



Серия СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работа с текстом



Серия
книга



АДВ — АДВ

зависит от качества работы. Если человек не знает, что он делает, то его работа будет неэффективной. Поэтому важно, чтобы человек понимал, зачем он работает, и как его работа влияет на общий результат.

АДВ — это аббревиатура, которая может означать разные вещи в зависимости от контекста. Например, в бизнесе это может означать 'Advanced Development' или 'Advanced Design'. В образовании это может означать 'Advanced Education'.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

страницы на границе материи. Две области имеют одинаковую форму, но различаются по своим свойствам. Это может быть связано с различиями в их химическом составе или в том, как они взаимодействуют с окружающей средой.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

АДВ — это процесс, который требует постоянного совершенствования. Человек должен постоянно учиться и развиваться, чтобы оставаться актуальным в своей профессии. Это требует времени, усилий и поддержки со стороны окружающих.

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>Хвесеня 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
--	-----

Приложение. Картоотека способов работы с текстом	116
---	-----

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.