала значительных содержательных изменений. Специфика нового курса состоит в преследовании двух взаимосвязанных целей: освоении некоторого количества теоретического материала, связанного с современными представлениями о социальной реальности и власти, – того, с чем журналисты работают постоянно, а также обучении практическим навыкам создания журналистских текстов с опорой на полученные теоретические знания.

Подготовка профессиональных журналистов в стенах университета ко многому обязывает. Она предполагает не только обучение прикладным

навыкам: пользоваться фото- и видеокамерой, умению задавать вопросы и знать, куда и за какой информацией можно обратиться. Университетское журналистское образование предусматривает предоставление студентам и усвоение ими широкого диапазона теоретических социально-гуманитарных знаний, развитие навыков научно-исследовательской деятельности, способности к теоретическому анализу и глубоким обобщениям. Все это подвигло меня к расширенной трактовке курса. Целью его теоретического раздела было знакомство студентов с современными концепциями социальной реальности, концепциями власти, дискурса, текста, развитие представлений о сути массовых коммуникаций. Для меня важно было также привить студентам-журналистам интерес к научному труду, работе с научными/интеллектуальными текстами.

Разрабатывая этот курс, я исходила из убеждения, что в идеале работа журналиста основывается на понимании сути социальной реальности, механизмов ее конституирования и функционирования, на понимании журналистом того, *что* он делает, когда создает свой текст. Я также убеждена в том, что задача «научить писать» применительно к факультету журналистики может означать только одно – предложить студентам, во-первых, современные теоретические знания с целью максимального развития интеллекта, а во-вторых, – эффективные техники создания журналистских текстов.

Начиная курс «Основы творческой деятельности журналиста», я понимала, что материал лекций, основанный на текстах Фуко, Бурдьё, Бергера и Лукмана, Лакоффа и Джонсона, Блакара, будет достаточно сложен для студентов-второкурсников. Более того, я отдавала себе отчет, что цель курса настолько объемна, что увидеть результаты работы через четыре месяца, которые отведены на него учебным планом, мне не удастся. Тем не менее, эта работа должна была быть начата и начата как можно раньше. Ведь образование, на получение которого не затрачивается интеллектуальная энергия, в конце концов приводит к развитию у студентов «ленивости» интеллекта.

После первой лекции, желая помочь студентам в освоении нового знания, я предложила тем из них, у кого открыты электронные ящики, рассылать тексты лекций. Специально для этого они были написаны максимально полно, так, чтобы проговорить, заполнить все возможные лакуны. Из почти 170 студентов, слушающих данный курс, свои адреса прислали мне около трети, а многие из тех, кто не имел электронных ящиков, брали лекции у однокурсников. Предлагая студентам такую форму работы, я также надеялась, что каждое последующее занятие мы будем начинать с разбора того, что осталось непонятым. Но этого не произошло.

Студенты активно посещали занятия и с интересом слушали. Однако их активность на лекциях (я регулярно делала попытки вовлечь студентов в

диалог) приближалась к нулю. Анкетирование было единственным способом получить обратную связь. В анкетах свою главную проблему студенты сформулировали как *непонимание смысла некоторых понятий и терминов*. Чаще других назывались такие слова, как *имплицитный, эксплицитный, интериоризация, аннигиляция, девиация, имманентное, институционализация, легитимация, натурализация*. Это, естественно, не способствовало появлению у студентов желания прочесть оригинальные тексты.

Моим первым решением, после анализа результатов анкетирования, было выписать из словарей значение непонятных слов и сформировать глоссарий. Однако, обратившись к словарным статьям в философском словаре, я поняла, что если поступлю подобным образом, то глоссарий надо будет писать уже не только на понятия, используемые в моих лекциях, но и на те, через которые объясняется «непонятное». Иначе говоря, я ясно увидела перед собой перспективу объяснять студентам все «простыми» словами и апеллировать к примерам из их повседневного опыта. Именно на этом настаивали студенты и в этом видели выход.

Но это не было выходом. На самом деле, таким образом можно было как-то решить проблему непонимания отдельных слов, но это была видимость решения проблемы эффективной коммуникации. И уж тем более невозможно было говорить об образовании как наращивании знания. Научные понятия – не просто более сложные для понимания слова. Их сложность связана с тем, что они фиксируют явление на более высоком уровне, учитывая связи более высокого/неочевидного порядка. Поэтому невозможно без потери для понимания заменить научные понятия словами, которые мы употребляем в повседневной жизни, даже если кажется, что и то, и другое слово называют одно и то же явление. Это же может быть отнесено и к иностранным словам. Их русский эквивалент далеко не всегда адекватен оригиналу и охватывает весь объем понятия. Наиболее полное представление о значении слова можно получить, только обращая внимание на его употребление и взаимосвязи с другими словами в конкретном тексте. Ведь слово-знак может соотноситься не с понятием, фиксируемым для него толковым словарем, а с общей проблематикой конкретного текста, с лингвистическим и экстралингвистическим контекстами. Например, чтобы понять содержание текста, в котором использовано предложение «Абстрагируясь от его структурных ограничителей», знак «структурных» надо соотнести не с общим, словарным определением слова «структура», а со значением, которое дает этому знаку гендерная проблематика текста. В данном тексте содержанием понятия «структура» будет «законодательство, семья, образование, традиции».

Хотя глоссарий был все-таки сделан и представлял собой в случае

с иностранными словами – перевод их на русский язык, в других – мою интерпретацию понятия.

Проблема непонимания была гораздо глубже незнания значений отдельных слов. Большая часть студентов не понимала в принципе, что такое «социальная реальность», например, и что значит «конструирование социальной реальности». Позитивистская парадигма мышления была той ментальной структурой, которая определяла все представления студентов об окружающем мире и о себе. Более того, эта мыслительная парадигма не рефлексировалась студентами как одна из возможных, но имела статус онтологической. Это проявлялось в том, что студенты, к примеру, не сомневались в «естественности», «природности» заведенного социального порядка. Аудитория с трудом воспринимала тезис о том, что СМИ не отражают (как об этом было принято говорить в советской школе журналистики) социальную реальность, а конструируют ее; что факту атрибутивно не присуща оценка (напротив, наша оценка конституирует что-либо как факт, значимый для СМИ); что максимальный набор фактов не приводит к «объективному» отражению явления или события социальной реальности. Они не отказывались видеть действия властных механизмов за «естественно» распространенными социальными практиками.

Я вынуждена была признать, что коммуникация между мной, как лектором, и студентами разорвана. Процесс понимания был серьезно затруднен тем, что 19-ти - 20-летним студентам не хватало ни интеллектуального, ни физического опыта для создания общего символического пространства, для эффективной коммуникации. Необходимо было создать такую коммуникативную ситуацию, которая бы позволила перевести абстрактные проблемы на язык, понятный студентам-второкурсникам, при этом не вульгаризируя сами проблемы.

Выход был найден в моделировании *совместного опыта*, который бы способствовал созданию общего символического пространства и, насколько возможно, нивелировал различия-помехи в коммуникации между мной и студентами. Этот опыт состоял в просмотре двух художественных фильмов: П.-П. Рендерса «Влюбленный Тома», Дж. Килика «Пока не наступит ночь» и позволил достичь двух целей.

Прежде всего, появился *интеллектуальный опыт*, которого так не хватало студентам. Но, в отличие от интеллектуального опыта, который давали тексты оригинальных работ и лекций, этот опыт строился не на научных абстракциях, а на «жизненных» ситуациях. Приемы исключения из дискурса, действия дисперсной власти по «индивидуализации» ее объекта – больной, заключенный, связь знания и власти воплощались в реальные проблемы героев, их судьбы и принимаемые решения. Через эмоциональную

вовлеченность, синтез зрительного образа, цвета, музыкального оформления и слова происходил процесс понимания студентами проблем, которые разрабатывали М. Фуко, П.Бергер/Т.Лукман, П. Бурдьё.

Во-вторых, этот опыт был *совместным*, что в известной степени позволяло контролировать процесс понимания, регулировать его и влиять на него. Кроме того, совместный опыт создавал принципиально иную коммуникативную ситуацию, в которой, опять-таки до известной степени, смягчалось и иерархическое распределение ролей преподаватель - студенты, и иерархическое разделение социального пространства [1]. Совместные переживания увиденного и желание высказаться, поделиться впечатлениями, снимали барьер между мной, как преподавателем, и студентами.

Данным текстом мне хотелось зафиксировать важность разведения проблемы понимания на результат и процесс, его выраженную индивидуальность и необходимость учитывать такую структуру понимания в процессе обучения. Без осознания проблемы понимания как эффективной коммуникации, а образования как коммуникативной системы с необходимой обратной связью вряд ли будет возможен действительный переход к новой образовательной парадигме. Постановка проблемы понимания, ее теоретическая и практическая разработка, поиск способов его достижения – та работа, без выполнения которой не может появиться творческая, самостоятельно мыслящая личность – цель новой философии образования.

P.S. Работа, начатая как эксперимент, продолжается. Студентам понравилась «новая» форма общения и приобщения к знанию. Регулярно, раз в месяц мы собираемся для того, чтобы посмотреть и обсудить очередной фильм. Теперь на просмотры приходят не только студенты второго курса. А после просмотра мы обсуждаем не только содержание фильма, проблемы, которые исследует режиссер. Нам интересны специфические изобразительные средства, решающие проблемы содержания: какую смысловую нагрузку несут движение камеры, выстраивание кадра, символика цвета и отбор деталей.

## Литература

1. Бурдьё П. «Социология политики». - М., 1993, Социальное пространство и символическая власть // Начала. - М., Socio-Logos, 1994
2. Глазарсфельд фон Э. Конструктивистский подход к обучению Steffe, L. P., & Gale, J. (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1995. p.p. 3-15

3. Макаров А. В. Обновление стандартов социально-гуманитарного образования в высшей школе // Высшая школа. 2002. № 5. С. 7-15.
4. См. работы Р. Барта, У. Эко, Ж. Деррида, Ю. Кристевой
5. Современные аспекты квалификации специалиста образования // Феномен коммуникации в социально-гуманитарном знании и образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. - Мн.:РИВШ БГУ, 2002. - 208 с.
6. Университетское образование: От эффективного преподавания к эффективному учению // Сб. рефератов статей по дидактике высшей школы. - Мн.: Прописи, 2001. - 156 с.

Смирнова Ю.С.

## Восприятие и интерпретация текста по психологии

Перед образовательной системой в условиях быстрых темпов развития науки и практики стоит задача не только и не столько передачи студентам некоторого объема знаний, но скорее создания условий, которые помогут им осуществить организацию собственной учебной деятельности. Именно в этом случае они смогут открыть и добыть знания для самих себя, стать членами профессионального сообщества, которые делают открытия и предлагают решения актуальных проблем науки и практики. К тому же объем информации, которую следует усвоить специалисту, постоянно растет и не может быть представлен студенту даже минимально в рамках традиционных лекционных курсов. Владение же способами самостоятельной организации своей образовательной деятельности позволит студентам не только восполнить недостающие знания, но и сориентироваться во всем его многообразии.

Традиционно одной из основных форм самостоятельной работы студента является работа с текстом. В нашем обсуждении речь пойдет о письменном тексте, содержащем информацию в ее речевом, словесном оформлении. В качестве текста может выступать учебная, методическая, справочная, научная, научно-популярная и даже художественная литература, описания конкретных случаев и ситуаций и т.д. Это могут быть монографии, статьи, тезисы, эссе, рецензии и др. Работа с текстом при этом позволяет решать самые разнообразные задачи профессионального становления, начиная со знакомства и запоминания фактической информации в рамках предметной области и заканчивая задачами более высокого уровня (продуцирование нового знания и понимания, критическая оценка, развитие рефлексии и др.).

Работа с текстом, таким образом, предстает как одна из основных форм обучения в современном образовательном процессе. С учетом сказанного, вопрос «Как сделать работу студента с текстом более эффективной?» становится актуальным. Именно этот вопрос и был центральным в работе семинара, проведенного сотрудниками ЦПРО БГУ.

Организация работы студентов с текстом, как показал опыт преподавателей-участников семинара, сопряжена с рядом проблем: отсутствие мотивации и заинтересованности студентов в работе с рекомендуемой литературой, непонимание или неадекватное понимание текстов, «неумение»

читать научную литературу и т.д.

В фокусе моего внимания находится проблема восприятия и интерпретация читателем авторского текста. Будучи преподавателем психологии, я буду апеллировать, главным образом, к пониманию и интерпретации текста в области психологии. Поэтому целесообразным представляется несколько остановиться на специфике психологического знания.

### **Специфика психологического знания и интерпретация текста.**

Одной из характерных черт психологического знания является его предметная, методологическая и мировоззренческая дифференциация. В психологии выделяются школы и направления, которые лишь номинально могут считаться принадлежащими к одной и той же сфере научного. Психоаналитик и бихевиорист по-разному проинтерпретируют одно и то же явление. Психоаналитик в своей интерпретации будет исходить из идей обусловленности поведения человека бессознательными процессами, ранним детским опытом. Бихевиорист в своей интерпретации особое внимание будет уделять ситуационным детерминантам поведения. Психологии, таким образом, присущи разномыслие, наличие множества подходов, разных, иногда взаимоисключающих точек зрения, разнообразие толкований, интерпретаций и объяснений, вариативность понимания предмета и методов исследования, а соответственно, и способов практической деятельности. Психологию сравнивают с лабиринтом [10], в котором легко «заблудиться», зайти в тупик, выбрать неверный путь. Кроме того, отмечается наличие так называемой псевдонаучной психологической индустрии [11]. Актуальным становится вопрос о том, как сориентироваться в огромном потоке психологической информации.

Заслуживает внимания еще один момент в отношении специфики психологического знания. Психология изучает те процессы и явления, с которыми человек сталкивается в своей повседневной жизни и в отношении которого у него зачастую уже имеется некоторый личный опыт. Указывается на феноменологизм психологического знания. Поэтому опыт повседневной жизни, логика здравого смысла, установки и объяснительные схемы житейской психологии могут легко вмешаться в процесс восприятия и интерпретации психологического текста. Язык психологии часто метафоричен. Метафоры вводятся в текст для проникновения в сущность психологических явлений. Вместе с тем они «упрощают понимание изучаемой реальности, сводя ее к схемам, которые проще укладываются в нашу феноменологию» [8, 43], а также допускают неоднозначность истолкования в соответствии с этой феноменологией.

Содержание психологического текста часто соотносится субъектом с его жизненным опытом, личностными потребностями, мотивами, ценностями и установками. Текст в таком случае предстает как экран для проекций читателем своего личного опыта, уникальных личностных установок, убеждений, идей, мнений, значений и смыслов на представленный в нем материал. Таким образом, понимание и интерпретация авторского текста наделяются личностными смыслами студента. Личностный смысл выступает как индивидуально-специфическая, личностно-пристрастная характеристика, которой наделяется получаемая информация.

Подобная ситуация создает условия индивидуального, уникально личностного понимания содержания текста, осознания его субъективной значимости, наделения его жизненным смыслом для читателя. Интерпретация несет на себе отпечаток самовыражения ее субъекта. А это имеет и оборотную сторону, создавая в свою очередь условия для искажения смысла, выраженного через текст, для приписывания автору своих мыслей, нечеткому разграничению авторского и своего в тексте. Это особенно касается тех фрагментов, которые непонятны читателю, сложны для восприятия, содержат неизвестную терминологию, вырваны из контекста, имеют информационные пробелы, требующие своего заполнения.

В большинстве случаев студенты при подготовке к занятию обращаются не к первоисточнику, а к литературе, в которой кратко, в сжатой и обобщенной форме изложены основные выводы, представлен анализ той или иной концепции, феномена. Безусловно, в таком варианте текст содержит лишь итог аналитической работы автора, в нем не представлена логика рассуждений, исходные допущения, отсутствуют развернутые пояснения и иллюстрации. Например, часто обращаются не к трудам родоначальника психоанализа З. Фрейда, а к изложению его взглядов в учебниках по истории психологии и психологии личности. А это уже чья-то интерпретация первоисточника, на которую в свою очередь накладывается интерпретация текста студентом, еще более отдаленная от исходного смысла. Упомянув З. Фрейда, не могу не добавить, что вокруг его фигуры в студенческой среде сложился некий специфический ореол популярности, связанный с тем вниманием, которое он уделял в своей концепции сфере сексуальных влечений человека. Именно через призму таких установок и осуществляется восприятие идей психоанализа, особенно теми студентами, которые знакомы с концепцией З. Фрейда лишь понаслышке. Нет необходимости говорить об ограниченности и узости такого понимания.

Следует отметить, что психология оперирует словами и выражениями, которые человек использует в своей повседневной речи. Как отмечает А.В. Юревич, язык научной психологии мало чем отличается от обыденного

языка, который выражает наш феноменальный опыт [8], например, чувства и эмоции, память, интеллект, личность, общение, конфликты, коллективы и т.д. Вместе с тем, значение, которое стоит за этими знаками в обыденной речи далеко не всегда совпадает с их значением как психологических терминов. В связи с этим, читая психологический текст, и апеллируя к личному опыту повседневной жизни, учащийся зачастую искаженно и предвзято интерпретирует его содержание. Это особенно характерно для студентов непсихологических специальностей, где психология не является профилирующим предметом, не занимает приоритетного положения в структуре преподаваемых дисциплин, считается студентами далеко не самым основным предметом, неважным, неинтересным и т.д. (между тем временные рамки курса при этом крайне ограничены). Как показывает опыт, такую студенческую аудиторию характеризует недостаточная проработанность категориального аппарата психологии. Поэтому при организации работы студентов с текстом по психологии необходимо обращать внимание не только на специфически психологическую терминологию, но также и на те речевые средства, которые являются общими для языка житейской и научной психологии. Так, например, понятие «конфликт» часто отождествляется в обыденном сознании со спором, руганью, ссорой, скандалом, враждебной борьбой и т.д. Результатом может стать ограниченное понимание конфликта как отрицательного явления, обладающего исключительно деструктивным потенциалом и ведущего к нарушению общения. При таком понимании конфликта отнесение к последнему ситуаций сотрудничества сторон вызывает у учащихся удивление. Примеров можно приводить множество. Внутренний диалог, будучи формой общения человека с самим собой, рассматривается студентами как признак психической патологии. Психолог, психиатр, психоаналитик предстают как синонимический ряд, отождествляются социология и социальная психология. Характерным примером является также употребление понятия личности в следующем значении: человек, много достигнувший в жизни, «человек с большой буквы». Согласно такому пониманию, субъект, который мало чем отличился и не достиг в жизни больших результатов, личностью не является. В общественных же науках личность рассматривается как «особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения» [5, с.174]. Отсюда и искажения в интерпретации и понимании студентами текстов по психологии личности.

Условием же успешности любой коммуникации является наличие единой для ее участников системы значений. Не является исключением и опосредованная текстом коммуникация «автор – читатель». Словесная оболочка мысли автора может интерпретироваться неоднозначно в силу того, что знаки, передающие ее содержание, могут наделяться различным значением.

Любой текст обладает некоторой степенью свободы в интерпретации.

Таким образом, при организации работы студентов с текстами необходимо уделять особое внимание используемому в них категориальному аппарату, четко определять те понятия, которые в них фигурируют.

Следует также учитывать, что в ряде областей психологии отсутствует согласованность относительно определения основных понятий. Бадмаев Б.Ц., раскрывая методику преподавания психологии, приводит в качестве примера понятие «общение», указывая на целый ряд подходов к определению его содержания [2]. Такая ситуация требует обязательного разъяснения содержания основных категорий на лекциях и может быть использована преподавателем для изложения материала проблемным методом. Наличие множества определений одного и того же понятия может также стать предметом для обсуждения на семинарских занятиях. В частности, Бадмаев Б.Ц. по теме «Общение» предлагает использовать задания следующего содержания: «Выберите из этих понятий то, которое, на ваш взгляд, с наибольшей полнотой и точностью отражает сущность социально-психологического явления, составляющего научное содержание данного понятия» [2, с.193]. Затем студентам предлагается проанализировать ряд высказываний и ситуаций, ответить на вопросы, исходя из выбранного определения понятия «общение».

При работе с текстом студент должен иметь возможность получения обратной связи относительно адекватности восприятия и интерпретации авторского текста. Получить обратную связь непосредственно от автора чаще всего не представляется возможным. Поэтому в качестве источника такой обратной связи может выступать преподаватель как эксперт, а также студенческая аудитория. При этом продуктивным является организация обсуждения в группе заявленной в тексте проблематики. Интерпретации, даваемые разными субъектами, имеют свойство отличаться друг от друга. Наличие в аудитории разных толкований позиции автора, конфликт интерпретаций стимулирует дискуссию, взаимодействие различных точек зрения, а, следовательно, уход от репродуктивной работы с текстом. Иногда целесообразным является намеренный подбор текста для работы таким образом, чтобы он допускал неоднозначное понимание, расплывчатость трактовок, изобиловал метафорами. В таком варианте работы текст предстает не как источник новой информации, а как средство, активизирующее мыслительность, выработку собственной позиции. Получаемое многообразие толкований при этом может быть использовано как материал для группового обсуждения, а также для демонстрации возможности неоднозначного толкования текста, когда каждая интерпретация выступает лишь как один из вариантов прочтения. Кроме того, многообразие интерпретаций позволяет с разных позиций

посмотреть на предложенный материал, увидеть какие-то новые аспекты, стороны явления, получить новый опыт и избавиться от ограничивающих восприятие и интерпретацию установок.

### **Интерпретативные структуры.**

Что же задает характер и содержание интерпретации при работе с текстом? Наиболее полный анализ интерпретационных процессов представлен в когнитивной психологии и психологии социального познания (Брунер Дж., Постмен, Найссер У., Росс Л., Нисбетт Р., Андреева Г.М. и др.).

В процессе социализации человек усваивает большое количество схем, эвристик, прототипов, имплицитных теорий личности, скриптов, стереотипов, сценариев, установок, иллюзорных корреляций и т.д., которые детерминируют его познавательную активность [1; 6; 9]. Они составляют интерпретативные структуры личности, выступающие в качестве своего рода фильтров по отношению к воспринимаемой информации.

Одним из способов структурирования социальной информации являются когнитивные схемы. В рамках психологии социального познания под схемами понимается структурированное знание о какой-либо социальной категории. К схемам относятся и так называемые «рамки соотнесения» как своеобразная личная парадигма, принимаемая познающим субъектом при исследовании того или иного объекта, система координат, в которых этот объект будет рассмотрен [1]. Наличие схем обеспечивает познающего субъекта соответствующими ожиданиями. Новая информация включается в уже существующие схемы (ассимиляция). Схемы также могут быть скорректированы и видоизменены в соответствии с вновь поступающими данными (аккомодация). Однако было отмечено, что в случае получения новых данных ассимиляция преобладает над аккомодацией, даже если она влечет за собой искажение и подгонку фактов.

Таким образом, к чтению текста студент приступает, обладая определенными установками в отношении описанных в нем вопросов. Интерпретация текста осуществляется в соответствии с его ожиданиями. Логическая аргументация используется для подтверждения исходных позиций познающего. Факты, которые противоречат позиции воспринимающего, не согласуются с имеющимися когнитивными схемами, могут исключаться из анализа как несущественные, ложные и т.д. Такое явление получило название «эффекта ассимиляции» или «ошибки ассимиляции».

Следует также упомянуть особый тип схем – «схему-о-себе-самом», – который предполагает сопоставление изучаемых явлений с «самим собой», использование «себя» как своеобразной системы координат, с которой соотносится рассматриваемый объект [1, с.127]. При восприятии и интерпрета-

ции текста по психологии студенты зачастую используют именно этот тип схем, апеллируя к своему личному опыту и представлениям о себе и своем поведении.

Очевидно, что когнитивные структуры (прототипы, схемы, скрипты и т.д.) позволяют воспринимающему субъекту легко и быстро осуществлять интерпретацию информации, наделяя ее субъективной значимостью. Вместе с тем описаны и издержки оперирования этими структурами знания, когда они оказываются неточными, неадекватными [6]. Результат – ошибки в интерпретациях, их тенденциозность, пристрастность. Причем предубежденный субъект характеризуется уверенностью в адекватности своих позиций и вовсе не мотивирован осознать свою предвзятость.

Работа с психологическим текстом выступает как форма обучения студентов психологии. При этом важно учитывать специфику такой работы студентов, для которых психология не является профилирующим предметом, и студентов, выбравших психологию в качестве своей будущей профессии.

Интерпретативные структуры последних детерминированы не только обыденным опытом, уникальной жизненной историей личности, логикой здравого смысла, но и знаниями, объяснительными схемами, приобретенными в процессе профессионального становления. Интерпретация обусловлена принадлежностью к определенной научной традиции, аутентизированными парадигмальными координатами. Интерпретационный фрейм включает в себя социальные репрезентации, поисковые средства, процедуры верификации и валидации, схемы принятия решений, эвристики, поведенческие алгоритмы, научные авторитеты и приоритеты, общее мировоззрение и т.п. [9].

Интерпретационные структуры обуславливают избирательность восприятия информации. Вместе с тем установки, направляющие работу с текстом, могут задаваться извне при помощи специально подобранных заданий и вопросов. Последние выполняют функции своего рода фильтров, сквозь призму которых видится материал: студент, обращаясь к тексту, осуществляет в нем поиск информации, необходимой для ответа на «обучающий вопрос-фильтр» и выполнения соответствующего задания. Это позволяет сфокусировать внимание студентов на фактах, идеях, концепциях и т.д., рассмотреть их под определенным углом зрения, с определенной позиции (например, позиции критика, оппонента).

### **Установка на критическое восприятие текста.**

Ранее уже было отмечено, что в психологии по отношению к одному и тому же явлению существуют разные объяснительные походы. Кроме

того, существует большое количество околопсихологических текстов, посвященных темам, которые можно охарактеризовать как модные. Многие периодические издания так или иначе отводят на своих страницах место для обсуждения психологической проблематики. Авторами таких текстов далеко не всегда являются специалисты, а достоверность и надежность приводимых в них сведений также не всегда проверяется. Вместе с тем, печатное слово обладает большой властью над людьми и вызывает доверие. Кроме того, в настоящее время все более популярным источником информации становится всемирная компьютерная сеть, где также нет гарантии достоверности и качества информации. При этом Internet как источник текстов по психологии пользуется популярностью у студентов: материал можно получить, сидя дома у компьютера, отпадает необходимость идти в библиотеку и проводить много времени в читальном зале. Как сориентироваться в потоке психологической и псевдопсихологической информации? Очевидно, что такая ситуация требует формирования у учащихся установки на критическое восприятие информации. Опыт преподавания показывает, что часто студенты ориентированы на простое воспроизведение текста, содержание которого воспринимается как научно-обоснованное и проверенное знание. Поэтому при организации работы с текстом необходимо особое внимание уделять средствам, стимулирующим критическую оценку воспринимаемой информации. Постановка данной проблемы стимулировала разработку «Руководства по разумному потреблению научной информации» [4], программы обучения навыкам «критического мышления» [7], принципов метамышления и критического анализа в отношении психологического знания [10; 11; 12].

Один из способов стимулирования критической оценки, всестороннего анализа рассматриваемого в тексте вопроса, явления, процесса и т.д., связан с формулированием соответствующих заданий к тексту. Если работа осуществляется в группе, то можно использовать прием функционально-ролевого распределения. Каждый из участников группового обсуждения получает определенную роль, в соответствии с которой и осуществляет анализ текста. Ролевые требования выступают в качестве задания к нему. В зависимости от целей, преследуемых в данной работе, набор ролей может быть разным: председатель, докладчик, эксперт, провокатор, критик, оппонент, интегратор, фасилитатор, регистратор, оформитель и т.д. Составляются соответствующие инструкции, формирующие определенные установки на восприятие текста. Так, роль критика призвана сформировать установку на критическое восприятие информации, поиск слабых мест в аргументации автора. Работу можно организовать в форме деловой игры с участием нескольких команд, в каждой из которых представлены данные роли. Это повышает заинтересованность студентов и стимулирует активное участие

в работе. Команды могут представлять различные традиции и подходы в отношении рассматриваемого вопроса. Например, психоаналитическую, поведенческую и гуманистическую традиции в психотерапии, различные подходы к проведению переговоров в конфликтологии (позиционный торг и принципиальные переговоры) и т.д. В таких случаях используется не только потенциал групповой динамики, но и межгруппового взаимодействия. В литературе описан сценарий проведения такой игры [3]. Этот способ организации работы с текстом позволяет уйти от простого воспроизведения его содержания, способствует развитию творческого потенциала, критическому анализу материала, выработке собственного понимания, позиции, порождению нового смысла и т.д. Немаловажным является и то, что он позволяет заинтересовать студентов, вовлечь в активную работу.

### **Из опыта использования текстов на аудиторных занятиях по психологии.**

Мною был использован подобный подход к работе с текстом для знакомства студентов с психоаналитической и поведенческой традицией в психологии. Занятие проводилось в игровой форме. Студенты были поделены на две команды, которым предстояло представить соответственно психоанализ и бихевиоризм. Каждая из команд получила тексты, а также набор инструкций участникам. В текстах излагались основные положения одного из этих двух направлений в психологии. Распределение ролей осуществлялось самими студентами в каждой из команд. Мною были заимствованы варианты инструкций участникам из упомянутого ранее сценария деловой игры [3], где предлагается ввести роли лидера, докладчика, режиссера, оформителя, критика, провокатора, оппонентов и регистратора. Основной целью студентов было представить и проиллюстрировать, каким образом в этих психологических традициях объясняется поведение человека, выделить их сильные и слабые стороны, ограничения в объяснении поведения. На первом этапе осуществлялось знакомство с текстом и подготовка к выступлению. Далее проводилась игра согласно сценарию.

В процессе игры участникам необходимо было систематизировать материал, разработать стратегию и тактику доказательства, достижения цели, убедительно и аргументированно преподнести материал, ответить на вопросы другой группы. Выступление второй команды воспринималось на слух и требовало высокой концентрации внимания, особенно от тех членов группы, в функции которых входили критика сообщения и постановка «провоцирующих» вопросов, вызывающих дискуссию. Следует также отметить, что группы выступали с критикой сообщения не только второй команды. Им предстояло отметить также сильные и слабые стороны того психологического направления (психоанализ и бихевиоризм) в объяснении поведения человека,

которое они представляли в своем выступлении, а также оптимальным образом их сочетать. Авторы использованного мною игрового сценария для этого предлагают ввести роли «белого», «черного» и «розового» оппонентов. В их функции входит соответственно выделить сильные, положительные («белые») и слабые, отрицательные («черные») места в собственной аргументации, а также синтезировать их, добиться оптимального сочетания «белых» и «черных» сторон сообщения («розовый» оппонент).

Предложенные участником инструкции задавали своего рода фильтры восприятия текста: например, акцент на «сильных» («слабых») сторонах представляемого психологического направления. Студенты, обращаясь к тексту, осуществляли в нем поиск информации, позволяющий выполнить поставленное перед ними задание. Об этом свидетельствуют, в частности, и оставленные в тексте пометки карандашом на полях.

Неточности в интерпретации текста, его непонимание или не вполне адекватное понимание выявлялось в процессе группового обсуждения и подготовки сообщения, а также по ходу выступления. Кроме того, пытаясь представить свое выступление и преподнести материал в доступной восприятию на слух и понятной форме, участники довольно активно апеллировали к примерам из личного опыта, графическим иллюстрациям и даже сценкам. И именно в такие моменты можно было отчетливо проследить, каким образом осуществляется проекция на содержание текста личного опыта студента и наделение его личностными смыслами. В связи с этим следует подчеркнуть необходимость в своевременной оценке и обратной связи относительно того, насколько адекватно понимаются и интерпретируются те или иные представленные в тексте идеи. Преподаватель в таком случае выступает в роли эксперта и вносит соответствующие пояснения, дополнения, предлагает адекватные примеры и т.д.

Согласно ролевой нагрузке, каждый из участников игры выполнял определенные функции. Таким образом, игра позволила вовлечь студентов в работу и повысила их заинтересованность. Хотя следует отметить также и наличие пассивных студентов, которые уклонялись от группового обсуждения и не принимали участия в подготовке выступления.

Основные затруднения, связанные с использованием данного варианта игры, были следующими. В первую очередь отмечу большие временные затраты. В рамках традиционно отводимых под практическое занятие двух академических часов невозможно уместить работу по тексту, выступление двух команд, дискуссию, подведение итогов и полноценную обратную связь. Безусловно, оптимальным вариантом будет отведение большего временного отрезка под такой вариант работы. В одной из студенческих групп в связи с нехваткой времени пришлось пожертвовать перерывом (возражений со стороны студентов не было), свернуть ряд этапов (выступление лидера,

«провоцирование» и дискуссию) и ввести жесткий регламент выступлений докладчика, оппонентов и критика. Как это ни печально, но мало времени оставалось и на полноценную обратную связь и подведение итогов. Возможным выходом может стать использование «немой дискуссии», требующей меньше времени для ее проведения и позволяющей также эффективно организовать и регламентировать обратную связь. Безусловно, к последней можно вернуться еще и на следующем занятии, что позволит восстановить в памяти итоги предыдущей работы, а также ознакомить с другими традициями и подходами в отношении рассматриваемого вопроса (в данном случае это было гуманистическое направление в психологии).

Еще одна проблема, с которой столкнулись некоторые студенты, была связана с тем, что тексты содержали новую для них информацию, хотя материал и был коротко освещен на лекционном занятии. Поэтому чтобы прочитать и понять текст, выделить основное, выполнить предложенное в инструкции задание студентам требовалось несколько больше времени, нежели было отведено в соответствии с регламентом. Некоторым студентам, как они отметили позже, было сложно одновременно читать, понимать текст и выполнять задание в соответствии с инструкцией. Избежать этих затруднений поможет предварительная подготовка студентов к занятию, выяснение тех проблем, с которыми они столкнулись в процессе подготовки, а также прояснение тех вопросов, которые вызвали непонимание. Вместе с тем, хочется заметить, что студенты часто приходят на занятие неподготовленными, не прочитав заданный материал. Тогда предлагаемый преподавателем текст оказывается не просто вспомогательным, а основным источником информации по теме. Соответственно для его проработки потребуется больше времени. Ожидая подобного, преподаватель вполне может поручить нескольким студентам подготовиться по предлагаемой теме занятия более основательно. Тогда они смогут выступить в роли экспертов в командах и вносить пояснения в случае непонимания материала.

Несмотря на указанные затруднения в работе студентов, хочется отметить, что они справились с заданием успешно и достаточно адекватно отметили сущность предложенных для рассмотрения подходов к пониманию и объяснению поведения личности, их сильные и слабые стороны. Это было не простое знакомство с предложенным материалом и его воспроизведение, но его понимание, анализ, поиск сильных и слабых сторон, критическая оценка, что и входило в мои цели. Важно также отметить заинтересованность и высокую активность большей части студенческой аудитории.

Для сравнения могу привести опыт использования этих же текстов при проведении семинарского занятия в докладной форме. Студентам предлагалось заранее подготовить небольшое сообщение и выступить с ним перед аудиторией. В качестве источника информации были предложены

соответствующие тексты. Следует отметить, что при подготовке сообщения и в процессе выступления студенты ориентировались на достаточно полное и подробное воспроизведение представленного в тексте материала (репродуктивный уровень работы с текстом), практически не отклоняясь от его структуры и содержания. Активность аудитории, воспринимающей информацию на слух, была низкой, материал не вызвал интереса, вопросы после выступления не задавались, а на вопросы преподавателя по прослушанному материалу давались не вполне четкие и внятные ответы (либо эти вопросы вообще вызвали непонимание). Эффективность такой формы работы оказалась, по моим оценкам, намного ниже, чем в случае использования игрового варианта занятия. Хотя последний и требует больше времени, более сложен по своей реализации и оказывается адекватным далеко не во всех случаях (например, при знакомстве с новой информацией, для ее запоминания).

Таким образом, работа с текстом предоставляет широкие возможности для достижения образовательных целей разного уровня: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценивание (таксономия Б. Блума). Вместе с тем при работе с текстом возможны и затруднения: эффект ассимиляции при восприятии и интерпретации материала, субъективность и искаженность его понимания, репродуктивность такой работы, некритическое усвоение информации, отсутствие интереса, низкая мотивация, пассивность студентов. Это требует при организации преподавателем работы с текстом учета специфики аудитории, самого текстового материала, а также поиска соответствующих целям процедур и приемов работы.

### **Литература**

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. Пособие для преподавателей и аспирантов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
3. Игра: универсальное средство формирования творческой личности. Мн., 1998.
4. Пайнс Э., Маслач К. (Ред.) Практикум по социальной психологии. СПб.: Издательство «Питер», 2000. С. 19 – 37.
5. Психологический словарь/ Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
6. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Издательство

- «Питер», 2000.
8. Юревич А.В. Психология и методология// Психологический журнал. 2000. № 5. С. 35- 47.
  9. Янчук В.А. Методология, теория и метод в социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. Мн.: Бестпринт, 2000.
  10. Benjafield J.G. Thinking Critically about Research Methods. Massachusetts, 1994.
  11. Stanovich Keith E. How To Think Straight About Psychology. New York, Longman, 1998.
  12. Levy D.A. Tools of critical thinking: metathoughts for psychology. Needham Heights, 1997.



**Практика  
повышения компетентно-  
сти преподавателя  
в организации работы  
студентов с текстом**

**Губаревич Д.И.**  
**Из опыта проведения семинара**  
**для преподавателей БГУ**  
**«Учебная деятельность студента:**  
**как сделать работу с текстом эффективной?»»**

*Работа студента с текстом и на занятиях, и в процессе внеаудиторной подготовки является на сегодняшний день одной из основных форм организации образовательного процесса в университете. Как может быть организована работа студента с текстом? С какими затруднениями сталкивается студент, работая с текстом, и преподаватель, организуя эту работу? И как эти трудности могут быть преодолены?*

*В марте 2003 года сотрудниками Центра проблем развития образования был проведен методический семинар для преподавателей БГУ и других вузов «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?». Данная статья не решает задачу подробного и всестороннего анализа названного семинара, а фокусирует внимание на некоторых принципиальных, существенных и значимых, с позиции автора этого текста, идеях и находках семинара (построение информационного письма для преподавателей вузов – потенциальных участников семинара; способ работы участников с программой семинара; организация последовательности).*

*В статье, которая имеет три раздела: «Подготовка семинара», «Реализация замысла семинара» и «Последствие семинара: подготовка и написание участниками семинара статей», использовались разнообразные материалы семинара, а в приложении к статье читателю предлагается ознакомиться с программой семинара.*

**Подготовка семинара.**

С чего начинается знакомство преподавателя с семинаром, который будет обсуждать некоторые аспекты его профессиональной деятельности? Чаще всего с чтения информационного письма о предстоящем семинаре и с предложения принять участие в его работе. В контексте нашей статьи мы можем рассматривать это информационное письмо как определенного рода текст, во взаимодействие с которым вступает преподаватель. Что же происходит с преподавателем во время чтения.

Опыт проведения семинаров показывает, что при чтении информа-

ционных писем возникают определенные сложности: не всегда «читателями» улавливается жанр события; задаваемое тематическое поле не позволяет четко сформулировать содержательный запрос будущего участника к семинару; а способ формулирования тем, рассматриваемых на семинаре, не характеризуется проблемностью, не позволяя понять ракурс движения в семинаре. Возможно, эти трудности, список которых можно продолжить, были вызваны как несовершенством самого текста письма, так и недостаточно «хорошим» (внимательным, критическим и т.д.) прочтением предлагаемой информации, однако, мы остановимся и проанализируем то, что было сделано ведущими семинара для преодоления возникших затруднений.

Можно отметить, что все действия команды ведущих (в числе ведущих семинара был и автор этой статьи) можно разделить на две группы:

1) это особым образом составление информационного письма для преподавателей;

2) организация и проведение с участниками индивидуальных предварительных встреч с целью уточнения запроса к семинару, согласования программы.

В информационном письме мы постарались найти иной, нежели постоянно встречающийся в информационных сообщениях о конференциях и семинарах способ задавания тематического поля, формулирования тех содержательных аспектов, которые предлагались для рассмотрения на семинаре. В своей идее мы отталкивались от материалов книги Гиббс Г., Хабешау Т., Бристол «Подготовка к преподаванию» [2].

Каждый тематический аспект мы формулировали в двух взаимосвязанных предложениях – повествовательном и вопросительном. Первое – повествовательное предложение – фиксировало, например, некоторое затруднение в работе студентов с текстом или преподавателей в организации этой работы, а второе – вопросительное – способствовало задаванию ракурса, вектора размышлений на семинаре. В качестве примера приведем те формулировки, которые содержались в нашем информационном письме:

– Чтение литературы студентами часто считается скучным, однообразным и бесполезным занятием. *Как можно сделать процесс чтения более полезным для студента?*

– Чтение учебной литературы в аудиторных и внеаудиторных занятиях чаще всего направлено на знакомство с новой информацией и ее запоминание. *Какие еще задачи позволяет решать работа с текстом в учебной деятельности студентов?*

– Многие преподаватели жалуются, что студенты «не умеют» читать научную литературу. *Каких умений работы с текстом преподаватели ждут от студентов? Как развивают эти умения в рамках своих курсов?*

– Чтение учебных текстов обычно считается одной из основных форм самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов. Студенты же часто приходят на занятия, не прочитав заданную литературу. *Какие возможности предоставляет чтение текстов непосредственно на самом занятии?*

Кроме того, фиксировалось, что данный список аспектов не является окончательным и может быть расширен, продолжен, переформулирован в процессе предварительных встреч или уже на самом семинаре. Это позволило сделать формулировки менее формальными, а сам способ построения тематизмов отмечался участниками как необычный и заслуживающий внимания.

В то же время, материалы заявок преподавателей показали, что одного «хода» по изменению формы фиксирования тематизмов недостаточно для того, чтобы «снять» все затруднения, возникающие при чтении информационного письма. Поэтому вторая часть работы ведущих семинара была посвящена организации предварительных встреч с будущими участниками семинара, для чего использовался значительный временной ресурс.

Материалы статей, опубликованные в русскоязычном интернете и описывающие опыт бизнес-тренингов, указывают, что тренеры-консультанты тратят до 40-60% всего времени работы взаимодействия с группой на предварительную работу, а остальное время – непосредственно на тренинг. Сама же предварительная работа с будущими участниками семинара может длиться до 6 месяцев. И это все для того, чтобы повысить эффективность проводимых семинаров и тренингов.

Понимая существенное различие между тренингом и семинаром по повышению квалификации преподавателей, мы все же решили провести индивидуальные встречи-интервью с будущими участниками семинара, на которых уточнялся запрос участника к семинару, предьявлялся замысел семинара, согласовывались ожидания участников и тренеров. Что же показала предварительная работа?

Во-первых, обозначилось несколько групп участников. Первая группа – это те участники, которые имели четкое представление о цели своего участия в семинаре и, как правило, хорошо «проработали» информационное письмо. Вторая – участники, которые «достраивали» свои цели в процессе предварительной работы или в начале семинара, им иногда требовались дополнительные комментарии и уточнения по содержанию информационного письма. В этом случае польза от предварительной работы была очевидна для двух сторон: преподаватели проясняли для себя ситуацию, связанную с предстоящим событием, а ведущие могли получить более точное представление о содержательном запросе к семинару.

Часть же преподавателей в процессе предварительной встречи выяснили, что данное событие не соответствует их запросу и отозвали свои заявки.

Результаты предварительной работы позволяют зафиксировать два важных момента. Один из них заключается в том, что в процессе работы «читателя» (в данном случае это были преподаватели) с текстом возможно наличие/ использование «посредников» (эту роль играли ведущие семинара). Другой – в значимости самого факта предварительных встреч для участников семинара.

Во-вторых, предварительные встречи позволили изменить ситуацию анонимности участников и ведущих семинара друг для друга.

В-третьих, начало семинара теперь не решало задачу ориентации участника в предстоящем событии, а позволяло сосредоточить усилия на содержательной работе. Это задавало приблизительно равные «стартовые» позиции всех участников семинара.

В-четвертых, уточнение запроса будущих участников к семинару позволило ведущим более четко сформулировать задачи, стоящие перед семинаром (с формулировками задач можно познакомиться в программе семинара) и еще раз осмыслить те идеи, которые планировалось реализовать в этом образовательном событии.

Таким образом, процесс подготовки семинара продемонстрировал необходимость организации и использования разнообразных «поддерживающих» процедур, позволяющих участникам образовательного процесса эффективно работать с текстом, «попадать» в позицию участника семинара (возможно, в позицию «читателя текста»).

### **Реализация замысла семинара.**

Благодаря предварительной работе, семинар начался уже с того момента, когда все участники собрались вместе, и состоялась процедура знакомства друг с другом и программой семинара. Остановимся более подробно на процессе представления программы, знакомство с которой происходило по определенным правилам, заданным ведущими семинара.

Опыт работы с преподавателями показывает, что презентация программы семинара часто происходит очень формально: ни содержание программы, ни способ работы участников с ней (или в семинаре) не вызывает у них вопросов и желания что-то уточнить либо изменить.

Программа рассматриваемого нами образовательного события была оформлена как путеводитель по семинару (см. приложение) и раздана участникам в виде текста, к которому прилагались задания (участникам было предложено прочитать программу, записать свои замечания, комментарии, а

также возможные вопросы). Участники поделились своими комментариями в малых группах, попытались совместными усилиями найти ответы на возникшие вопросы. После чего ведущие семинара ответили на те вопросы, которые не нашли ответа в малых группах.

Этот маленький «ход» позволил достичь нескольких результатов. Прежде всего, участники смогли изменить свой способ взаимодействия с программой. Они обнаружили, «открыли» для себя, что в программе им не все понятно, а отдельные элементы требуют пояснений от коллег и ведущих семинаров. Также участниками отмечалось, что этот «ход» можно реализовать и в рамках учебного курса, предложив студентам такой способ работы с программой.

В программе был заложен ряд идей, реализованных впоследствии в семинаре.

Одна из них заключалась в том, чтобы участники решали свои профессиональные задачи на семинаре, работая с разными текстами. Для этого были предложены не только различные типы текстов (например, программа семинара, часть текста главы, переведенной из книги по активному обучению, «цитатник», описание таксономии Блума и т.д.), но и различные способы работы с этими текстами. Текст, таким образом, выступал то в качестве средства для расширения представлений о..., то в качестве средства для решения какой-то задачи или же для понимания (работы с...) другого текста.

Так, например, работая с материалами главы «Как интегрировать материалы для чтения и презентации приглашенных экспертов в учебный процесс» книги *Chet Meyers, Thomas B. Jones* «Promoting Active Learning. Strategies for the college classroom» и тезисов «Психологическая герменевтика в психологическом образовании» (автор Грехова И.П.), участники пытались зафиксировать спектр тех затруднений, которые испытывают и студенты при работе с текстом, и преподаватели, использующие эту форму организации образовательного процесса.

Применение метода «Двойное чтение» предполагало использование одного текста в качестве средства работы с другим. Участникам был предложен материал «Образовательные цели. Таксономия Б. Блума» и часть главы «Как интегрировать материалы для чтения и презентации приглашенных экспертов в учебный процесс» (Реферат главы см. на с.48-64). С помощью первого текста преподаватели познакомились с одной из возможных таксономий образовательных целей, а затем, используя полученную информацию, создавали свою типологию методов работы с текстом соответственно задачам образовательного процесса. На наш взгляд, это позволило участникам увидеть возможность использования различных типов текстов для решения

различных образовательных задач.

Кроме того, знакомство участников в процессе работы семинара позволило им расширить собственный методический репертуар, не только познакомиться с конкретными методами, но и приобрести опыт участия в них, увидеть «изнутри» возможности и границы методов.

Работа участников семинара с текстами способствовала тому, что преподаватели, зафиксировав трудности в собственной педагогической деятельности, пытались найти способы их преодоления. В качестве подтверждения приведем цитаты из анкетных высказываний участников семинара: «Пришла к выводу, что преподаватель сам должен уметь работать с текстом», «Я думала, что трудности в работе с текстом – проблема студентов, а теперь понимаю, что это проблема преподавателя, не умеющего организовать эту деятельность».

В семинаре также был предусмотрен этап организации проектной деятельности участников, где была предпринята попытка сфокусировать внимание преподавателей на одной конкретной и актуальной проблеме в их деятельности, перевести разговор из абстрактной плоскости в область конкретной педагогической деятельности.

Участникам было предложено выбрать конкретную проблему (затруднение), возникающую у студентов в работе с текстом, перевести (переформулировать) ее в конструктивную форму и попытаться спроектировать «ход», прием для ее преодоления. Участники могли апеллировать к своему предметному содержанию, использовать как уже имеющиеся собственные наработки, так и ту информацию, которая была получена на семинаре или еще не была востребована (например, книги и статьи в «библиотечке семинара»).

Этот этап занял не только значительную часть времени семинара и потребовал определенных усилий участников, но также послужил, на наш взгляд, «мостиком» между теоретическим содержанием семинара и реальной педагогической практикой, позволяя преподавателю преломить полученную информацию на свою деятельность в студенческой аудитории.

В заключительной фазе семинара участникам было предложено организовать презентацию разработанных проектов, представив ее в виде текста. Форму презентации каждый участник выбирал сам. Разработка происходила непосредственно на семинаре, где участники могли получить консультации у ведущих, пройти предварительную «экспертизу» своих проектов, воспользоваться литературой «библиотечки семинара».

В процессе презентации каждого проекта активно работали все участники семинара, а также ведущие, исполняя то роли студентов, то роли экспертов. После каждой презентации участники могли задать вопросы на

уточнение (понимание), высказать свои сомнения, предложить идеи, позволяющие усилить предложенный проект.

Проекты, представленные участниками были различны как по форме, так и по содержанию. Это были и устные презентации своего опыта преподавания, и план-проспект будущей статьи, и мастерские с демонстрацией конкретных методов работы с текстом.

Эта идея была весьма продуктивна, позволил участникам семинара не только представить свои наработки, но и получить обратную связь от коллег, что, в свою очередь, помогло увидеть сильные и слабые стороны проектов, услышать идеи, усиливающие и развивающие проект. Преподаватели, проводившие мастерские, смогли попробовать метод в режиме симуляции, прежде чем применить его в студенческой аудитории, и также получить обратную связь от коллег. Это же позволило перейти к следующему шагу семинара – организации последействия.

### **Последействие семинара: подготовка и написание статей участниками семинара.**

Образовательные семинары для преподавателей университета, которые проводят сотрудники Центра проблем развития образования БГУ, условно можно разделить на следующие типы: 1) семинары, которые не предполагают после окончания организацию какого-либо взаимодействия с участниками; 2) семинары, предполагающие организацию некоторого последействия (например, написание участниками статей, организация процесса взаимопосещений занятий); 3) семинары, вписанные в логику организованного образовательного движения – цикла, являющиеся одним звеном целой череды разнообразных образовательных событий для одной группы участников.

В задачу этой статьи не входит анализ особенностей, сильных/слабых сторон этих групп семинаров. Отметим только, что каждый тип семинара решает специфические задачи, и, следовательно, имеет как свои возможности, так и свои границы. Использование же семинаров в качестве «самодостаточных» образовательных событий в области повышения квалификации преподавателей вызывает некоторые вопросы и сомнения относительно их эффективности. Здесь мы можем апеллировать не только к собственному опыту проведения подобных семинаров, но и к публикациям, которые большое внимание уделяют способам постсеминарской (посттренинговой) поддержки участников (2). Все это как раз и поспособствовало тому, что было решено «длить» семинар, наращивать потенциал тех содержательных идей, которые были порождены, «найжены», предложив участникам написать свой собственный текст.

С одной стороны, эти статьи позволили бы преподавателям описать и проанализировать свой опыт и средства организации работы студентов с текстом, а с другой стороны, они выступили бы как средство осмысления опыта, приобретенного на семинаре, анализа успешности/не успешности применения полученной информации. Такое последствие можно рассматривать как определенный способ повышения квалификации преподавателей [1].

У ведущих семинара уже имелся опыт организации последствия с участниками конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» [1], поэтому была предпринята попытка адаптировать его к условиям семинара. Это потребовало продумывания и соответствующей организации деятельности преподавателей – участников семинара.

Еще во время предварительных встреч обсуждалась возможность написания статей по результатам семинара (кстати, ведущие семинара также решили написать статьи), поэтому уже на самом семинаре участники имели возможность подбирать материал для своих будущих публикаций. В путеводителе по семинару (программе) содержались отдельные графы, работая с которыми, участники семинара могли задуматься над темой и проблематикой своей статьи.

На семинаре были предложены разнообразные средства, позволяющие участникам работать над будущим текстом. Это и упоминавшаяся уже «библиотека семинара», состоявшая из книг, методических пособий, посвященных разнообразным аспектам работы с текстом, и «копилка методов», содержавшая описание конкретных способов организации работы с текстом. Кроме того, на этапе проектирования участники имели возможность работать над планом-перспективой собственной статьи (что и было использовано некоторыми участниками).

Само же написание текста, и на это была направлена основная часть усилий в фазе последствия, происходило уже после семинара, когда участники работали в индивидуальном режиме, создавая свой собственный текст. На следующем шаге участники семинара совместно с ведущими обсуждали представленный вариант статьи, находя способы для ее «усиления» и совершенствования. После завершения этого этапа работы проводилась окончательная редакция предложенных материалов. Таким образом, все «организованное» последствие семинара заняло несколько месяцев, завершившись изданием сборника.

Этот опыт организации последствия семинара еще предстоит проанализировать. Заметим, однако, что отдельные участники семинара фиксируют его эффективность в контексте собственного профессионального роста.

Очевидно, что специальным образом организованная деятельность по написанию текстов, может выступать и как способ организации учебной деятельности студентов, и как способ повышения квалификации преподавателей. В то же время, организация такого последствия оставила несколько вопросов: «Где, в рамках какого учебного предмета студент может научиться писать текст/ статью, если не учитывать курсовые и дипломные работы?», «Где и как, с помощью каких средств будущий (или уже состоявшийся) преподаватель может учиться писать статьи (совершенствоваться в написании статей)?», ответы на которые нам еще предстоит найти.

### Литература

1. Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е. Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (заметки организаторов) / Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: БГУ, 2002. - С.8-26
2. Gibbs, G. and Habeshaw, T., *Preparing to Teach*, Bristol, TES, 1989

## Приложение

### **Путеводитель по семинару «Учебная деятельность студента: как сделать работу с текстом эффективной?»**

#### **Задачи семинара:**

- расширить и конкретизировать предложенное в информационном письме проблемное поле семинара, проанализировать причины поставленных проблем;
- поделиться имеющимся опытом работы с текстом;
- разработать конкретные способы, позволяющие студенту эффективнее работать с текстом;
- получить от коллег «обратную связь» на свои идеи и разработки.

Зафиксируйте, пожалуйста, свой содержательный запрос к семинару, который в последствии может стать предметом статьи:

*На какой вопрос, касающийся темы семинара, я хотел(а) бы получить ответ?* \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

\* продолжение путеводителя на следующей странице

12 марта 2003 г.

Содержание работы	Методическое обеспечение	Комментарии тренеров	Комментарии участников
<p><b>9.00</b> Представление ведущих семинара. Представление проекта</p> <p>Знакомство</p> <p>Представление программы</p> <p>Причины затруднений: -студента в работе с текстом, -преподавателя в организации работы с текстом.</p>	<p>Рассказ</p> <p>«Круг представлений»</p> <p>«Задай вопрос авторам»</p> <p>«Дневник чтения текста»</p> <p>Работа в малых группах</p>	<p>Комментарии к информационному письму</p> <p>Программа семинара (как и программа любого курса) – это письменный текст. Его понимание и принятие требует отдельного времени и специально организованной работы, если мы хотим, чтобы студент осмысленно присутствовал на наших занятиях. Знакомство с программой будет происходить в форме индивидуальной работы с текстом и работы в парах. Основной смысл работы с данным текстом — уточнение понимания для принятия данного текста как средства организации образовательного движения в семинаре.</p> <p>Материалом для работы будет являться часть главы «Как интегрировать текст в учебный процесс» (книга «Продвигая активное обучение») и тезисов «Психологическая герменевтика в психологическом образовании» (Грехова И.П.)</p> <p>Содержание предложенных текстов будет отнесено к личному опыту преподавания. Предполагается, что результатом работы в малых группах станет список причин тех типичных проблем, которые сопровождают работу с текстом. В качестве отдельного шага предполагается «перевод» проблем в конструктив.</p>	
<p><b>13.00</b> Методы работы с текстом и типы образовательных задач, решаемые с их помощью.</p>	<p>«Двойное чтение»</p> <p>Работа в малых группах.</p> <p>Презентация и обсуждение итогов работы малых групп.</p>	<p>В качестве средства для создания типологии будет предложен материал «Образовательные цели. Таксономия Б. Блума» и вторая часть главы «Как интегрировать текст в учебный процесс» (книга «Продвигая активное обучение»). Участники познакомятся с конкретными методами работы с текстом, а также, создавая свою типологию, соотнесут данные методы с задачами для работы с текстом.</p>	

13 марта 2003 г.

Содержание работы	Методическое обеспечение	Комментарии тренеров	Комментарии участников
<p><b>9.00</b> Уточнение проблемы для проектной разработки</p>	<p>«Оставьте за мной последнее слово»</p>	<p>«Оставьте за мной последнее слово» — метод интерпретации подготовленных цитат из книг и статей («библиотека семинара»), а также метод знакомства с самой «библиотекой».</p>	

\* продолжение таблицы на следующей странице

		Результатом работы может стать выбор проблемного вопроса (или уточнение проблемного вопроса) для последующей индивидуальной, или групповой разработки.	
<b>11.00</b> Разработка индивидуальных и групповых проектов	Индивидуальная и групповая работа	Способ, который предлагается для индивидуальной и групповой работы – «Метод проектов». Он предполагает постановку практического (злободневного, открытого) вопроса и разработку способов его решения.	
<b>13.00</b> Разработка индивидуальных и групповых проектов	Оформление результатов работы. Подготовка презентации.	Индивидуальную и групповую работу может обеспечивать: - работа с «библиотечкой семинара»; - консультации тренерской команды; - взаимопомощь участников.	

### 14 марта 2003 г.

<b>9.00 – 11.00</b> Презентация индивидуальных и групповых проектов	Письменная презентация «Немая дискуссия» Мастерская Рецензирование и т.д.	Предъявление индивидуальных или групповых результатов будет происходить в той форме, которую выберут сами участники. Свой продукт участник(и) могут представить в виде текста (на листе бумаги или на слайде). Обратная связь на него может быть организована как «Немая дискуссия»/ «Рецензия»/ и др.  В качестве одного из возможных вариантов презентации может являться мастерская – демонстрация в активной форме конкретного способа работы с текстом (все остальные участники выполняют роль студентов на занятии).	
<b>13.00</b>	Представление замысла сборника материалов  Подведение итогов семинара	Групповое обсуждение  Анкетирование	

Что произошло с моим стартовым вопросом?

---



---



---

Чему будет посвящена моя статья?

---



---



---





**Приложение.**  
**Картотека способов ра-**  
**боты с текстом**

## 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 чтение 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 чтения 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 разбились 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.

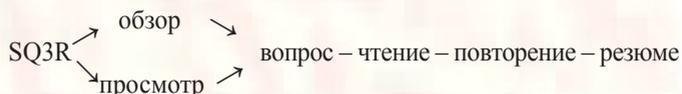
### «Чтение / Суммирование в парах»

«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. (Vassa, Vassa, 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 заголовков?
- что мне предстоит узнать?

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





Научное издание

**Работа с текстом.**

**Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 1.**

Сборник статей

Ответственный за выпуск Д.И. Губаревич

Оригинал-макет Д.Ю. Король

Редактор И.Е. Осипчик

Подписано в печать &&&& г. Бумага офсетная. Формат 84x108 1/32.  
Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. &&&. Тираж &&&. Заказ № \_\_\_\_

ЗАО «Пропилей». ЛВ № 220 от 17.02.1998 г.  
220030, г.Минск, пр. Ф.Скорины, 24.

Отпечатано на ризографе Образовательно-гуманитарного фонда «ХУМАНИТАС»  
ЛП № 265 от 29.09.2000 г.  
220013, г.Минск, ул. П.Бровки, 3а.