

**ПЕРМСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

# **ПРАКТИКИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ:**

**ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**Под общей редакцией Е. М. Березиной**



**Пермь 2023**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**ПРАКТИКИ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ:  
ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

МОНОГРАФИЯ

*Под общей редакцией Е. М. Березиной*



Пермь 2023

УДК 159.9: 8  
ББК 88.5  
П691

**Практики чтения и письма в учебном процессе: опыт высшей школы [Электронный ресурс] : монография / Е. М. Березина, В. Д. Береснев, Н. И. Береснева, Ю. В. Ветошкина, Е. А. Горбушина, Е. С. Игнатова, О. В. Игнатьева, А. В. Манторова, В. О. Мельников, О. И. Полянина, А. В. Прокофьева, К. О. Сомхишвили, Е. В. Шевкова ; под общей редакцией Е. М. Березиной ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2023. – 2,09 Мб ; 112 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/mono/Praktiki-chteniya-i-pisma-v-uchebnom-processe-opyt-vysshej-shkoly.pdf>. – Заглавие с экрана.**

ISBN 978-5-7944-3968-7

В монографии обсуждаются теоретические и прикладные вопросы организации работы с текстом в образовательном пространстве вуза. Текст рассматривается как объект научно-педагогической рефлексии, а также учебной деятельности студентов, проектируемой и реализуемой с целью развития критического мышления обучающихся. Издание включает описание опыта применения различных техник работы с текстом в практике письма и чтения.

Издание основано на результатах исследований и практической деятельности профессорско-преподавательского коллектива философско-социологического факультета ПГНИУ.

Монография может быть полезна в научной и практической деятельности преподавателей, студентов, интересующихся различными подходами к работе с текстом и освоением новых инструментов применительно к текстам разного уровня сложности и разных жанров.

**УДК 159.9: 8  
ББК 88.5**

*Издается по решению кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий  
Пермского государственного национального исследовательского университета*

*Рецензенты:* доцент кафедры культурологии и философии Пермского государственного института культуры, канд. культурологии **М. М. Аль-Аттаби**;

доцент института ЭМИТ РАНХиГС при Президенте РФ, канд. экон. наук **Н. В. Шилова**

ISBN 978-5-7944-3968-7

© ПГНИУ, 2023

## ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

В процессе учебной деятельности современный студент встречается с большим объемом научных, специальных, профессиональных источников. Высокий темп обновления академического знания определяет необходимость использования преподавателями форм работы, ориентированных на формирование навыков самостоятельного анализа, преобразования информации. В коллективной монографии представлена совокупность техник работы с текстами разных жанров и типов. Работа с текстами включает в себя чтение текста и выполнение письменных заданий. Письменные задания различаются по типам и применяются в определенной последовательности. Концептуальной основой педагогической работы в данном формате выступают идеи деятельностной парадигмы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин). Суть деятельностного подхода заключается в том, что процесс обучения предполагает обучение деятельности и в широком значении – умению учиться. «Умение учиться» связано со способностью человека к саморазвитию и самосовершенствованию, присвоению социокультурного опыта. Реализация деятельностного подхода ориентирована на формирование учебной ситуации, направленной не только (и не столько) на воспроизведение знаний, но и их продуцирование. Основопологающим принципом здесь является принцип интерактивности – обучающиеся активно вовлечены в интеллектуальный поиск и сотрудничество. «Интерактивность» определяет реализацию особой коммуникативной модели, предполагающую равенство участников, включая преподавателя, в отношении текста или обсуждаемой проблемы. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, поддерживающего процесс самовыражения. В связи с этим от преподавателя требуется не только знание конкретных действий и их последовательности, но ещё и умение «чувствовать» ситуацию и «пульс» группы, индивидуальную логику ее движения. Регуляция и фасилитация групповой динамики студентов являются одной из ключевых составляющих реализации преподавателем педагогического инструментария. Формируется личностно ориентированная позитивная среда, способствующая творчеству, развитию рефлексивных способностей участников взаимодействия и навыков работы с текстами.

С 2015 года в Пермском государственном национальном исследовательском университете на базе философско-социологического факультета началась работа по изучению техник чтения и письма, способствующих эффективному обучению, а также их адаптации к учебному процессу. Первоначально эта работа осуществлялась в рамках научно – методических семинаров, курсов повышения квалификации в партнёрстве с Санкт-Петербургским государственным университетом. В 2018 году при кафедре культурологии и социально-гуманитарных технологий ПГНИУ был создан Научно-методический центр письма и критиче-

ского мышления. Совместная научно-методическая работа стала основой формирования профессионального сообщества, продуктивного рабочего альянса. Взаимная методическая поддержка, обсуждение тематических планов и сценариев занятий позволили активизировать креативный, профессионально-педагогический и тренерский потенциал преподавателей. Весомым результатом деятельности начиная с 2015 года является адаптация и использование техник чтения и письма в рамках целого ряда учебных курсов, в частности, в курсе «Мышление и письмо» (для бакалавров и специалистов первого года обучения философско-социологического факультета). Этот курс носит характер интенсивного вводного семинара, представляя собой цикл занятий, в которых сочетается индивидуальная самостоятельная работа студентов с работой в микрогруппах (2–4 человека) под руководством преподавателя. На каждом занятии предполагается широкий спектр письменных заданий, выполняемых в аудитории. Аудиторная работа строится на основе чтения текстов разных жанров и типов (философские эссе, научные статьи, проза, поэзия, критика и др.). Дополнительно программа курса включает просмотры документальных фильмов, в частности, программ международного фестиваля документального кино «Флаэртиана», выставок в Пермской государственной художественной галерее и Музее современного искусства (PERMM). С 2018 года реализуется специальный учебный курс «Коммуникации в профессиональной и академической среде» (для магистров первого года обучения гуманитарного и естественно-научного направлений). В рамках курса исследуются различные способы письма и чтения; обсуждаются цели, структура, стилистические и жанровые особенности академических текстов. Помимо «специальных» учебных курсов, практики чтения и письма стали неотъемлемой частью других учебных дисциплин, входящих в структуру образовательных программ бакалавриата и магистратуры философско-социологического факультета.

В качестве основных техник чтения и письма могут быть обозначены: несфокусированное письмо, сфокусированное письмо, коллективное чтение текста. Другие техники и приемы являются производными, часто авторскими инструментами.

*Несфокусированное (потокное, автоматическое письмо)* – спонтанное написание текста без заданной темы («свободная тема»). Время выполнения задания – от 3 до 10 минут. Текст пишется без редактирования. Студенты не должны останавливаться, не должны перечитывать написанное, не должны пользоваться справочными изданиями и другой дополнительной литературой до тех пор, пока не истечет время, отведенное на выполнение задания. Техника используется, как правило, в самом начале занятий (семинаров, мастер-классов и др.). Текст, получившийся в результате выполнения данного задания, не зачитывается. Такой формат обеспечивает психологическое комфортное и безопасное состояние обучающихся, что способствует качественному выполнению задания. Письмо на свободную тему помогает обучающимся переключиться, настроиться

на «учебную волну», преодолеть боязнь «белого листа». Данная техника способствует формированию умений формулировать вопросы (в том числе к самому себе) и ответы, давать определения сложным понятиям.

*Сфокусированное письмо* – это письмо, тема которого задана преподавателем или выбрана самими обучающимися, с учетом задач конкретного учебного занятия. Время выполнения задания – 5–7 минут. Преподаватель предупреждает обучающихся о том, что каждый присутствующий зачитает вслух свой текст полностью или частично. В виде исключения из правил можно отказаться зачитывать текст и «передать ход» следующему, но не более одного раза. Важным требованием к выполнению задания является требование выразить личностную аргументированную позицию. Аргументация должна строиться с учетом структуры (тезис, аргумент, поддержка, пример). Установка во время чтения своего текста – внимательно слушать, не перебивать друг друга. Нельзя оспаривать мнение другого участника вслух, через процесс «свободного говорения», но можно не согласиться с позицией выступавшего через написание письменного аргументированного ответа. Сфокусированное письмо ориентировано на развитие письменной речи, формирование умения обосновывать свою позицию, вступать в возможную дискуссию с другим участником – грамотно, уважительно, безоценочно и аргументированно. Одним из типов сфокусированного письма является рефлексивное письмо. Указанный тип задания используется в конце занятий или обозначается как вид домашнего самостоятельного задания. Рефлексивное письмо предполагает ответы на вопросы: где вы начинаете свое письмо и почему; где вы делаете важные решения о том, как продолжить; сложности, с которыми сталкиваетесь; что вы исключаете; что бы вы изменили, если бы было больше времени; в чем, по вашему мнению, сильные и слабые стороны вашей работы (устной, письменной) и др. Эти упражнения помогают студентам рефлексировать над собственным процессом обучения и помогают его поддерживать.

*Коллективное чтение текста.* Требование техники – чтение текста вслух. Довольно часто используется прием чтения текста всеми участниками (по кругу). Желательно, чтобы участники читали текст с определенной интонацией, выражая личное отношение. Объем зачитываемого текста обговаривается заранее – это может быть одна строка или одно предложение. Объем материала, предлагаемый для коллективного чтения, не должен превышать одной страницы текста. Важно, чтобы каждый из присутствующих участников зачитал свой отрывок, «прозвучал» на встрече. Такой тип чтения настраивает слушателей на диалог с автором текста; позволяет выявить тематические, риторические, грамматические структуры текста. Звучащий текст, в отличие от написанного, порождает новые смыслы, цепочки ассоциаций, приводит к спонтанным озарениям. В данном случае чтение вслух объединяет участников, настраивает их на совместную работу.

Существенной чертой критического мышления является умение замечать противоречия, недостатки, пробелы в информации, взвешенно анализировать разнообразные источники, осмысливать собственную позицию. В связи с этим важной задачей преподавателя становится проработка вопросов, направляющих характер анализа изучаемых текстов в ходе учебных занятий. Преподаватель обязан формулировать вопросы, указывающие на проблему, противоречие, затруднение, процесс или парадокс в тексте, которые не решены, не исследованы или полностью не объяснены. Таким образом, характер и содержание вопросов должны помогать обучающимся: выделять причинно-следственные связи; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; отвергать ненужную и неверную информацию; понимать, как различные части полученной информации связаны между собой; выделять ошибки в рассуждении; уметь делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек; избегать категоричности в суждениях. Иными словами, самостоятельно мыслить в рамках заданного вопроса и текста.

В первой части монографии «Стратегии и подходы к организации работы с текстами» представлены работы, в которых осуществляется анализ исследовательских подходов, посвященных критическому письму и мышлению; рассматриваются способы конструирования учебных задач с учетом конкретного предметного содержания дисциплин посредством развивающих учебных текстов; анализируются педагогические инструменты, способствующие реализации принципа самоменеджмента, постановки самостоятельных целей и проектированию результатов обучения; рассматриваются общетеоретические и методические вопросы специально организованного обучения, результатом которого становится авторский письменный текст.

В связи с большим арсеналом техник чтения и письма каждый преподаватель может выбрать те, которые близки лично ему, не выходя за границы рамочного подхода. Следовательно, для любого педагога открываются возможности проектирования и конструирования авторских «сценариев» учебных курсов и занятий. Работы, размещенные во второй части монографии «Тексты разных жанров и типов: дидактические кейсы», посвящены описанию конкретных педагогических кейсов.

Данная коллективная монография – первый опыт, связанный с авторским осмыслением работы с текстом как основным объектом учебных и обучающих действий, реализуемых в образовательном процессе высших учебных заведений. Авторы монографии выражают надежду на продолжение совместной работы в этом направлении в целях дальнейшего осмысления техник письма и чтения как важной составляющей педагогического процесса.

***Е.М. Березина,  
Ю.В. Ветошкина,  
О.И. Полянина***

# **РАЗДЕЛ I. СТРАТЕГИИ И ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ**

## Нейробиологические основания критического мышления и письма

Современное общество и постоянно меняющаяся социальная реальность являются вызовом качеству жизни человека, его психологическому и социальному благополучию, разумной продуктивности принятия решений. Для сохранения психического здоровья важно быть ориентированным на осознание и осмысление происходящего, рефлексивное отношение к информационным изменениям, личностное и профессиональное целеполагание. На первый план выходит когнитивная сфера личности и одна из ее ключевых составляющих – критическое мышление. К. Поппер еще в работе 1945 г. «Открытое общество и враги» выдвинул идею открытого общества, одним из оснований которого является критическое мышление личности. Подтверждается социальная и культурная значимость критического мышления, вместе с тем отмечается важность контекста его применения<sup>1</sup>.

Критическое мышление сегодня является популярным феноменом в научной и прикладной областях педагогической (Кластер, 2002; Заир-Бек, 2004; Мороченкова, 2004; Астахова, 2009; Лекомцева А.А., 2015; Карпенко, 2019; Костромина, 2019) и психотерапевтической деятельности (Ковпак, 2021)<sup>2 3 4 5 6 7 8 9</sup>. Интерактивные технологии развития критического мышления с применением письменных практик и групповой работы, активно транслируются<sup>10</sup>, в том числе обозначается необходимость учета нейронных процессов в их применении<sup>11</sup>.

---

© Игнатова Е.С., 2023

<sup>1</sup> Conversations on critical thinking: Can critical thinking find its way forward as the skill set and mindset of the century? / M. Sellars, R. Fakirmohammad, L. Bui, J. Fishetti, S. Niyozov, R. Reynolds, ... N. Ali // Education Sciences. – 2018. – Vol. 8 (4). – <https://doi.org/10.3390/educsci8040205>.

<sup>2</sup> Кластер, Д. Что такое критическое мышление?: [Электронный ресурс] // Первое сентября. – 2002. – № 29. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 05.02.2023).

<sup>3</sup> Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М., 2004. – 222 с.

<sup>4</sup> Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: автореф. ... на соискание к. пед. н. – Оренбург, 2004. – 24 с.

<sup>5</sup> Астахова, Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева. – М.: РАН, 2009. – 136 с.

<sup>6</sup> Лекомцева, А.А. Использование методических приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в курсе возрастной анатомии, физиологии и гигиены / А.А. Лекомцева, Е.М. Рубан, Т.С. Васюкова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1115.

<sup>7</sup> Нейродидактика: монография / М.П. Карпенко, Д.Г. Давыдов, Е.В. Чмыхова [и др.]. – М.: Изд-во СГУ, 2019. – 282 с.

<sup>8</sup> Костромина, С.Н. Введение в нейродидактику: учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2019. – 182 с.

<sup>9</sup> Ковпак, Д.В. Диагностика в когнитивно-поведенческой терапии // VII Международный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBTFORUM: сборник научных статей, Санкт-Петербург, 21 мая 2021 года. – СПб.: СИНЭЛ, 2021. – С. 100-116.

<sup>10</sup> Кластер, Д. Что такое критическое мышление?: [Электронный ресурс] // Первое сентября. – 2002. – № 29. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 05.02.2023).

<sup>11</sup> Shadrikov, V.D. Psychological studies of thought: Thoughts about a concept of thought / V.D. Shadrikov, S.S. Kurginyan & O.V. Martynova, // Psychology, Journal of the Higher School of Economics. – 2016. – Vol. 13 (3). – Pp. 558-575. – <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2016-3-558-575>.

Итак, одновременно внимание акцентируется на значении когнитивных процессов для образования новых нейронных связей и активизации мозговой деятельности. Налицо диалектическое взаимодействие исторической и одновременно современной проблемы взаимодействия мозга и психики и влияния результатов этого взаимодействия на поведение человека. Действительно, при осуществлении любого воздействия на сложные когнитивные способности важно учитывать нейрофизиологические корреляты такой высоко интегрированной системы, как мозг<sup>12</sup>, ведь мозговая активность является условием для эффективного осуществления мыслительной деятельности<sup>13</sup>. Имплиcitный дуализм к организации взаимодействия мозговой и психической деятельности абсолютизирует влияние нейронных процессов на поведение человека.

Вместе с тем, несмотря на рост литературных источников, посвященных работе мозга, которые по большей части носят научно-популярный характер (Картер, 2014; Сэйтл, 2016), возникает необходимость анализа представленных данных на предмет корректности, релевантности<sup>14 15</sup>. М.М. Безруких, В.В. Иванов, К.В. Орлов указывают на одно из распространенных заблуждений о жестком доминировании одного полушария мозга над другим, что приводит к грубому разделению молодых и зрелых личностей на «левополушарных» и «правополушарных»<sup>16</sup> (Безруких, 2021). Негативными последствиями распространения такого заблуждения являются: 1) формирование дифференциальных стереотипов о личности и ее развитии; 2) апробация и популяризация тренинговых развивающих технологий, созданных без опоры на научный и системный подходы. В качестве примера следует привести фундаментальный нейропсихологический подход А.Р. Лурии, в соответствии с которым, действительно, имеет место специфичность полушарий по ведущей роли в организации познавательной деятельности человека. Однако каждый из трех функциональных блоков мозга симметрично представлен в левом и правом полушариях мозга, которые для достижения оптимума результативности познавательных процессов связаны мозговыми комиссурами<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М.: Медицина, 1968. — 546 с.

<sup>13</sup> Глоzman, Ж.М. Нейропсихологический подход к развитию мышления в детском возрасте: [Электронный ресурс] // СДО. — 2012. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskiy-podhod-k-razvitiyu-myshleniya-v-detskom-vozhraсте> (дата обращения: 04.02.2023).

<sup>14</sup> Картер, Р. Как работает мозг. — М.: Издательская группа «АСТ», Издательство «CORPUS», 2014. — 224 с.

<sup>15</sup> Сэйтл, С. Нейромания. Как мы теряем разум в эпоху расцвета науки о мозге / С. Салли, О.Л. Скотт. — М.: Издательство «Э», 2016. — 368 с.

<sup>16</sup> Безруких, М.М. Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов: [Электронный ресурс] / М.М. Безруких, В.В. Иванов, К.В. Орлов // Вестник НГПУ. — 2021. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dissonans-mezhdu-predstavleniyami-o-razvitiy-mozga-v-sovremennoy-neyrobiologii-i-znaniyami-pedagogov> (дата обращения: 29.01.2023).

<sup>17</sup> Корсакова, Н.К. К истории концепции А. Р. Лурии о трех структурно-функциональных блоках мозга человека / Н.К. Корсакова, И.Ф. Рощина: [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. — 2021. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-istorii-kontseptsii-a-r-lurii-o-treh-strukturno-funktsionalnyh-bloках-mozga-cheloveka> (дата обращения: 04.02.2023).

Существует противоречие между социально-психологическим запросом на развитие критического мышления у современного человека и недостаточными данными о нейробиологическом основании его работы. Возникает необходимость ответить на вопрос, каковы нейробиологические механизмы критического мышления, т. к. отсутствуют локальные, четко ограниченные центры мышления, а мозг не является только биологическим органом.

Эволюционно назначение мозга – функциональная организация и порождение поведения с целью выживания в окружающей среде, которую необходимо познавать. Адекватную информацию о явлениях внешнего мира человек получает через опережающее отражение мозгом действительности за счет прочных межнейронных связей, установленных в ходе повтора ряда последовательностей действий, когда формируется тесная химическая связь в протоплазме нейронов (возбуждение), способная активизироваться еще до начала внешнего явления и прогнозировать происходящее<sup>18</sup>. Значит, в любой момент огромное количество нейронов находятся в активном состоянии, являя собой функциональную систему. Каждому нейронному ансамблю соответствует конкретный вид психической деятельности.

Также следует учитывать специфику взаимодействия человека со средой, которое осуществляется через язык. В современной науке доминирует гиперсетевая теория мозга. Согласно принципу максимального существования, центральным тождеством данной теории является утверждение о том, что мозг есть когнитивная структура, осуществляющая специфические функции организма – его разум, обеспечивающий системную работу психического<sup>19</sup>. Следовательно, познание и поведение человека, в т. ч. консенсуальные, зависят от состояния нервной и мозговой активности и происходят в ходе взаимодействия когнитивных процессов и языковой активности. Соответственно мозг не только отображает реальности, но и позволяет конструировать мышление и поведение. Мышление и язык можно рассматривать как взаимосвязанные формы поведения человека, который является системным субъектом взаимодействия.

Мышление являет собой личностно и социально значимый феномен, а также мощнейшую способность мозга<sup>20</sup>. При этом сущность мышления до конца не определена: в психологии мышление рассматривают как процесс, способ-

---

<sup>18</sup> Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М.: Медицина, 1968. — 546 с.

<sup>19</sup> Анохин, К.В. Когнитом: нейронная гиперсеть как организующий принцип высших функций мозга // I Национальный конгресс по когнитивным исследованиям, искусственному интеллекту и нейроинформатике: сборник пленарных и индустриальных докладов. Доклады симпозиумов, Москва, 10-16 октября 2020 года. — М.: Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация искусственного интеллекта», 2020. — С. 10–13.

<sup>20</sup> Черниговская, Т.В. Экспериментальное исследование языка и мышления в XXI веке: традиции и возможности // Труды Объединенного научного совета по гуманитарным проблемам и историко-культурному наследию. — 2015. — Т. 2014. — С. 64–76.

ность, и особо сложную форму поведения. Для анализа нейромеханизмов мышления важно опираться на его психофизиологическую основу и возрастные закономерности, а также учитывать периоды развития нейронауки: от структурализма до функционализма, от локализма до системности.

Мышление принадлежит к высшим психическим функциям. Значение функции в широком смысле соответствует приспособительной активности организма, а также сложной системной деятельности. В рамках теории динамической локализации мышление есть функция мозга, которая имеет опосредствованный характер, является основой иных психических процессов и качественно перестраивает их работу<sup>21</sup>.

Рассмотрим психофизиологические элементы мышления. С позиции локального подхода речемыслительные процессы осуществляются в левом полушарии (у правшей). Левое полушарие описывают как «критически настроенное»<sup>22 23</sup>: оно отвечает за логическое мышление, которое для анализа требует перцептивной информации, получаемой из соседнего правого полушария.

А.Р. Лурия областью критического сознания, функционалом которой выступает критическая оценка, называет лобные доли<sup>24</sup>. Лобные доли относятся к третьему функциональному блоку мозга, выполняющему организующую функцию, отвечают за целенаправленную деятельность, программирование, предварительную и последующую логическую оценку контекста реальности и действий на предмет ошибочности и поиск вариантов исправления ошибки. В соответствии с концепцией П.К. Анохина, префронтальные отделы мозга являются элементом комплексного механизма «акцептора действия»<sup>25</sup>, который обеспечивает саморегуляцию деятельности человека.

Таким образом, важно обратить внимание на то, что мыслительная деятельность невозможна без учета результатов перцептивной деятельности нервной системы человека. Для достижения результатов мыслительной деятельности важно выполнить последовательно соответствующие мыслительные операции, которые можно отнести к динамическим характеристикам мышления (3-й блок, по А.Р. Лурия): постановка цели деятельности, сохранение мотива, планирование, выполнение мыслительных операций в соответствии с созданной програм-

---

<sup>21</sup> Глебова, Е.В. Нейропсихологическая диагностика особенностей мышления неуспевающих младших школьников: автореф. ... на соискание к. психол. наук. – М., 2007. – 24 с.

<sup>22</sup> Картер, Р. Как работает мозг. – М.: Издательская группа «АСТ», Издательство «CORPUS», 2014. – 224 с.

<sup>23</sup> Сэйтл, С. Нейромания. Как мы теряем разум в эпоху расцвета науки о мозге / С. Салли, О.Л. Скотт. – М.: Издательство «Э», 2016. – 368 с.

<sup>24</sup> Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Издательство Московского университета, 1962. – 433 с.

<sup>25</sup> Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М.: Медицина, 1968. – 546 с.

мой, критическая оценка, текущий и конечный контроль реализации деятельности, эмоциональное отреагирование на мыслительную задачу<sup>26</sup>. Показано взаимодействие лимбических и префронтальных отделов мозга. На языке философии М. Мамардашвили это звучит следующим образом: «мысль нельзя подумать механически, она рождается из душевного потрясения»<sup>27</sup>.

Интересно, что функциональная асимметрия полушарий головного мозга затрагивает и эмоциональную сферу. С одной стороны левое полушарие меньше связано с эмоциями, чем правое, с другой стороны именно в нем преобладает система положительного эмоционального реагирования, хотя представлена и система иной валентности. Следовательно, эмоционально-волевая регуляция, критическое мышление, сила воли и перцептивно-мнестическая регуляция взаимосвязаны на психофизиологическом уровне: их условно разделяют в рамках аналитических целей познания<sup>28</sup>. Такого рода взаимосвязь подтверждается результатами исследования А.Н. Лебедева, в соответствии с которыми лица с выраженной эмоциональной неустойчивостью менее критично оценивают недостоверную информацию, не выделяют фейки и по большей части негативно оценивают собственное поведение<sup>29</sup>.

Между тем первичность эмоционального восприятия, преобладание корреляции восприятия информации с отрицательными эмоциями, усиление отчуждения личности от самой себя и последующими ограничениями потребностей и интересов, усиление исключения участия правого полушария из эмоционально-мыслительной деятельности, т. к. для активизации отрицательных эмоций необходим минимум мыслительной деятельности, и гормональный дисбаланс способствуют скоплению усталости левого полушария и выступают риском для сохранения критичности<sup>30</sup>. Соответственно, для ее активизации первична эмоциональная стабилизация, достигаемая за счет осознанности, в т. ч. через формулировку переживаний с помощью речи, поисковой активности ресурсов, эмоционального интеллекта и эмоциональной пластичности, салютогенного мышления.

---

<sup>26</sup> Глебова, Е.В. Нейропсихологическая диагностика особенностей мышления неуспевающих младших школьников: автореф. ... на соискание к. психол. наук. – М., 2007. – 24 с.

<sup>27</sup> Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – С. 5–205.

<sup>28</sup> Смирнов, С.И. Развитие психологического здоровья при дегенерации психофизиологической основы эмоциональной устойчивости // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2019. – С. 365–380.

<sup>29</sup> Лебедев, А.Н. Критическое мышление и чувства в саморазвитии личности: [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. – 2020. -№ 3 (114). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-chuvstva-v-samorazvitii-lichnosti> (дата обращения: 19.02.2023).

<sup>30</sup> Смирнов, С.И. Развитие психологического здоровья при дегенерации психофизиологической основы эмоциональной устойчивости // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2019. – С. 365–380.

Как уже было сказано, конструирование поведения осуществляется прежде всего на уровне мышления. Для рефлексивного анализа полезными являются зеркальные нейроны: позволяют распознать наблюдаемое действие, оценить перспективу реализации действия и установить значение действия<sup>31 32</sup>. Они обеспечивают понимание и поддерживают активную позицию субъекта при взаимодействии со средой.

Оценка соответствия между наблюдаемым действием и потенциально выполняемым действием требует критичности. Критичность является одним из показателей аналитико-синтетической мыслительной деятельности: способность субъекта не принимать на веру суждения, а также умение выделять противоречия/несоответствия, оценивать достоверность выводов; готовность проверять, изменять и опровергать факты<sup>33</sup>. Обнаружено понимание критичности как особого отражения действительности в мозге человека, относительно устойчивого проявления продуктивности мышления<sup>34</sup>. Однако не описывается специфика отражения и ее нейрофизиологические корреляты. Фиксируется лишь способность человека к анализу, формулировке гипотез отыскиванию противоречий в объектах познания.

Объективность в мышлении не является врожденной способностью. По данным зарубежных исследователей X. Shao, R. Qi, S. Kawaguchi, & H. Li, признаки критичности обнаруживаются уже у детей в возрасте 5 лет<sup>35</sup>. Такие данные противоречат концепции Ж. Пиаже. «Даже к 7-8 годам дети далеко не всегда стремятся к тому, чтобы иметь какое-либо одно мнение по данному предмету. Конечно, они не думают при помощи противоречий, но они последовательно принимают положения, которые, если их сравнить, оказались бы противоречивыми. В этом смысле можно сказать, что дети нечувствительны к противоречию, и это происходит потому, что, переходя от одной точки зрения к другой, они каждый раз забывают предыдущую. Таким образом, одни и те же дети 5-6 лет в течение опроса утверждают и то, что муравьи, цветы или солнце живые, и то, что они не живые. Некоторые дети то говорили, что реки были вырыты человеческой рукой, то – что их создала вода. Оба противоположных мнения укладывались у них рядом: в данный момент они соглашались с одним мнением, в следующий, – искренне забывая старое, соглашались с другим. Этот факт часто

<sup>31</sup> Картер, Р. Как работает мозг. – М.: Издательская группа «АСТ», Издательство «CORPUS», 2014. – 224 с.

<sup>32</sup> Нейродидактика: иконография / М.П. Карпенко, Д.Г. Давыдов, Е.В. Чмыхова [и др.]. – М.: Изд-во СГУ, 2019. – 282 с.

<sup>33</sup> Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: автореф. ... на соискание к. пед. н. – Оренбург, 2004. – 24 с.

<sup>34</sup> Астахова, Л.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности: монография / Л.В. Астахова, Т.В. Харлампьева. – М.: РАН, 2009. – 136 с.

<sup>35</sup> Early Critical Thinking in a Mandarin-Speaking Child: An Exploratory Case Study / X. Shao, R. Qi, S. Kawaguchi, & H. Li // Education Sciences. – 2022. – Vol. 12 (2). – <https://doi.org/10.3390/educsci12020126>.

встречается при исследовании детей до 7-8 лет»<sup>36</sup>. Как мы видим, все-таки и в возрасте 5 лет ребенок может производить личностные смыслы, однако этот процесс обусловлен индивидуальными различиями в развитии активной интеллектуальной деятельности и социализации личности.

Одной из ключевых характеристик мозга в отношении развития его критичности является пластичность. Пластичность мозга наиболее выражена в младенчестве<sup>37</sup>. По мере взросления мозговые функции дифференцируются и закрепляются, при этом формируется индивидуальный «ландшафт».

Рассмотрим некоторые возрастные изменения, которые происходят в мозговой активности, связанной с мыслительной деятельностью. Результаты зарубежных исследований показывают в целом снижение сензитивности нейронов к входящим сигналам и уменьшение плотности ряда постсинаптических рецепторов после 20 лет (Braver T.S., Barch D.M., Keys B.A., 2001), возрастное ослабление межнейронных связей (Hof P.R., Morrison J.H., 2004), возрастное снижение эффективности функционирования когнитивных процессов, в т. ч. связанных с решением логических задач (Kramer A.F., Bherer L., Colcombe S.J., 2004)<sup>38 39 40</sup>. Вместе с тем, миелинизация лобных долей полностью завершается, как пишет Р. Картер, только у «вполне взрослых людей»<sup>41</sup>. Следовательно, одновременно при развитии критического мышления и эмоциональной устойчивости начинается угасание их нейронной основы. В любом случае важно осознанно относиться к мозговой активности и периодически ее тренировать.

Идеи критического мышления не новы: восходят к сократическому методу обучения через формулировку хороших вопросов, активизации диалога, логичного изложения собственного мнения, основанного на независимости позиции и достоверности аргументации. Критическое мышление как термин предложил использовать Ю. Хабермас в 1970 г., который в рамках социально-философского подхода заботился о развитии рационального общества<sup>42 43</sup>.

---

<sup>36</sup> Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. – М.: РИМИС, 2008. – С. 70.

<sup>37</sup> Картер, Р. Как работает мозг. – М.: Издательская группа «АСТ», Издательство «CORPUS», 2014. – 224 с.

<sup>38</sup> Braver, T.S. Context processing in older adults: evidence for a theory relating cognitive control to neurobiology in healthy aging / T.S. Braver, D.M. Barch, B.A. Keys // J. Exp. Psychol. Gen. – 2001. – Vol. 130, No 4. – Pp. 746–763.

<sup>39</sup> Hof, P.R. The aging brain: morphomolecular senescence of cortical circuits / P.R. Hof, J.H. Morrison // Trends Neurosci. – 2004. – Vol. 27, No 10. – Pp. 607-613.

<sup>40</sup> Kramer, A.F. Environmental influences on cognitive and brain plasticity during aging / A.F. Kramer, L. Bherer, S.J. Colcombe // J. Gerontol. A Biol. Sci. Med. Sci. – 2004. – Vol. 59, No 9. – Pp. 940-957.

<sup>41</sup> Картер, Р. Как работает мозг. – М.: Издательская группа «АСТ», Издательство «CORPUS», 2014. – 224 с.

<sup>42</sup> Воевода, Е.В. Критическое мышление как культурный феномен // Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture: сборник статей по материалам 7-й Международной научно-практической конференции, 21-22 мая 2012 года = Seventh Annual International Conference, Ryazan State University, Russia. – Рязань, 2012. – С. 120-126.

<sup>43</sup> Локтионов, М.В. Критика применения критической теории и критического системного подхода в современных концепциях развития общества: [Электронный ресурс] // Философская мысль. – 2014. – № 11. – С. 86-106. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=13753](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=13753) (дата обращения: 19.02.2023).

Д. Халперн описывает критическое мышление как технологию: «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. ... При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи»<sup>44</sup>. Для применения навыков важно развивать соответствующее умение и способность в целом. Следовательно, критическое мышление можно рассматривать и как способность субъекта к критичности и рефлексии, применению логических операций с целью оценки достоверности информации<sup>45 46</sup>. Эта когнитивная стратегия состоит из логического последовательного рассуждения, анализа и проверки истинности возникающих идей на основе известных критериев. Критическое мышление направлено на анализ собственных представлений, конструирование рассуждений в ходе целенаправленной работы с многообразием информации<sup>47 48</sup>, что указывает на его рефлексивный и системный характер. Основными функциями критического мышления выступают аргументированная селекция, оценка и контроль решения проблемы<sup>49</sup>. На нейронном и психическом уровнях этот процесс протекает сложно, динамически с участием в нефоновой мыслительной деятельности выше описанных мозговых структур, т. к. операционально критическое мышление предполагает целеполагание, программирование, коррекцию собственных действий и анализ результатов деятельности. Итак, критическое мышление позволяет оценивать действия, распознавать угрозы и находить пути продуктивного взаимодействия с меняющейся реальностью.

Ценностным аспектом способности критически мыслить выступает ориентация на многополярность реальности, учет многообразия точек зрения в обществе, принципы детерминизма при объяснении и понимании ситуации. Д. Клустер выделяет следующие признаки критического мышления: самостоятельность и индивидуальность; принятие иной точки зрения; социальность<sup>50</sup>. Также Д. Клустер описывает механизм критического мышления: информация выступает условием активизации мыслительной деятельности, которая начинается, по его мнению и вслед за позицией Д. Дьюи, с постановки вопроса и формулировки конкретной проблемы, сопровождается обязательной убедительной

---

<sup>44</sup> Халперн, Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – С. 18.

<sup>45</sup> Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: автореф. ... на соискание к. пед. н. – Оренбург, 2004. – 24 с.

<sup>46</sup> Смирнова, И.В. Понятие критического мышления в современной педагогической науке: [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22783> (дата обращения: 04.02.2023).

<sup>47</sup> Воробьева, С.В. Критическое мышление: взаимодействие логических, эпистемологических и когнитивных факторов // Философия и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 67-71.

<sup>48</sup> Николаева, Е.М. Системность как атрибут критического мышления: проблема формирования фонового знания / Е.М. Николаева, М.С. Николаев // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 6. – С. 99-101.

<sup>49</sup> Халперн, Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

<sup>50</sup> Клустер, Д. Что такое критическое мышление?: [Электронный ресурс] // Первое сентября. – 2002. – № 29. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 05.02.2023).

аргументацией (утверждение – довод – доказательство – основание) с учетом возможных контраргументов<sup>51</sup>. С.В. Воробьева сходным образом описывает цикл критического мышления, который включает четыре стадии: анализ, понимание, оценку и корректирование идей<sup>52</sup>. Следовательно, критическое мышление имеет стадийную структуру с доминированием в определенный момент времени одной из них, ориентировано на поиск ответов на систематизированный логический перечень вопросов.

Модели формирования критического мышления не предполагают учета нейронного уровня при трансляции утверждения о том, что критическое мышление усиливает мыслительную деятельность в целом. Например, динамическая модель формирования критического мышления у студентов И.А. Мороченковой включает следующие факторы: личностный – познавательную мотивацию студентов; средовой – ценностное соответствие и диалоговый характер взаимодействия со студентами с привлечением дискуссионной и исследовательской форм работы<sup>53</sup>. Однако недостаточно описаны психофизиологические и социальные механизмы положительного влияния исследовательской деятельности на развитие критического мышления студентов.

В.Я. Сергин делает попытку описания произвольного характера критического мышления через обращение к данным электрической активности мозга: такое мышление позволяет управлять операционной активностью на основе явного символического представления информации, в т. ч. рефлексивной. Информация передается между областями мозга посредством электрической активности речевой моторной системы, которая обеспечивает последовательность, связность и однозначность рассуждений<sup>54</sup>. Сделаны выводы о высокой мозговой активности в процессе критического мышления. Возникает риск утомления после решения сложных задач, поэтому необходимо развивать осознанное отношение к психогигиене и произвольно активизировать т. н. «дефолт-систему» – нейрофизиологический механизм, запускающийся в состоянии оперативного покоя<sup>55</sup>.

Также обнаружены нейрофизиологические корреляты критического и творческого мышления, которые традиционно противопоставляются: функциональная активность префронтальной и цингулярной коры взаимосвязана как с

---

<sup>51</sup> Клустер, Д. Что такое критическое мышление?: [Электронный ресурс] // Первое сентября. – 2002. – № 29. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 05.02.2023).

<sup>52</sup> Воробьева, С.В. Критическое мышление: взаимодействие логических, эпистемологических и когнитивных факторов // Философия и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 67–71.

<sup>53</sup> Мороченкова, И.А. Формирование критического мышления студентов в образовательном процессе вуза: автореф. ... на соискание к. пед. н. – Оренбург, 2004. – 24 с.

<sup>54</sup> Сергин, В.Я. Сознание и мышление: природа и нейронные механизмы: [Электронный ресурс] // Открытое образование. – 2010. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soznanie-i-myshlenie-priroda-i-neyronnyie-mehanizmy> (дата обращения: 19.02.2023).

<sup>55</sup> Николаева, Е.М. Системность как атрибут критического мышления: проблема формирования фонового знания / Е.М. Николаева, М.С. Николаев // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – № 6. – С. 99–101.

исполнительным контролем когнитивной деятельности, так и с инсайтом<sup>56</sup>. Следовательно, критическое мышление может рассматриваться как необходимый этап творческой деятельности, т. к. критическое отношение к различным вариантам решения задачи способствует появлению нового оригинального решения.

Итак, осуществление мыслительных операций критического характера обусловлено усиленной работой по высокочастотной активации соответствующих нейронных ансамблей, поэтому для повышения эффективности критического мышления необходимо применять здоровьесберегающие технологии, сохранять эмоциональную устойчивость, развивать силу воли и креативность.

Эффективность критического мышления определяется также личностной эпистемологией, т. к. природа личности и рефлексивный характер такого мышления обусловлены индивидуальным способом организации знаний человека о мире, отображают его когнитивные схемы, которые сформировались в ходе взаимодействия с окружающим миром. Т.В. Черниговская, ссылаясь на труды И.М. Сеченова и А.А. Ухтомского, подчеркивает тот факт, что мы познаем мир так, как это может наш мозг, как мы способны воспринять и понять мир<sup>57</sup>. При этом когнитивные схемы, как правило, неотъемлемо связаны с когнитивными искажениями. В книге Э. Глейзера «Эксперимент по развитию критического мышления» (1941) критическое мышление показано как новый метод, используя который человек готов рассмотреть и пересмотреть собственное мнение с помощью логических размышлений<sup>58</sup> и проверки персональных когнитивных схем на достоверность<sup>59</sup>.

Для объективации социальной реальности важно осознавать разницу между фактами и суждениями. Д. Канеман выделяет две системы, которые влияют на суждения человека в ходе принятия решения. Система 1, психофизиологической основой которой являются лимбические отделы мозга, имеет произвольный, быстрый, эмоциональный и интуитивный характер. Система 2, психофизиологической основой которой являются префронтальные отделы мозга, ориентирована на медленную скорость, рациональное рассуждение и критическое

---

<sup>56</sup> Разумникова О.М. Нейрофизиологические механизмы решения экспериментальных творческих задач: инсайт и/или критический анализ? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 623–642.

<sup>57</sup> Черниговская, Т.В. Экспериментальное исследование языка и мышления в XXI веке: традиции и возможности // Труды Объединенного научного совета по гуманитарным проблемам и историко-культурному наследию. – 2015. – Т. 2014. – С. 64–76.

<sup>58</sup> Воевода, Е.В. Критическое мышление как культурный феномен // Язык и коммуникация в контексте культуры = Language and Communication through Culture: сборник статей по материалам 7-й Международной научно-практической конференции, 21-22 мая 2012 года = Seventh Annual International Conference, Ryazan State University, Russia. – Рязань, 2012. – С. 120–126.

<sup>59</sup> Ковпак, Д.В. Диагностика в когнитивно-поведенческой терапии // VII Международный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии CBTFORUM: сборник научных статей, Санкт-Петербург, 21 мая 2021 года. – СПб.: СИНЭЛ, 2021. – С. 100–116.

мышление<sup>60</sup>. Соответственно, для саморегуляции важно формировать способность к рациональному мышлению и контролю над побуждениями.

Мышление носит знаковый характер. В ходе развития интеллектуальной деятельности человека на первый план выходит речевое<sup>61</sup> или вербально-логическое мышление, по А.Р. Лурии<sup>62</sup>. Соответственно, речь, как и мышление, рассматривается в качестве высшей психической функции, функционально организованной системы, которая, как и мышление, должна осуществлять постоянный контроль действий в контексте постоянных изменений реальности. Речевые зоны преимущественно находятся в левом полушарии мозга – в височной и лобной долях, которые также участвуют в обработке сенсорной информации<sup>63 64 65</sup>. Следовательно, речь на нейробиологическом уровне связана с пространственными и двигательными центрами мозга.

Основными видами речевой деятельности являются чтение и письмо, активизирующие на психофизиологическом уровне функциональную взаимосвязь анализаторов и двух сигнальных систем<sup>66</sup>. По мнению Б.Г. Ананьева, процессы чтения и письма образуют временные связи второй сигнальной системы, которые на базе имеющихся формируют новый сложный ряд ассоциаций и с развитием автоматизируются. «В структуре письма вся единая ассоциативная цепь устной речи и чтения усложняется новыми компонентами, а именно: связями между видимым, а затем слышимым и произносимым словом, с одной стороны, и двигательной реакцией с другой»<sup>67</sup>. Если рассматривать чтение и письмо как специфические и впоследствии автоматизированные процессы образования новых ассоциаций, то в качестве их нейробиологической основы следует отметить способность мозга к образованию новых связей между существующими структурами<sup>68</sup>. В ходе активизации речедвигательных процессов образуются новые

---

<sup>60</sup> Канеман, Д. Рациональный выбор, ценности и фреймы / Д. Канеман, А. Тверски // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 4. – С. 31-43.

<sup>61</sup> Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. – М.: Колибри, 2021. – 384 с.

<sup>62</sup> Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Издательство Московского университета, 1962. – 433 с.

<sup>63</sup> What is right-hemisphere contribution to phonological, lexico-semantic, and sentence processing?: Insights from a meta-analysis / M. Vigneau, V. Beaucois, P.-Y. Hervé, G. Jobard, L. Petit, F. Crivello, E. Mellet, L. Zago, B. Mazoyer & N. Tzourio-Mazoyer // *NeuroImage*. – 2011. – No 54 (1). Pp. 577–593. – <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.07.036>.

<sup>64</sup> Corballis, M.C. Left Brain, Right Brain: Facts and Fantasies // *PLoS Biol.* – 2014. – Vol. 12 (1): e1001767. – <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001767>.

<sup>65</sup> Нейродидактика: иконография / М.П. Карпенко, Д.Г. Давыдов, Е.В. Чмыхова [и др.]. – М.: Изд-во СГУ, 2019. – 282 с.

<sup>66</sup> Захарова, М.М. Психофизиологическая природа процессов чтения и письма / М.М. Захарова, Л.Ю. Шишкина, М.В. Юрьева // Вестник Мичуринского государственного аграрного университета. – 2013. – № 3. – С. 130–133.

<sup>67</sup> Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – С. 407.

<sup>68</sup> Казаков, Г.А. Феномен чтения глазами нейробиолога: Рецензия на книгу Вулф М. “Пруст и кальмар: нейробиология чтения”. – М.: Колибри, азбука-аттикус, 2020. – 384 с. // Вопросы психолингвистики. – 2022. – № 2 (52). – С. 150–153.

межнейронные связи, что оказывает положительное влияние на психологическую гибкость мыслительной деятельности и развивает адаптационный потенциал психики<sup>69</sup>.

Как пишет Р. Солсо, «чтение – это сложное волевое усилие, при котором от читающего требуется построить осмысленный образ из набора линий и кривых, которые сами по себе не имеют смысла. Организуя эти стимулы так, чтобы получились буквы и слова, читающий может затем извлечь из своей памяти значение. Весь этот процесс занимает долю секунды, и он просто поразителен, если учесть, сколько в нем участвует нейроанатомических и когнитивных систем»<sup>70</sup>. Вместе с тем вслед за А.З. Васильевой, Н.В. Епанешниковой, А.А. Пашковым отмечаем дефицит современных отечественных исследований нейробиологических основ чтения и письма<sup>71</sup>, что отрицательно влияет на полноту описания природы процессов.

Ключевое различие между языком и чтением заключается в использовании письменных знаков. Соответственно нейробиологической основой процесса чтения должна быть часть мозга, отвечающая за обработку письменных знаков. Вместе с тем, несмотря на появление письменности около 5 000 лет назад и изобретение в XV в. печатного станка, элементарная грамотность и развитый навык чтения в мире распространены не повсеместно<sup>72</sup>. Способность к чтению не задана генетически, однако базируется на генетическом, нейронном, нейробиологическом и когнитивном уровнях и древней эволюционной функции зрительного распознавания объектов<sup>73</sup> и в случае развития способности к чтению подтверждает безграничный адаптационный потенциал мозга<sup>74</sup>. Поэтому с одной стороны, учитывая неуниверсальный характер чтения с точки зрения эволюции, сложно говорить о специфической области мозга для чтения<sup>75</sup>. С другой стороны, можно предположить, что процесс чтения изменяет мозг и специализирует его определенную часть. Результаты исследований S. Dehaene, L. Cohen указы-

---

<sup>69</sup> Якунина, Н.А. Критическое мышление: аналитическое осмысление понятия: [Электронный ресурс] // Гаудеамус. – 2019. – № 4 (42). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-analiticheskoe-osmyslenie-ponyatiya> (дата обращения: 19.02.2023).

<sup>70</sup> Солсо, Р.Л. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2006. – С. 16.

<sup>71</sup> Васильева, А.З. Лингвистический и нейробиологический подходы к изучению нарушений чтения / А.З. Васильева, Н.В. Епанешникова, А.А. Пашков // Вестник Уральского государственного медицинского университета. – Екатеринбург: УГМУ, 2021. – Вып. 1. – С. 76–80.

<sup>72</sup> Vogel, A.C. The VWFA: it's not just for words anymore Front / A.C. Vogel1, E.P. Steven, L.S. Bradley // Hum. Neurosci. – 2014. – Vol. 8. – <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00088>.

<sup>73</sup> Казаков, Г.А. Феномен чтения глазами нейробиолога: Рецензия на книгу Вулф М. «Пруст и кальмар: нейробиология чтения». – М.: Колибри, азбука-аттикус, 2020. – 384 с. // Вопросы психолингвистики. – 2022. – № 2 (52). – С. 150–153.

<sup>74</sup> Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. – М.: Колибри, 2021. – 384 с.

<sup>75</sup> Vogel, A.C. The VWFA: it's not just for words anymore Front / A.C. Vogel1, E.P. Steven, L.S. Bradley // Hum. Neurosci. – 2014. – Vol. 8. – <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00088>.

вают на активизацию левой латеральной затылочно-височной борозды в процессе чтения (VWFA)<sup>76</sup>. Однако данная область активна и в процессе письма, в ходе распознавания символов и образов, следовательно, в ходе обработки иной информации<sup>77</sup>. Также в процессе чтения значительно увеличивается число связей между нейронами на узлах левой угловой и супрамаргинальной извилин и правой задней височной извилины<sup>78</sup>. Если концептуализировать обнаруженные сведения, то они подтверждают невозможность специальной локализации в мозге конкретных когнитивных процессов и позволяют характеризовать, например, VWFA как область мозга, отвечающую за информации различных типов. Так, оказывается, что в образовательном процессе полезно совмещать печатные и визуально-цифровые знаки и символы<sup>79</sup>.

Как пишет М. Вулф, эффективность работы мозга связана со «способностью его специализированных областей развивать быстрое действие, которое становится практически автоматическим»<sup>80</sup>, которая обеспечивает времясбережение и ускорение процесса обработки информации. Доказано положительное влияние развитого навыка чтения на объем и легкость обработки информации<sup>81</sup>, а также на раннюю зрительную активизацию, что обеспечивает эффективность перцептивной деятельности в ходе оперативной обработки информации<sup>82</sup>.

С точки зрения нейробиологии развитие способности к беглому чтению осуществляется путем замещения «биполушарной активации мозга более эффективной системой в левом полушарии»<sup>83</sup>. При этом важно учитывать, что с мыслительными и речевыми способностями связаны разные области мозга, т. к. латерализация нейронных связей все же является локальным, а не глобальным свойством мозга<sup>84</sup>.

Функционал письменной речи соответствует потребности и необходимости вербализации и развертывания личностного замысла с возможностью сознательного контроля процесса. А.Р. Лурия характеризует письменную речь как: 1) монологическую; 2) некорректируемую со стороны слушателя в ходе самого

---

<sup>76</sup> Dehaene, S. The unique role of the visual word form area in reading / S. Dehaene, L. Cohen // Trends Cogn. Sci. – 2011. – Jun; 15 (6): 254-62.

<sup>77</sup> Vogel, A.C. The VWFA: it's not just for words anymore Front / A.C. Vogel, E.P. Steven, L.S. Bradley // Hum. Neurosci. – 2014. – Vol. 8. – <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00088>.

<sup>78</sup> Short- and Long-term effects of a novel on connectivity in the brain / G.S. Berns, K. Blaine, M.J. Prietula, B.E. Pye // Brain Connectivity. – 2013. – Vol. 3, No 6. – Pp. 590-600.

<sup>79</sup> Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. – М.: КоЛибри, 2021. – 384 с.

<sup>80</sup> Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. – М.: КоЛибри, 2021. – С. 83.

<sup>81</sup> Dehaene, S. How learning to read changes the cortical networks for vision and language / S. Dehaene, F. Pegado, L.W. Braga // Science. – 2010. – Dec 3; 330 (6009): 1359-64.

<sup>82</sup> Szwed, M. Specialization for written words over objects in the visual cortex / M. Szwed, S. Dehaene, A. Kleinschmidt // Neuroimage. – 2011. – May 1; 56 (1): 330-44.

<sup>83</sup> Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения. – М.: КоЛибри, 2021. – С. 202.

<sup>84</sup> An Evaluation of the Left-Brain vs. Right-Brain Hypothesis with Resting State Functional Connectivity Magnetic Resonance Imaging / J.A. Nielsen, B.A. Zielinski, M.A. Ferguson, J.E. Lainhart, J.S. Anderson // PLoS ONE. – 2013. – Vol. 8 (8): e71275. – <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071275>.

процесса написания; 3) опирающуюся на знаковые технические и грамматические языковые средства; 4) реализуемую с помощью сознательных операций фонематического и синтаксического уровней; 5) обладающую медленным темпом<sup>85</sup>. Письменная речь полезна для развития мыслительной деятельности в целом и критического мышления, в частности, т. к. требует активизации произвольной аналитической работы с информацией для точной, логически соответствующей формулировки мысли. М. Мамардашвили подчеркивает интенсивный, целостный и субъективный характер этого процесса, отмечая тот факт, что мысль не рождается по частям, т. к. ее сущность сложна, многоэлементна<sup>86</sup>.

В современной информационной ситуации особое внимание уделяется роли письма от руки в работе мозга. Е.С. Ощепкова обозначает проблему возможных изменений психо- и нейролингвистической модели письменной речи на фоне более частого применения набора печатных символов, нежели письма от руки<sup>87</sup>, а также увеличения продолжительности онлайн-активности<sup>88</sup>. Вместе с тем обнаруживается дефицит реальных исследований обозначенной проблемы: книга Д. Дирдоф «О пользе письма от руки» представлена только номинально<sup>89</sup> в списке литературы. Встает вопрос о релевантности описанных результатов зарубежных исследований, когда в тексте<sup>90</sup> смешиваются психотерапевтическое влияние письменной речи в процессе вербализации эмоций и развивающая функция письма для улучшения письменных навыков и аналитико-синтетической мыслительной деятельности, а также обнаруживается лишь вторичное цитирование отечественных источников. Тем не менее, экспериментально подтверждено положительное влияние письменной речи на мозговую активность в области левого полушария, затылочную и височные части. При использовании ноутбуков и

---

<sup>85</sup> Лурия, А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

<sup>86</sup> Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – С. 5–205.

<sup>87</sup> Ощепкова, Е.С. Письменная речь в отечественной психолингвистике: [Электронный ресурс] // Вопросы психолингвистики. – 2021. – №4 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pismennaya-rech-v-otechestvennoy-psiholingvistike> (дата обращения: 04.02.2023).

<sup>88</sup> Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников: [Электронный ресурс] / Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичина, А.В. Чурсина, А.Н. Веракса // Вестник НГПУ. – 2021. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-issledovaniy-posvyaschennyh-izucheniyu-vzaimosvyazi-ispolzovaniya-tsifrovyyh-ustroystv-i-razvitiya-kognitivnoy-sfery-u> (дата обращения: 04.02.2023).

<sup>89</sup> Гончарова, М.В. Письмо при изучении русского языка и литературы // Педагог XXI столетия: сборник материалов III студенческой научно-практической конференции, Москва, 21 февраля 2018 года. – М.: Буки Веди, 2018. – С. 9–11.

<sup>90</sup> Гамзаева, С.Ф. Инновационные методы обучения письму в сравнении с методиками зарубежных стран // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных ВУЗов: сборник материалов VIII Ежегодной международной научно-практической конференции, Москва, 09 апреля 2020 года. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Научный консультант», 2020. – С. 126–139.

ноутбуков для набора текста отмечается более поверхностная обработка информации, особенно в условиях многозадачности<sup>91</sup>. В отличие от набора текста печатными символами письмо от руки способствует более глубокой переработке информации, т. к. происходит переформулировка либо создание новой формулировки мысли<sup>92</sup>. Следовательно, письменная речь запускает и поддерживает произвольную организацию мыслительной деятельности, сопровождающуюся сознательным анализом информации. Показано положительное влияние чтения<sup>93</sup> и письменной речи<sup>94</sup> для развития критического мышления.

В заключение следует отметить, что сделана попытка обзора фундаментальных, эмпирических и научно-популярных работ отечественных и зарубежных исследователей, посвященных критическому письму и мышлению. Ограничением выступает превалирование в качестве предмета исследования именно речемыслительной деятельности и соответствующей ей мозговой активности. Мы осознаем, что не все задачи решены в полной мере. Вместе с тем в ходе анализа литературы подтверждены следующие положения:

- Мыслительная деятельность имеет эволюционную значимость за счет функций отражения и прогноза, механизма оперативной нейронной активности и перманентного языкового контакта со средой, с помощью которого конструируется мышление и поведение человека.

- Критическое мышление носит рефлексивный и системный характер, в т. ч. за счет зеркальных нейронов, которые участвуют в обеспечении понимания происходящего.

- В процессе критического мышления усиливается мозговая активность.

- Эффективность критического мышления обусловлена длительностью решения задачи, эмоциональным состоянием личности, его волевыми способностями, творческим подходом к решению задачи, а также личностной эпистемологией, нейробиологической основой которой является индивидуальный «ландшафт» мозга.

- На нейробиологическом уровне речь связана с пространственным и двигательным центрами мозга, что можно учитывать при организации деятельности.

- Чтение и письмо способствуют развитию пластичности мозга.

- Чтение положительно влияет на объем и легкость переработки информации.

---

<sup>91</sup> Dehaene, S. How learning to read changes the cortical networks for vision and language / S. Dehaene, F. Pegado, L.W. Braga // *Science*. – 2010. – Dec 3; 330 (6009): 1359-64.

<sup>92</sup> Mueller, P.A. The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking / P.A. Mueller, D.M. Oppenheimer // *Psychol. Sci.* – 2014. – Jun; 25 (6): 1159-68.

<sup>93</sup> Recode to re-code: An instructional model to accelerate students' critical thinking skills / S. Saenab, S. Zubaidah, S. Mahanal & S.R. Lestari // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11 (1). – Pp. 1–14. – <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11010002>.

<sup>94</sup> Qoura, A.A. The Effect of the 6+1 Trait Writing Model on ESP University Students Critical Thinking and Writing Achievement / A.A. Qoura & F.A. Zahran // *English Language Teaching*. – 2018. – Vol. 11 (9). – Pp. 68. – <https://doi.org/10.5539/elt.v11n9p68>.

- Письменная речь полезна для мыслительной деятельности, т. к. позволяет замедлиться, реализовать и развернуть личностный замысел в ходе формулировки собственного мнения.

- Письмо от руки позволяет более глубоко перерабатывать информацию, нежели использование гаджетов.

Полученные данные позволяют осуществлять осознанное дидактическое планирование сценариев учебных занятий с применением техник письма и критического чтения.

### Академическое эссе как тип учебного задания в вузе

В современном российском университетском контексте различные практики чтения и письма обогащаются новыми подходами, дифференцируются и апробируются, формируется дидактическая инфраструктура. Большое распространение в образовательной практике вузов приобретает эссе как особый тип учебного задания. Эссе относится к продуктивной форме работы (в отличие от репродуктивной формы, например, реферата) и используется в качестве формы текущего, промежуточного, итогового контроля. Правила и нормы, касающиеся создания текстов, многовариативны. Характер требований к эссе в качестве учебного задания определяется содержанием учебной дисциплины, педагогическими технологиями, используемыми в вузе и методическими установками преподавателя. Следовательно, существенным становится вопрос о том, что такое эссе и каковы его стилистические и композиционные особенности.

Л.Г. Кайда в работе «Эссе: стилистический портрет» отмечает: «Эссе не вошло в поэтику, общей концепции жанра нет, даже в энциклопедических словарях оно появилось не так уж давно и с привычным расплывчатым определением»<sup>95</sup>. Автор называет современную эпоху – временем «глобальной эссеизации»<sup>96</sup> и отмечает: «Эссе – это то, что хочу так назвать, или все, что пишу, уверенный в своей оригинальности и праве на публикацию любого текста под рубрикой, предполагающей жанр «эссе», или без всякой рубрики, но с претензией на «фигуру высшего пилотажа»<sup>97</sup>. Эта идея существования жанра эссе «вне рамок» прослеживается и в работах М. Эпштейна: «Эссе – частью признание, как дневник, частью рассуждение, как статья, частью повествование, как рассказ. Это жанр, который только и держится своей принципиальной внежанровостью»<sup>98</sup>. «Внежанровость» определяет и стилистические особенности эссе: «бытийная достоверность, идущая от дневника, мыслительная обобщенность, идущая от философии, образная конкретность и пластичность, идущая от литературы»<sup>99</sup>. В ряду характеристик эссе подчеркивается междисциплинарный характер аргументации: «размышление над научной проблемой при использовании идей, концепций, ассоциативных образов из других областей науки, искусства, собственного опыта,

---

© Березина Е.М., 2023

<sup>95</sup> Кайда, Л. Г. Эссе: стилистический портрет. – М.: «Флинта», «Наука», 2008. – С.6.

<sup>96</sup> Там же. С.6.

<sup>97</sup> Там же. С.65.

<sup>98</sup> Эпштейн, М. «Эссе об эссе». – URL: [https://www.emory.edu/INTELNET/esse\\_esse.html](https://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html) (дата обращения: 25.01.2023).

<sup>99</sup> Эпштейн, М. «Эссе об эссе». URL:[https://www.emory.edu/INTELNET/esse\\_esse.html](https://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html) (дата обращения: 25.01.2023)

общественной практики»<sup>100</sup>. Многие исследователи отмечают «незавершенность», «неполноту» трактовки проблемы (в отличие от научной статьи): «Эссе – это сочинение-рассуждение небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета»<sup>101</sup>.

А.Л. Дмитриевский обращает внимание на существенную черту эссе – наличие выраженной авторской позиции (авторский голос) и отмечает, что это «произведение, отражающее индивидуально – мифологическую рефлексии автора над жизненно – значимыми для него проблемами внутренней (духовной) и социальной жизни»<sup>102</sup>.

Отечественные исследователи, признавая условную «расплывчатость» формулы эссе как жанра, выделяют модели эссе с учетом композиции и способа реализации: публицистическое, художественное, научно-популярное, академическое и официально-деловое<sup>103</sup>. Таким образом, определяются «академические» и «неакадемические» типы эссе. По мнению И.Н. Минеевой, академическое эссе отличается ««резкая персонализация», рефлексичность, критичность (главная цель – высказать свое мнение, убедительно доказать и аргументировать его), академический стиль, точность, четкость, ясность, богатство мысли, логичность и легкость изложения мыслей»<sup>104</sup>. Термин «академический» задает нормы и правила тексту. И.Н. Минеева отмечает, что «в русском языке слово «академический» означает «относящийся к академии как научному учреждению или высшему учебному заведению»»<sup>105</sup>. Следовательно, «академическое эссе является одним из научных жанров наравне с курсовым и дипломным (квалификационным) проектами, статьей, рефератом, конспектом, аннотацией к статье, рецензией, докладом»<sup>106</sup>. Такая привязка к «академическому» контексту отчасти «сужает» возможности жанра эссе, как произведения, отражающего «экзистенциальную рефлексии автора»<sup>107</sup>. Е.В. Бузальская отмечает, что требования к академическому эссе снижены (редуцированы)<sup>108</sup>. Так, канон эссе предполагает: «оригинальную

---

<sup>100</sup> Гаврилик, О.Н., Тарантей, В.П. Дидактические возможности эссе в преподавании наук в высшей школе // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 3. – С. 138–148.

<sup>101</sup> Колдина, М.М., Костылева, Е.А., Эссе как способ контроля знаний и оценивания компетенций // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С.178-180.

<sup>102</sup> Дмитриевский, А.Л. Жанр эссе: к проблеме теории // Челябинский гуманитарий. – 2013. – №3(24). – С.37-52.

<sup>103</sup> Бузальская, Е.В. Эссе: к истории становления жанра // Мир русского слова. – 2015. – №2. – С.36-41.

<sup>104</sup> Минеева, И.Н. Академическое эссе: теория и практика жанра // Филологический класс. – 2015. – №2(40). – С.7-15.

<sup>105</sup> Там же.

<sup>106</sup> Там же.

<sup>107</sup> Дмитриевский, А.Л. Жанр эссе: к проблеме теории // Челябинский гуманитарий. – 2013. – №3(24). – С.37-52.

<sup>108</sup> Бузальская, Е.В. Тест – эссе как подвид академического эссе: характеристика жанра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 1(22). – С.39-42.

позицию (непривычный угол зрения), краткость, изящную логику и сильные аргументы»<sup>109</sup>. В то время, как «академическое эссе удовлетворяет лишь трем критериям: краткости при полноте раскрытия темы и аргументированности выдвинутого тезиса»<sup>110</sup>. «Снижение» требований обусловлено тем, что академическое эссе ориентировано в первую очередь на проверку знаний обучающихся. Думается, что указанная позиция требует уточнения. Характер требований к эссе в качестве учебного задания во многом определяются типом задач, которые ставит преподаватель перед студентами. К таким типам задач относится не только необходимость проверки предметных знаний, но и способности сформулировать, а затем развёрнуто и структурированно аргументировать собственную позицию по выбранной теме. Разнообразие учебных задач фиксируется в различных типологиях академических эссе. К разным типам относятся: описательное эссе – согласованное описание человека (объекта, ситуации), имеющее ясный тезис; сравнительное эссе – сопоставление двух теорий (явлений, объектов и др.) по ряду выделенных критериев; проблемное (дискуссионное) эссе – обоснование преимущества одного взгляда над другими; реферативное эссе – представление теории (исследования); критическое эссе – всесторонняя оценка теории (работы); нарративное эссе – детальное повествовательное описание события (истории); исследовательское эссе. В зарубежной академической практике встречаются: эссе – выражение мнения (Opinion Essay), в котором формулируется и аргументируется свое мнение по какому-либо спорному вопросу, аргументация строится с учетом личного опыта; эссе – отзыв (Reaction Essay) предполагает рецензию на литературное произведение или фильм; сравнительное эссе (Compare/contrast essay), где сравниваются и сопоставляются разные объекты (тексты); эссе – исследование, близкое по цели и задачам к курсовой или дипломной работе, студент выбирает тему исследования, сопоставляет, анализирует, делает собственные выводы; эссе – осмысление, толкование (Analysis/Interpretation essay), ориентированное на интерпретацию исходных текстов; эссе – аргументация (Argumentative Essay), в котором обсуждается тезис, анализируются его отрицательные и положительные стороны, определяются слабые и сильные стороны рассматриваемого вопроса<sup>111</sup>.

При всем многообразии подходов к типологии академического эссе и определению его существенных черт выделяются ряд общих требований: оригинальный и самостоятельный взгляд студента на выбранную проблему (ярко выраженная авторская позиция), строгая аргументация (аргументация строится вокруг

---

<sup>109</sup> Там же.

<sup>110</sup> Там же.

<sup>111</sup> Кузьмина, Е.С. Коммуникативно-информационное поле эссе как формы делового иноязычного письменного общения // *Magister Dixit*. – 2014. – № 2. – С. 119–125.

одной центральной мысли (главного тезиса)); выводы основаны на работе с источниками и логических рассуждениях автора.

Использование эссе как способа оценки и контроля определяется целеполаганием изучаемых учебных курсов и целеполаганием преподавателя. Именно поэтому на разных этапах учебных курсов возможно использовать разные типы эссе. Работа над эссе способствует формированию опыта создания письменного авторского текста, предполагающего: размышление в рамках самостоятельно поставленной проблемы, выражение собственной позиции, смысловую целостность, речевую связность, последовательность изложения.

В качестве примера рассмотрим опыт преподавания учебной дисциплины «Академическое чтение» (Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, РАНХиГС). Тематический план дисциплины предполагает последовательное знакомство с текстами и идеями, ключевыми для современных гуманитарных и социальных наук. Основные темы блоков сформированы таким образом, чтобы дать студенту возможность отработать навыки аргументации при формулировании собственного мнения по сложным проблемам современности: противостояния личности и социума, личности и Другого (в широком смысле), статуса ценностей и понятия нормы и границ, представлений о культуре и человеческом потенциале и т.д. В ходе изучения отдельных дисциплин студенты традиционно работают с фрагментами произведений, которые отбираются с учетом дисциплинарной проблематики. Глубина проработки соответствующего материала может быть весьма высокой, однако постановка вопросов в этом случае, как правило, ориентирована на конкретное предметное поле. В то время как, в рамках «Академического чтения» предполагается знакомство с целыми текстами или со значительными их частями (не менее 80%). При этом идеи, содержащиеся в соответствующем тексте, рассматриваются в широком социокультурном контексте и во взаимосвязи с материалом и проблематикой других учебных дисциплин. Практики сфокусированного чтения (внимание к ключевым словам или незнакомым терминам, метафорам, собственному эмоциональному отклику) позволяют сосредоточиться на процессуальной стороне чтения.

Чтение текста сопровождается разными типами письменных заданий. Например, используются варианты сфокусированного письма, тему которого задает преподаватель или сами студенты с учетом проблематики изучаемого текста. Данный вид письма способствует формированию навыка аргументированного изложения собственной точки зрения. Достаточно часто применяется рефлексивное метакогнитивное письмо, ориентированное на фиксацию препятствий, недостатков, пробелов или ошибок, возникших в процессе чтения текста. Такое письмо позволяет выработать навык наблюдения над самими процессом

работы с изучаемым текстом, обнаружения его смысловых противоречий. Особое значение имеет нарративное/дескриптивное письмо как рассказ от первого лица о событии или процессе/объекте. Данный тип письменного задания помогает отчасти преодолеть дистанцию между читателем и автором текста. Методики чтения и письма взаимно дополняют друг друга. Сфокусированное чтение, письменные комментарии и размышления становятся основой для написания эссе.

Требования к формату эссе и методические рекомендации формулируются на первом занятии. Соблюдение определённого формата помогает студентам внимательнее относиться к своей собственной работе и распределить время на редактирование письменных работ и пересмотр их окончательных черновиков. В частности, обозначается, что эссе – это письменная работа, которая должна восприниматься как структурное целое, состоящее из трех взаимосвязанных частей: начало (вступительная часть, тезис и план работы); основная часть (раскрытие тезиса, аргументация); концовка (финальное обращение к читателю). Совокупность этих частей должна представить вниманию читателя упорядоченное и логичное рассмотрение проблемы. Особое внимание в процессе работы над эссе необходимо уделять названию работы, ее началу и концовке.

К написанию вступительной части следует относиться с особым вниманием. Первые несколько предложений чрезвычайно важны, так как именно от первых впечатлений читателя зависит, задержится ли его внимание на тексте. Иногда бывает достаточно сформулировать спорную или нетривиальную тему, чтобы заинтересовать читателя. Однако в большинстве случаев необходима вводная часть, задачами которой являются: привлечь внимание читателя; сообщить о предмете и стиле исследования; дать вводную информацию о тезисе. Как правило, наличие броского, привлекающего внимание вступления не только не обязательно, но и избыточно. Если сообщение адресовано узкоспециализированной профессиональной аудитории, оно чаще всего должно иметь строго определенный формат и начинаться либо с постановки проблемы исследования, либо с обзора релевантной информации. Для того, чтобы принять решение, какого формата придерживаться, необходимо уточнить у преподавателя требования или правила, характерные для той конкретной предметной области, в рамках которой выполняется задание. В качестве вариантов вступления предлагаются:

1. Парадоксальное или интригующее утверждение;
2. Впечатляющая статистика или шокирующее утверждение
3. Вопрос
4. Цитата или литературная аллюзия
5. Подходящая короткая история, шутка, анекдот
6. Описательный фрагмент, вызывающий к эмоциональности читателя

7. Фактическое утверждение или итоговый ввод, «кто, что, где, когда, почему»

8. Аналогия или сравнение

9. Обозначение проблемы или распространенного заблуждения

Достаточно частыми ошибками во вступлении являются: отсутствие плавного логического перехода от вступления к тезису; объем вступления, который непропорционален объему всего текста; отсутствие пояснений категорий и терминов, которые рассматриваются в тексте. С учетом указанных распространенных ошибок студентам обозначаются ряд правил: вступление должно вводить в тезис работы (для того, чтобы обеспечить связь вступления с тезисом необходимо использовать дополнительные «промежуточные» предложения); вступление должно быть кратким; информация о том, как мало доступной информации по данной теме, и о том, как трудно разобраться в рассматриваемой проблеме, едва ли способна привлечь внимание читателя («не начинайте с извинений или жалоб»); необходимо определять ключевые понятия и обозначать существенные предпосылки и факты («не нужно предполагать, что ваша аудитория знакома с темой работы»).

Заключение (последний абзац работы) – последняя возможность убедить читателя. Автор должен поставить заключительный акцент на важности сделанного вывода, дав читателю ощущение завершенности. В качестве распространенных ошибок можно выделить следующие: «механическое окончание работы» – заключение, дословно повторяющее тезис; «введение новых пунктов» – появление положений, которые не рассматривались в основной части текста; «приклеивание» заключения – последние абзацы основного текста не связаны с заключительными утверждениями; «изменение позиции» – противоречие с тезисом эссе; использование клише – концовка с использованием выражений «в заключение...», «подводя итог вышесказанному, ...», «как вы можете видеть, ...», «в данном тексте доказан тезис...». В качестве вариантов заключения предлагаются:

1. Повторное формулирование тезиса и основных пунктов работы (применительно только для достаточно длинных текстов)

2. Оценка важности предмета исследования

3. Утверждение о возможности более широкого применения предмета исследования

4. Призыв к действию

5. Предупреждение, основанное на тезисе работы

6. Цитата лица, авторитетного в рассматриваемом вопросе, подтверждающая тезис работы.

7. Риторический вопрос, заставляющий читателя ещё раз задуматься о предмете

8. Прогноз, основанный на тезисе исследования

Этот перечень не является исчерпывающим, возможно использовать любой другой вариант, позволяющий поставить финальный акцент.

После завершения работы над черновиком студентам рекомендуется внимательно его перечитать, исправляя орфографические, пунктуационные и стилистические ошибки, и приступить к окончательной шлифовке текста. Ниже приведены 15 вопросов, которые необходимо задать самому себе. Работа над окончательной версией текста может быть завершена только тогда, когда можно уверенно ответить «да» на все эти вопросы.

Проверочный лист для работы – 15 вопросов

1. Чувствую ли я, что собираюсь сообщить своему читателю что-то важное?
2. Действительно ли я разговариваю со своим читателем, а не сам с собой?
3. Учитываю ли я запросы и интересы своей аудитории?
4. Привлекают ли внимание читателя название и введение моей работы, подводят ли они его к основному тезису?
5. Содержит ли мой основной тезис одну четко сфокусированную идею?
6. Указывает ли тезис на то, о чем я буду говорить?
7. Содержит ли основной текст необходимые для поддержки главного тезиса предложения и выражены ли они явно?
8. Поддержано ли каждое мое важное утверждение детально рассмотренными примерами?
9. Можно ли сказать, что каждый абзац отличается смысловым единством и развивает одну мысль?
10. Связаны ли все мои абзацы логической связью?
11. Представляет ли собой последний абзац заключение, хорошо подходящее для моего эссе (с учетом моего основного тезиса)?
12. Все ли предложения моего текста понятны, согласованы и грамматически правильны?
13. Все ли употребленные слова необходимы и уместны в моем тексте?
14. Перечитал ли я текст, чтобы поправить стилистические, орфографические, пунктуационные ошибки и опечатки?
15. Было ли мое эссе отредактировано так, что я действительно доволен получившимся текстом?

Письменные работы готовятся студентом самостоятельно. Работа над эссе предполагает работу с черновиком. Черновик эссе должен представлять собой законченный связный текст, который развивает основной тезис и содержит ссылки на использованные источники информации.

При работе над черновиком необходимо:

- определить термины и понятия, которые используются в тезисе
- дать обзор событий или примеров, выстраивающийся в причинно-следственную цепочку, которая связана с тезисом
- привести количественные данные, связанные с тезисом (если они предусмотрены)
- процитировать первичные и вторичные источники, чтобы подкрепить тезис

Важной составляющей работы над эссе является обсуждение черновиков в группе студентов во время занятий в аудитории. Взаимное рецензирование – процесс обсуждения студентами работ друг друга, в парах или микрогруппах, сформированных по указанию преподавателя. Процедура взаимного рецензирования может проводиться несколько раз в течение курса и касаться формулировки главного тезиса, текстов первого или второго черновика работы. Как правило, студенты читают эссе друг другу. Студенты – слушатели фиксируют рекомендации в соответствии с перечнем вопросов:

1. Сформулируйте вопрос, на который пытается ответить автор. Запишите его
2. Найдите и выпишите тезис эссе. Если выраженного тезиса нет, попробуйте сформулировать его за автора.
3. Найдите и отметьте в тексте все аргументы в пользу формулировки тезиса. Насколько они убедительны для Вас как читателя?
4. Оцените корректность приведенных примеров. Есть ли они? Убедительны ли они? Можете ли Вы подсказать автору дополнительные примеры и иллюстрации?
5. Оцените логику построения текста. Пронумеруйте абзацы в исходном тексте. Корректно ли автор выделил абзацы? Просматривается ли структура? Нет ли необходимости в перестановке частей текста?
6. Оцените вступление и заключение. Связаны ли они со всем текстом? Отражают ли авторскую задачу?
7. Выпишите предложения или отметьте фрагменты в тексте, которые Вы совсем не поняли при чтении. Что именно вызвало затруднения?
8. Был ли текст Вам в целом интересен? Что в тексте особенно понравилось? За что можно похвалить автора?
9. На что стоит обратить автору внимание при дальнейшей работе с текстом?

Результатом работы могут стать письменные рецензии (развернутые и аргументированные комментарии) или совокупность устных комментариев. Целью взаимного рецензирования становится взаимодействие по модели «студент – студент». Преподаватель в этой модели выступает в качестве модератора. В процессе взаимного рецензирования выявляются проблемы текста: релевантность высказываний студента, конструктивность и логическая структурированность,

полнота и логическая завершённость. Для студентов такой процесс становится многоуровневой задачей: от поиска «проблемных зон» до формулирования конкретных предложений по их устранению<sup>112</sup>. Студенты «вынуждены» учитывать модель «объективной» оценки, в противовес «недооценки» или «переоценки» результатов. Важным условием для эффективного взаимного оценивания становится благоприятная учебная среда – личностно ориентированная позитивная среда, предполагающую равенство участников и атмосферу сотрудничества<sup>113</sup>.

Форматы заданий по написанию эссе в течение учебного курса разрабатываются с учетом последовательного усложнения. Например, первое задание (мини – эссе), ориентировано на контроль и оценивание навыков внимательного чтения и анализа. Второе задание (сравнительное эссе) предполагает сравнение текстов разных жанров, посвященных одной проблеме. Здесь осуществляется контроль и оценивание навыков рассматривать один текст сквозь призму другого. Третье задание – итоговое эссе. Итоговое эссе: отражает оригинальный и самостоятельный взгляд студента на выбранную проблему; построено вокруг одной центральной мысли (главного тезиса); представляет выводы, основанные на работе с источниками и логических рассуждениях автора; содержит ссылки на использованные источники информации, не менее трех из которых должны быть выбраны из числа обсужденных на занятиях текстов; студент самостоятельно формулирует, а затем развёрнуто и структурированно аргументирует собственную позицию по теме, опираясь на пройденный в семестре материал и (по необходимости) источники.

Для каждого типа заданий разрабатываются критерии оценивания.

Первое задание. Объем письменной работы: 3–4 тыс. символов с пробелами.

Критерии оценивания первого задания приведены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии	Параметры оценки
<i>Соответствие темы содержанию работы</i>	Тема сформулирована самостоятельно
<i>Формулировка проблем исходного текста</i>	«Автор прокомментировал выявленную проблему исходного текста». Автор не должен представлять в качестве комментариев простой пересказ текста или его фрагмента, или цитировать большой фрагмент исходного текста

<sup>112</sup> Шередекина, О.В. Метод взаимного рецензирования в формировании способности студентов многопрофильного вуза к иноязычной речи// Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Том 9. – № 35. – С. 30–38. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227–8591.35.03.

<sup>113</sup> Арлашкина, О.В. Применение метода взаимного оценивания в обучении менеджменту // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2018. – № 2 (50). – С. 132–141.

Критерии	Параметры оценки
<i>Аргументация</i>	«Автор выразил свое мнение по сформулированной проблеме». Автор должен аргументировать свое мнение по сформулированной проблеме (в качестве аргументов используются: актуальный жизненный опыт, художественная, публицистическая или научная литература)
<i>Структура текста</i>	«Логичная и ясная структура текста». Деление текста на введение, основную часть и заключение. Логичный и понятный переход от одной части к другой. Логичный и понятный переход внутри частей с использованием соответствующих языковых средств. Текст логично поделен на соразмерные абзацы
<i>Грамотность</i>	Орфографические, пунктуационные, речевые, стилистические ошибки отсутствуют

Второе задание. Объем письменной работы: 5–6 тыс. символов с пробелами. Критерии оценивания второго задания приведены в табл. 2.

Таблица 2

Критерии	Параметры оценки
<i>Формулировка проблем исходных текстов</i>	«Автор прокомментировал выявленные проблемы исходных текстов». Автор не должен представлять в качестве комментариев простой пересказ текста или его фрагмента, или цитировать большой фрагмент исходного текста
<i>Аргументация</i>	«Автор выразил свое мнение по сформулированной проблеме, согласившись или не согласившись с позицией авторов». Автор должен аргументировать свое мнение по сформулированной проблеме (не менее 2 аргументов)
<i>Работа с процедурой сравнения</i>	«Автор формулирует общие позиции/различные позиции в двух разножанровых текстах и комментирует их». Автор не должен представлять в качестве комментариев простой пересказ текста или его фрагмента, или цитировать большой фрагмент исходного текста
<i>Работа с разными жанрами текстов</i>	Автор использовал научный стиль для формулировки тезиса, взятого из художественного текста и/или наоборот
<i>Структура текста</i>	«Логичная и ясная структура текста». Деление текста на введение, основную часть и заключение. Логичный и понятный переход от одной части к другой. Логичный и понятный переход внутри частей с использованием соответствующих языковых средств.
<i>Грамотность</i>	Орфографические, пунктуационные, речевые, стилистические ошибки отсутствуют

Третье задание – итоговое эссе. Объем: 10000–12000 тыс. символов с пробелами. Для оценивания эссе используются следующие критерии: самостоятельность, общее понимание, аргументация, примеры, язык, орфография.

Критерии оценивания третьего задания приведены в табл. 3.

Таблица 3

Критерии	Параметры оценки
<b>Самостоятельность.</b> Данный критерий показывает нам, насколько студенту удалось изложить свое мнение о проблеме (самостоятельность мышления)	1. «Тезис оригинален» (тезис сформулирован в итоге размышлений автора о проблеме, а не просто воспринят в качестве объективной истины). Данный параметр не означает, что автор изобрел какой – то уникальный тезис, но тезис не должен воспроизводить определенный шаблон или стереотип
	2. «Проблема связана с личным опытом и интересами студента (наличие авторской позиции)». Данный параметр может определяться наличием упоминания о личном опыте автора, о проведенном исследовании, читательском или познавательном опыте и др. Демонстрация субъективного взгляда (отличие от реферата, статьи).
	3. «Тезис автора сформулирован ясно и четко». Мы должны понимать, какую проблему автор рассматривает.
	4. «Наличие собственного рассуждения». Критическое восприятие чужих высказываний, мнений, статистики, примеров и др. Автор должен не просто перечислять другие мнения. НО высказывать свою точку зрения, сталкивать одну позицию с другой.
<b>Общее понимание.</b> Данный критерий показывает нам, что автор смог изучить мнения других людей по данной проблеме	1. «Студент демонстрирует глубокое понимание выбранной темы, ее актуальность и связи с существующими концептами». Здесь могут быть рассмотрены фундаментальные источники или несколько концептуальных или дисциплинарных подходов
	2. «Тезис автора противопоставлен одним существующим концепциям и сопоставлен с другими». Вместо простого перечисления чужих концепций и мнений – автор их анализирует (сталкивает, сравнивает, сопоставляет)
	3. При рассмотрении всех основных идей автор эссе ссылается на конкретные источники, научную литературу, идеи. Здесь речь идет не об оформлении библиографических ссылок, а о наличии у автора представления о том, какие конкретно авторы посвятили его проблеме какие книги
<b>Аргументация.</b> Данный критерий показывает нам, насколько студенту удалось выстроить логичное и обоснованное доказательство своей точки зрения	1. «Тезис не меняется на протяжении всего текста»
	2. «Присутствует логическая связь между идеями автора». Четкий «скелет» текста (введение, основная часть, заключение); логичный и понятный переход внутри частей с использованием соответствующих языковых средств. Элементы текста связаны друг с другом

Критерии	Параметры оценки
	3. «Отсылки к культурному бекграунду (не вызывают протеста у читателей)». Здесь предполагается, что автор не использует штампы.
	4. «Основные идеи аргументированы, нет ошибок аргументации». Структура аргумента: аргумент – поддержка-пример
	5. «Убедительность примеров». Здесь оценивается, насколько примеры поддерживают аргументы
<b>Примеры.</b>	1. «Основные идеи эссе должны быть проиллюстрированы примерами».
	2. «Примеры релевантны аргументам».
<b>Язык.</b>	1. «Единство стиля». Студенты могут выбрать любой стиль повествования. Возможно смешение стилей речи (использование разговорной интонации, различных стилистических приемов, в том числе, метафор, аллегорий, аналогий); научные термины должны быть «расшифрованы»
	2. «Уместное использование языковых средств». Здесь оценивается целесообразность использования языковых средств, их смысловая нагрузка
	3. «Грамотность: работа написана без ошибок». Текст не должен содержать ошибки, затрудняющие понимание отдельных его фрагментов
<b>Оформление</b>	Соответствие правилам оформления письменного текста; наличие ссылок; библиографическое описание списка литературы

Эссе как вид учебной работы обладает рядом преимуществ перед другими видами учебной работы. Во-первых, это результат индивидуальной деятельности (например, в отличие от разных форм проектной работы). Во-вторых, в эссе возможно использование как академических, так и неакадемических источников (принцип широты образования). В-третьих, выбор темы эссе, постановка проблемы во многом определяется актуальным личным опытом студента, что способствует более глубокому осмыслению темы – проблемы.

Академическое эссе, как было рассмотрено выше, является важным способом контроля и оценивания уровня сформированности компетенций. Промежуточными индикаторами становятся: умение порождать собственные оригинальные мысли и обосновывать их посредством логики и аргументации; умение структурировать письменную работу как единое целое, правильно оформляя и систематизируя материал.

**Организация работы студентов с психологическими учебными текстами:  
обогащение ментального опыта (к постановке проблемы)**

Как показывает анализ литературы, исследовательский интерес к учебному тексту в последнее время существенно возрос (Вербицкий, 2018; Холодная, Гельфман, 2016, 2019; Астахова, Артеменко, 2018; Базылев, 2015). Авторы обращаются к определению онтологического статуса учебного текста, обуславливающего его (текста) дидактическую ценность. Можно выделить следующие подходы к рассмотрению и дефинированию учебного текста как объекта внимания исследователей:

1. Учебный текст является одной из *форм существования учебного знания* (наряду с учебной дисциплиной и учебной задачей). В отличие от учебной дисциплины, представляющей собой адаптированную форму научного знания, учебный текст – это языковая форма выражения знания учебного<sup>114</sup>.

2. Может выступать *средством обучения, задающим сценарий/маршрут учебно-познавательной деятельности*<sup>115</sup>.

3. Является «единицей содержания школьного образования», организующей «взаимодействие ученика с предметным содержанием учебных курсов»<sup>116</sup>.

4. Представляет собой *ядро триединства – средств, предмета и результата обучения*; выступает специфической *формой деятельности*, соотносимой с иными *формами обучения* (практическое занятие, лекция, коллоквиум и др.)<sup>117</sup>.

5. Является одним из «... основных условий познавательного действия, это *средство саморазвития* и фактор актуализации и обогащения репрезентативных способностей и ментальных репрезентаций через смысловое содержание текста...»<sup>118</sup>.

Таким образом, учебный текст идентифицируется исследователями через соотнесение с категорией знания либо с категорией познающего субъекта (его деятельностью и саморазвитием).

---

© Полянина О.И., Шевкова Е.В., 2023

<sup>114</sup> Гинецинский, В. И. Знание как категория педагогики : Опыт пед. когитологии. / В. И. Гинецинский; ЛГУ. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 142 с.

<sup>115</sup> Вербицкий, А. А. Проблема учебника контекстного типа / А. А. Вербицкий // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. – ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» Институт педагогики и психологии, 2018. – С. 241-244.

<sup>116</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С. 29.

<sup>117</sup> Базылев, В.Н. Диагностика понимания текста бакалаврами гуманитарного профиля / В. Н. Базылев // Психология обучения. – 2015. – № 10. – С. 22-23.

<sup>118</sup> Астахова, А. А., Артеменко, Н.А. Индивидуальные ментальные карты как метод ментальных репрезентаций и репрезентативных способностей обучающихся / А. А. Астахова, Н. А. Артеменко // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – 4 (22). – С.227.

Вместе с тем, как подчеркивает А.А. Вербицкий, подход к использованию учебника вообще и учебного текста в частности характеризуется некоторой односторонностью. Автор отмечает, что в тексте учебника излагаются «основы наук», при этом не приводится указаний на то, как само содержание усваивается обучающимися; «отсутствуют ориентиры практического применения информации в реальной социо-практической или профессиональной деятельности, которое (применение) только и может перевести информацию в статус знания»<sup>119</sup>. Таким образом, при всей самоочевидности присутствия обучающегося как субъекта восприятия и интерпретации учебного текста, сам этот субъект с особенностями его познавательной деятельности как будто «выводится» за рамки процесса работы с текстом.

Говоря об использовании учебных текстов в системе высшего образования, следует отметить, что академическая ценность знания традиционно признается преимущественно за научными текстами, в то время как учебный текст воспринимается как вспомогательный инструмент (в информирующей, ориентирующей, справочной функции), овладение которым обучающимися важно накануне и в процессе их «встречи» с текстами научного характера. Обращение преподавателей вуза к учебным текстам в обозначенном аспекте не способствует выстраиванию ««диалога» учащегося с содержанием обучения»<sup>120</sup>, в рамках которого учебный текст мог бы «маршрутизировать» познавательную деятельность студентов.

«Адекватным» ответом студентов на существующую вузовскую традицию использования учебных текстов в образовательном процессе являются демонстрируемое обучающимися отношение к тексту «как к источнику информации, которая должна быть очищена, нарезана, упакована и готова к употреблению, подобно продуктам в супермаркете»<sup>121</sup>.

Как показывает опыт наблюдения, студенты в недостаточной степени располагают эффективными навыками осознанной интеллектуальной обработки текста. Текст используется в прагматических целях, из него выхватываются нужные фрагменты, основные идеи, которые будут ответами на текущую задачу. Отсюда «устойчивое стремление к выдержкам и конспектам, дайджестам и википедиям, то есть к потреблению отфильтрованной информации маленькими порци-

---

<sup>119</sup> Вербицкий, А. А. Проблема учебника контекстного типа / А. А. Вербицкий // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. – ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» Институт педагогики и психологии. – 2018. – С. 241.

<sup>120</sup> Вербицкий, А. А. Проблема учебника контекстного типа / А. А. Вербицкий // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. – ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» Институт педагогики и психологии. – 2018. – С. 242.

<sup>121</sup> Радаев, В. В. Преподавание в кризисе / В. В. Радаев; М., НИУ ВШЭ. – 2022. – С. 37.

ями вместо утомительной работы с «сырыми» многостраничными документами»<sup>122</sup>. Возникновение целостного образа содержания текста оказывается затрудненным, как и не возникает представления о том, что этот текст сконструирован автором, имеющим речевую интенцию и профессиональную позицию. Студенты могут фиксировать трудности при чтении учебного текста, но до рефлексии природы этих трудностей обучающиеся чаще всего не доходят. Перечисленные особенности работы студентов с учебным текстом могут быть следствием широкого использования обучающимися цифровых технологий и гаджетов, являться признаком преобладания «клипового мышления» как стилевых особенностей познавательной деятельности (преобладание визуальной обработки информации над семантической, высокая скорость обработки информации на фоне снижения возможностей ее обобщения и переструктурирования<sup>123</sup>). Как отмечает В.В. Радаев, «быстро утрачивается – или, скорее, не приобретается – навык так называемого «медленного чтения». На смену ему приходит быстрое просматривание, или скольжение по поверхности текста (серфинг)»<sup>124</sup>.

Одновременно с тем, что в психологической литературе представлены особенности познавательной деятельности современных студентов как субъектов учения, в литературе, посвященной проблемам организации образовательной среды высшей школы, фиксируется явный дефицит исследовательского интереса к разработке основ дидактики высшей школы. Так, Петрунева Р.М. и др. пишут: «Если дидактическим основам среднего и основного общего образования посвящено множество работ известных советских и российских дидактов (М.В. Клари́на, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.В. Хуторского и мн. др.), то проблемы высшего образования не стали предметом пристального внимания педагогического сообщества вузов. Известные дидактические положения, разработанные для системы общего образования, попросту переносятся на почву высшего образования»<sup>125</sup>.

Обращаясь к системе школьного образования, дидактические ресурсы которой экстраполируются на вузовскую систему, отметим активную разработку и внедрение в практику обучения образовательных технологий, опирающихся на

---

<sup>122</sup> Там же. С. 37.

<sup>123</sup> Микляева, А.В., Безгодова, С.А. «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №5. – С. 223-227.

<sup>124</sup> Радаев, В. В. Преподавание в кризисе / В. В. Радаев; М., НИУ ВШЭ. – 2022. – С. 37.

<sup>125</sup> Петрунева, Р. М. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Ю. В. Петрунева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8-9. – С. 58.

психодидактическую парадигму<sup>126 127</sup>. На современном этапе психодидактическая парадигма определяется как подход, предполагающий «интеграцию психологических, дидактических, методических и предметных (соответственно определенному учебному предмету) знаний с приоритетом использования психических закономерностей развития личности в качестве основы организации учебного процесса и образовательной среды в целом»<sup>128</sup>. Достижения обучающихся в рамках того или иного учебного предмета (в форме ЗУНов) рассматриваются не как самоцель, а как «как психолого-педагогическое средство развития познавательных, коммуникативных, личностных и иных способностей личности и структур сознания учащегося»<sup>129</sup>.

Одним из вариантов психодидактического подхода, реализуемого в системе школьного образования, выступает концепция интеллектуального воспитания обучающихся (М.А., Холодная, Э.Г. Гельфман) посредством содержания образования, операционализированного в форме «специально сконструированных учебных текстов, обеспечивающих формирование основных компонентов ментального опыта учащихся (на примере обучения математике)»<sup>130</sup>.

Исходные методологические положения данного подхода таковы:

1. Интеллектуальное воспитание – это процесс обогащения (формирования) компонентов ментального (когнитивного, понятийного, метакогнитивного, интенционального) опыта обучающегося, каждый из которых соответствует одноименному уровню в структурной модели интеллекта М.А. Холодной. При этом обогащается также и арсенал используемых обучающимся познавательных стилей (способов интеллектуального поведения).

2. В качестве средства, обеспечивающего процесс формирования различных форм ментального опыта обучающегося, выступают специально сконструированные учебные тексты, характеризующиеся полифункциональной природой

---

<sup>126</sup> Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития : сб. научн. ст. / ФГБНУ «Психологический институт РАО» ; сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова ; [ответств. ред. Н.А. Борисенко]. – М. : Мнемозина, 2019. – 295 с.

<sup>127</sup> Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная; М., – 2018. – 328 с.

<sup>128</sup> Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника: учебное пособие для вузов / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная; М., – 2018. – С. 32.

<sup>129</sup> Панов, В. И. Психодидактический подход: истоки и перспективы / В. И. Панов // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / ФГБНУ «Психологический институт РАО»; сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова; [ответств. ред. Н.А. Борисенко]. – М. : Мнемозина, 2019. – С. 33.

<sup>130</sup> Холодная, М. А. Интеллектуальное воспитание учащихся на основе психодидактического подхода: роль учебного текста / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / ФГБНУ «Психологический институт РАО»; сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова; [ответств. ред. Н.А. Борисенко]. – М. : Мнемозина, 2019. – С. 50.

(«информативная, управляющая, развивающая, коммуникативная, воспитательная функции, функция дифференциации и индивидуализации обучения»)<sup>131</sup>. При этом чтение и осмысление учебного текста (как и текста научного) выступает фактором сложной интеллектуальной деятельности, «запускающим» интеллектуальный диалог школьника с текстом посредством встречной активности обучающегося по продуцированию собственного авторского текста. Учебный текст, представленный в учебниках, практикумах и др., является основным инструментом интеллектуального развития обучающихся.

3. Обогащение в процессе обучения каждого из компонентов ментального опыта (репрезентирующих уровни в структурной модели интеллекта) организуется специфическим образом в соответствии с линией обогащения (формирования) того или иного компонента опыта (обогащающая модель обучения) (см. таблицу 1). Обогащение каждого компонента опыта осуществляется посредством предлагаемых обучающимся различных учебных действий, описание которых лежит в основе развивающих учебных текстов. В свою очередь, сконструированные развивающие тексты призваны обеспечить различные маршруты и способы освоения обучающимися учебного материала.

Таблица 1

**Компоненты ментального опыта, их функции  
и основные линии их обогащения (формирования)**

<b>Компоненты ментального опыта, их функции</b>	<b>Линии обогащения (формирования) ментального опыта<sup>132</sup></b>
<i>Когнитивный опыт</i> («когнитивные схемы»): функция оперативной переработки информации	«Актуализация разных способов кодирования информации (словесно-символического, визуального, предметно-практического, сенсорно-эмоционального); формирование когнитивных схем понятий и <i>способов</i> интеллектуальной деятельности»
<i>Понятийный опыт</i> («концепты»): функция выявления существенных признаков	«Работа с семантикой научного языка (расширение семантических полей научных понятий; выделение существенных признаков понятий и формирование связей между понятиями; учет основных фаз процесса образования понятий, самостоятельное конструирование понятий)»
<i>Метакогнитивный опыт</i> («метакогниции»): функция управления процессом своей интеллектуальной деятельности и контроля интеллектуальных ресурсов	«Развитие произвольного и непроизвольного контроля интеллектуальной деятельности; повышение уровня метакогнитивной осведомленности; формирование открытой познавательной позиции»

<sup>131</sup> Холодная, М. А. Интеллектуальное воспитание учащихся на основе психодидактического подхода: роль учебного текста / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. / ФГБНУ «Психологический институт РАО»; сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова; [ответств. ред. Н.А. Борисенко]. – М. : Мнемозина, 2019. – С. 51.

<sup>132</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С.18.

Компоненты ментального опыта, их функции	Линии обогащения (формирования) ментального опыта
<i>Интенциональный (эмоционально-оценочный) опыт</i> («интенции»): функция формирования и актуализации субъективных предпочтений (в области предметного содержания, стратегий решения проблем и др.)	«Возможность выбора способа изучения учебного материала; опора на личный опыт ученика; актуализация интуитивного опыта; использование элементов игры; формирование ценностного отношения к учебному материалу»

Описанный выше вариант психодидактического подхода разработан (как в методологическом, так и дидактико-прикладном аспекте) пока лишь применительно к такой школьной учебной дисциплине, как математика (5-9 классы)<sup>133</sup>. Таким образом, задача интеллектуального воспитания (развития) обучающихся средствами содержания образования в рамках школьной образовательной практики поставлена и активно решается.

Между тем в рамках образовательной практики высшей школы фиксируются крайне немногочисленные попытки внедрения в обучение психодидактического подхода или его элементов. Так, применительно к дисциплинам педагогического профиля магистратуры Н.Н. Савельева приводит описание сконструированных учебных заданий, направленных на актуализацию и обогащение понятийного, метакогнитивного и интенционального (эмоционально-оценочного) компонентов ментального опыта<sup>134</sup>. В работах О.Н. Тимофеева обсуждаются теоретические вопросы организации интенционально-развивающего обучения в вузе<sup>135</sup>. Вместе с тем на современном этапе задача рефлексии учебного текста как средства интеллектуального развития студентов не получает в практике вузовского обучения требуемой артикуляции. Как следствие, в рамках частных дидактик высшей школы отсутствует деятельность по конструированию развивающих учебных текстов, являющихся элементами учебно-методических комплексов (учебник, практикум, рабочая тетрадь), которые, в свою очередь, представляют собой, по мнению М.А. Холодной и Э.Г. Гельфман, гипертексты (многомерные семантические пространства).

Обращает на себя внимание тот факт, что задания, традиционно приводимые в конце тем, параграфов или разделов учебников (в частности, в ряде учеб-

<sup>133</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 200 с.

<sup>134</sup> Савельева, Н. Н. Интеллектуальное воспитание учащихся в образовательной среде / Н. Н. Савельева // Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего: материалы всероссийской науч.-практ. конф. с международным участием. Отв. редакторы С.П. Машовец, Н. Б. Москвина. – 2017. – Изд-во Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ) Филиал ДВФУ в г. Уссурийске. – С.231-235.

<sup>135</sup> Тимофеев, О. Н. Теоретические аспекты интенционально-развивающего обучения в вузе: монография / О.Н. Тимофеев. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2015.- 237 с.

ников по психологии), актуализируют преимущественно когнитивный и понятийный компоненты ментального опыта студентов<sup>136 137</sup>. Последовательность предъявления таких заданий может быть как упорядоченной по каким-либо основаниям (например, по основаниям логики обсуждаемого содержания или усложнения учебно-познавательных действий), так и произвольной, что может провоцировать возникновение у обучающихся затруднений в организации собственной учебно-познавательной деятельности (в части понимания того, к каким интеллектуальным ресурсам апеллируют предлагаемые задания, что они поддерживают и развивают). Таким образом, обсуждая вопросы разработанности психодидактики высшей школы, а также реализующего психодидактическую парадигму подхода, направленного на интеллектуальное развитие студентов, констатируем явный дефицит как теоретических, так и прикладных исследований в этой области. Очевидно недооценивается потенциал учебного текста как инструмента интеллектуального развития обучающихся. Как следствие, вопрос способов организации обогащения ментального опыта студентов (прежде всего метакогнитивного и интенционального компонентов опыта) приобретает свою актуальность.

Обращаясь к учебному тексту как средству развития субъектов познания, пока мы не предпринимаем попыток конструирования развивающих текстов учебных в какой-либо области психологии (думается, что это задача не очень отдаленной перспективы). С опорой на модель ментального опыта и обогащающую модель обучения (М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман), а также типологию учебных действий, посредством которых обучающиеся приобретают ментальный опыт, нами были разработаны учебные задания (применительно к некоторым психологическим дисциплинам), выполнение которых призвано актуализировать и обогатить метакогнитивный и интенциональный (эмоционально-оценочный) компоненты ментального опыта студентов. При этом мы исходим из того, что большим развивающим потенциалом будет обладать учебный текст, в отношении которого могут выполняться учебные действия, актуализирующие разные компоненты ментального опыта обучающихся.

Предлагаемые нами учебные задачи (см. таблицы 2 и 3) репрезентируют учебные действия в отношении текста как объекта рефлексии и одновременно с этим фрагменты потенциального сценария учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения учебных дисциплин. Эти задачи можно рассматривать в качестве универсальных как применительно к учебным текстам в рамках таких дисциплин, как «История психологии», «Психология здоровья», «Психология и методика педагогической деятельности», так и в ходе их (дисциплин)

---

<sup>136</sup> Соколова, Е. Е. Введение в психологию: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Е. Е. Соколова – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.

<sup>137</sup> Психология: учебник для бакалавров / под ред. Б. А. Сосновского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 825 с.

проектирования, а также планирования и организации познавательной деятельности студентов в области психологии. Часть представленных учебных задач целесообразно предлагать обучающимся на этапе, предваряющим чтение учебного текста, часть – после прочтения. Некоторые из учебных задач можно использовать в преподавании психологических дисциплин вне зависимости от их специфики.

В дальнейшем подобные приводимым учебные задачи могут выступить основой для конструирования развивающих учебных текстов в рамках тех или иных учебных дисциплин по психологии. Предпринятая нами разработка учебных задач является начальной попыткой реализации ментальной модели опыта и обогащающей модели обучения применительно к образовательной практике в области психологии. Как следствие, отнюдь не все предусмотренные моделью обучения учебные действия, направленные на обогащение метакогнитивного и интенсионального (эмоционально-оценочного) компонентов ментального опыта, отражены в разработанных нами учебных задачах.

Таблица 2

**Компоненты метакогнитивного опыта, учебные действия и задачи,  
учебные дисциплины**

<b>Компоненты метакогнитивного опыта студентов</b>	<b>Учебные действия, актуализирующие и обогащающие опыт<sup>138</sup></b>	<b>Описание предлагаемых студентам учебных задач и контекст их предъявления</b>	<b>Учебные дисциплины</b>
<i>Интеллектуальный контроль</i>	«Предсказывать и прогнозировать последствия принимаемых решений, а также возможных изменений в проблемной ситуации»	Студентам предлагается осуществить проектирование собственного учебного занятия по психологии. В процессе отбора содержания занятия обучающимся адресуется задача спрогнозировать субъективные трудности в восприятии и понимании этого содержания потенциальной аудиторией слушателей. Например, поскольку <i>учебный текст</i> по психологии не всегда предполагает апелляцию к чувственному опыту читателей, текст может восприниматься как схоластический, избыточно абстрактный, «неживой». Проектируя учебное занятие, студенты осуществляют поиск языка описания, который был бы одновременно адекватен научным представлениям о психической реальности и соотносим с личным опытом субъектов познания, но не исчерпывал его.	Психология и методика педагогической деятельности

<sup>138</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – СС.25, 26, 27.

<b>Компоненты метакогнитивного опыта студентов</b>	<b>Учебные действия, актуализирующие и обогащающие опыт</b>	<b>Описание предлагаемых студентам учебных задач и контекст их предъявления</b>	<b>Учебные дисциплины</b>
<i>Интеллектуальный контроль</i>	«Оценивать свои отдельные действия и результат своей интеллектуальной работы, проводить самооценку успешности в изучении учебного материала»	По окончании чтения какого-либо <i>учебного психологического текста</i> студентам предлагается ответить на следующие рефлексивные вопросы: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Насколько сложно вам было читать данный текст?</li> <li>• Как вы объясняете для себя, с чем связаны возникшие затруднения?</li> <li>• Определяются ли они природой самого текста, либо вашими способами работы с этим текстом?</li> </ul>	Любые психологические дисциплины
<i>Интеллектуальный контроль</i>	«Выявлять собственные ошибки, выяснять их причины, предупреждать появление ошибок»	По окончании чтения <i>учебного текста</i> , посвященного воззрениям Ф. Бэкона, студентам предлагается ответить на вопрос: находят ли отражение какие-либо «идолы» (ошибки мышления) в ваших жизненных установках, способах организации познавательной деятельности, интеллектуальных привычках?	История психологии
<i>Метакогнитивная осведомленность</i>	«Самооценка своих знаний и умений, включая свое отношение к разным видам учебных заданий»	По окончании изучения какой-либо психологической дисциплины студентам предлагается ответить на вопросы: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Как изменился образ моего мышления после изучения данной дисциплины?</li> <li>• Чему я научился?</li> <li>• Чему хочу научиться дальше?</li> </ul>	Любые психологические дисциплины
<i>Метакогнитивная осведомленность</i>	«Учебная самодиагностика с целью самопроверки особенностей усвоения конкретного учебного материала и последующего осознанного выбора своих дальнейших действий»	В процессе изучения какой-либо психологической дисциплины, а также по окончании ее изучения студентам предлагается привести аргументы в пользу того, что предметное содержание, которым они располагают в рамках данной дисциплины, является действительно знанием, а не представлением, убеждением или заблуждением.	Любые психологические дисциплины
<i>Открытая познавательная позиция</i>	«Искать несколько вариантов решения одной и той же задачи»	Студентам предлагается проанализировать педагогический кейс, содержащий описание сложной психолого-педагогической ситуации. При этом студентам адресуется задача поиска и формулировки разных вариантов решения данной ситуации с последующим выбором оптимального решения.	Психология и методика педагогической деятельности

Компоненты метакогнитивного опыта студентов	Учебные действия, актуализирующие и обогащающие опыт	Описание предлагаемых студентам учебных задач и контекст их предъявления	Учебные дисциплины
<i>Открытая познавательная позиция</i>	«Уметь отстаивать свою точку зрения, принимать и уважать чужое мнение»	<p>В процессе чтения <i>учебного текста</i> в рамках какой-либо психологической дисциплины студентам предлагается выбрать две идеи, одна из которых является ключевой для них, другая – для автора текста. С каждой из этих идей предлагается сначала согласиться (приведя аргументы), а затем опровергнуть (приведя контраргументы).</p> <p>По окончании чтения <i>учебных текстов</i>, посвященных проблемам воспитания в вузе, студентам предлагается принять участие в дискуссии «Воспитание в вузе: быть или не быть». При этом одной группе студентов предлагается представить развернутую аргументацию в пользу тезиса «Воспитанию в вузе быть», другой группе – аргументацию в пользу антитезиса «Воспитанию в вузе не быть».</p>	<p>Любые психологические дисциплины</p> <p>Психология и методика педагогической деятельности</p>

Таблица 3

**Компоненты интенционального (эмоционально-оценочного) опыта, учебные действия и задачи, учебные дисциплины**

Компоненты интенционального (эмоционально-оценочного) опыта студентов	Учебные действия, актуализирующие и обогащающие опыт <sup>139</sup>	Описание учебных задач и контекста их предъявления	Учебные дисциплины
<i>Интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения</i>	«Высказывать догадки и «опережающие» идеи»	<p>Студентам предлагается разработать графическую модель стресса, опираясь на список, включающий разные компоненты стресса и расположив эти компоненты в определенной конфигурации.</p> <p>В преддверии чтения <i>учебного текста</i>, посвященного методам работы с болью, студентам предлагается поразмышлять над</p>	<p>Психология здоровья</p> <p>Психология здоровья</p>

<sup>139</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – СС.28, 29.

		<p>вопросом их (студентов) выбора психологических методов в процессе работы с болью.</p> <p>В преддверии чтения <i>учебных текстов</i>, посвященных психологическим воззрениям разных исторических эпох, студентам адресуется задача представить, что могли думать о психике и внутреннем мире мыслители Античности, Средневековья и Возрождения, Нового Времени и др.</p>	История психологии
<i>Интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения</i>	«Формулировать свое эмоциональное отношение к учебному материалу (в рамках эссе, сочинения и т. д.)»	<p>Студентам предлагается написать, руководствуясь правилами, стихотворный текст (например, лимерик, синквейн), включающий рефлексию относительно пройденной темы, а также эмоциональное к ней отношение.</p> <p>Студентам адресуется задача выбрать один из литературных жанров (сказка, притча, стихотворение, синквейн, короткое авторское эссе, пост в социальных сетях) и написать текст в соответствии с законами жанра, включив в него основные идеи каких-либо представителей Античной философии.</p>	<p>Любая психологическая дисциплина</p> <p>История психологии</p>
<i>Интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения</i>	«Обсуждать примеры из своего личного опыта при анализе научных понятий (особенно это важно на этапе, предшествующем введению нового понятия)»	<p>В рамках темы «Психологические способы работы с болью» студентам предлагается привести собственные примеры, демонстрирующие их опыт переживания боли, способы обращения с нею.</p> <p>В рамках темы «Психологическое сопровождение хирургических вмешательств» студентам предлагается описать свой опыт переживания какого-либо хирургического вмешательства.</p> <p>В рамках темы «Познание и поведение в болезни» студенты получают задание представить описание своего феноменологического опыта переживания какой-либо болезни.</p> <p>В рамках темы «Соппротивление в обучении как психологический феномен» студентам предлагается вспомнить и описать свой опыт изучения каких-либо учебных дисциплин (их разделов, отдельных тем), который сопровождался возникновением негативных эмоций, промедлением, отсут-</p>	<p>Психология здоровья</p> <p>Психология здоровья</p> <p>Психология здоровья</p> <p>Психология и методика педагогической деятельности</p>

		<p>ствием мотивации, имитационными действиями по выполнению учебных заданий; предположить, с чем могли быть связаны описанные феномены.</p> <p>Студентам предлагается осуществить проектирование собственного учебного занятия по психологии. В процессе отбора содержания занятия обучающимся адресуется задача спрогнозировать субъективные трудности в восприятии и понимании этого содержания потенциальной аудиторией слушателей. Для решения этой задачи студентам предлагается опираться на собственный опыт субъективных трудностей, характеризующих начальные этапы изучения психологии (например, принципиальное несовпадение субъективного образа психического с тем образом, который необходимо реконструировать в процессе чтения научного или учебного текста; многозначность психологических терминов и вариативность их словарных дефиниций).</p>	Психология и методика педагогической деятельности
<i>Интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения</i>	«Работать с учебными материалами с сюжетным содержанием, поскольку сюжет, будучи непосредственно адресованным личному житейскому опыту ученика, способствует актуализации его индивидуальных познавательных предпочтений»	В теме «Критическая психология здоровья» студентам предлагается проанализировать жизненные нарративы, содержащие описание опыта переживания человеком болезни, в аспекте критического отношения применительно к конвенциональным способам здорового поведения в болезни.	Психология здоровья
<i>Интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения</i>	«Участвовать в дидактических играх: играх с жесткими правилами (лото, работа с шифровками), ролевых играх (драматизации, аукционы, маскарады), развивающих играх (психологические игры-упражнения), интеллектуальных играх (поиск решения	<p>В рамках темы «Античная психология: классический этап» студентам предлагается организовать и развернуть с соблюдением требуемых стилистических особенностей сократический диалог, в котором участвовал бы Сократ и его собеседник.</p> <p>В рамках темы «Профилактика: ролевые игры из тренинга для тренеров» студентам предлагается принять участие в ролевой игре.</p> <p>Студентам предлагается представить себя на месте специалиста в какой-либо области</p>	<p>История психологии</p> <p>Психология здоровья</p> <p>Психология здоровья</p>

	в «невозможной ситуации», мысленный эксперимент)»	<p>психологического знания и/или психологической практики и из этой позиции осуществить попытки решения каких-либо профессиональных задач или осуществления каких-либо профессиональных действий:</p> <p>1) Студентам предлагается представить себя в профессиональной роли психолога в области здоровья и разработать профилактическую программу в области здоровья.</p> <p>2) Студентам адресуется задача представить себя в роли автора учебника по психологии (по любой психологической дисциплине) и представить свой проект этого учебника, опираясь на следующие позиции:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Подход к обучению психологии (предметно-центрированный или личностно-центрированный), которому бы отвечал учебник</li> <li>• Содержание, структура и название учебника</li> <li>• Целевая аудитория учебника</li> <li>• Отличие учебника от уже имеющихся в рамках конкретной психологической дисциплины; обоснование новизны и уникальности учебника</li> </ul>	<p>Психология здоровья</p> <p>Психология и методика педагогической деятельности</p>
--	---	--	---

Нельзя не согласиться с тем, что в первом приближении представленные выше учебные задачи могут восприниматься как частный случай (в рамках указанных учебных дисциплин) применения ментальной модели опыта и обогащающей модели обучения в практике обучения психологии в вузе. Между тем эти задачи выступают, что принципиально важно, «овеществленной» формой реализации в образовательной практике учебных действий (когнитивных, эмоциональных, коммуникативных), различающихся операционным составом, уровнем сложности, мотивирующим потенциалом, «локализацией» относительно зоны ближайшего развития обучающихся. Учебные задачи, отражающие предметное содержание дисциплины и структурирующие его, не исчерпываются одним лишь этим содержанием. Так, по мнению Д. Толлингеровой, учебная задача представляет собой «интеллектуальное пространство», в границах которого реализуется ее решение<sup>140</sup>.

Возвращаясь к основополагающей идее интеллектуального воспитания средствами содержания образования (М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман), вслед

<sup>140</sup> Толлингерова, Д. Составление учебных задач заданной когнитивной требовательности как одно из основных коммуникативных умений учителя / Д. Толлингерова, Д. Голоушова // Психология проектирования умственного развития детей. М., Роспедагентство, 1994. С. 25–35.

за авторами подчеркнем чрезвычайную важность качества учебных знаний (предметного содержания учебных материалов, которые предъявляются обучающимся), а также организации этих знаний, обуславливающей последним статус (в большей или меньшей степени) средства «психического (интеллектуального и личностного) развития и воспитания»<sup>141</sup> субъектов познания. Инструментом и формой такой специфической организации знаний выступает развивающий учебный текст, представляющий собой учебный текст нового поколения, сконструированный как гипертекст или являющийся частью гипертекста, образуемого учебно-методическим комплексом по какой-либо дисциплине. Подобного рода гипертекст обеспечивает обучающимся выбор различных стратегий интеллектуального поведения. Применительно к образовательной практике высшей школы деятельность по проектированию и разработке специфических развивающих текстов (в частности, в области психологии) является остро востребованной, поскольку традиционно организованные учебные тексты большей частью не поддерживают (а в отдельных случаях и блокируют) актуализацию и развитие у студентов субъектной позиции в процессе познания и учения.

Представленные выше результаты произведенной нами разработки учебных задач, опирающихся на учебные действия по обогащению ментального опыта обучающихся, следует рассматривать как промежуточные. В дальнейшем конструирование учебных задач целесообразно осуществлять в контексте определения конкретного предметного содержания (характеризующего ту или иную учебную дисциплину по психологии) и организации этого содержания посредством развивающих учебных текстов, отвечающих психодидактическим требованиям к ним.

---

<sup>141</sup> Холодная, М. А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М. А. Холодная, Э. Г. Гельфман – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – С.12.

**Силлабус учебного курса как инструмент развития критического мышления (на примере дисциплины «История коллекционирования»)**

С 2016 года на ряде факультетов Пермского государственного национального исследовательского университета для первокурсников ведется курс «Мышление и письмо». За это время сложилась команда преподавателей-единомышленников, обсуждающих новые темы и тексты для ежегодного курса, а также заинтересованная в развитии технологии развития критического мышления и письма.

Данная технология, по мнению ряда авторов, в своей технологической основе имеет базовую модель трех стадий «вызов – реализация смысла (осмысление) – рефлексия (размышление)»<sup>142</sup>. Обозначенная модель восходит своими истоками к методу сократического диалога, она направлена, прежде всего, на формирование навыков рефлексии и саморефлексии, и в качестве одного из условия реализации предполагает готовность преподавателей менять ролевое поведение по отношению к студентам: *«Либо мы поддерживаем свой статус, имидж (угроза самооценке, поскольку на философском уровне критическое мышление подразумевает владение разнообразными стратегиями интерпретации Текста, принятие факта принципиальной «уязвимости» любой теории, нашего знания), либо власть принадлежит процессу (преподаватель присутствует в процессе). Это требует дополнительных и новых личных компетенций – способность к диалогу, способность принять другое мнение («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»)»*<sup>143</sup>.

Появление курса «Мышление и письмо» в Пермском государственном национальном исследовательском университете, несомненно, первоначально было связано с развитием модели открытого образования в ряде российских университетов. Данная модель отражает образовательную парадигму, ориентированную на учащегося, в которой студенты берут ответственность за собственное обучение на себя, а в основе взаимоотношений с преподавателем определенные договорные отношения или контракт.

Основными методическими условиями реализации открытой образовательной модели являются, во-первых, наличие структурированных программ читаемых курсов с прописанными заданиями для студентов. Также важно, чтобы студентам была доступна литература, обсуждаемая на занятиях, кроме того, чтобы

---

© Игнатьева О.В., 2023

<sup>142</sup> Березина, Е.М., Ветошкина, Ю.В., Игнатова, Е.С. Технологии развития критического мышления и письма на примере метода «сократического диалога» / Е.М. Березина, Ю.В. Ветошкина, Е.С. Игнатова // Культура и цивилизация. – 2018. – Том 8. № 5А. – С. 56.

<sup>143</sup> Там же, С. 61–62.

она была освоена заранее, то есть до занятия, чтобы студент мог эффективно участвовать в обсуждениях наравне с преподавателем и другими студентами.

Во-вторых, студенту не только должен быть понятен механизм оценивания, но и его работа оценивается на протяжении всех этапов обучения.

Так, в задачи преподавателя входят: 1) составление адекватного для студентов датированного силлабуса, где прописаны цель, задачи курса, задания к каждому занятию, критерии оценки текущих заданий и получения зачета-сдачи экзамена; 2) подбор текстов для чтения на каждое занятие и различных форм проверки этого задания; 3) составление оригинальных письменных и творческих заданий для усвоения текстов для чтения и развития критического и творческого мышления; 4) проверка письменных и творческих работ, написание на них отзывов; 5) систематический контроль учебной деятельности студентов.

Таким образом, наличие силлабуса дисциплины рассматривается как одно из краеугольных условий реализации образовательной модели, ориентированной на индивидуальные запросы студентов. По поводу силлабуса существует большой объем научной литературы, прежде всего, англоязычной<sup>144</sup>. Силлабус рассматривается и как дорожная карта студента по освоению дисциплины, и как «интеллектуальное путешествие» самого преподавателя с целью совершенствования своих педагогических навыков и мастерства.

Силлабус, по своей сути, отличается от привычных для российских университетов рабочих программ дисциплин (РПД) или учебно-методических комплексов дисциплин (УМК). Во-первых, силлабус предназначен, прежде всего, для студентов, это определенный алгоритм достижения успеха в освоении конкретной дисциплины. На первом занятии преподаватель планирует обсуждение со студентами силлабуса, в котором представлены контактные данные самого преподавателя, хронологические этапы прохождения тем курса, вопросы для обсуждения, необходимые для подготовки тексты, различные виды заданий и критерии их оценивания. По сути, силлабус представляет собой учебное пособие, которое помогает студентам в самоорганизации времени и видов работ. Важным является со стороны преподавателя заранее подготовить необходимые для чте-

---

<sup>144</sup> Christine Courtade Hirsch. The Promising Syllabus Enacted: One Teacher's Experience. *Communication Teacher* Vol. 24. No. 2. April 2010. Pp. 78–90; Wasley, P. Research yields tips on crafting better syllabi. *Chronicle of Higher Education*. 2008. 54(27). Pp 11–17; Cullen, R., & Harris, M. Assessing learner-centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 34(1). 2009. Pp. 115–125; Разработка силлабуса: от качества силлабуса к качеству обучения. Методическое пособие / Дуйшон Шаматов, Зумрад Катаева, Джейсон Спаркс, Аида Сагинтаева – Нур-Султан: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2022. – 68 с.; Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Силлабус как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1; Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Силлабус как инструмент регулирования учебной деятельности студентов // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 и др.

ния и обсуждения тексты, сделать их доступным для студентов, поскольку движение по маршруту курса предполагает постоянную технологию чтения и письма, обсуждения прочитанного и написанного студентами на занятиях.

Во-вторых, курс является также когнитивной картой дисциплины, то есть преподаватель через данный вид программы обозначает авторскую интеллектуальную модель освоения дисциплины, вместе с тем предлагая студентам вступить в диалог по поводу содержания тем, логики их прохождения, видов текста и т.д. Таким образом, итогом первого занятия по обсуждению курса может быть его корректировка совместно со студентами, что, собственно, и позволяет рассматривать подобный вид программы как механизм реализации личностно-ориентированного обучения.

Дисциплина «История коллекционирования» читается у студентов направления «Культурология» Пермского государственного национального исследовательского университета на третьем курсе. По ней подготовлено электронное учебное пособие «Антропология коллекционирования»<sup>145</sup>, а также используются доступные для студентов научные и художественные тексты.

История коллекционирования, с точки зрения методологии, строится нами на семиотическом основании. В основе семиотического подхода лежит идея о культуре как тексте. Перефразируя Ю.М. Лотмана, можем сказать, что и культуролог «обречен иметь дело с *текстами*», что он выступает в роли дешифровщика к текстам культуры<sup>146</sup>. И это то ключевое умение, которое должно быть освоено студентами за время обучения на культурологических дисциплинах, ведь «прежде чем установить факты «для себя», исследователь устанавливает факты для того, кто составил документ, подлежащий анализу»<sup>147</sup>.

Таким образом, при работе с курсом «История коллекционирования», как культурологической дисциплиной, направленной на развитие навыков работы с текстами культуры, нам важно придерживаться определенной, характерной для гуманитарного знания, оптики анализа фактов и явлений: *«для других наук факт представляет собой исходную точку, некую первооснову, отправляясь от которой наука вскрывает связи и закономерности. В сфере культуры факт является результатом предварительного анализа. Он создается наукой в процессе исследования и, при этом, не представляется исследователю чем-то абсолютным.*

---

<sup>145</sup> Игнатъева О.В. Антропология коллекционирования [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / О.В. Игнатъева ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Электронные данные. – Пермь, 2021. – 2,0 Мб; 150 с. – Режим доступа: <http://www.psu.ru/files/docs/science/books/uchebnieposobiya/ignatevaantropologiya-kollekcionirovaniya.pdf> (дата обращения: 15.03.2023)

<sup>146</sup> Лотман, Ю.М. Проблема исторического факта / Ю.М. Лотман // Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – С. 301–302. – ISBN 5-7859-0006-8.

<sup>147</sup> Там же, С. 303.

*Факт относителен по отношению к некоторому универсуму культуры. Он выплывает из семиотического пространства и растворяется в нем по мере смены культурных кодов»<sup>148</sup>.*

Силлабус дисциплины «История коллекционирования» строится вокруг работы с текстами, различными по своей природе. С одной стороны, существует достаточно большой объем научной литературы по проблемам коллекционирования. Так, на первых занятиях курса обсуждаются на основе прочитанных текстов подходы к понятиям «коллекционирование», «коллекция», «коллекционер». Читая и обсуждая работы В. Беньямина<sup>149</sup>, Ж. Бодрийяра<sup>150</sup>, К. Помяна<sup>151</sup> о коллекционировании, соглашаясь или оппонируя с представленными в текстах идеями в своих эссе, студенты начинают осмыслять значимость феномена коллекционирования для культуры и человека.

Значимой проблемой, связанной с историей коллекционирования, является вопрос о начале и сущности коллекционирования в европейской и российской культурах. Опираясь на научные тексты, представленные в силлабусе, через тему коллекционирования мы говорим о модернизации как научной проблеме, ее сущности и особенностях протекания в европейских странах и России, о том, какую роль в этом сыграло коллекционирование. В эссе по данной проблеме студенты имеют возможность поразмышлять о связи коллекционирования и культурного наследия: *«взятые в своей совокупности, коллекции определенной страны в определенную эпоху оказываются равнообъемными культуре этой страны в эту эпоху, культуре, которую они воплощают и являют взору»<sup>152</sup>.*

Следуя заданной исторической логике развития коллекционирования в России, рассматриваем основные периоды в истории коллекционирования, также опираясь на соответствующие каждому этапу ключевые тексты. Первому периоду, *придворному*, в учебном пособии «Антропология коллекционирования», соответствуют тексты как законодательного характера (государственные указы Петра I), так и документы личного происхождения – воспоминания, записки о путешествиях. Кроме того, подготовка к занятиям включает также чтение научной литературы, доступной студентам в электронном и печатном виде. В итоговых письменных размышлениях по первому периоду истории коллекционирования в России и их обсуждении студенты интерпретируют известные

<sup>148</sup> Лотман, Ю.М. Проблема исторического факта / Ю.М. Лотман // Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – С. 303. – ISBN 5-7859-0006-8.

<sup>149</sup> Беньямин, Вальтер. О коллекционерах и коллекционировании / Вальтер Беньямин; М.: Москва: ЦЭМ: V-A-C press, 2018. – 103 с. – ISBN 978-5-9909519-8-3.

<sup>150</sup> Бодрийяр, Ж. Система вещей / Ж. Бодрийяр; М.: Рудомино, 1995. – 168 с. -ISBN 5-7380-0038-2.

<sup>151</sup> Помян, К. Коллекционеры, любители и собиратели. Париж, Венеция: XVIII-XIX века. / К. Помян // СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022. – 400 с. -ISBN978-5-94380-338-3.

<sup>152</sup> Помян, К. Коллекционеры, любители и собиратели. Париж, Венеция: XVIII-XIX века. / К. Помян // СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2022. – С. 319. -ISBN978-5-94380-338-3.

факты о коллекционировании во времена Петра I и Екатерины II с точки зрения меняющихся культурных смыслов и появляющихся новых контекстов.

Изучение второго периода истории коллекционирования, *аристократического*, также предполагает чтение и интерпретацию текстов по теме. Кроме документов личного происхождения в виде воспоминаний и писем, студенты знакомятся с описанием коллекций аристократов, каталогами собраний, которые, среди прочего, могли включать авторские предисловия. Так, например, в одном из первых российских каталогов коллекции, а именно, каталоге собрания А.С. Строганова, есть и предисловие, написанное самим коллекционером (приведено в учебном пособии). Читая и обсуждая подобные тексты, у нас есть возможность «услышать» голос коллекционера, то есть попытаться интерпретировать смыслы коллекционирования своего времени.

Наряду с письменными текстами, анализ может включать в себя визуальные и материальные тексты – портреты коллекционеров, например, на фоне их собраний, а также содержание самих коллекций, позволяющие говорить о том, как исторически менялся художественный вкус и интересы к объектам коллекционирования.

В письменной работе по данному периоду студентам ставится задача изложить свои мысли по поводу того, как встраивались практики коллекционирования в дворянский этос и модели поведения с примерами из текстов и биографий коллекционеров.

После аристократического периода (вторая половина XVIII – первая половина XIX вв.) переходим к изучению третьего, *публичного*, периода истории коллекционирования. Из текстов в соответствующем разделе учебного пособия представлены воспоминания, материалы переписки, статьи из журналов этого времени. Статьи их журналов начала XX века, таких как «Аполлон», «Художественные сокровища России», «Старые годы», «Россика», позволяют студентам убедиться, что дискурс о коллекционировании был значимым в этот исторический период. В журналах печатались не только статьи об отдельных коллекционерах и их собраниях, но и шли дискуссии о сути коллекционирования, о месте коллекционера в искусстве и культуре, о типах коллекционеров в России.

Критический взгляд на суть дискуссий и аргументов, приводимых различными авторами, позволяет увидеть за внешними характеристиками более глубокие аспекты. Так, например, в статьях начала XX века можно зафиксировать тему о различиях между петербургским и московским коллекционированием. Но, вчитываясь в характеристику типов коллекционеров, привлекая методологию П. Бурдье<sup>153</sup>, мы можем сделать выводы об усложнении поля культуры в

---

<sup>153</sup> Бурдье, П. Поле литературы // Социальное пространство: поля и практики / пер. с франц.: отв. ред. перев., сост. и послесл. Н.А. Шматко. – М.; СПб.: Алетейя, 2005. – С.365–473. – ISBN 978-5-903354-03-0.

России этого времени, о том, что за «московским» типом коллекционера, на самом деле, скрывается представитель купечества, а за «петербургским», как правило, дворянин. И критика художественного и коллекционерского вкуса купечества может интерпретироваться как более сложная игра социального характера. Именно о борьбе вокруг понятия «коллекционер» студенты пишут итоговую для раздела письменную работу, подтверждая свои аргументы прочитанными текстами.

При работе над четвертым, *советским*, периодом истории коллекционирования студенты также используют тексты из учебного пособия. Статьи из журнала «Советский коллекционер», опубликованные воспоминания дополняются региональными текстами из пермских газет 1950-60-х годов, на страницах которых печатались материалы о пермских собирателях и их коллекциях. Как меняется нарратив о коллекционере? Кто он – советский коллекционер? Для чего он собирает, и как к нему относится государство и общество? Многие вопросы мы можем обсуждать, используя не только печатные тексты, но и визуальные, прежде всего, советские фильмы, в которых образ коллекционера присутствует очень ярко. Сопоставляя «голоса» коллекционеров в воспоминаниях и письмах с образами, созданными в фильмах, наша задача на занятиях со студентами объективно интерпретировать смыслы коллекционирования, без предвзятости, свойственной советской идеологии по отношению к коллекционерам.

Начиная с XIX века, герой-коллекционер появляется в литературе, а в XX столетии он фигурирует и в кино. В курсе «История коллекционирования» предусмотрен отдельный раздел, в период изучения которого студенты выбирают для прочтения один из художественных текстов из приведенного списка. Кроме того, мы обращаемся к фильму Юрия Грымова «Коллекционер» (2001), снятого по мотивам повести Л. Варazi «Коллекционер и его близкие».

Тема современного коллекционирования и коллекционеров включает в себя выполнение студентами творческого задания:

*В. Беньямин размышляет в эссе о коллекционировании: «Факт, в сущности, поистине странный: коллекционные предметы как таковые производились промышленным способом. С какого времени? Следовало бы изучать различные модные веяния, которые овладевали коллекционированием в XIX веке. Характерной для бидермейера – так ли во Франции? – была мания собирательства чашек. «Родители, дети, друзья, родственники, начальство и подчиненные выражают свои эмоции в чашках, чашка – лучший подарок, излюбленное украшение интерьера; и Фридрих Вильгельм III заполнил свой рабочий кабинет целыми пирамидами фарфоровых чашек в своем серванте, храня в них память о важнейших событиях, о драгоценнейших часах своей жизни». Приведите пример из*

*современного коллекционирования – какие предметы создаются промышленным способом специально для коллекционирования? Кто их собирает?*

Методика использования силлабуса, по сути, генетически связана с идеями открытого образования, появившимися в 1960-е годы<sup>154</sup>. Парадигму открытого образования характеризует широкое понимание образовательных ресурсов и способов получения образовательного опыта учащимися. Использование силлабуса с точки зрения методики преподавания также ориентирует преподавателя на задания различного типа для студентов. Это не только устные и письменные работы (сообщения, презентации, ответы на вопросы, анализ источников, эссе), разнообразные виды работы с текстами (чтение, обсуждение, ведение читательских дневников), поисковая работа исследовательского характера в сети интернет, просмотр и обсуждение фильмов по проблематике курса, но и проведение исследовательских интервью, встречи с людьми, которые сами выступают источниками информации по данному курсу.

Так, по дисциплине «История коллекционирования» мы планируем встречи с пермскими коллекционерами и их коллекциями, а также проведение исследовательского интервью с целью поразмышлять над мотивами собирательской деятельности современных коллекционеров по примерным вопросам:

1. Не каждый человек, собирающий какие-либо предметы, называет себя коллекционером. Можете ли вы о себе сказать, что вы коллекционер? Что значит «быть коллекционером?». Это увлечение, хобби или скорее образ жизни? Или что-то другое? Что значит быть филателистом?

2. Как люди становятся коллекционерами? Что может повлиять на решение стать коллекционером? Как это произошло с вами, с вашими знакомыми коллекционерами?

3. Существуют ли для современных российских и пермских коллекционеров какие-то примеры, образцы для подражания в области коллекционирования? Кто стал таким примером?

4. Коллекционер – это одиночка или скорее член какого-то сообщества? Есть ли российское сообщество коллекционеров? Есть ли пермское сообщество коллекционеров?

5. Как возникают связи между коллекционерами: разные люди начинают общаться друг с другом, потому что увлечены общей идеей коллекционирования, или, наоборот, в уже сложившемся кругу политиков, бизнесменов коллекционирование возникает как еще одна сфера деятельности?

---

<sup>154</sup> Игнатъева, О. В., Лысенко, О. В., Черникова, И. Ю. Тьюторство в культуре: новые образовательные практики Пермского культурного проекта / О.В. Игнатъева, О.В. Лысенко, И.Ю. Черникова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – № 4 (28). – С. 81 – 90.

6. Как и где проходит общение коллекционеров? Есть ли специальные встречи, события, которые организованы коллекционерами или для коллекционеров? Если есть, то кто является их инициатором, организатором? Кто задает тон, темы для общения? Какие темы преобладают?

7. Существует ли соревнование, конкуренция в коллекционировании? В чем это проявляется? Если можно – примеры.

8. С вашей точки зрения, настоящий коллекционер всегда будет стремиться показать свою коллекцию публике или нет? Кому важно презентовать свою коллекцию: специалистам, партнерам, широкой публике?

9. Отличается ли коллекционирование в России от европейской традиции, с вашей точки зрения? Можно ли сказать, что мы отстаем от Европы по количеству коллекционеров, насыщенности событий в области коллекционирования или нет?

### *Выводы*

Таким образом, использование силлабуса в методике работы преподавателя позволяет сделать учебный процесс более эффективным. Преподавателю ежегодный мониторинг программы позволяет повышать свою квалификацию, так как в обновленный вариант силлабуса вносятся новые тексты, задания, пересматривается логика ведения курса или отдельных его модулей. А, кроме того, избежать той самой рутины и выгорания, с которой преподаватель, работающий в педагогической профессии много лет, неизбежно сталкивается, читая одни и те же курсы. Силлабус также ориентирован на индивидуальный подход к образованию, поскольку предусматривает, после знакомства с аудиторией и обсуждения программы, возможность внесения правок, в которых учитываются интересы студентов.

Для студента работа с силлабусом дает ряд преимуществ по сравнению с традиционным вариантом изучения дисциплин в университете. Участие в обсуждении траектории обучения по курсу, в выборе текстов для изучения, видов заданий, ориентация на свой личный результат, формирует более осознанное отношение, как к изучаемой дисциплине, так и образованию в целом. Силлабус позволяет осуществлять принципы самоменеджмента в образовании, постановки самостоятельных целей и проектировании результатов обучения.

Интересный опыт ведения учебного курса «Мышление и письмо», представленный коллективом авторов в данной монографии, с нашей точки зрения, может быть дополнен и введен в определенную систему через использование силлабуса как методики формирования навыков критического мышления и письма на всех этапах обучения студентов.

Текст syllabusa по дисциплине «История коллекционирования»:

Темы курса	Тексты к прочтению и обсуждению
<p><b>Тема 1.</b> Дискурс коллекционирования в науке и искусстве</p>	<p>Игнатъева О.В. Частное коллекционирование в процессе европеизации России в XVIII – начале XX вв. Вестник ПГУ. Серия История. 2014, №2, С. 22–27 // <u>ЧАСТНОЕ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ РОССИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XX ВЕКА (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. История изучения частного коллекционирования в России: теоретический обзор // Манускрипт. 2021, № 8 (130) // <u>ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТНОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. Личность коллекционера как предмет исторического исследования: на примере С.Г. Строганова и А.Е. Теплоухова // Общество: философия, история, культура. 2021, № 6, с. 67–71 // <u>ЛИЧНОСТЬ КОЛЛЕКЦИОНЕРА КАК ПРЕДМЕТ ИСТОРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: НА ПРИМЕРЕ С.Г. СТРОГАНОВА И А.Е. ТЕПЛОУХОВА (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. Частное коллекционирование в контексте социоанализа П. Бурдые // <u>ЧАСТНОЕ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОАНАЛИЗА П. БУРДЬЕ (elibrary.ru)</u></p>
<p><b>Тема 2.</b> История придворного коллекционирования</p>	<p>Игнатъева О.В. Антропология коллекционирования: Учебное пособие. Пермь: ПГНИУ, 2021 // <u>О (psu.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. Коллекционирование как способ репрезентации власти в России XVIII века // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2015, № 3 (33). С. 21 – 30 // <u>КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ВЛАСТИ В РОССИИ XVIII ВЕКА (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. От Императорского музея – к музею национальному: значение частного коллекционирования в развитии национальной идеи в России XIX в. // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. № 3 (37), 2016. С. 56–61 // <u>ОТ ИМПЕРАТОРСКОГО МУЗЕЯ – К МУЗЕЮ НАЦИОНАЛЬНОМУ: ЗНАЧЕНИЕ ЧАСТНОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕИ В РОССИИ XIX В (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. О начальном периоде коллекционирования в контексте проблемы европеизации России // Общество: философия, история, куль-</p>

	<p>тура. 2021, № 8. С. 76-79 // <u>НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ИНСТИТУТА КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЕВРОПЕИЗАЦИИ РОССИИ</u> (elibrary.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. Коллекционирование древностей в России: от ресурса внутренней колонизации до новых культурных практик // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2021, № 2 (56), 65–76 // <u>КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ ДРЕВНОСТЕЙ В РОССИИ: ОТ РЕСУРСА ВНУТРЕННЕЙ КОЛОНИЗАЦИИ ДО НОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК</u> (elibrary.ru)</p>
<b>Тема 3.</b> Коллекционирование как аристократическая практика	<p>Игнатьева О.В. Антропология коллекционирования: Учебное пособие. Пермь: ПГНИУ, 2021 // <u>О</u> (psu.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. Эволюция частного коллекционирования в русской дворянской усадьбе // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. № 1 (39), 2017. С. 47–53 // <u>ЭВОЛЮЦИЯ ЧАСТНОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ В РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЕ</u> (elibrary.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. Коллекционирование в среде русской аристократии в XVIII – XIX вв. // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2018, № 1. С. 54–62 // <u>КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ В СРЕДЕ РУССКОЙ АРИСТОКРАТИИ В XVIII-XIX ВВ</u> (elibrary.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. История женского коллекционирования: по материалам женских автобиографий в России в XVIII – начале XX вв. // Гуманитарные исследования в Сибири и на Дальнем Востоке. 2020, № 3 // <u>ИСТОРИЯ ЖЕНСКОГО КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ: ПО МАТЕРИАЛАМ ЖЕНСКИХ АВТОБИОГРАФИЙ В РОССИИ В XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ</u> (elibrary.ru)</p>
<b>Тема 4.</b> Публичный период коллекционирования в России	<p>Игнатьева О.В. Антропология коллекционирования: Учебное пособие. Пермь: ПГНИУ, 2021 // <u>О</u> (psu.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. Крепостные коллекционеры графов Строгановых: казус Теплоуховых // Вестник ПГУ. Серия История. 2015, №1 (28). С. 195 – 204 // <u>КРЕПОСТНЫЕ КОЛЛЕКЦИОНЕРЫ ГРАФОВ СТРОГАНОВЫХ: КАЗУС ТЕПЛОУХОВЫХ</u> (elibrary.ru)</p> <p>Игнатьева О.В. Практики коллекционирования московских предпринимателей XIX – начала XX века // Общество: философия, история, культура. 2021, № 9 // <u>ПРАКТИКИ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЯ МОСКОВСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ-СТАРООБРЯДЦЕВ XIX – НАЧАЛА XX В</u> (elibrary.ru)</p>

	<p>Игнатъева О.В. П.М. Третьяков и В.В. Стасов: диалог о природе национального изобразительного искусства // Вестник ПГУ. Серия История. 2017. №2 (37). С. 75 – 84 // <u>П.М. ТРЕТЬЯКОВ И В.В. СТАСОВ: ДИАЛОГ О ПРИРОДЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА (elibrary.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. В.М. Флоринский: как становились коллекционерами в России XIX века // Общество: философия, история, культура. 2021, № 7, с. 51–55 // <u>В.М. ФЛОРИНСКИЙ: КАК СТАНОВИЛИСЬ КОЛЛЕКЦИОНЕРАМИ В РОССИИ XIX В (elibrary.ru)</u></p>
<b>Тема 5.</b> Коллекционирование в СССР	<p>Игнатъева О.В. Антропология коллекционирования: Учебное пособие. Пермь: ПГНИУ, 2021 // <u>О (psu.ru)</u></p> <p>Игнатъева О.В. Советское коллекционирование в контексте культурной революции // Гуманитарные исследования в Сибири и на Дальнем Востоке. 2019, № 4. С. 80 – 89 // <u>СОВЕТСКОЕ КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРНОЙ РЕВОЛЮЦИИ (elibrary.ru)</u></p>
<b>Тема 8.</b> Образ коллекционера в современной литературе и кино	<p>Фаулз Дж. Коллекционер. Любое издание.  Бальзак. Кузен Понс. Любое издание.  Джеймс Г. Трофеи Пойнтонa. Любое издание.  Памук О. Музей Невинности. Любое издание.  Коллекционер. Художественный фильм Ю. Грымова. 2001.  Ассоциация частных музеев Прикамья // <u>АССОЦИАЦИЯ – АЧМКП (privatemuseums-perm.ru)</u></p>

## **РАЗДЕЛ II. РАБОТА С ТЕКСТАМИ РАЗНЫХ ЖАНРОВ И ТИПОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ**

**Работа с художественным текстом при помощи письменных практик  
в рамках курса «Антропология города»  
(пример вводного практического занятия)**

В Пермском государственном классическом университете ведется дисциплина «Антропология города». Этот курс рассчитан на самую широкую аудиторию слушателей – он существует как электив, т.е. факультативный курс для студентов всех направлений подготовки, когда вместе собираются химики, физики, математики, филологи, экономисты и многие другие.

Современное пространство обитания человека – это преимущественно городская среда. Городская антропология предполагает изучение человека в городе, горожанина. Город – это сложное социальное сообщество, которое горожане наполняют собственными смыслами и ценностями. В курсе «Антропология города» изучается социальная организация города, рассматриваются разновидности социокультурных связей и моделей социальной жизни, свойственных городам. То есть дисциплина изучает, как люди воспринимают городское пространство и как используют его в повседневной жизни.

Учащиеся выбирают курс самостоятельно, и часто преподаватель имеет дело со студентами разного уровня подготовки и несхожим базовым уровнем знаний. На помощь в такой ситуации должны приходить универсальные инструменты и языки, понятные всем. В нашем случае таким универсальным инструментом является художественная литература. Авторские произведения выстроены при помощи образного языка, с которым каждый из учащихся вузов имел дело в школе. Язык прозы становится отправной точкой для разговора о сложно устроенной городской среде. Основным инструментом выступают письменные практики или процесс письма.

«Письменные практики как образовательная технология используются в деятельности, реализуемой Пермским государственным национальным исследовательским университетом, философско-социологическим факультетом. Два учебных курса «Мышление и письмо» для бакалавриата и «Коммуникации в профессиональной и академической среде» для студентов-магистров уже используют технологии критического чтения и письма»<sup>155</sup>.

В учебном курсе «Городская антропология» мы используем техники письма и чтения, чтобы на основе чтения и анализа художественного текста студент мог

создать свой письменный нарратив, выразить свое отношение к городу, месту, где проживает в данный момент. Мы используем технологию письма, которая позволяет студенту выразить свое эмоциональное отношение, и предполагаем, что это позволит учащимся с большим интересом включиться в курс и установить связи между теоретическими концептами курса и своим личным опытом.

Но в данном случае очень важен отбор художественного произведения, чтобы анализ, рефлексия и письмо были связаны с определенной темой – темой города, городского пространства.

Для анализа текста в рамках дисциплины «Антропология города» мы выбрали Нину Горланову – пермскую писательницу, которая родилась в деревне Верх-Юг Пермской области. Нина Горланова известна не только в Перми, но и за ее пределами – она писатель всероссийского масштаба: печаталась и печатается в литературных журналах, автор множества литературных премий, является членом Союза российских писателей. Нина Горланова в 1965 – 1970 годах училась на филологическом факультете Пермского университета, а следовательно, была студенткой и ходила теми же коридорами, что и современные студенты, которые читают и анализируют ее творчество. Нина Горланова хорошо знает как Пермь, так и Пермский край – более 25 раз она ездила с экспедициями, которые собирали диалектную лексику, на север Пермской области – в деревню Акчим.

Практически всегда герои произведений Н. Горлановой – пермяки. Для анализа на практическом занятии (семинаре) мы возьмем произведение «Несколько фраз о Перми», которое входит в книгу «Вся Пермь»<sup>156</sup>.

Марина Абашева, доктор филологических наук, литературовед, автор предисловия к книге Нины Горлановой «Вся Пермь» пишет: «Горланова выстроила свою Пермь, свой мир внутри современного большого города. Получилось – многонаселенный гудящий муравейник, почти Вавилон, архив трогательных историй, галерея причудливых портретов, веселая, тесная, опасная, нищая, прекрасная, неистребимая жизнь. Мир-текст, стремящийся стать аналогом действительности. Горлановская Пермь – маленькая Йокнапатофа, только не мифическая изначально, как у Фолкнера, а изначально достоверная, реальная и, вследствие этой натуральной, почти сюрреалистической достоверности, становящаяся мифом. Этот авторский миф питает прозу Нины Горлановой, это пласт плодородной почвы, из которой ее текст произрастает»<sup>157</sup>.

«Несколько фраз о Перми» небольшое по объему произведение (7 страниц), которое учащиеся читают заранее дома. В аудитории предполагается работа по определенной схеме. В таблице ниже приведен сценарий занятия, после которого

---

<sup>156</sup> Горланова, Н. Вся Пермь. – Пермь, 2009. Серия «Пермь как текст». – С. 431–437.

<sup>157</sup> Абашева, М.П. Пермский говор. Предисловие к книге Горлановой Н. Вся Пермь. – Пермь, 2009. – С.5.

предложен более подробный анализ каждого этапа с объяснением цели и комментариями к этапу.

Цель практического занятия – выявить личностные представления учащихся о городе, их отношение, во многом эмоциональное, к городскому пространству, обнаружить практики взаимодействия с городом для того, чтобы, обнаружить свой личный опыт горожанина, сравнить его с опытом других учащихся, синхронизировать представления. Впоследствии этот личный и коллективный опыт проживания в городской повседневности будут одними из основных объектов рефлексии на курсе.

### Сценарий занятия

№ п/п	Вид деятельности	Комментарии	Тайминг
1.	Ассоциативное письмо (образное письмо)	<p><u>Формулировка задания:</u> представьте, что город Пермь – это животное, книга, музыка, погода (в данном случае можно добавить другие категории или уменьшить количество имеющихся в зависимости от количества студентов в группе). Опишите Пермь в этих категориях.</p> <p><u>Вариативная форма задания:</u> выбрать одну категорию (например, «животное») и описать максимально подробно (какое это животное, как оно выглядит, какой у него характер, чем оно питается, где живет). Животное может быть как реально существующим, так и фантазийным.</p>	5 мин.
	Все зачитывают написанное		5–10 мин
2.	Совместное чтение вслух	<p>Читаем Н. Горланову «Несколько фраз о Перми». С самого начала и до слов «И Пермь дала мне все: образование, друзей, мужа, детей, сюжеты...». Читаем вслух по одному предложению, по кругу.</p> <p>Задание: параллельно с чтением подчеркивать слова, словосочетания, художественные образы, которые особенно понравились.</p>	5–7 мин.
3.	Работа в группах (по 3 человека)	<p>1. В группе зачитайте и обсудите слова, словосочетания, художественные образы, которые особенно понравились.</p> <p>2. Составьте от группы два списка. Первый список – 5–7 значимых образов, связанных с Пермью, из текста Н. Горлановой.</p> <p>Второй список – 5–7 образов, связанных с Пермью, придуманных самостоятельно в группе, авторских.</p> <p>Даже если участники не из Перми и у них минимальный опыт знакомства с нашим городом, тем не менее они работают с образом города Перми, который является общей площадкой для всех на данном уровне.</p>	5–10 мин.

№ п/п	Вид деятельности	Комментарии	Тайминг
	Все группы зачитывают вслух написанные списки		5 мин.
4.	Индивидуальное письмо	Посмотрите на ваши групповые списки и подумайте – они больше про прошлое, настоящее или будущее города? Какие ключевые понятия, хештеги вам бы хотелось индивидуально добавить, если бы речь шла об «образе будущей Перми»? Составьте письменно ваш список из 5–7 слов (словосочетаний).	5 мин.
5.	Индивидуальное художественное письмо	Выберите один образ, касающийся Перми будущего (если учащийся испытывает сложность, то можно выбрать образ «Пермь в настоящем времени»), и напишите небольшой рассказ, связанный с темой Перми и выбранным словом. Озаглавьте рассказ.	10 мин.
	Все зачитывают написанное		10 мин.
6.	Рефлексивное письмо	Возможные вопросы: 1. Что интересного о Перми вы сегодня узнали? 2. Какой рассказ из прочитанных понравился вам больше всего и почему? 3. Что вы услышали о Перми нового, чего не слышали ранее? Как это повлияло на ваше эмоциональное состояние, настроение? 4. Что общего между образами вашей Перми и образами, предложенными Н. Горлановой. Чем они отличаются? 5. Что общего и чем различаются образы Перми прошлого, настоящего и будущего? 6. Что является так называемым «сердцем Перми» и почему? 7. На самом первом этапе работы в «образном письме» были предложены такие категории как «животное, книга, музыка, погода». Какие категории можно предложить еще и почему. Опишите.	5 мин.
	Все зачитывают написанное		10 мин.
	Подведение итогов	Преподаватель сообщает о цели, задачах, которые удалось решить в рамках практического занятия.	5 мин.
	Итого		70-90 мин.

1. Первый вид деятельности – ассоциативное письмо (образное письмо). Этот этап начальный, «этап вызова», когда важно пробудить интерес к дисциплине, к предмету. Основная задача: актуализировать имеющиеся у учащихся знания, сформировать познавательный интерес к изучаемой теме.

Цель этого этапа – обратиться к личному опыту студентов, связанному с проживанием в городе и ощущением себя в нем. Большинство горожан не задумываются и не рефлексировывают над практикой и опытом проживания в городе, отношением к городу и отдельным его частям. Письмо через ассоциации помогает вскрыть личное эмоциональное отношение к городскому пространству, сделать образ города более понятным, близким.

Если студенты впервые выполняют данную технологию, то им не сложно подобрать нужные ассоциации, а вот объяснить свой выбор, написание обоснование выбранных образов – это иногда вызывает определенные затруднения. Преподаватель, сталкиваясь с подобной проблемой, может предложить ряд наводящих вопросов, попросить описать выбранную ассоциацию как можно более подробно, чтобы студент смог самостоятельно увидеть некоторую схожесть, подобие двух явлений, отдельных их признаков. Например, многие студенты сравнивают образ города Перми с образом медведя. Помимо того, что медведь изображен на гербе города, рождаются представления о схожести поведения животного и ментальности жителей города: *«Суровые, медлительные, внушающие страх, при этом надежные, сильные, рачительные хозяева своего места» (из работы студента на курсе «Антропология города»).*

Это задание творческое, а значит, требует проявление фантазии, креативности, авторского индивидуального начала от самого студента. Это задание позволяет запустить мыслительную активность, настроить учащихся на продуктивную работу.

2. Совместное чтение вслух – второй этап занятия. В отечественной образовательной системе традиционно сложилось представление, что чтение вслух – это удел исключительно маленьких детей – дошкольников или учащихся младших классов.

«Эта практика не используется во взрослом сообществе. Считается, что чтение вслух характерно для детей в период обучения этому процессу или для людей, профессионально ориентированных на данный вид деятельности, принадлежащих к актерской среде...»<sup>158</sup>.

На нашем занятии мы обязательно читаем хотя бы кусок текста вслух. «Таким образом, через сам язык текста, через чтение вслух разными людьми открываются новые смыслы в, казалось бы, прочитанном дома и знакомом тексте. Участники признаются, что текст, услышанный от другого – это новый текст. Через интонирование, паузы, новые акценты в речи каждый отрывок из произведения рождается и осмысливается заново»<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> Ветошкина, Ю.В. Критическое чтение как новый культурный процесс в студенческой среде // Диалоги о культуре и искусстве. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). В 3-х частях. Отв. редактор М.М. Чудинова. – Пермь, 2020. – С. 88-93.

<sup>159</sup> Там же.

Таким образом, цель этого этапа – через совместное чтение услышать «голос автора», смыслы и настроение, которое автор вложил в свой текст. Также практика совместного чтения сближает участников, позволяет услышать голос каждого в прямом смысле этого слова.

Если участники на занятии достаточно раскрепощены и искренни, то преподавателю можно попробовать более творческий вариант задания – предложить читать текст с определенной интонацией. Формулировка задания в таком случае: «Прочитайте текст так, как если бы его читала Нина Горланова», «Прочитайте текст так как будто он вам очень нравится / он очень смешной / очень грустный», «Прочитайте текст расставляя акценты на тех словах, словосочетаниях, которые кажутся вам ключевыми, самыми важными». Выразительное чтение ни в коем случае не должно превращаться в аттракцион и пустое развлечение. Очень важно после процесса чтения спросить о новых смыслах, образах, эмоциях, которые появились у учащихся в результате такого чтения, на что они обратили внимание во время выполнения задания, в какой именно момент их понимание текста стало иным.

В нашем сценарии читается не весь текст, так как это займет слишком много времени, а определенный отрывок (указан в сценарии). Текст целиком должен быть прочитан дома. Совместное чтение имеет еще и эффект припоминания, когда прочитанный заранее текст актуализируется на учебном занятии.

В процессе чтения на занятии помимо активного слушания учащиеся еще и выполняют другое задание – выделяют слова, словосочетания, художественные образы, которые особенно понравились. Это задание становится базой для следующего этапа – групповой работы.

3. Работа в группах предполагает активное сотрудничество в парах или тройках, т.е. микрогруппах. Цель работы в группе заключается в активном вовлечении каждого учащегося в процесс анализа учебного материала с одной стороны, а с другой – в рефлексии над собственными и коллективными представлениями. Обычно групповая работа бывает эффективной, так как в ходе групповой работы все приобретают новые знания благодаря разнородной среде, в которой индивидуальные знания, опыт и ценности быстро изучаются всеми участниками, совершенствуются и используются всей группой. Практики проживания и освоения городского пространства у всех участников разные. Личным и индивидуально окрашенным является и восприятие текста Н. Горлановой. Обмен этим опытом рождает новые представления, взгляды у каждого студента.

Составление списков от имени автора и от группы помогает, во-первых, научиться выделять важные ключевые образы и обосновывать решение, а также фокусироваться на разнице оптик – как писатель Нина Горланова смотрит, видит и описывает город и как сконструировано собственное видение городских процессов.

Здесь же после того, как написанное зачитано, преподаватель может обратить внимание на художественные особенности языка Н. Горлановой. Очень часто студенты воспринимают это произведение мозаично, т.е. они считают, что оно написано разными людьми. Это происходит от того, что Н. Горланова очень точно улавливает простые устные высказывания совершенно разных горожан и выстраивает из них свое собственное авторское произведение: «Опыт Горлановой уникален даже на фоне общей тенденции интереса к устному слову. Последнее становится для Горлановой объектом изображения: не средством выразительности, а художественной задачей. Проза Н. Горлановой стремится мимикрировать под живую разговорную речь... Горлановское повествование организуется не столько жанрами литературы, сколько жанрами речи»<sup>160</sup>. В качестве рефлексивного вопроса, связанного с темой художественного языка, учащимся можно задать дополнительный вопрос: «Для чего автор использует полифонию голосов?»

4. Четвертый этап связан с индивидуальным осмыслением получившихся коллективных списков относительно города. Городская антропология предполагает изучение города в пространстве и времени. Города постоянно меняются, меняется архитектура, пространственное расположение объектов, но что более важно меняются ценности и нормы, которые были ключевыми, градообразующими. Именно поэтому на этом этапе учащиеся пытаются осмыслить ключевые образы города, которые составляют идентичность горожан, и соотнести их с условными временными отрезками – «прошлое – настоящее – будущее».

На этом этапе учащиеся, как правило, обнаруживают, что в основном все выделенные образы города соотносятся с его настоящим или прошлым. И это обосновано, так как современный человек – горожанин проживает в настоящем времени, времени повседневности. Наименьшей значимостью для его повседневной жизни обладает будущее время. Время трудовых будней понятно, ясно и четко регламентировано в отличие от будущего времени. На занятии важно направить мыслительную деятельность на размышления о дальнейшей судьбе города и его пространства, попытаться спрогнозировать дальнейшие судьбические процессы города как субъекта. Такое планирование помогает выявить общие и индивидуальные представления о развитии городской среды, обнаружить сильные стороны города, которые возможно развивать и трансформировать, а также выявить проблемы городской среды, которые необходимо решать в настоящем. По сути, эта определенная ревизия имеющегося на данный момент культурного, экономического, политического, архитектурного уровней развития города.

---

<sup>160</sup> Абашева, М. П., Даниленко, Ю. Ю. «Русские разговоры» в современной прозе (случай Н. Горлановой) // Филологический класс. – 2007. – №17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkie-razgovory-v-sovremennoy-proze-sluchay-n-gorlanovoy> (дата обращения: 02.01.2023).

5. Предпоследний этап предполагает творческое задание – написать рассказ о Перми будущего (или настоящего) через конкретный образ, который каждый выбирает для себя самостоятельно. Исходя из опыта проведения занятия, рассказ может получиться совсем коротким или достаточно объемным в зависимости от письменных коммуникативных возможностей студентов. У каждого студента разные творческие способности и степень владения письменным языком. Важно помнить, что придумываемый нарратив – это условный «рассказ». Нам важно добиться не чистоты соблюдения правил литературного жанра, логичности или завершенности, а собственной авторской позиции от каждого студента в отношении анализируемого явления. «Рассказ» может иметь сюжет или быть бессюжетным, т.е. быть построенным как описание или размышления автора.

На этом этапе самое важное, чтобы все без исключения нарративы прозвучали – были зачитаны авторами. Из авторских нарративов рождается пестрый, зачастую эмоционально противоречивый образ города и места в нем автора и других горожан. Рассказы получаются разные и по форме, и по содержанию: кто-то пускается в фантазирование и создает утопичный образ городского места, другие же, напротив, на основе анализа имеющихся явлений городской жизни рисуют достаточно правдоподобную картину.

Пример рассказа: *«Пермь окружена со всех сторон дремучими непроходимыми лесами. Даже в черте города, в Черняевском парке, есть кусочек этого. Этот образ «Пермь-Тайга» переходит на сам город. Малоосвещенный, дикий, на малолюдных улицах все время кажется, что кто-то за тобой следит. Люди как звери – всегда уставшие, с суровым взглядом, будто охотятся на тебя. Заблудиться в городе не сложно, а многочисленные легенды не дают покоя бурному воображению пермяков. Тем не менее, Пермь такая же вечная и живучая, как и сама тайга (из работы студента на курсе «Антропология города»)».*

Поскольку нас интересует логическая, аналитическая и фактическая сторона, а не разнообразие творческих интерпретаций, то мы фокусируем внимание учащихся на письменном рефлексивном вопросе: «Чей образ города будущего показался вам максимально реалистичным, достоверным. Почему?»

6. Последний этап – это обязательная письменная рефлексия. Предлагается список вопросов, из которых учащийся самостоятельно выбирает один-два интересных для него вопроса и максимально развернуто на них отвечает. Участники зачитывают ответы на вопрос(ы) по кругу (ответ зачитывается целиком или частично). На этом этапе участник может поделиться тем, что его больше всего заинтересовало на занятии, тем, что его взволновало, может быть, возник вопрос, на который учащиеся пока не готовы ответить, но хотел бы подумать над ним в будущем.

Преподаватель фиксирует на последнем круге и в течение занятия наиболее интересные высказывания, яркие моменты, важно, чтобы в конце были так или иначе «процитированы» все участники занятия. Этот момент сборки чрезвычайно важен, так как рождает ощущение соприсутствия, коллективно выполненной работы и настраивает на дальнейший разговор и работу в курсе «Антропология города».

Также важно, чтобы темы и персонажи, даже абрисно представленные на занятии, были включены в момент обсуждения и анализа на последующих практических занятиях.

Анализ образа города Перми при помощи письменных практик помогает студентам увидеть горожан – по сути самих себя – со стороны. Учащиеся выявляют свою повседневность, уклад, привычки, любимые и символические места. Обнаруживают страшное и неприятное в городе, те места, лакуны, которые часто вытесняются за границы сознания как пугающие. В данном случае письменные практики, работа с текстом помогают учащимся вуза с разным уровнем теоретической подготовки начать осваивать новую дисциплину.

В результате практического занятия студенты выясняют, что нет никакого одного общепризнанного понятия или представления о городе для всех. Опыт, ценностные представления студентов об отдельных местах города, практики проживания и освоения городского пространства могут совпадать, но представления в целом, ментальный образ города у всех горожан разный. Город – это географически общее место, но в осмыслении каждого он сугубо индивидуален. Город представляет собой живой организм, который растет, меняется вместе с горожанами и временем. Это открытие происходит на одном из первых практических занятий по «Антропологии города» через чтение и анализ произведения Нины Горлановой. Дело в том, что практики проживания в городе часто не рефлексированы. Город – это не осознаваемое пространство повседневного опыта. На первом, вводном занятии, мы обнаруживаем, что к городу можно каким-то образом отнестись – положительно, отрицательно, сочувственно, саркастически и т.д. Город – это объект, который вызывает эмоции. Это первый этап, который призван во многом сформировать мотивацию к изучению предмета, вызвать интерес, основанный на личном опыте. Последующие занятия по курсу «Антропология города» предполагают усложнение представлений, т.е. формирование умения анализировать коллективные представления (в том числе и эмоциональные), понимать причины того, почему проживание в городском пространстве рождает определенный социокультурный опыт. Знания, полученные на вводном семинаре, в дальнейшем критически осмысляются, подкрепляются изучением языка, закономерностей и теорий городской культуры.

## Построение концепт-карт как инструмент аналитической работы с научным текстом

Современная система образования, ориентированная на создание пространства возможностей для каждого студента, опирается на идеи цифровизации, ускоряющейся трансформации мира и массовизации культуры. В области педагогики отмечается возрастающая значимость контекстных знаний и soft skills, требование наращивания трансдисциплинарных компетенций переходит из области специфического в необходимый круг навыков.<sup>161</sup> В таких условиях новые практики образования не только привлекают студентов, но и отвечают запросу современного общества на формирование навыков работы с информацией. Практики, основанные на работе с графическим представлением данных, развивают навыки, связанные с осмыслением, пересборкой и грамотным представлением материала. Они могут одновременно подразумевать групповую и индивидуальную работу или совмещать два формата. Еще один значимый плюс – наличие финального продукта, так у студентов остается овеществленный результат труда, к которому можно обращаться как к примеру.

Одной из форм такого рода практик является построение концепт-карт. Концепт-карта представляет собой графический способ представления связей между концептами. Применение такой практики отсылает к «теории осмысленного обучения»<sup>162</sup>. Она предлагает расширять опыт обучающегося за счет построения связей между уже имеющимися у обучающегося знаниями и новым материалом. Концепт-карты, как правило, состоят из двух значимых элементов: понятия-концепты и их соединения. Обычно понятия заключаются в геометрические фигуры, например овал или прямоугольник, а связи между ними представляют в виде линий и стрелок.<sup>163</sup> Такое расположение объектов позволяет изобразить отношения между ними, например иерархию можно показать за счет расположения одних объектов под другими, а разницу в типе объектов – различными фигурами. Графическое представление позволяет сосредоточиться не на способе называния или построения предложений, а на видимых фактически связях и объяснениях, возникающих при подготовке карты обучающимися. Сама карта, будучи продуктом деятельности обучающегося, является многофункциональной –

---

© Прокофьева А.В., Сомхишвили К.О., 2023

<sup>161</sup> Белоусова, И.В. К проблемам современного образования / И.В. Белоусова // Проблемы современного педагогического образования, 2020. №69-4. – С. 27-30.

<sup>162</sup> См. об этом подробнее: David P. Ausubel The psychology of meaningful verbal learning // Bureau of Educational Research, University of Illinois. Grune & Stratton, N. Y., 1963. – 255 p.

<sup>163</sup> Novak, J.D. Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. / J.D. Novak // Journal of e-Learning and Knowledge Society, 2010. №6(3). – С. 21-30.

с ней можно работать как на занятии с преподавателем, так и при дальнейшей самостоятельной подготовке.

Построение концепт-карт является успешным инструментом преподавания и обучения. Исследователи фиксируют положительные результаты в отношении влияния на академическую успешность обучающегося. Они применимы для разбора концепций, развития навыков критического мышления, развития памяти, формирования навыка поиска нестандартных решений.<sup>164</sup> Кроме положительного влияния на академическую активность, данная практика позволяет обучающемуся почувствовать повышение самооценки и значимость образования. Так же они должны повышать ответственность за обучение за счет необходимости производства объекта оценивания в виде конечного продукта. Сочетание возможности действовать в зоне ближайшего развития обучающегося и наглядность результатов интенсифицирует работу.

В научных статьях применение данной практики освещается, в основном, в контексте изучения иностранных языков. В качестве наиболее значимых характеристик концепт-карт или концептуальных схем можно назвать следующие:

- представляют собой способ организации опыта и его визуального представления;
- позволяет наглядно представить координирующие системы самого учащегося и текста, с которым ведется работа;
- позволяет работать с метафорами;
- дает возможность сосредоточиваться поочередно на деталях и контексте.<sup>165</sup>

Концепт-карты, в отличие от «фишбоун» или диаграмм Венна, предлагают большую вариативность за счет того, что нет заранее предложенного правила расположения концептов. Диаграммы Венна отсылают нас к математике, а именно к теории множеств. У такой формы представления есть задача: графически представить пересекающиеся множества объектов. В тексте перед нами может не стоять задача поиска пересекающихся категорий и смыслов, что делает такие диаграммы подходящими для небольшого круга преподавательских задач. Структурирование производится на основании понимания исходного текста и может иметь разную конфигурацию для разных групп обучающихся.

«Фишбоун» так же является хорошим инструментом, но не всегда подходит для выполнения аналитического разбора текста. Такая модель хорошо работает, если задача состоит в различении причин и следствий, а также дальнейшей работы с ними. Данный метод предполагает выстраивание материала вдоль оси,

---

<sup>164</sup>Erdoğan, Y. An Investigation of the Effectiveness of Concept Mapping on Turkish Students' Academic Success / Y. Erdoğan // Journal of Education and Training Studies, June 2016. Vol. 4, No. 6. – С. 1–9. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094584.pdf> (дата обращения: 08.02.2023).

<sup>165</sup> Дэвидсон, Д. Об идее концептуальной схемы / Д. Дэвидсон // Аналитическая философия. Избранные тексты. / Сост. А. Ф. Грязнов; Пер. А. Л. Золкина. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – С. 144–159.

что закрепляет определенный шаблон, который может не подходить для ряда научных текстов.

От mind-map (интеллект-карты) концепт-карта отличается строгой ориентацией на исходный текст, а не на ощущения или представления обучающихся. При этом цели использования mind-map и концепт-карт могут быть сходны: фиксация информации, запоминание информации, обеспечение простоты доступа и анализ.<sup>166</sup> Интеллект-карта предлагает перейти от линейной записи к структурированию информации или опыта обучающегося в логике: от основной, наиболее важной мысли к второстепенным, сопутствующим. Специалисты по созданию интеллект-карт отмечают, что их построение, в отличие от линейной записи конспекта, базируется на пространственном мышлении и в свою очередь позволяет развивать его. Запоминание расположения ветвей карты в разных частях листа позволяет проще воспроизвести их по памяти в будущем. В отличие от них, задача концепт-карт состоит в приближении к анализу содержания текста, а не восприятия читателя, как зачастую происходит при использовании ассоциативных рядов в построении интеллект-карт. При построении концепт-карт необходимо не просто представить свое представление, а перенести структуру текста в графическую форму с учетом логических переходов и аргументации самих авторов. Только после этой работы возможно нанесение дополнительных связей и аргументов от читающего.

Плюсом использования концепт-карт является возможность их адаптации под online и offline формат обучения. Для offline требуется подготовка материалов: распечатка текста с вопросами, большой лист для составления карты, стикеры разных цветов, пишущие принадлежности, инструкция для преподавателя. Сама организация помещения должна позволить одновременно работать нескольким группам, например можно организовать рабочие столы в разных частях аудитории. Формат online может быть реализован через использование онлайн-досок для совместной работы и требует предварительной подготовки: создание стикеров с вопросами, инструкции для преподавателя и студентов о возможностях работы платформы.

При работе со студентами использование концепт-карт активно применяется для анализа содержания текста. Представленная далее методическая разработка представляет собой сценарий занятия. Данный сценарий был разработан и апробирован в рамках работы со студентами, изучающими дисциплину «Социология: анализ современного общества», для проведения семинарских занятий по теме «Социальные проблемы здоровья и здравоохранения. Социологический анализ рисков». Также в рамках профориентационной работы было проведено

---

<sup>166</sup> Ахмедова, Э. М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (mind-map) в педагогическом процессе / Э. М. Ахмедова // МНКО, 2020. №2 (81). – С. 310-312.

несколько мастер-классов «Гадаем на Covid-19» для школьников с интересом к социально-экономическим и гуманитарным наукам, обучающихся в старших классах школ г. Перми и Пермского края.

### **Отбор материалов**

Для анализа были отобраны две статьи из сборника «Прощай, COVID?»<sup>167</sup>. Концепт-карту можно было бы построить по одной статье, но небезынской представлялась возможность построения обобщенной концепт-карты по двум статьям, посвященным развитию и социальной обусловленности одного и того же феномена, в нашем случае – пандемии Covid-19, при том, что каждая статья фокусируется на проявлениях данного феномена в разных областях жизни общества. В связи с этим использование обеих статей позволяет в конечном итоге связать созданные на предпоследнем этапе работы концепт-карты обеих статей в единую обобщающую. Первая статья «Nation States в условиях пандемии»<sup>168</sup> в большей степени концентрируется на политической и экономической сферах жизни общества, а также касается вопросов этической переоценки значимости рисков популяционному здоровью, в силу повышения ценности человеческой жизни. Вторая статья «COVID-19 и будущее свободного времени»<sup>169</sup> касается вопросов изменения трудовой и досуговой деятельности человека в условиях пандемии Covid-19, изменения социальной структуры общества, а именно появлении новых форм социального расслоения, межстрановой мобильности (в рамках путешествий) и повседневной городской мобильности. Таким образом, привлечение двух статей позволяет обсудить вместе со студентами влияние социального феномена как на жизненный мир гражданского общества в различных областях, так и на работу национального государства.

### **Подготовка материалов и составление вопросов по текстам**

Для работы со студентами и школьниками тексты обеих статей были сокращены до объема около 1500 слов каждая. Большой объем вызывал затруднения, требование ознакомиться с большим объемом материала до занятия могло вы-

---

<sup>167</sup>Прощай, COVID? / Под ред. К. Гаазе, В. Данилова, И. Дуденковой, Д. Кралечкина, П. Сафронова. – Москва : Изд-во Института Гайдара, 2020. – 432 с.

<sup>168</sup>Беспалова, Н., Шульман, Е. NationStates в условиях пандемии / Н. Беспалова, Е. Шульман // Прощай, COVID? / Под ред. К. Гаазе, В. Данилова и др. – Москва : Изд-во Института Гайдара, 2020. – С. 216–231.

\* Согласно ФЗ от 02.12.2019 № 426-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «О средствах массовой информации» и Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» внесена Министерством юстиции РФ в Список физических лиц, выполняющих функции иностранного агента 15.04.2022.

<sup>169</sup>Гаазе, К. COVID-19 и будущее свободного времени / К. Гаазе // Прощай, COVID? / Под ред. К. Гаазе, В. Данилова и др. – Москва : Изд-во Института Гайдара, 2020. – С. 301–326.

звать неравномерное прочтение текста, что имело бы негативный эффект на динамику работы. Так как тексты содержат сложную научную лексику, для работы со школьниками был составлен небольшой глоссарий с незнакомыми им терминами, встречающимися в тексте.

Второй более объемной задачей в подготовке материалов для чтения было составление вопросов к каждой однородной смысловой единице текста, в нашем случае 1–2 абзаца, с отличающимися друг от друга ключевыми мыслями. В общей сложности получилось около 35 вопросов (15 по одной и 20 по другой статье). Принципиальное решение применить чтение по заранее заданным вопросам было связано с (1) ограничениями во времени и (2) необходимостью сфокусировать внимание обучающихся на ключевых моментах в обеих статьях, при этом не упустить неочевидные идеи, не сразу бросающиеся в глаза при первом прочтении текста. Вопросы сформулированы, в том числе, для того, чтобы обучающиеся применяли именно аналитический тип чтения. Американский философ М. Адлер выделяет 4 уровня чтения: элементарный, инспекционный, аналитический и синтопический<sup>170</sup>. Поскольку в нашем случае работа ведется с научным текстом с последующим построением концепт-карт, для этого требуется именно *аналитический* уровень чтения. Этот уровень чтения в отличие от *элементарного* (прочтение слов на странице, понимание их смысла, следование за основным сюжетом) и *инспекционного* (поверхностное ознакомление с текстом, выделение ключевых моментов, освоение больших учебных или рабочих материалов в условиях дефицита времени) предполагает внимательное чтение и погружение в текст, ведение заметок, разбор непонятных слов, полное понимание и усвоение тех идей, которые изложены в тексте, фиксация логики развертывания авторской мысли. Кроме того, работа с обоими текстами выступает пропедевтикой *синтопического* уровня чтения, который подразумевает работу над несколькими источниками одной и той же тематики, их сравнение, сопоставление и оценку, формирование собственного мнения относительно исследуемого феномена. Примечательно, что одна из подгрупп студентов при выполнении задания зафиксировала на своей концепт-карте следующую формулировку «*логика развития проблемы а) по нашему мнению и б) по мнению автора статьи*», что на наш взгляд свидетельствует о том, что при качественной работе с концепт-картами студенты в конечном итоге учатся более четко отделять логику автора и его аргументы, представленные в статье, как в замкнутой «герметичной» единице текста, от собственного представления об изучаемой проблеме, которое может базироваться на иных источниках информации.

---

<sup>170</sup> Адлер, М. Как читать книги. Руководство по чтению великих произведений / М. Адлер // Манн, Иванов и Фербер (МИФ), 1966. – 336 с.

По итогам апробации данного сценария можно отметить следующую сложность, с которой сталкиваются при выполнении заданий студенческие мини-группы. Как правило, для снижения объема работы студенты разбивают вопросы между собой и в силу того, что вопросы помещены в тексте рядом с теми абзацами, где содержится основная информация по конкретному вопросу, они читают не весь текст, а только указанные абзацы. Это приводит к тому, что их восприятие текста становится дискретным, нецелостным, к тому же они не всегда находят ответы на все вопросы именно в отдельной части текста. Для тех студентов, которые читали полностью весь объем статьи, найти ответы на вопросы в статье не составляет труда. В связи с этим методическая рекомендация преподавателю и студентам заключается в том, чтобы в обязательном порядке прочитать весь текст, а также учитывать то, что, несмотря на наличие ответов на вопросы в конкретных абзацах текста, другие части текста существенно дополняют ответы и расширяют их понимание. В дальнейшем можно рассмотреть вариант изъятия вопросов из текста и размещения их сразу на стикерах или отдельных листах, так у каждого обучающегося повысится необходимость прочтения текста целиком, даже если они решат распределить вопросы для экономии времени.

Вопросы, которые были сформулированы к статьям, условно можно разделить на 2 группы по их функциональным задачам. *Первый тип вопросов* нацелен на формирование базисных понятий-концептов<sup>171</sup>, которые можно вычленировать из текста. Именно за счет ответов на этот тип вопросов у выполняющих задание формируется список из ключевых концептов, которые пишутся на стикерах и которые можно в дальнейшем выстроить в те или иные конфигурации. В нашем случае к концептам по первой статье «Nation States в условиях пандемии» можно отнести:

- |   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| – национальные государства  | – риски экономическому благо-     |
| – международные организации   | состоянию общества                |
| – крупные городские агломерации   | – риски безопасности жизни и      |
| – ценность здоровья   | здоровья граждан                  |
| – медицинская (объективная)   | – safety                          |
| оценка приемлемости человеческих потерь от вирусных заболеваний             | – security                        |
| – этическая оценка приемлемости человеческих потерь от вирусных заболеваний | – ограничительные меры            |
|   | – меры экономической поддержки    |
|   | – авторитарный политический режим |

<sup>171</sup> Абушенко, В.Л. Концепция / В.Л. Абушенко // Гуманитарный портал: Концепты. Центр гуманитарных технологий, 2002–2022(последняя редакция: 18.11.2022). URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6890> (дата обращения: 08.02.2023).

- демократический политический режим
- и др.

Ключевые понятия-концепты по второй статье «COVID-19 и будущее свободного времени» следующие:

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| – праздность                         | – городская повседневная мобильность                      |
| – оплаченная праздность работника    | – междоународная географическая мобильность (путешествия) |
| – оплаченная праздность «для всех»   | – городской центр   |
| – ББД                                | – городская периферия (спальные районы на окраине)        |
| – карантинные выплаты                | – публичные пространства (общественные места)             |
| – рабочее / свободное время          | – анонимный пролетариат «эпохи ББД»                       |
| – рабочее / личное пространство      | – новый анонимный пролетариат «эпохи удаленки»            |
| – офисные работники                  | и др.   |
| – работники, трудящиеся дистанционно |   |
| – «сидящие на пособие по карантину»  |   |

Формулировки данных понятий-концептов могут отличаться у студентов при выполнении задания. Так, к примеру, 3 социальные группы – (1) офисные работники, (2) работники, трудящиеся дистанционно, (3) «сидящие на пособие по карантину» – назывались некоторыми студенческими группами следующим образом:

1. «офисники», «очники» и др.,
2. «надомники» (данное название применялось как ко 2-й группе, так и к 3-й группе работников), «дистанционщики» и др.
3. «нахлебники», «оказывающие услуги на дому» и др.

Здесь срабатывает эффект личного опыта, так как для обучающихся не очевидно, какие слова и словосочетания текста можно использовать дословно. Кроме того, дословное цитирование в ряде случаев работает на снижение понимания содержания текста. Возможность использовать свое слово и его объяснить, напротив, способствует улучшению понимания текста.

*Второй тип вопросов* направлен на то, чтобы посмотреть на логические связи между понятиями-концептами, причем эти связи могут носить характер «последовательность», «тогда – сейчас», «причина – следствие», «первичные – вторичные», «главные – второстепенные» и т.п. Так, например, серия вопросов «Равномерно ли распределяется власть между 3 субъектами? Определите 1 субъекта, у которого больше власти, и 2 других, у которых ее меньше? Получили

ли 2 субъекта с меньшей политической властью больший объем власти/полномочий при решении вопросов пандемии COVID-19?» направлена на то, чтобы связать концепты 3х субъектов с концептом «полномочий», а также показать изменение положения вещей в динамике. Приводим пример части концепт-карты выполненной одной из студенческих подгрупп на онлайн-доске Google Jamboard (рис. 1).

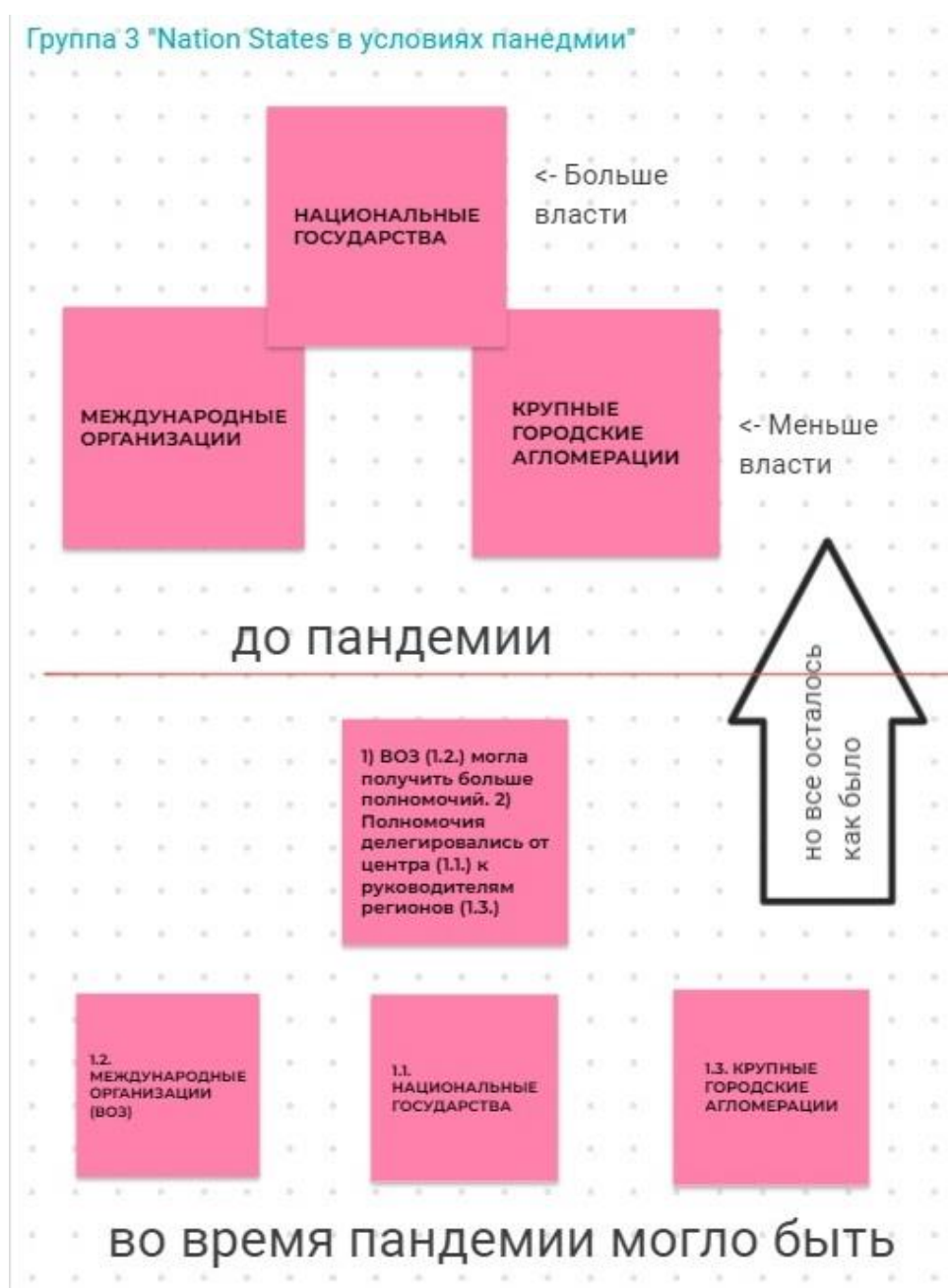


Рис. 1. Фрагмент концепт-карты студентов по статье «Nation States в условиях пандемии»

Также вопросы могут связывать между собой концепты-понятия из разных частей текста. Вопрос «Почему те, у кого есть закрепленное рабочее МЕСТО,

оказываются в привилегированном положении? (с т.зр. рабочего/личного пространства и рабочего/свободного времени)» связывает между собой концепты из 2 разных частей статьи – концепты «оплаченной праздности» (время/пространство) и концепты 3 групп работников, появившихся в условиях массового перехода на дистанционную работу (рис. 2).



Рис. 1. Фрагмент концеп-карты студентов по статье «COVID-19 и будущее свободного времени»

### Особенности проведения и тайминг занятия

Вся работа в рамках данного занятия осуществляется с помощью стикеров, на которых пишутся ключевые концепты, и которые затем можно связывать в различные конфигурации схем, связывая их надписями и соединительными стрелками. Изначально работа с концепт-картами предполагала оба формата: бумажный и цифровой. Для бумажного формата требуются листы (размера А3 и больше) и стикеры 4х цветов. Цифровой формат предполагает использование онлайн-доски, работающей в рамках приложения или на основе браузера. Работа на онлайн-доске предполагает возможность удаленно работать на ней в режиме реального времени, при этом содержимое доски динамически обновляется по мере того, как участники добавляют на нее новые элементы. Для проведения занятия нами были использованы онлайн-доски Miro и Google Jamboard, также можно рассмотреть различные российские аналоги (Pruffme, GetLocus, sBoard и др.). У бумажного и цифрового форматов проведения данного занятия есть свои преимущества и недостатки, которые мы систематизировали в таблице 1.

Таблица 1

	Достоинства	Недостатки
<b>Бумажный формат</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>В работу вовлечены на равных все участники, которые могут выполнять схожие задачи</li> <li>Не требует технического обеспечения и доступа в интернет</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ограниченность концепт-карт размером листа</li> <li>Ограниченные возможности для выполнения подготовительной работы как преподавателя, так и студентов</li> </ul>
<b>Цифровой формат</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Возможность редактировать надписи на стикерах, изменять соединяющие стрелки и надписи, бесконечно дублировать готовые стикеры;</li> <li>Отсутствие ограничений на размер листа в ряде онлайн-досок;</li> <li>Возможность сделать подготовительную работу, не собираясь всей группой, и возможность преподавателю подготовить доску со стикерами с вопросами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Не все участники имеют техническое обеспечение и доступ в сеть Интернет</li> <li>В случае, когда имеется лишь одно устройство на группу, выстраивание конфигурации карточек осуществляет 1 человек, остальные лишь устно добавляют</li> </ul>

Полный цикл выполнения всех заданий предполагает 3–4 астрономических часа. Этапы выполнения заданий приведены в табл. 2.

Таблица 2

№	Этапы	Время
1.	Чтение статьи и поиск ответов на вопросы	60 мин.
2.	Работа со стикерами – нанесение ответов на вопросы на стикеры по цветам (шаг 1 и 2 можно объединить)	30 мин.
3.	Построение концепт-карт из стикеров	40 мин.
4.	Представление получившихся концеп-карт (по 10 мин. на группу)	40 мин.
5.	Построение обобщенной концепт-карты по обеим статьям и ее представление	40 мин.

В связи с таким таймингом удачным решением может быть выполнение части работы студентами в качестве домашнего задания. Так, например, шаг №1 и шаг №2 даются для выполнения на дом. Для шага №2 преподавателю необходимо заранее создать для групп онлайн-доску с готовыми стикерами с вопросами или выдать листы и стикеры студентам на дом в случае работы на бумажном носителе. В случае, когда нами были использованы онлайн-доски, стикеры с вопросами были размещены на них заранее (рис. 3, рис. 4), студентам лишь требовалось при работе с карточкой заменить вопрос на краткую формулировку ответа.

## Группа 4 "COVID-19 и будущее свободного времени"



Рис. 3. Стикеры с вопросами на онлайн-доске по статье «COVID-19 и будущее свободного времени»

## Группа 5 "Nation States в условиях пандемии"



Рис. 4. Стикеры с вопросами на онлайн-доске по статье «NationStates в условиях пандемии»

## Цветовая дифференциация стикеров (карточек)

Еще одной особенностью данного сценария построения концепт-карт является цветовая дифференция концептов по сферам жизни общества. Для создания необходимых для аналитического чтения условий требуется фокусировать внимание студентов на том, к каким сферам общественной жизни относятся те или иные концепты-понятия. Для этого мы сформулировали задание – менять цвет карточки в зависимости от того, в какой сфере общественной жизни происходит данное явление. По итогам апробации следует отметить, что студенты обращают внимание на это условие и при выполнении работы время от времени обсуждают в группе, к какой именно сфере общественной жизни отнести тот или иной концепт. Кроме того, при презентации проделанной работы они отмечают в своих выступлениях некоторые важные выводы: например, *«государство и гражданское общество должны сотрудничать относительно сохранения общественного здоровья»*, *«этика «победила» экономику в плане оценки рисков здоровью, но в дальнейшем также провели работу по снижению экономических рисков»*, *«общественный консенсус повлиял на решение государства»*, *«изменения в сфере труда – экономической сфере – повлияли на досуг – социально-культурную сферу»* и т.п. Однако такое условие в задании вызывает и ряд трудностей, в первую очередь, когда для построения концепт-карты студенты избирают стратегию распределить стикеры по сферам жизни общества и выстроить схемы по сферам. Как правило, логически обоснованных концепт-карт в таком случае не получается, получается лишь скопление концептов, при этом слабо связанных между собой.

### Составление инструкции для студентов

Инструкция, подготовленная для студентов выглядела следующим образом:

**ШАГ 1:** Разбейтесь на группы по 3–5 человек и прочитайте соответствующую статью:

Подгруппа 1, 3, 5 – статью №1 **NationStates в условиях пандемии**

Подгруппа 2, 4, 6 – статья №2 **COVID-19 и будущее свободного времени**

Необходимо найти в тексте статьи ответы на вопросы и сформулировать их **кратко** (слово или словосочетание МАХ из 2–3 слов).

**ШАГ 2:** Готовые ответы на вопросы перенесите на стикеры/разноцветные карточки.

Цвет стикера/карточки выберите в зависимости от того, в какой сфере общественной жизни происходит это явление:

**КРАСНЫЙ** – политика,

**ЖЕЛТЫЙ** – экономика,

**ГОЛУБОЙ** – культура (ценности, досуг и т.п.),

**ЗЕЛЕНый** – социальная сфера (соц. классы, образ жизни людей и т.п.)

Шаги 1 и 2 можно делать параллельно.

Если вы не уверены в формулировке, пишите карандашом на стикере, в дальнейшем можно исправить формулировку.

На один вопрос может быть несколько карточек. Например, «Выделите 3 субъекта...» – карточка 1 – 1й субъект, карточка 2 – 2й субъект, карточка 3 – 3й субъект. В т.ч. они могут быть разного цвета.

**ШАГ 3.** Соберите концептуальную схему из имеющихся карточек, соединяющую как можно больше концептов из статьи. Имеющиеся карточки разместите на листе А3 (на онлайн-доске Jamboard и т.п.) в соответствии с тем, как они на ваш взгляд связаны между собой, исходя из текста статьи.

Несколько правил:

а) Можно размещать стикеры выше/ниже/справа/слева относительно друг друга в зависимости от характера отношений (соподчинение, противоположности и т.п.) Например, «У кого из 3 субъектов больше власти (полномочий) в период пандемии?». Если у 2 субъекта больше власти его карточка помещается сверху, карточки 1 и 3 субъекта помещаются ниже.

б) Прорисуйте связи между карточками, в т.ч. можете подписать связи.

**ШАГ 4.** Представление работы групп. Ответы на вопросы.

**ШАГ 5.** Объединитесь с одной из групп (четные группы с нечетными). На основании того, что вы узнали о статьях друг друга и на основании сделанных концепт-карт, постарайтесь соединить концепты обеих статей и получить обобщенную концепт-карту.

### **Итоговый продукт**

В качестве итогового продукта у каждой группы формируется отдельная концепт-карта по одной из статей (рис. 5), в случае если на занятии успевают сделать шаг №5 – обобщенная концепт-карта на основании двух статей (рис. 6). На картах представлены основные концепты и их взаимосвязь на основании исходных текстов и те связи, которые могли построить обучающиеся при соотнесении двух текстов. В качестве основания соотнесения по сценарию должен был стать цвет стикеров, однако обучающихся не ограничивали в выборе оснований перестраивания схемы. Так, для ряда групп была актуальна пересборка концепт-карты с учетом информации по второй статье.

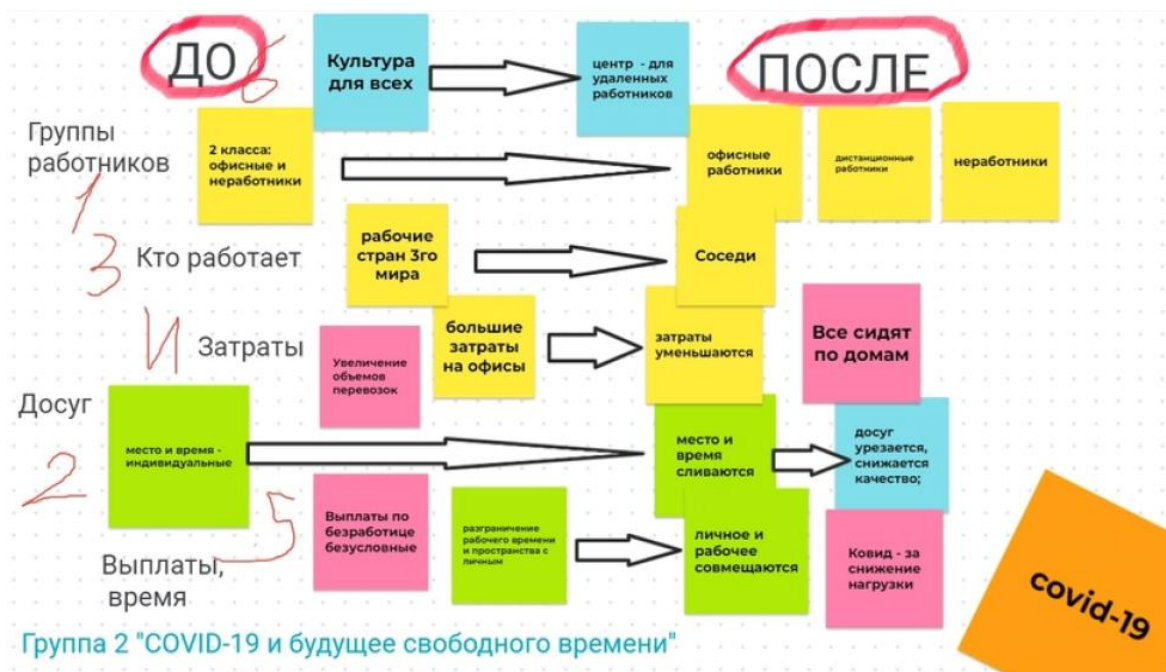


Рис. 5. Пример концепт-карты с опорой на одну из статей

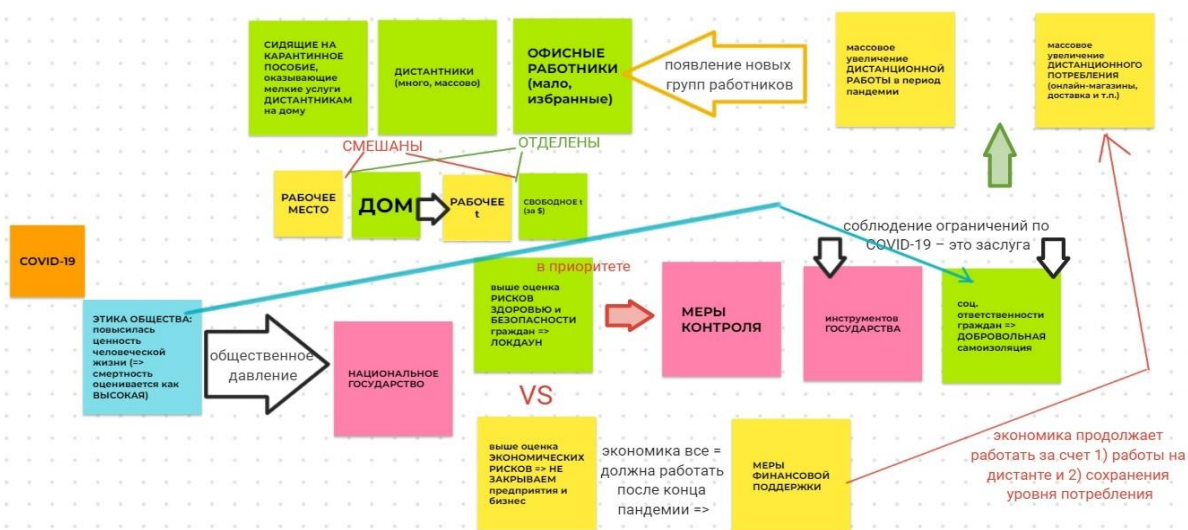


Рис. 6. Пример концепт-карты с учетом материалов двух прочитанных статей

Помимо указанных ранее особенностей реализации данного сценария в работе со студентами, следует упомянуть ряд трудностей, с которыми они сталкиваются и ряд удачных решений для их преодоления. В начале выполнения шага №3 (построение концепт-карт) обнаруживается непонимание студентами отличий концепт-карт и интеллект-карт, в их представлении это одно и то же. Некоторые группы выбирали в качестве стратегии построения размещение в центральном круге карточки COVID-19, от которой отходят стрелки со всеми остальными концептами, построив по сути интеллект-карту, а не концепт-карту. Такие карты были содержательно очень просты, поскольку не включали причинно-следственных связей, не отражали динамики изменения феномена и т.п. Другой вариант упрощения концепт-карты – это размещение концептов в условном (понятном студентам) порядке линейно или по кругу, соединенных между

собой стрелками. Такие карты не содержали в себе сложных разветвленных систем, а также не имели условного «начала» и конца, поскольку первые и последние карточки выбирались произвольно, или этот порядок вообще закольцовывался. Ряд студенческих мини-групп разбивали концепты по порядку следования вопросов в тексте, этот вариант построения лучше схватывает авторскую логику, но с учетом, что в авторской мысли могут встречаться повторы, сторонние ответвления и т.п. — такая концепт-карта не в полной мере раскрывает возможности данного инструмента. В целом, стоит отметить, что студенты не сразу понимают, что от них требуется на шаге №3. Удачным решением этой проблемы оказалась демонстрация примеров небольших фрагментов концепт-карт, и предложение сначала построить мини-схемы по нескольким содержательным частям, а потом подумать над тем, как соединить их все между собой. Именно в связи с этим обстоятельством для работы были выбраны стикеры, которые можно несколько раз переклеивать в другое место на бумаге или перемещать при работе на онлайн-доске. После создания несколько таких мини-схем, которые потом можно связать между собой, каждую из мини-схем можно перенести в другую, более подходящую часть листа. При работе на онлайн-доске студенческие группы, как правило, создают резервные копии своего листа с уже готовыми стикерами с понятиями-концептами, чтобы смело удалять на рабочем листе не вписывающиеся в их концепт-карту понятия, а также активно используют инструмент дублирования карточек, если один и тот же концепт нужен для разных частей общей схемы. Последнее важное замечание касается устного выступления: ряду студенческих групп свойственно не давать подробные и ясные объяснения связей, нанесенных на карту. В связи с этим необходимо задавать уточняющие вопросы, как именно одни концепты связаны с другими. За счет того, что с одной статьей могут работать несколько групп (например, 1,3 подгруппы со статьей №1, 2,4 — статьей №2), каждая выстраивает собственную концепт-карту, высвечивая одни моменты и опуская другие, в ходе выступлений могут возникать споры о том, чье понимание статьи оказалось более соответствующим авторской логике и аргументам. Кроме того, за счет разного видения одних и тех же статей — по итогам всех выступлений у студентов создается более полное представление об их содержании.

Подводя итог, следует отметить перспективность использования метода построения концепт-карт в процессе обучения студентов работе с научным текстом. За счет последовательности выполняемых заданий происходит углубление в текст, обогащение содержания работы, формирование навыка систематизации идей и нахождения развертывания логики автора, рассмотрение авторской аргументации. Указанные компетенции могут быть использованы учащимися в дальнейшей научно-исследовательской работе при написании курсовых и выпускных квалификационных работ, подготовке к публикации собственных статей.

**Организация работы с нетрадиционными текстами культуры  
через практики мышления и письма**

В условиях мощного информационного потока мотивировать к глубокому прочтению и осмыслению сложного текста становится чрезвычайно сложно даже в студенческой аудитории, даже аудитории, ориентированной на изучение наук социального и гуманитарного профиля. Большое число студентов университетов испытывают значительные трудности, пытаясь выразить свои мысли в письменном виде, критически их обосновать и творчески развить. Однако успешных людей, особенно гуманитариев и представителей социальных наук, отличает умение не только быстро перерабатывать, но и глубоко и творчески анализировать поступающую информацию и представлять результаты такого анализа и в устной, и в письменной форме. Для современного студента важно не оставаться узким специалистом и овладевать помимо профессиональных умений (hard skills) надпрофессиональными умениями и навыками (мягкими навыками, soft skills). Гуманитарное образование должно быть нацелено на формирование универсального профессионала, способного в кратчайшие сроки овладевать новыми профессиями. Подготовка такого универсального специалиста не может вестись традиционными методами, хотя в какой-то мере универсализация образовательного профиля созвучна образовательным технологиям, применявшимся в Советском Союзе (в образовательных программах там присутствовало много общегуманитарных дисциплин, правда, в основном, идеологической направленности).

В качестве технологии формирования умения работать с нестандартными текстами могут быть использованы практики, разработанные на основе тех, что используются в курсе «Мышление и письмо», который в течение восьми лет проводится на философско-социологическом и ряде других факультетов ПГНИУ. Эти годы показали, что техники достаточно эффективны, и преподаватели успешно внедряют их модификации в рамках других дисциплин социального и гуманитарного плана. Преимущества этих техник в том, что благодаря чтению и творческому пониманию текстов личный опыт актуализируется в контексте проблемы, поставленной в тексте. При этом навязывания целевой аудитории заранее сформулированного решения проблемы происходить не должно, даже если такое решение и предложено самим автором этого текста. Таким образом, мы можем противодействовать тенденции, распространенной среди студентов, принимать без рефлексии публично выраженную точку зрения или огульно отрицать подобные позиции.

Технологии мышления и письма предполагают работу с усложненными текстами. И, с нашей точки зрения, благодатным материалом для осмысления и интерпретации могут стать тексты авангардного искусства начала XX в., поскольку, скажем, авторы футуристических текстов осознанно не предполагают передачу готовой семантической информации и ориентированы на усложненную поэтику, высокую степень семиотической неопределенности. В кругах людей, разделявших интерес к авангардному искусству, существовало убеждение, согласно которому «процесс творчества не преследует коммуникативных целей»<sup>172</sup>. Семантика футуристического текста, с точки зрения участников этого движения, равно включает и акустический и визуальный образы. Более того, эти стороны разноплановой семантики взаимно стимулируют друг друга: многообразные способы передачи на письме особенностей звучания способствуют возникновению нового зрительного образа текста, и – обратно – созданные визуальные конструкции способны менять особенности звучания. Этим играм с разными чувственными регистрами очевидно способствовало то, что многие литературные деятели авангарда – В. Маяковский, Д. Бурлюк, В. Крученых и др. – были одновременно и художниками, и многие новшества в литературу (поэзию) привнесли из визуальных искусств – живописи, графики.

Человек, который берется читать футуристический текст, испытывает (в отличие от читателя текста обыкновенного, традиционного) влияние множества факторов одновременно, причем эти факторы воздействуют на разные уровни восприятия сразу. Текст писателя-футуриста нужно не просто читать, но и разгадывать-расшифровывать, рассматривать, созерцать, можно с ним играть как с пазлом-конструктором, собирая из отдельных текстовых и рисуночных фрагментов новые произвольные комбинации. Эпатаж, языковые игры, мистификации – все это создает особую нетрадиционную атмосферу внутри и вокруг литературного произведения.

В качестве примера работы с нетрадиционным авангардным текстом рассмотрим кейс из серии занятий, разработанных для студентов 1 курса философско-социологического факультета ПГНИУ.

Базовый текст был взят из цикла «Железобетонные поэмы» Василия Каменского, которого считают классиком русской визуальной поэзии. Они были опубликованы в 1914 г. в сборнике «Танго с коровами», который является ярким примером авангардистского книгоиздания. Мы предложили для работы самую известную из «железобетонных поэм» – «Константинополь».

Ниже в табл. приводится план занятия продолжительностью 2 пары (4 академических часа), в ходе которого аудитория пытается прочитать авангардный

---

<sup>172</sup> Тынянов, Ю. Проблема стихотворного языка / Ю. Тынянов. – Л.: Academia, 1924. – С. 79.

(футуристический) текст, продвигаясь от реакции отрицания к осознанной интерпретации и производству своего текста.

Задание	Содержание задания	Примечания
1. Несфокусированное письмо	Концентрация внимания на работе в аудитории	
2. Сфокусированное письмо, на тему, обращенную к личному опыту	Вспомнить самое необычное произведение искусства (книгу, фильм, спектакль, картину и пр.) с которым приходилось встречаться в жизни и рассказать об этом опыте.	Модератор принимает участие в выполнении задания
3. Сфокусированное чтение текста В. Каменского	Каждый читает в произвольном порядке по очереди в течение одной минуты без остановки в любой ориентации (справа налево, сверху вниз, по диагонали и пр.)	Модератор следит за таймингом
4. Фиксирование первого впечатления о тексте		Может проводиться письменно или устно
5. Углубление понимания	Студенты получают задание попытаться соотнести этот текст с чем-то знакомым: напишите, три варианта того, на что похож этот текст и почему.	Делимся тем, что нашли знакомого, отмечаем совпавшие моменты и уникальные. Модератор фиксирует достижение понимания текста как ментальной карты (поддержав те ассоциации, которые работают на эту идею)
6. Итоговое задание	Каждому студенту предлагается написать свою «железобетонную поэму», т.е. составить свою ментальную карту какого-то события или периода своей жизни, например: вчерашний день, моя школа и пр.	Модератор собирает созданные ментальные карты (железобетонные поэмы) и раздает их в случайном порядке студентам, так, чтобы каждому досталась чужая работа.
7. Завершающее задание	Студентам предлагается прочитать, проинтерпретировать доставшийся текст.	Автор текста исправляет ошибки, дополняет выступление
8. Рефлексия	Письменно фиксируется то новое, что узнали, поняли, прочувствовали в ходе анализа текста.	Можно озвучить часть получившегося теста (по желанию и при наличии времени)

Если в конце занятия остается свободное время, можно познакомить студентов с возможной интерпретацией исходного текста, подчеркнув, что эта информация носит вероятностный характер.

Обычно у студентов возникает вопрос о том, почему В. Каменский называет свои поэмы «железобетонными». Мы можем пояснить, что некоторые исследователи выводят название из того, что железобетон – это строительный материал, который был изобретен приблизительно в это время и стал широко применяться в современной поэту практике строительства. Благодаря применению в строительстве железобетона, архитекторы получили возможность создавать новые, ранее недоступные формы.

Футуристы, известные как бунтари против сладкозвучных эвфемизмов, которые любили сторонники поэтики символизма, легко подхватили это странно, неожиданно звучащее слово из области стройматериалов и строительной техники. Это заимствование было дополнительно оправдано тем, что Каменский как архитектор выстраивает каркас своей поэмы из геометрических фигур – многоугольников, пятиугольников, треугольников, внутрь которых встраивает слова, слоги, цифры.

Самая известная «железобетонная поэма» «Константинополь», предложенная для анализа, – это, вероятно, «план-список» впечатлений от прогулки по Стамбулу. В многоугольниках-секторах столбиками помещены набранные разными шрифтами слова, отражающие и характерные приметы турецкого быта, которые может увидеть прогуливающийся по городу путешественник (кальяны – нарگیле, традиционные головные уборы – фески, кофе, рынки), и обозначения разных достопримечательностей, которые он может посетить (Айя-София, Босфор, районы Галата у порта и Пера рядом с улицей Истикляль), и названия представителей разных национальностей, которых можно встретить, вероятно, на рынке (греки, персы), приведены также наборы букв, слогов странного (похоже, тюркского) звучания (гельбурда, северим, чок), которые может уловить ухо человека, погруженного в толпу одновременно говорящих людей и т.п. Голуби, чайки, турецкие военные «энвербеи»...

Самая загадочная часть поэмы – цифры, которые расположены в нижней части листа. Исследователи предполагают, что они связаны с игрой в кости на рынке, может быть, они обозначают счастливую комбинацию. Если это действительно так, то строчка «и Я и Я и Я...» может говорить о желании поэта, ставшего свидетелем игры и выпадения счастливого сочетания, также обрести счастье<sup>173</sup>.

---

<sup>173</sup> Василий Каменский. Танго с коровами: железобетонные поэмы. – М.: Издание Д.Д. Бурлюка – издателя 1-го журнала русских футуристов, 1914. URL: <http://www.raruss.ru/avant-garde/2436-> (дата обращения 20.12.2022).

Обычно такой разговор со студентами проходит на воодушевлении и подъеме, особенно если в возможную интерпретацию органично вписываются догадки, данные ранее студентами. Он рождает новый поток ассоциаций и предположений о возможных интерпретациях.

Особый подъем вызывает у студентов попытка самим создать футуристический стих, а затем попытаться проинтерпретировать тексты одноклассников. Одна из студенток в рамках рефлексивной части занятия записала: «Я поняла, что я – футурист!»

Возвращаясь к методологической стороне, мы должны отметить, что в ходе занятия были использованы следующие технологии, направляющие вектора анализа:

### *1. Несфокусированное письмо*

Как правило, данную технологию используют в начале занятия для того, чтобы «запустить» мозговые процессы. Используя ее, студент начинает писать без остановки в течение определенного времени (около 3-5 мин.), не обращая внимания на качество текста. Важно писать то, что приходит в голову, при этом не отрывая ручки от бумаги. Если вдруг наступает момент, когда не знаешь, что писать, то можно выписывать ряд простых вопросов по той же теме или описывать ощущения, которые ты испытываешь в данный момент, ставить прочерк или искать синонимы, но исправлений и зачеркиваний быть не должно. Свободное письмо помогает переключиться, выплеснуть негативную энергию, расслабиться, снять «страх перед чистым листом». Готовые тексты в аудитории не зачитываются, т.к. чаще всего автор размышляет на личные темы.

Технология направлена на развитие навыка размышления, генерирования идей, составления связного текста, умения выводить свои мысли на бумагу, а также она помогает лучше понять себя.

### *2. Сфокусированное письмо*

Данная технология похожа на свободное письмо, но отличается тем, что здесь преподаватель задает конкретную тему для письма. Иногда тему могут выбрать сами обучающиеся, основываясь на учебных материалах конкретного занятия. Время выполнения задания составляет 3–5 минут. Требований к содержанию и форме письма нет, но студенты предупреждаются о том, что каждый присутствующий зачитает вслух часть своего текста или передаст его для чтения преподавателю или одноклассникам. Тема письма формулируется таким образом, чтобы было ясно, что «правильного» ответа нет, приветствуется выражение своей позиции, при условии, что она аргументирована. Если технология используется в начале занятия, то тема актуализирует личный опыт учащегося, опосредованно связанный с темой, предлагаемой для обсуждения на занятии.

Технология позволяет сосредоточиться на вопросах, имеющих отношение к данному занятию, а также научиться учитывать потенциальное присутствие другого – слушателя или читателя, слушать однокурсников и зачитывать вслух самостоятельно созданный текст. Она направлена на развитие способности мыслить, составлять связный текст, умения излагать свои мысли на бумаге.

### *3. Рефлексивное письмо*

Технология позволяет проводить самоанализ, подводить итоги проделанной работы. Преподаватель обращается к аудитории с предложением поразмыслить над тем, что было сделано, зачем это делалось, что получилось, а что нет, почему получилось одно и не получилось другое. И студенты самостоятельно отслеживают и письменно фиксируют, что стало для них открытием во время занятия, в какой момент усвоение материала было сопряжено с трудностями (какими?), когда они не предприняли усилий и быстро отступили перед сложностями анализа текста, когда критический, рациональный подход уступил место чувствам или убеждениям. Преподавателем могут быть использованы следующие вопросы для размышления: как вы считаете, изменилось ли ваше понимание текста после всех выполненных заданий? Какие образы, произведения, прочитанные ранее, какие впечатления вы воспроизводили в памяти во время работы с текстом? Как эти воспоминания повлияли на понимание текста? Что вам пригодится в дальнейшей вашей учебе? Студенты в течение 10 минут отвечают на поставленные преподавателем вопросы. Часть текста обязательно зачитывается.

Рефлексивное письмо предназначено для того, чтобы сосредоточиться на основных темах и проблемах семинара, на опыте собственного прогресса в понимании этих тем, на спорных темах, на границах восприятия, помогает развить способность к самоанализу и самоконтролю.

### *4. Сфокусированное чтение.*

Каждый студент читает индивидуальный экземпляр текста в своем темпе, выполняя определенное задание (например, подчеркивает слова, связанные с каким-то понятием, выделяет метафоры или ключевые слова, незнакомые выражения, или фиксирует на полях свои чувства, он может фиксировать спорные утверждения, может отмечать важные мысли автора, то, что для него осталось непонятным). В нашем случае предполагается, что на выполнение этого задания отводится определенное время. Технология используется совместно с другими технологиями и позволяет сосредоточиться на конкретном вопросе или проблеме. Обычно эта технология используется перед анализом какого-то достаточно сложного текста.

Сфокусированное чтение помогает в дальнейшей работе со сложными текстами, она подталкивает читателя обратить особое внимание на нужные

фразы, важные фрагменты. После такого прочтения можно попросить студентов визуализировать текст, составить его схему (ментальную карту) или просто выделить ключевые идеи для их последующей оценки.

Очевидно, что применяя такого рода практики, мы способствуем снятию присущего студентам страха перед не просто сложным, но еще и нестандартным текстом (не единое стихотворение, выстроенное строфа за строфой, а картинка из заполненных словами, слогами, буквами и цифрами многоугольников) и, в целом, перед работой в нестандартной ситуации, перед необходимостью генерировать новые идеи в рамках академической практики. Очевидно, что подобного рода навыки пригодятся в будущей профессиональной карьере, даже если она и не будет связана с гуманитарной сферой и работой с текстом.

Аналитики Всемирного Экономического Форума (World Economic Forum) составили прогноз, в котором определили десять ключевых компетенций, которые будут востребованы в 2020 г. «Согласно прогнозу, самой значимой компетенцией будет умение решать сложные задачи. Второй по значимости компетенцией является критическое мышление, а третьей – креативность»<sup>174</sup>. За этими компетенциями следуют «навыки координации и взаимодействия, компетенция управления людьми, эмоциональный интеллект, суждение и принятие решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры и когнитивная гибкость. Отметим, что все вышеперечисленные компетенции относятся к soft skills» (там же). Технологии, примененные в описанном выше занятии, как раз и способствуют развитию умения решать сложные задачи, креативности, координации и взаимодействия (на этапе работы в парах), а также таких компетенций, как умение структурировать информацию, аргументировать свою точку зрения, иллюстрировать ее яркими примерами, подводить итоги проделанной работы. Эти навыки необходимы любому грамотному специалисту.

Итак, современная эпоха предъявляет особые требования, быть одновекторным специалистом, владеющим выверенными механическими навыками сегодня уже невозможно. Чтобы наиболее полно реализовать свой квалификационный потенциал, требуется быстрое и гибкое реагирование в ситуации, в том числе (и в первую очередь) в нестандартной. Причем эти умения важны в работе не только управленцев, но и специалистов в любой сфере деятельности, особенно работающих в сфере «человек – человек».

---

174 Ивонина, А.И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина // Научное обозрение. – 2017. №1. – С. 3.

**Опыт использования письменных практик в рамках организации курса  
«Менеджмент в молодежной политике» (на примере направления  
«Организация работы с молодежью» в ПГНИУ)**

Как и многие другие сферы в окружающей нас действительности, образование сегодня претерпевает процесс внутренней трансформации. Усложняющиеся запросы рынка труда и современных студентов требуют замены многих традиционных форматов, практик и даже принципов организации образовательного процесса. В условиях, когда гибкость, креативность, критичность и т.н. «гибкие навыки» («soft skills») становятся приоритетом (по крайней мере, на гуманитарных направлениях) необходим поиск такого подхода к образованию, который бы поощрял активизацию мышления студентов. Одним из вариантов такого подхода являются письменные практики.

Идея внедрения этого в образовательный процесс на таком практико-ориентированном направлении как «Организация работы с молодежью» (далее – ОРМ) выглядит необычной. При этом, представляется, что это отлично вписывается в то видение этого направления, которое выстраивается в Пермском университете – ОРМ как социальных менеджеров, социальных технологов, «проектировщиков будущего» и т.д. (в отличие от традиционного представления, где ОРМ это аниматоры, вожатые в лагерях и социальные педагоги). Данная направленность предполагает развитое критическое мышление, высокую степень рефлексивности, креативный подход к возникающим задачам – всё это развивается в т.ч. и письменными практиками.

В данной главе основное внимание будет уделено осмыслению опыта внедрения данных практик в образовательный процесс в рамках курса «Менеджмент в молодежной политике», реализуемый на ОРМ. Конечно, нужно отметить, что при применении определенных техник в рамках уже сложившихся образовательных программ неизбежно происходит ее отход от базового, «чистого варианта». Тем не менее, этот же процесс дает возможность развития практик чтения и письма на новой почве, делает их «живым» инструментом.

Итак, дисциплина «Менеджмент в молодежной политике» – это небольшой курс, где за автором данного текста закреплено 14 академических часов практических занятий. По дисциплине предусмотрен экзамен, выполняемый в рамках письменной работы – эссе на тему «Современные процессы и явления менеджмента молодежной политики». Проблема, побудившая автора внедрить письмен-

ные практики в курс, заключалась в том, что данные эссе из года в год были похожи одно на другое. Причем шаблонность мыслей, банальность основных положений в текстах проявлялась в конкретике: при непосредственном рассмотрении процессов и явлений менеджмента молодежной политики. Отсюда возникла идея «написания эссе через весь курс», когда на каждом занятии, при разборе определенной темы, студентам предлагается свободно порассуждать на эту тему, а получившиеся тексты затем преобразовать в итоговое эссе, которое организовывается при помощи обсуждаемых в этой монографии письменных практик.

Технологию процесса мы рассмотрим через примеры. Первый пример касается использования различных теорий мотивации в рамках менеджмента молодежной политики. Данная тема раскрывается студентам в рамках лекций, затем дома они читают по ней несколько дополнительных текстов. Сценарий занятия приведен в табл. 1.

Таблица 1

**Сценарий проведения занятия по теме  
«Теории мотивации в молодежной политике»**

Практика	Время	Примечание
1) Несфокусированное письмо	3 минуты	
2) Сфокусированное письмо: возьмите любую теорию мотивации и проанализируйте себя – представьте, что у Вас есть выбор компаний, в которые Вы можете пойти работать – какой фактор будет для Вас определяющим и почему? Что менеджер в этой организации мог бы сделать для увеличения Вашей мотивации к труду?	4 минуты	Ответ на данный вопрос не зачитывается, что сообщается студентам изначально.
3) Чтение текста, посвященного системе мотивации В.И. Герчикова <sup>175</sup> . Во время чтения студентам необходимо подчеркивать те моменты, которые заставляют задуматься, не оставляют их равнодушными.	10 минут	Студентам предлагается рассмотреть не все, а только диаграмму, типы работников, табличку с видами стимулирования.
4) Сфокусированное письмо: 1. Первая реакция, эмоции, образы, ассоциации и т.д. 2. Как это можно применить в управлении молодежной политикой, можно ли это применить вообще?	6 минут	По 3 минуты на вопрос
5) Студенты зачитывают по цепочке ответы	20 минут	

<sup>175</sup> Типологическая модель мотивации В.И. Герчикова // Проект «Дельфы» URL: <https://delfy.biz/methods/tmg> (дата обращения 02.03.2023).

Практика	Время	Примечание
6) Чтение текста о нетрадиционных способах мотивации в разных странах <sup>176</sup> . Во время чтения, студентам необходимо подчеркивать те моменты, которые заставляют задуматься, не оставляют их равнодушными.	5 минут	
7) Сфокусированное письмо: 1. Что больше всего понравилось? Что на Вас бы подействовало с точки зрения мотивирования? 2. Можно ли это применить в молодежной политике и как? 3. Как соотносятся эти практики мотивирования с типами работников по Герчикову?	9 минут	По 3 минуты на вопрос
8) Студенты зачитывают по цепочке ответы	25 минут	
9) Сфокусированное письмо: 1. Насколько мотивационная составляющая важна для управления молодежной политикой? В чем она может выражаться? 2. Какая из теорий мотивации на Ваш взгляд наиболее эффективна в управлении процессами молодежной политики?	8 минут	По 4 минуты на вопрос, ответы не зачитываются
<b>Итого по времени:</b>	<b>90 минут</b>	

Занятие начинается с «несфокусированного письма», которое заключается в том, что студенты пишут 3 минуты всё, что им приходит в голову, результаты их работы не зачитываются вслух. Это задание призвано настроить студентов на работу: пока они пишут, они оставляют на бумаге все беспокоящие их мысли, входят в «состояние потока», активизируют деятельность мозга, разминают руку для дальнейшего письма. Далее им нужно ответить на вопрос в рамках «сфокусированного письма», отсылающий их к своему опыту и предпочтениям. Данное задание также используется для настройки на эффективную деятельность: личная компонента, как правило, усиливает эмоциональную вовлеченность в размышление над определенной темой.

После этого идет индивидуальное чтение текста о системе мотивации В.И. Герчикова с дополнительным указанием студентам пометать яркие моменты, которые им встретились. Данное указание повышает включенность и внимательность при прочтении текста, а также экономит время для последующих заданий (т.к. у студентов остается размеченный текст, им не нужно будет заново его читать). Далее, студентам предлагается ответить на два вопроса по данному тексту (п. 4 сценария, табл. 1). При этом один вопрос ориентирован на

<sup>176</sup> Нестандартные методы мотивации персонала // searchinform.ru URL: <https://searchinform.ru/kontrol-sotrudnikov/motivatsiya-personala/nestandartnye-metody-motivatsii-personala/> (дата обращения 02.03.2023).

эмоциональную сторону отношения к данному тексту, а второй – на рациональную. К тому же, первый вопрос призван снять некую первичную реакцию, которая могла бы помешать спокойному и вдумчивому рассуждению при ответе на второй (более важный с точки зрения занятия) вопрос. После этого идет заслушивание ответов по цепочке от студентов. Смыслы и значения практики: вовлечение в обсуждение, формирование и последующее развитие своей личной позиции по данному вопросу, налаживание групповой динамики, спонтанные озарения при выслушивании ответов других и т.д.

После этого следует чтение текста о нетрадиционных способах мотивации работников и вновь с указанием студентам пометать яркие моменты, которые им встретились. Далее идет три вопроса (п. 7 сценария, табл. 1), где первые два несут ту же функцию, что и в вопросах в, описанных выше (п. 4, табл. 1). Третий же вопрос связывает два текста: призывает студентов как бы провести диалог между ними, открывая новые грани смыслов в уже прочитанных текстах. К тому же, это способствует умению системно мыслить, находить общее и т.д. Затем следует зачитывание ответов. Как и в предыдущем случае, преподаватель имеет возможность прокомментировать некоторые утверждения студентов, дополняя их.

Наконец, студентам задаются два вопроса, ответы на которые на занятии не зачитываются, но которые имеют прямое отношение к ключевой цели – написанию эссе. По большому счету, в процессе написания ответов на данные вопросы, студенты кристаллизуют всё то содержание о применении теорий мотивации в молодежной политике, которые они получили на лекциях, дома при чтении литературы и в рамках этого занятия. Представляется, что такой подход в 90 минут в выдаче этих вопросов более эффективен, чем, если бы они были заданы напрямую, без предварительной подготовки. Забегая несколько вперед, можно отметить, что это приносит свои плоды: в итоговых эссе студенты стали обращать внимание на вопрос использование системы мотивации в молодежной политике. При этом сам по себе данный сценарий не изобилует разнообразием применяемых письменных практик и, скорее всего, нуждается в корректировке (по крайней мере, с точки зрения рефлексивной работы о занятии, которая здесь отсутствует).

Для сравнения можно привести другой сценарий, который используется при изучении вопроса применения различных стилей руководства/лидерства в молодежной политике. Подготовительная работа, помимо лекции, заключается в чтении работ К. Левина и других авторов, исследовавших управление в группах<sup>177</sup>. Сценарий занятия предложен в таблице 2.

---

<sup>177</sup> См., напр., Левин К. Разрешение социальных конфликтов / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 408 с.

**Сценарий проведения занятия по теме  
«Стили руководства/лидерства в молодежной политике»**

<b>Практика</b>	<b>Время</b>	<b>Примечание</b>
1) Несфокусированное письмо	3 минуты	
2) Сфокусированное письмо: Какой стиль руководства или лидерства Вам ближе (как потенциальному подчиненному или начальнику)?	5 минут	
3) Студенты зачитывают по цепочке ответы	20 минут	
4) Студенты разделяются на 3 группы. Одна группа принимает авторитарный стиль, вторая – демократический, третья – либерально-попустительский. Каждой выдается лист формата А2 и набор карандашей. Назначается руководитель в данной группе. Задача: нарисовать дом, пейзаж на фоне, какую-то погоду в соответствии с правилами под каждый стиль: 1. У «автократов» говорит только руководитель, остальные выполняют его команды и молчат. Члены команды не имеют права совершать действия без указания руководителя. 2. У «демократов» говорят все, но каждое действие на листе бумаги нужно согласовывать. Члены команды не имеют права совершать действия до того, как оно было принято большинством голосов. 3. У «либералов» руководитель сначала проговаривает идею рисунка, после чего все молчат и работают. Каждый делает то, что хочет.	20 минут	Данная практика основана на эмпирических исследованиях отечественных ученых <sup>178</sup>
5) Рефлексивное письмо. Опишите свои чувства, эмоции во время выполнения данного задания. Прокомментируйте получившийся результат.	5 минут	
6) Студенты зачитывают по цепочке ответы	10 минут	Зачитывают выборочно
7) Письмо петлями: 1. Насколько знание и понимание стилей руководства важно для менеджмента молодежной политики? 2. Какой стиль руководства больше подходит для управления молодежной политикой? 3. При помощи каких инструментов можно внедрить данный стиль на различные уровни управления молодежной политикой?	12 минут	Каждый вопрос по 4 минуты
8). Студенты зачитывают по цепочке ответы	15 минут	
<b>Итого по времени:</b>	<b>90 минут</b>	

Как всегда, сценарий начинается с «несфокусированного письма», чтобы настроить студентов на продуктивную деятельность. Затем, также как и в предыдущем сценарии, идет «сфокусированное письмо», отсылающее к личному опыту и предпочтениям – это нужно для увеличения вовлеченности студентов в

<sup>178</sup> Комаров, В. Ф., Алоян, Г. Н. Исследование стилей руководства Курта Левина методом деловых игр // Мир экономики и управления. 2017. Т. 17, N 2. С. 110 – 120.

процесс. В вопросе спрашивается про две разные ситуации: подчиненного и начальника. Любопытно, что часть студентов выбирает в них разные стили: в случае, если бы студент был начальником, то выбрал бы авторитарный стиль, а если подчиненным – то предпочитал бы демократический.

После зачитывания ответов наступает черед интересной практики, предложенной В.Ф. Комаровым и Г.Н. Алояном – деловой игры (правда, в оригинале нужно было собирать карточный дом при помощи скотча и скрепок). Конечно, игра не относится к письменным практикам, однако действия в ее рамках вполне могут стать предметом осмысления в письме – вся дальнейшая работа в сценарии строится на этом. Так, в рамках «рефлексивного письма» (п. 5 сценария, табл. 2), студентам предлагается выразить как эмоционально, так и рационально то, что у них получилось в игре. При этом очень часто позиция студентов на рефлексии выглядит более сложной и содержательной, чем в начале (п. 2 сценария, табл. 2). Например, как и в вышеуказанном исследовании отечественных ученых, демократический стиль оказывается не таким эффективным, простым и притягательным, как это представляется студентам изначально.

Сценарий завершается «письмом петлями» – это вариация «сфокусированного письма», когда участники пишут подряд несколько таких «писем», последовательно развивая свою мысль. Эта практика призвана углубить погружение участников в конкретный текст и тему, в данном случае – в вопрос применения различных стилей руководства в молодежной политике. Как и в случае предыдущего сценария, данное итоговое задание кристаллизует то содержание, которое студенты усвоили при изучении этой темы. Как показывает опыт, фрагменты письма именно в этом задании чаще всего попадают в итоговое эссе.

Далее нужно перейти к результатам внедрения письменных практик в этот курс, которые являются неоднозначными. С одной стороны, количество оригинальных работ, а также средний балл за эссе выросли за те 3 года, когда дисциплина велась в таком формате. С другой стороны – рост был незначительным и не соответствовал изначальным ожиданиям. Здесь, конечно, нужно отметить, что 3 последних года были разными – 2020 и 2021 были «пандемийными», когда применялись дистанционные методы обучения. При этом одним из минусов письменных практик является их крайне низкая эффективность именно в этом формате. Разумеется, нет никакой технической невозможности организовать подобную работу в онлайн, однако в содержательном плане результаты будут более чем скромными. Отсутствие атмосферы сопричастности, совместной деятельности, эмоциональной привязки (особенно при выключенных веб-камерах) ломает групповую динамику и настрой на работу. Невозможность для преподавателя отследить выполнение заданий (особенно тех, которые затем не зачитываются) приводит к нестрогому соблюдению студентами правил организации образова-

тельного процесса в рамках обсуждаемых практик. Отсюда – отсутствие видимых изменений в качестве подготовки эссе на курсе «Менеджмент в молодежной политике» в эти годы. Поэтому на прошедший 2022 год возлагались определённые надежды и, как уже было заявлено выше, отчасти они оправдались – весь тот рост был именно в прошлом году. В качестве положительного результата можно отметить использование в эссе фрагментов письма с занятий, чего раньше не наблюдалось. Тем не менее, общие результаты оказались ниже ожидаемого уровня. Возможно, причины кроются в том, что курс довольно мал – студенты просто не успевают сделать письмо своим рабочим инструментом мышления, а общее внедрение данных практик во все дисциплины учебного плана затруднено.

К тому же здесь, конечно, встает вопрос об ожиданиях и о том, что считать результатом. Можно ли, например, отнести к ним то, что сам по себе процесс преподавания дисциплины стал более комфортным, приятным и интересным? В современный век оптимизации образования об удовольствии преподавателя от ведения курса говорить не принято. При этом представляется, что это важно – т.к. его эмоциональный настрой передается и студентам. Нельзя не отметить их возросшую вовлеченность в образовательный процесс. В определенной степени положительным можно счесть и то, что качество эссе не снижается – несмотря на то, что каждое новое поколение студентов все больше предпочитает цифровой набор текста.

При этом интересным выглядит тот момент, что у курса выявился «побочный продукт» в виде положительного результата в рамках другой дисциплины, где студентам также нужно писать эссе, но в письменные практики в том курсе не применяются. По-видимому, как и в случае практик письма и совместного чтения (где одним из результатов могут быть спонтанные озарения одних участников от работы других), мы не можем до конца быть уверены, когда именно проявится позитивный эффект от данной деятельности.

Подытоживая, следует отметить, что развитие надпрофессиональных компетенций, «гибких навыков» – это тренд уже не будущего, но настоящего в образовании. Можно охарактеризовать это как огромный шаг вперёд в сторону его гуманизации, индивидуализации и т.д. В этом случае неважно: естественно-научное, техническое или гуманитарное образование получает человек, развитие общекультурных, социальных компетенций становится требованием современной жизни. Как представляется, процесс внедрения письменных практик на направлении «ОРМ» в ПГНИУ состоявшийся несколько лет назад (см. одну из первых рефлексий<sup>179</sup>), прошел вполне успешно, однако его необходимо поддерживать и развивать дальше.

---

<sup>179</sup> Береснев, В.Д., Береснева, Н.И. Технологии soft skills в анализе текста (методическая разработка) // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-soft-skills-v-analize-teksta-metodicheskaya-razrabotka> (дата обращения: 03.02.2023).

**Формирование опыта управления впечатлением с помощью технологии развития критического мышления и письма**

Современное общество направлено на развитие человеческого капитала, что находит отражение в образовательном процессе: увеличивается роль навыков выстраивания самопрезентации для последующего продвижения себя как специалиста в изменяющейся информационной среде и процессе коммуникации. Рассмотрение самопрезентации началось с 60-х г. XX в. и формулировалось через управление впечатлением – важной составляющей взаимодействия, эффективность которого может способствовать профессиональному<sup>180</sup>. В начале взаимодействия индивид встречается со средой, которая кажется небезопасной, так как существует неопределенность ситуации и сложность ее прогнозирования. Поэтому индивид стремится к безопасности, предьявляя образ, содержащий комфортные характеристики и черты для самого индивида и окружения, в котором взаимодействие происходит. Безопасность взаимодействия оценивается индивидом через стремление реализовать два пункта: избегание психологического давления (развитие и применение навыков нейтрализации факторов, способствующих разрушению устойчивого положительного состояния) и продвижение своих взглядов, реализация цели коммуникации с помощью критической оценки и свободы выбора<sup>181</sup>.

Начиная взаимодействие и, следовательно, самопрезентацию, индивид создает первое впечатление о себе и формирует первое впечатление о собеседнике. В попытке сохранить безопасные условия коммуникации индивид не стремится к самораскрытию, так как это может усложнить прогнозирование результатов и последствий взаимодействия. Появляется вероятность разрушения своего положительного состояния, вследствие чего цель взаимодействия достигнута не будет. Второй участник взаимодействия формирует свои суждения о собеседнике на основе первичных наблюдений невербального поведения без непосредственного общения и существующих представлений и стереотипах<sup>182</sup>. Это позволяет потратить меньше времени на выстраивание тактики собственного поведения и на прогнозирование развития взаимодействия. С учетом того, что изначально оба участника взаимодействия поддерживают дистанцию, возникают противоречия, недопонимая и искажения, которые отражаются на качестве коммуникации. По

---

© Горбушина Е.А., Манторова А.В., 2023

<sup>180</sup> Гоффман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / перевод с англ. А.Д. Ковалев // М. Канон-Пресс-Ц, 2000. – 304 с.

<sup>181</sup> Нарциссова, С. Ю. Психология безопасной коммуникации: монография / С.Ю. Нарциссова. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Академия МНЭПУ». – 2018 – 316 с.

<sup>182</sup> Андронов, В.П. Особенности первого впечатления в общении студентов / В.П. Андронов, И.А. Васькова // Огарёв-Online. – 2020. – №. 11 (148). – С. 6.

этой причине важным моментом взаимодействия становится возможность наблюдать то, что скрыто за предъявляемым образом и теми характеристиками личности, которые индивид не стремится показать сразу. Эта возможность позволяет индивиду учитывать черты и особенности личности собеседника, которые скрываются за потребностью в безопасности и отражаются на качестве и содержании предъявляемого запроса в процессе коммуникации. Развитие взаимодействия приводит к необходимости формировать опыт управления впечатлением, так как предъявляемые образы участниками коммуникации содержат искажения и в большей степени подвержены стереотипизации.

Взаимодействие между индивидами начинается с формирования первичного представления об образе, демонстрируемом индивидом. С учетом стремления создать безопасную среду и прогнозировать развитие взаимодействия первичный образ может быть подвержен стремлению скрывать нежелательные характеристики и демонстрировать те черты и тот образ, которые будут более подходить под ситуацию. Подобное поведение можно описать с помощью перфекционистской самопрезентации, которую выделил П. Хьюитт<sup>183</sup>. Перфекционистская самопрезентация реализуется в контексте межличностного общения как связь с целями и желаниями индивида, проявляющимися при общении с другими людьми<sup>184</sup>. Коллеги П. Хьюитта дополнили определение, назвав перфекционистской самопрезентацией манеру взаимодействия с другими людьми, целью которой является представление себя в выигрышном свете [Baumeister, Leary 1995, p. 497]<sup>185</sup>. В своей работе они указывают, что в реальном взаимодействии помимо того, что индивид демонстрирует открыто, есть и то, что он стремится скрыть. В результате возникают двойные или новые смыслы в коммуникации, искажение восприятия вербальной и невербальной информации, особенности поведения, которые подстраиваются под предполагаемую оценку и ожидания общества.

П. Хьюитт с коллегами (2003), говоря о перфекционистской самопрезентации, выделяли две принципиально различающиеся самопрезентационные тактики: демонстрацию желательных качеств с помощью освещения положитель-

---

<sup>183</sup> Корниенко, Д.С. Особенности профилей пользователей, интенсивность и навязчивость в использовании социальной сети и перфекционистская самопрезентация / Д.С. Корниенко, Е.А. Горбушина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – №1. – С. 14–25.

<sup>184</sup> Hewitt, P.L. The interpersonal expression of perfectionistic self-presentation and psychological distress / P.L. Hewitt, G.L. Flett, S.B. Sherry, M. Habke, M. Parkin, R.W. Lam, B. Ediger, P. Fairlie, M.B. Stein // Journal of Personality and Social Psychology. – 2003. – Vol. 84. – no. 6. – p. 1303–1325.

<sup>185</sup> Коновалова А.В. Перфекционизм и перфекционистская самопрезентация / А.В. Коновалова // Вестник РГГУ: Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2020. – №2. – С. 151–165.

ных по мнению индивида сторон натуры и дезавуирование нежелательных качеств путем утаивания или искоренения негативных черт<sup>186</sup>. Первая тактика выражается в стремлении завоевать уважение, вызвать восхищение окружающих, т.е. предъявить окружающим в процессе коммуникации идеальную версию себя: умного, образованного, компетентного, щедрого, нравственного и абсолютно успешного во всех аспектах жизни человека. Подобное поведение помогает индивиду подстроить образ под существующие нормы и правила общества. Демонстрируемые характеристики личности могут привлечь собеседника и способствовать продолжению коммуникации. Вторая включает в себя две вариации дезавуирования нежелательных качеств: поведенческое и вербальное непроявление несовершенства. Поведенческое непроявление несовершенства – это попытка во время общения помешать другим видеть «менее совершенные» характеристики образа и избегать ситуаций, в которых они могут быть обнаружены. Вербальное непроявление несовершенства – избегание общения, где прямо или косвенно могут затрагиваться темы, выявляющие недостаточную компетентность и способные привести к обсуждению ошибок и неточностей собеседника. Соккрытие некоторых характеристик личности позволяет поддерживать безопасный для взаимодействия образ. Индивид не показывает то, в чем не уверен, следовательно, прогнозирует последствия от своих действий и свои реакции на обратную связь. Однако стоит учитывать, что в этот период и могут сформироваться неточности и искажения взаимодействия, так как в непроявляемой информации может скрываться потребность, реализация которой поможет улучшить качество взаимодействия между индивидами.

Продолжая тему стремления к безопасному взаимодействию и сокрытия в связи с этим нежелательных черт, можно рассмотреть ее с другой точки зрения, обратившись к трудам К.Г. Юнга. По К.Г. Юнгу нежелательные качества, неприемлемые тенденции и всё, что субъект не признает в себе, персонифицирует архетип Тени<sup>187</sup>. Тень – это сила, ставящая под сомнение любое самоопределение. Она возникает при формировании запрета и порядка в жизни индивида<sup>188</sup>, что помогает создать безопасный для первого взаимодействия образ самопрезентации. То есть, чтобы существовала возможность продвигать свои взгляды и при этом находиться в комфортной и прогнозируемой обстановке, индивид нежела-

---

<sup>186</sup> Корниенко, Д.С. Особенности профилей пользователей, интенсивность и навязчивость в использовании социальной сети и перфекционистская самопрезентация /Д.С. Корниенко, Е.А. Горбушина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – №1. – С. 14–25.

<sup>187</sup> Юнг, К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация. Пер. с нем. В. Бакусева. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2013. – 178 с.

<sup>188</sup> Короленко, Ц.П. Основные архетипы в классических юнгианских и современных представлениях / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева // Медицинская психология в России. – 2018. – №1. – с. 77.

тельные, по его мнению, черты стремится скрыть за теми характеристиками, которые либо необходимы в данной ситуации, либо представят индивида в лучшем свете. Конфликт с Тенью определяет осознание своей собственной личности (сущности). Узнавание реального образа разрушает социальную маску (образ), предъявляемую окружающим. Происходит признание наличия своих неидеальных, скрываемых черт. Впоследствии это приводит к тому, что, во-первых, от ложного образа себя во время взаимодействия происходит переход к реальному, а, во-вторых, начинается принятие реальных образов окружающих. Подобное поведение позволит выстроить более эффективное общение (коммуникацию), так как каждый из собеседников не будет перекладывать ответственность за результат на другого, разрушатся возникшие искажения, будут озвучены реальные потребности к коммуникации.

Получение опыта управления впечатлением может быть осуществлено в рамках дисциплины «Мышление и письмо», реализуемой в ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет» на первых двух неделях для студентов первого курса в формате интенсива. Студенты в формате индивидуальной и групповой работы преодолевают недоверие и сопротивление по отношению к незнакомой группе, оценивают и анализируют образы друг друга, редактируют собственный образ и отношение к другому с целью получения опыта выстраивания эффективного взаимодействия. Рассмотрим сценарий, нацеленный на формирование опыта критической оценки и анализа представленной в ходе коммуникации информации о собеседнике. Ключевая задача – избежать искажения восприятия другого решается при работе с текстами Х. Борхеса «Дом Астерия» и Т. Куна «Тесей» (См. Приложение 1).

Целью занятия является формирование опыта управления впечатлением во время непосредственного взаимодействия, которое является составной частью самопрезентации индивида. Студенты в течение занятия пробуют сформировать собственный образ, исходя из имеющейся информации о себе, и представить его собеседнику, не называя напрямую. Самопрезентация будет способствовать созданию контекста взаимодействия, в ходе которого студентам будет необходимо анализировать предъявляемую информацию для последующей идентификации образа собеседника.

В предложенных текстах Минотавр и Астерий выступают противоположностями, а значит дополняют друг друга, отражая непринимаемые черты. Минотавр скрывает одиночество, отверженность обществом, внешнюю непривлекательность. В противоположность ему, Астерий скрывает и не принимает в себе злость, жестокость, беспощадность, внешнее уродство, не позволяющее стать частью общества. Каждый из вариантов имеет право на существование, так как социально демонстрируемый образ Минотавра – кровожадный злодей, а у Астерия

– образ персонажа, транслирующего превосходство над окружающими, не позволяющее впустить в свою жизнь других людей. Соединив непринимаемые черты в один образ, можно понять, что за внешней отстраненностью кроется желание общаться, быть принятым обществом вне зависимости от внешности. Фрустрация желания приводит к возникновению злости и жестокости.

Реализация поставленной цели осуществляется через одну из педагогических технологий – «Развитие критического мышления через чтение и письмо», состоящую из трех стадий «вызов – осмысление – рефлексия»<sup>189</sup>. В стадию «вызов» входит чтение текстов и интервьюирование Астерии и Минотавра, где интервьюеры собирают первичные данные о предъявляемом образе, составляют свое представление и на его основе продолжают коммуникацию. Стадия «осмысление» начинается с обмена текстами, где студенты понимают, кого конкретно они интервьюировали: часть – Астерия, часть – Минотавра. Также на этой стадии происходит ознакомление с концовкой текста «Дом Астерия», где студенты узнают, что Астерий и Минотавр – это один и тот же персонаж. На стадии «рефлексия» проходит повторная оценка рассматриваемого образа героя и его характеристик. Исходя из полученной информации, студенты высказывают свое отношение к герою и предположения о вариантах развития взаимодействия с героем с учетом новых данных. Для реализации поставленной цели на основе текстов был разработан сценарий обучающего занятия, который приведен в табл.

### Сценарий занятия

№ п/п	Содержание деятельности	Время
1.	Свободное письмо	3 мин.
2.	Сфокусированное письмо: Вспомните и опишите ситуацию, когда вы чувствовали себя другим, не таким, как остальные? Какие эмоции вы испытывали? Какие мысли вас посещали?	5 мин.
3.	Зачитывают все	5 мин.
4.	Чтение: Половина студентов получает текст Борхеса – 1, половина – миф о Тесее (Куна) – 2. Текст Борхеса для этого прочтения предоставляется с предварительно убранными последними строками (со слов «Будет ли он быком или человеком?») и до конца).	1 мин.
5.	Чтение текста индивидуально «про себя».	5 мин.

<sup>189</sup> Березина, Е.М. Технологии развития критического мышления и письма на примере метода «сократического диалога» / Е.М. Березина, Ю.В. Ветошкина, Е.С. Игнатова // Culture and Civilization. – 2018. – Т. 8. – № 5А. – с. 56–65.

№ п/п	Содержание деятельности	Время
6.	Работа в группах: Студенты делятся на 4 группы так, чтобы в двух группах оказались те, кто работал с текстом Борхеса, в двух других – те, кто работал с текстом Куна, и готовятся взять интервью у персонажа из своего текста (Астерия/Минотавра), продолжительностью 5 минут на следующую тему (по одной теме на группу): 1) тема неповторимости 2) тема смерти 3) тема одиночества 4) тема подлинности (по Э. Кюблер-Росс из текста «Живи сейчас!» или же, если группа с этим текстом ранее не работала, в собственной интерпретации) Важно также предупредить студентов, чтобы они избегали конкретных фактов из текста и имен других персонажей (во избежание несвоевременного понимания того, что речь идет об одном и том же персонаже).	20 мин.
7.	Интервьюирование. Каждая группа берет интервью у персонажа следующей по порядку выступления группы (принцип: группа, читавшая про Астерия, должна взять интервью у Минотавра и наоборот, не называя имен). Проводятся 4 беседы.	20 мин.
8.	Сфокусированное письмо: «Что я понял из интервью?»	3 мин.
9.	Студенты меняются текстами, читают текст противоположной группы + группы, работавшие с Борхесом, узнают окончание своего текста.	5 мин.
10.	Сфокусированное письмо: «Что изменилось в восприятии персонажа?»	5 мин.
11.	Зачитывают все	5 мин.
12.	Сфокусированное письмо: «Если «отсечь всё лишнее» (по Микеланджело), то какой «Я Настоящий»? Как это связано с темой взросления?»	5 мин.
13.	Зачитывают все	5 мин.
14.	Свободное письмо	2 мин.
	Итого	90 мин.

## Результаты

По итогу применения сценария на практике и последующего опроса студентов наблюдались следующие результаты:

1. Абсолютное большинство студентов испытывали негодование от фигуры Минотавра при первом прочтении текста.

2. Большая часть студентов (около 90%) определила демонстрируемый образ Астерия как социально положительный.

3. После процедуры обмена текстами и получения окончательного фрагмента текста «Дом Астерия» около 70% студентов группы прониклась сочувствием к Астерию: у студентов возникло недовольство собой из-за поверхностной оценки личности героя.

4. После процедуры обмена текстами и получения концовки текста «Дом Астерия» около 85% студентов пытались оправдать особенности поведения Минотавра. Студенты испытывали сочувствие к нему в большей степени, чем при разборе образа Астерия.

5. Студенты приходят к выводу, что принятие нежелательной стороны себя позволит не судить о других по предъявляемому образу.

Таким образом, работа на занятии позволяет продемонстрировать эмпатию во время взаимодействия, возможность встать на место другого человека. Полученный опыт управления впечатлением позволяет разрушить искажения, возникшие при первичном анализе образа собеседника и выстраивать эффективное взаимодействие с учетом всех характеристик личности. Студенты приходят к пониманию необходимости увидеть черты личности свои и собеседника, которые сокрыты предъявляемым образом, но при этом сказываются на взаимодействии и самопрезентации.

Помимо этого, студенты не просто усваивают знания в ходе обучения на подобном курсе, они конструируют это знание самостоятельно, в том числе в процессе анализа предъявляемого образа для выстраивания эффективного взаимодействия. Это соответствует новой образовательной модели, согласно которой одной из важнейших задач образовательной институции становится формирование у обучающегося устойчивого навыка коммуникативного поведения для последующего продвижения себя как специалиста в информационной и профессиональной среде.

Текст 1  
Хорхе Луис Борхес  
Дом Астерия (отрывок)

Марии Москера Истмен

*И царица произвела на свет сына, которого назвали Астерием.*  
Аполлодор. Библиотека, III. 1

Знаю, меня обвиняют в высокомерии, и, возможно, в ненависти к людям, и, возможно, в безумии. Эти обвинения (за которые я в свое время рассчитаюсь) смехотворны. Правда, что я не выхожу из дома, но правда и то, что его двери (число которых бесконечно) \*1 открыты днем и ночью для людей и для зверей. Пусть входит кто хочет. Здесь не найти ни изнеживающей роскоши, ни пышного великолепия дворцов, но лишь покой и одиночество. И дом, равного которому нет на всей земле. (Лгут те, кто утверждает, что похожий дом есть в Египте.) Даже мои хулители должны признать, что в доме нет никакой мебели. Другая нелепость – будто я, Астерий, узник. Повторить, что здесь нет ни одной закрытой двери, ни одного запора? Кроме того, однажды, когда смеркалось, я вышел на улицу; и если вернулся еще до наступления ночи, то потому, что меня испугали лица простонародья – бесцветные и плоские, как ладонь. Солнце уже зашло, но безутешный плач ребенка и молящие вопли толпы означали, что я был признан. Люди молились, убегали, падали на колени, некоторые карабкались к подножию храма Двойной секиры, другие хватали камни. Кто-то, кажется, кинулся в море. Недаром моя мать была царицей, я не могу смешаться с чернью, даже если бы по скромности хотел этого.

Дело в том, что я неповторим. Мне не интересно, что один человек может сообщить другим; как философ, я полагаю, что с помощью письма ничто не может быть передано. Эти раздражающие и пошлые мелочи претят моему духу, который предназначен для великого; я никогда не мог удержать в памяти отличий одной буквы от другой. Некое благородное нетерпение мешает мне выучиться читать. Иногда я жалею об этом – дни и ночи такие длинные.

Разумеется, развлечений у меня достаточно. Как баран, готовый биться, я ношусь по каменным галереям, пока не упаду без сил на землю. Я прячусь в тени у водоема или за поворотом коридора и делаю вид, что меня ищут. С некоторых крыш я прыгал и разбивался в кровь. Иногда я прикидываюсь спящим, лежа с закрытыми глазами и глубоко дыша (порой я и в самом деле засыпаю, а когда открою глаза, то вижу, как изменился цвет дня). Но больше всех игр мне нравится игра в другого Астерия. Я делаю вид, что он пришел ко мне в гости, а я показываю ему дом. Чрезвычайно почтительно я говорю ему: «Давай вернемся к тому углу», или: «Теперь пойдем в другой двор», или: «Я так и думал, что тебе понравится этот карниз», или: «Вот это чан, наполненный песком», или: «Сейчас увидишь, как подземный ход раздваивается». Временами я ошибаюсь, и тогда мы оба с радостью смеемся.

Я не только придумываю эти игры, я еще размышляю о доме. Все части дома повторяются много раз, одна часть совсем как другая. Нет одного водоема, двора, водопоя, кормушки, а есть четырнадцать (бесконечное число) кормушек, водопоев, дворов, водоемов. Дом подобен миру, вернее сказать, он и есть мир. Однако, когда надоедают дворы с водоемом и пыльные галереи из серого камня, я выхожу на улицу и смотрю на храм Двойной секиры и на море. Я не мог этого понять, пока однажды ночью мне не привиделось, что существует четырнадцать (бесконечное число) морей и храмов. Все повторяется много раз, четырнадцать раз, но две вещи в мире неповторимы: наверху – непонятное солнце; внизу – я, Астерий. Возможно, звезды, и солнце, и этот огромный дом созданы мной, но я не уверен в этом.

Каждые девять лет в доме появляются девять человек, чтобы я избавил их от зла. Я слышу их шаги или голоса в глубине каменных галерей и с радостью бегу навстречу. <...> Мне неизвестно, кто они, но один из них в свой смертный час предсказал мне, что когда-нибудь придет и мой освободитель. С тех пор меня не тяготит одиночество, я знаю, что мой избавитель существует и в конце концов он ступит на пыльный пол. Если бы моего слуха достигали все звуки на свете, я различил бы его шаги. Хорошо бы он отвел меня куда-нибудь, где меньше галерей и меньше дверей. Каков будет мой избавитель? – спрашиваю я себя. **Будет ли он быком или человеком? А может, быком с головой человека? Или таким, как я?**

**Утреннее солнце играло на бронзовом мече. На нем уже не осталось крови.**

**– Поверишь ли, Ариадна? – сказал Тесей. – Минотавр почти не сопротивлялся<sup>190</sup>.**

---

<sup>190</sup> Выделенный текст убирается преподавателем из текста при первом прочтении

Текст 2  
Томас Кун  
**Мифы Древней Греции**  
**Тесей (отрывок)**

Когда Тесей пришел в Афины, вся Аттика была погружена в глубокую печаль. Уже в третий раз прибывали послы с Крита от могущественного царя Миноса за данью. Тяжела и позорна была эта дань. Афиняне должны были каждые девять лет посылать на Крит девять юношей и девушек. Там их запирали в громадном дворце Лабиринте, и их пожирало ужасное чудовище Минотавр, с туловищем человека и головой быка. Минос наложил эту дань на афинян за то, что они убили его сына Андрогей. Теперь в третий раз приходилось афинянам посылать на Крит ужасную дань. Они уже снарядили корабль с черными парусами в знак скорби по юным жертвам Минотавра.

Видя общую печаль, юный герой Тесей решил отправиться с афинскими юношами и девушками на Крит, освободить их и прекратить уплату этой ужасной дани. Прекратить уплату можно было, только убив Минотавра. Поэтому и решил Тесей вступить в бой с Минотавром и или убить его, или погибнуть. Престарелый Эгей не хотел и слышать об отъезде своего единственного сына, но Тесей настоял на своем. Он принес жертву Аполлону – покровителю морских путешествий, а из Дельф перед самым отъездом был дан ему оракул, чтобы покровительницей в этом подвиге он избрал себе богиню любви Афродиту. Призвав на помощь Афродиту и принеся ей жертву, Тесей отправился на Крит.

Корабль счастливо прибыл к острову Криту. Афинских юношей и девушек отвели к Миносу. Могущественный царь Крита сразу обратил внимание на прекрасного юношу-героя. Заметила его и дочь царя, Ариадна, а покровительница Тесея, Афродита, вызвала в сердце Ариадны сильную любовь к юному сыну Эгея. Дочь Миноса решила помочь Тесею; она не могла и помыслить о том, что юный герой погибнет в Лабиринте, растерзанный ужасным Минотавром.

Она дала Тесею тайно от отца острый меч и клубок ниток. Когда отвели Тесея и всех обреченных на растерзание в Лабиринт, Тесей привязал у входа в Лабиринт конец нитки клубка и пошел по запутанным бесконечным переходам Лабиринта, из которого невозможно было найти выход; постепенно разматывал он клубок, чтобы найти по нитке обратный путь. Все дальше шел Тесей и, наконец, пришел в то место, где находился Минотавр. С грозным ревом, наклонив голову с громадными острыми рогами, бросился Минотавр на юного героя, и начался страшный бой. Минотавр, полный ярости, несколько раз бросался на Тесея, но он отражал его своим мечом. Наконец, Тесей схватил Минотавра за рог и вонзил ему в грудь свой острый меч. Убив Минотавра, Тесей по нитке клубка вышел из Лабиринта и вывел всех афинских юношей и девушек. У выхода их встретила Ариадна; она радостно приветствовала Тесея. Ликовали юноши и девушки, спасенные Тесеем. Украшенные венками из роз, славили героя и его покровительницу Афродиту.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Березина Елена Михайловна** – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва).

**Береснев Владимир Дмитриевич** – старший преподаватель кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Береснева Наталья Ириковна** – доктор философских наук, профессор кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Ветошкина Юлия Владимировна** – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Горбушина Елена Анатольевна** – ассистент кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Игнатова Екатерина Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Игнатьева Оксана Валерьевна** – кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Манторова Анна Владимировна** – кандидат культурологии, доцент кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Мельников Виктор Олегович** – старший преподаватель кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Полянина Ольга Ивановна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Прокофьева Алена Викторовна** – старший преподаватель кафедры социологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Сомхишвили Кристина Отариевна** – старший преподаватель кафедры социологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

**Шевкова Елена Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Вступительное слово</b> .....	3
<b>РАЗДЕЛ I. СТРАТЕГИИ И ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ</b> .....	7
<b>Игнатова Е.С.</b> .....	8
Нейробиологические основания критического мышления и письма .....	8
<b>Березина Е.М.</b> .....	24
Академическое эссе как тип учебного задания в вузе .....	24
<b>Полянина О.И., Шевкова Е.В.</b> .....	36
Организация работы студентов с психологическими учебными текстами: обогащение ментального опыта (к постановке проблемы) .....	36
<b>Игнатьева О.В.</b> .....	50
Силлабус учебного курса как инструмент развития критического мышления (на примере дисциплины «История коллекционирования»).....	50
<b>РАЗДЕЛ II. РАБОТА С ТЕКСТАМИ РАЗНЫХ ЖАНРОВ И ТИПОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ</b> .....	61
<b>Ветошкина Ю.В.</b> .....	62
Работа с художественным текстом при помощи письменных практик в рамках курса «Антропология города» (пример вводного практического занятия).....	62
<b>Прокофьева А.В., Сомхишвили К.О.</b> .....	71
Построение концепт-карт как инструмент аналитической работы с научным текстом .....	71
<b>Береснева Н.И., Береснев В.Д.</b> .....	86
Организация работы с нетрадиционными текстами культуры через практики мышления и письма .....	86
<b>Мельников В.О.</b> .....	93
Опыт использования письменных практик в рамках организации курса «Менеджмент в молодежной политике» (на примере направления «Организация работы с молодежью» в ПГНИУ).....	93
<b>Горбушина Е.А., Манторова А.В.</b> .....	100
Формирование опыта управления впечатлением с помощью технологии развития критического мышления и письма .....	100
<b>Сведения об авторах</b> .....	110

*Научное издание*

**Березина** Елена Михайловна  
**Береснев** Владимир Дмитриевич  
**Береснева** Наталья Ириковна  
**Ветошкина** Юлия Владимировна  
**Горбушина** Елена Анатольевна  
**Игнатова** Екатерина Сергеевна

**Игнатьева** Оксана Валерьевна  
**Манторова** Анна Владимировна  
**Мельников** Виктор Олегович  
**Полянина** Ольга Ивановна  
**Прокофьева** Алена Викторовна  
**Сомхишвили** Кристина Отариевна  
**Шевкова** Елена Викторовна

## **Практики чтения и письма в учебном процессе: опыт высшей школы**

Монография

Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка: *О. Н. Бастырева*

---

Объем данных 2,09 Мб  
Подписано к использованию 28.04.2023

---

Размещено в открытом доступе  
на сайте [www.psu.ru](http://www.psu.ru)  
в разделе НАУКА / Электронные публикации  
и в электронной мультимедийной библиотеке ELiS

Управление издательской деятельности  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15