



Ирина Короткина

Академическое письмо

учебно-методическое пособие для
руководителей школ и специалистов
образования

Это учебно-методическое пособие представляет собой первую скромную попытку заложить основы академического письма на русском языке. В России издано множество трудов по культуре речи и методических рекомендаций по написанию рефератов и диссертаций, однако в большинстве своем основные принципы построения академического (научного, профессионального) текста, принятые в мировой практике, до сих пор неведомы российским специалистам и студентам. Большинство из них вынуждено развивать навыки академического письма интуитивно, подражая уже опубликованным текстам и тем самым углубляя колею зачастую безграмотной, ложной академической традиции. Ни школа, ни вуз не учат писать самостоятельные исследовательские тексты: в школе практически отсутствует развитие навыков самостоятельного письма, а в вузе нет специалистов, ответственных за грамотность текстов. Само понятие "грамотность" часто ассоциируется со знанием правил орфографии и пунктуации или подменяется еще более неопределенным понятием "культура". Учебный материал пособия предназначен не только для специалистов образования, но и для всех, кто хочет разобраться, что такое эссе и как научиться писать подлинно грамотные академические тексты.



Ирина Короткина

специалист по структурной лингвистике (МГУ, 1977), кандидат педагогических наук (СПбАППО, 2009), доцент, заведующая межфакультетской кафедрой английского языка МВШСЭН - Российско-Британского пост дипломного университета, автор ряда курсов и учебных пособий по развитию академических и профессиональных языковых навыков



978-3-8465-0296-9

Ирина Короткина

Академическое письмо
учебно-методическое пособие для
руководителей школ и специалистов
образования

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8465-0296-9

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8465-0296-9

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2011 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2011

Содержание

Введение	3
Раздел 1. Программа курса «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования»	7
1.1. Цели и задачи курса.....	7
1.2. Методические основы курса, его новизна и специфика	9
1.3. Принципы отбора содержания и построения курса	12
1.4. Требования к уровню освоения курса.	14
1.5. Формы контроля по курсу. Критерии оценки достижения образовательных результатов	15
1.6. Содержание и организационно-методические данные курса	17
Раздел 2. Учебные материалы по курсу «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования»	23
Введение. Российская система образования и грамотность: структурирование проблемы и поиск решения	23
Тема 1. Концепция академического письма и критерии оценки предметно-ориентированной работы (эссе). Автономная и дисциплинарно-ориентированная модели письма.....	39
Тема 2. Язык как знаковая система. Язык академического текста. Стил и лексика современной профессиональной коммуникации. Анализ первой самостоятельной работы	53

Тема 3. Академическая грамотность и ее место в концепции «новой грамотности». Проблемы концептуализации и терминоворчества. Структура определения...	69
Тема 4. Структура академического текста: основные понятия. Единство текста и виды логического порядка. Введение и заключение. Абзац и заглавное предложение. Аннотация и резюме текста. Взаимосвязь академического чтения и академического письма	93
Тема 5. Организация идей в академическом тексте. Графическая информация и ее роль. Знание и информация. Выдвижение гипотез. Технологии генерации идей: активизация мыслительного процесса и картирование идей (brainstorming, mind-mapping)	116
Тема 6. Структура предложения. Субъектно-объектные связи. Параллелизм. Союзная связь. Фрагменты, слияния и цепи. Особенности организации сложного предложения в академическом тексте. Сигналы перехода	141
Литература	173

Введение

Эффективная профессиональная коммуникация – основа успешной деятельности современного специалиста, а тем более руководителя. Очевидно, что для специалиста или руководителя, работающего в образовании, навыки грамотной коммуникации имеют особое значение и несут в себе нечто большее, чем простое достижение цели устного или письменного общения. Представитель системы образования всегда воспринимается и критически оценивается как ее лицо. Вступая в контакт с административными органами, общественностью, педагогами, учащимися или их родителями, он не имеет право на косноязычие, ему, как никому другому, не простят непоследовательность и предвзятость. Грамотность руководителя – профессиональная или академическая – неизбежно находит отражение в отношении к нему всех, кто вступает с ним в общение: от того, как выступит директор на собрании коллектива или на совещании, как оформит заявку на новое оборудование, как сформулирует необходимость проведения проектных исследований на базе школы, часто зависит будущее образовательного учреждения.

Как это ни парадоксально, но при всей очевидной значимости грамотности, само представление о ней в России крайне расплывчато и неопределенно. Его часто интерпретируют как элементарные навыки орфографии и пунктуации или подменяют не менее расплывчатым, но более «эмоционально насыщенным» понятием «культура». Однако чем менее грамотен профессиональный или научный текст, тем более он «эмоционально насыщен»: неумение сформулировать и обосновать собственную мысль неизбежно выливается в предвзятость и агрессивную напористость (как известно, «сон разума порождает чудовищ»). На память сразу приходит традиционный «идеологически направленный» характер текстов советского периода, в которых даже естественнонаучное знание, основанное на строгом научном эксперименте, могло отвергаться, как противоречащее коммунистическим идеалам, т.е. своего рода «социалистической

культуре». Понятия «грамотность» и «знание» не просто взаимосвязаны; в основе того и другого лежит комплекс универсальных методологических умений. В этом отношении понятие «грамотность» можно противопоставить понятию «культура», в котором на передний план выдвигается не универсальность, а «особенность», не объективная реальность, а соответствие единожды принятому своду традиций и принципов.

Это особенно важно помнить, когда речь идет об академическом (т.е. профессиональном или научном) тексте, когда коммуниканты не только не видят, но чаще всего и не знают друг друга. Общая культура руководителя и его умение находить общий язык с представителями различных социальных, культурных и возрастных групп отнюдь не предполагает, что он умеет подготовить эффектную презентацию или написать сложный текстовый документ, такой как информационный доклад школы или обоснование для участия в проекте. Профессиональный опыт, знание терминологии и общая языковая (лексико-орфографическая) грамотность также не являются залогом успеха. Умение анализировать и систематизировать информацию, выдвигать и обосновывать собственные идеи и представлять всё это в виде четко структурированного, логически упорядоченного текста, в котором каждое слово, каждая таблица и каждый список имеют ясное предназначение, представляют собой особый вид грамотности, который определяется международным образовательным сообществом как грамотность *академическая*.

Как и любая другая грамотность (т.е. овладение методологическим инструментарием), академическая грамотность достигается посредством комплексного развития системы определенных умений в процессе обучения, т.е. через образование. Термин «академическая грамотность» широко используется в мировой образовательной системе, прежде всего, для определения степени готовности к академической деятельности, т.е. обучению в университете или колледже, научной и исследовательской работе, а также любой профессиональной деятельности, связанной с информационными источниками и необходимостью

писать какие-либо документы. В связи с этим уровень академической грамотности служит критерием, определяющим как готовность абитуриента к обучению в университете, так и готовность специалиста руководить. Руководство же образовательным учреждением, школой, требует особой степени развития академической грамотности, поскольку именно здесь и происходит подготовка будущих членов общества к дальнейшему обучению и работе, и от грамотности директора во многом зависит грамотность педагогического коллектива и, в конечном счете, грамотность выпускников.

Еще одним фактором, который выдвигает академическую грамотность руководителя или специалиста образования на передний план, являются процессы информатизации. Академическая грамотность как комплекс умений, связанных с обработкой информационных потоков, критическим и аналитическим мышлением, лежит в основе новой грамотности человека XXI в. Информационное поле в современном мире становится все более насыщенным и сложным, формы коммуникации смещаются в сторону письменных, происходит стремительная интеграция различных областей знания и взаимопроникновение культур. Эти процессы оказывают непосредственное и мощное воздействие на функционирование системы образования, поэтому руководство школой в условиях информатизации и интеграции становится сложнейшей комплексной задачей, решить которую исключительно за счет освоения компьютерных и Интернет-технологий не представляется возможным.

Разрабатывая курс «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования», мы ставили перед собой задачу помочь руководителю школы выработать именно те навыки, которые требуются для решения проблем, связанных, прежде всего, с письменной коммуникацией. Во-первых, именно этот комплекс компетенций обычно наименее развит у российских специалистов, во-вторых, именно этот вид деятельности вызывает у них максимум затруднений, и, наконец, именно этого рода компетентность определяет успех профессиональной

деятельности любого руководителя или специалиста в век информационных технологий.

Выбор комплекса письменных компетенций в качестве основы для развития академической грамотности руководителей и специалистов образования в системе ПК может иметь и иные положительные последствия для образовательного учреждения. Хотелось бы надеяться, что оценив на собственном опыте те преимущества, которые дает этот вид грамотности, руководитель школы сможет по-новому взглянуть на цели школьной программы и организацию учебного процесса, критически переосмыслить традиционные ценности, лежащие в основе общего образования в России и, возможно, попытаться воздействовать на эту систему. В этом ему поможет тот арсенал навыков, которые он начал развивать в данном курсе.

Таким образом, мы надеемся, что курс «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» не только займет свое место в системе повышения квалификации, но и послужит связующим звеном для достижения единства целей всей этой системы. Академическая грамотность как умение выдвигать и обосновывать собственные мысли и идеи, доказывать и эффективно доносить их до соответствующей аудитории необходима в развитии навыков управления и менеджмента, принятия управленческих решений, осуществления проектной деятельности, организации сетевого взаимодействия и развития партнерских отношений.

Кроме того, навыки академического письма, развиваемые в комплексе общих представлений об академической грамотности необходимы не только тем, кто работает в образовании, но и всем специалистам и руководителям. Мы надеемся, что эта книга сможет принести пользу не только как учебно-методическая основа для курса повышения квалификации работников образования, но и как практическое пособие для широкого круга специалистов, пишущих на русском языке.

Раздел 1. Программа курса «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования»

1.1. Цели и задачи курса

Основной целью курса «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» является освоение слушателями всего комплекса компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности руководителя или специалиста образования в той ее части, где требуется осуществлять письменную коммуникацию, работать с информационными источниками, критически оценивать информацию, выдвигать собственные идеи и создавать профессиональные текстовые документы.

Цели курса:

- создать целостное представление об академической грамотности и ее значении для эффективной профессиональной деятельности современного руководителя образовательного учреждения;
- оценить важность академического письма как комплекса ключевых компетенций, позволяющих осуществлять критическую оценку различного вида информационных ресурсов, отбор и трансформацию информации и эффективную передачу знаний;
- создать представление об основных задачах и принципах академического письма и побудить применять их в своей профессиональной деятельности;
- побудить к размышлению о стратегиях развития грамотности и будущей профессиональной культуры учащихся школы;
- способствовать личностному профессиональному развитию руководителей школ, повышению их самооценки;

➤ побудить руководителей и специалистов образования к конструктивному взаимодействию и консолидации усилий в поиске новых, нестандартных решений проблем российского образования.

Задачи курса:

➤ создать представление о законах построения академического (научного, профессионального) текста и системе взаимодействия между писателем и читателем;

➤ продемонстрировать различные приемы работы с текстовой информацией (статья, документ, книга и т.д.) и их составными частями (введение и заключение, оглавление, указатель, аннотация и т.д.);

➤ вооружить их эффективным и легким в использовании инструментарием для организации текста и выражения собственных идей;

➤ выработать навык разделения текста на абзацы, грамотного оформления абзаца и написания заглавных предложений;

➤ выработать навыки структурирования текста и построения логических взаимосвязей на уровне текста и предложения;

➤ ознакомить с различными способами выдвижения гипотез и построения доказательства;

➤ научить пользоваться системами критериев оценки академического текста (профессионально-ориентированных и научных письменных работ);

➤ развить умение выразить мысль ясным и точным языком, используя соответствующую лексику, структуры и стиль изложения.

Таким образом, курс «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» призван способствовать не только успешному решению управленческих задач, анализу информации и созданию информационных документов руководителями и специалистами образования, но и побудить их к переосмыслению программы общего образования в целом и

осознанию возможности реального налаживания межпредметных связей, что в совокупности с другими курсами системы повышения квалификации педагогических кадров и руководителей школ, возможно, приведет нас к подлинно гуманистической и личностно-ориентированной системе образования.

1.2. Методические основы курса, его новизна и специфика

Курс «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» представляет собой первый опыт внедрения в практику российского образования теории и практики развития системы академических навыков. По этой причине практически вся теоретическая и учебно-методическая литература, использованная в курсе, является англоязычной. Это создает определенные трудности, которые решаются адекватными для каждого конкретного случая способами, соответствующими целям и задачам данного курса. Однако здесь важно учесть тот факт, что целью данного курса не является «механическое» перенесение изложенных в англоязычной научной и учебно-методической литературе сведений на русскую почву.

За разработкой подобного курса на русском языке для целей российского образования стоит насыщенный многолетний опыт работы по изучению и практическому использованию на базе российско-британского постдипломного университета (Московской высшей школы социальных и экономических наук) основных направлений, методических принципов и технологий преподавания академических языковых курсов. Эти исследования, интенсивная практика и уникальные авторские разработки осуществляются межфакультетской кафедрой английского языка МВШСЭН (до 2008 г. академический лингвистический центр) с середины 1990-х гг.

Таким образом, в основу создания данного курса легли специальные знания и опыт, накопленные нашей кафедрой. С одной стороны, это аналитический и исследовательский опыт, основу которого составляют:

- многолетние исследования зарубежного опыта преподавания курсов по развитию академических навыков на основе научно-методической литературы, стажировок и профессиональных контактов с коллегами в университетах Великобритании (университеты Кембриджа, Оксфорда, Манчестера и Уоррика, Лондонская школа экономики и др.) и США;

- постоянное активное участие в международных, национальных и региональных конференциях и семинарах, на которых обсуждаются вопросы языка для академических и профессиональных целей;

- работа в Интернете (анализ проводящихся научных исследований, баз данных ведущих университетов мира, онлайн-обсуждение вопросов с коллегами);

- работа с большим количеством постоянно обновляемых учебников и пособий по академическим навыкам, выходящих в Великобритании, США, Австралии и других странах в рамках программы «Английский для академических целей».

С другой стороны, это творческий опыт по разработке курсов по развитию академических и профессиональных навыков для российских специалистов:

- тщательный отбор заданий из различных учебных пособий, их комбинирование и адаптация к российской образовательной практике;

- создание авторских курсов по развитию отдельных академических компетенций применительно к условиям и запросам конкретной образовательной среды (разработка курсов по академическому чтению, академическому письму или искусству научной презентации для каждого из факультетов на основе аутентичных научных материалов);

- разработка программы «Английский для профессионального развития», которая позволила обобщить опыт создания академических языковых курсов для факультетов и выделить основные методические принципы, позволяющие

экстраполировать опыт разработки академических курсов на различные профессиональные сферы;

- разработка дистанционных курсов по развитию академических и профессиональных языковых навыков для программ «Коммуникация, образование, технологии» и «Центр изучения образовательной политики» с активным обсуждением со слушателями программ теоретических и методических принципов развития академических навыков.

Вследствие этой плодотворной работы удалось не только разработать уникальные авторские курсы по развитию академических и профессиональных навыков для работы с английским языком, но и создать эффективную методологию, позволяющую создавать новые курсы на основе анализа потребностей конкретной образовательной среды. Эта система методов, лежащая в основе программы «Английский язык для профессионального развития», позволила нам разработать электронный дистанционный курс для специалистов и руководителей российской системы образования по развитию навыков работы в глобальной англоязычной образовательной среде Интернет (Educational Web – всемирной образовательной паутине) – «e-Tutorials for Educators» («Английский для профессионального развития в новом образовательном пространстве»).

Поскольку в основе развития академических навыков лежит систематическое развитие языковых компетенций, неразрывно связанных с критическим и аналитическим мышлением, то в процессе работы слушатели курса исследовали, анализировали и обсуждали не только образовательные технологии и ресурсы всемирной образовательной паутины, но и широкий круг вопросов, связанный с методами и приемами обучения языку для академических целей, ранее не известные нашим педагогам, методистам и руководителям. На этом этапе стала осознаваться настоятельная потребность в осмыслении опыта языковых академических курсов, направленных на развитие ключевых академических компетенций, принятых в западной системе образования, с целью

дальнейшей разработки соответствующих курсов на русском языке для целей российского образования.

1.3. Принципы отбора содержания и построения курса

Поскольку данный курс создавался на русском языке впервые, то при его создании возник ряд проблем, связанных с языком источников. Первая проблема затрагивает теоретические основы курса. Здесь возникают трудности, связанные с переводом основных терминов и концептуальных понятий академической грамотности и академического письма на русский язык, поскольку большинство этих понятий и терминов в России ранее не использовались (по крайней мере, систематически). Основной корпус терминов был введен мною в диссертационном исследовании, опубликованном LAP в качестве монографии¹. Естественно, что эта лексика и терминология, дается в переводе, однако важно отметить, что проблема решается не только и не столько за счет поиска оптимальных переводческих решений, сколько за счет подробного изложения и анализа в лекциях курса (в тексте УМК) основных концептуальных и методических понятий, которые стоят за этими терминами и без которых невозможно решение стоящих в рамках данного курса задач.

Еще одной проблемой является то, что привычный список литературы для самостоятельной работы также состоит из англоязычных источников. Далеко не все российские специалисты образования знают английский настолько хорошо, чтобы свободно читать на нем академическую литературу. Кроме того, курс имеет практическую направленность, и глубокое исследование теоретических источников для его освоения совершенно не обязательно. По этим причинам вся необходимая для освоения курса теоретическая информация представлена в лекциях и, соответственно, в тексте данного учебно-методического пособия.

¹ См. *Короткина И.Б.* Профессиональный текст: академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования. – Lambert Academic Publishing, GmbH & Co.KG, 2011.

И наконец, третьей проблемой явилось создание учебных материалов и практических заданий. Поскольку практические задания, составляющие основное содержание учебных пособий по академическому письму (равно как и по другим академическим курсам), существуют на английском языке и в применении к английскому языку, то для данного учебного пособия учебные материалы разрабатывались на основе аутентичных русскоязычных текстов. Прежде всего, это относится к заданиям, связанным с микроуровнем текста – построением предложения, его согласованием и внутренней организацией.

Таким образом, в соответствии с решаемыми задачами создание учебных материалов для курса «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» основывалось на трех основных принципах:

1) для работы с моделями и концептуальными материалами отбирались наиболее репрезентативные материалы из англоязычных учебных пособий, академических изданий и других источников, которые далее переводились на русский язык;

2) для учебных заданий, направленных на поиск и исправление ошибок отбирались фрагменты из российских статей и книг по образованию, материалы, написанные руководителями школ и т.д.;

3) для работы с академически структурированными текстами использовались переведенные на русский язык опубликованные зарубежные материалы (т.к. книги и статьи российских авторов редко подчинены принятым в мировой практике логике и структуре академического текста – по вполне понятным причинам).

Контактные занятия курса включают лекции, интерактивные занятия с использованием учебных материалов в программе PowerPoint², работу в группах,

² К сожалению, к настоящему изданию не прилагается CD, однако следует отметить, что ПИУМы (интерактивные учебные материалы с использованием визуальных средств и анимации) способствуют восприятию материала в аудитории и широко используются автором как в образовательном процессе, так и в методических семинарах по данному курсу; тем не менее, для восприятия содержания текста данного пособия в их наличии нет необходимости.

коллегиальную проверку работ и индивидуальную аналитическую и практическую деятельность. Самостоятельная работа студентов представляет собой написание текстов с постепенным вовлечением в эту практику все более сложных критериев оценки и самооценки. Таким образом, развитие навыков профессионально-ориентированного (академического) письма организовано по принципу восходящей расширяющейся спирали (именно этот принцип лежит в основе метода преподавания языка для профессиональных и академических целей, который используется межфакультетской кафедрой английского языка МВШСЭН).

1.4. Требования к уровню освоения курса.

По окончании изучения курса «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» студенты смогут сформировать следующие академические компетенции:

- составят представление о том, что такое академический (научный или профессиональный) текст с точки зрения современных международных норм письменной коммуникации;
- научатся работать с источниками, выдвигать и обосновывать свою собственную, оригинальную точку зрения;
- овладеют навыками структурирования текста и грамотной организации его содержания на уровне целого текста, абзаца и предложения;
- научатся оперировать системами критериев оценки академической (профессионально-ориентированной, научной или предметно-ориентированной) письменной работы, что позволит им объективно оценивать как свой, так и чужой текст;
- обретут языковые навыки (стиль, лексика, структуры, сигналы перехода), необходимые для грамотного написания профессиональных, деловых и информационных документов, статей и текстов.

Кроме того, в процессе работы с материалами курса руководители школ и специалисты образования смогут по-новому взглянуть на современное российское образование и его конечный продукт и, возможно, попытаются критически переосмыслить свою собственную роль и место в новом, интегрированном и информационно насыщенном образовательном пространстве – как у себя в школе, так и во всей стране.

1.5. Формы контроля по курсу. Критерии оценки достижения образовательных результатов.

Текущий контроль

Контроль за успешным прохождением курса и оценка письменных работ слушателей основывается на применении к выполняемым работам систем критериев, принятых в мировой практике преподавания академического письма. Специфика контроля состоит в том, что сами эти критерии являются важным составляющим компонентом данного курса, и овладение ими составляет одну из приоритетных целей в обучении руководителей. В этой связи на разных этапах работы делается акцент на определенные группы критериев, однако каждый раз письменные работы оцениваются по всей оценочной шкале. Это позволяет осуществлять постоянный контроль над целостностью текста, т.е. единством содержания и формы, языка изложения, связности, логической последовательности, аргументированности и т.д. независимо от того, над какой группой навыков работают студенты в данном задании.

Формы контроля со стороны преподавателя сочетаются с формами самоконтроля и коллегиального контроля, когда студенты учатся оценивать не только свои работы, но и работы коллег. Оценки, выставяемые коллективно, имеют принципиальное значение в развитии не только навыков объективного анализа работы других, но и умения уважать иную точку зрения, и навыков

эффективного взаимодействия, что является важной составляющей профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения.

Итоговый контроль

Итоговой работой по курсу «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования» является профессионально-ориентированная письменная работа (эссе) в объеме 450 – 500 слов. Зачет выставляется на основании оценки итоговой работы (70%) и активности студента в выполнении промежуточных заданий (30%).

Примерные темы эссе³:

1. Внедрение курсов по развитию академической грамотности в программу школы.
2. Возможности развития академической грамотности за счет ПК.
3. Информационный доклад школы – необходимость, перспективы использования.
4. Программа развития школы – форма и содержание.
5. Возможности директора школы в изменении школьной программы.
6. Академическая и цифровая грамотность – актуальность концепций.
7. Всемирная паутина и развитие академической грамотности.
8. Новая грамотность и интеграция российского образования в мировое образовательное сообщество.

³ Важно, что темы в этом списке не сформулированы (т.е. не заданы, как это принято в российском образовании), а лишь обозначены. Подлинное название эссе должно формулироваться автором и отражать реальное содержание текста и авторскую позицию. Формулировка заголовка составляет важный навык академического письма и, соответственно, входит в оценку работы.

1.6. Содержание и организационно-методические данные курса

Количество учебных часов: 72

Количество аудиторных часов на дисциплину: 38

(из них лекций и интерактивных презентаций – 16, практических занятий – 22).

Итоговая аттестация: профессионально-ориентированная письменная работа (эссе).

Учебно-тематический план курса

Наименование тем	Кол-во часов			
	Лекции и интеракт. занятия	Практические занятия	Самостоятельная работа	Всего часов по теме
<i>Введение. Российская система образования и грамотность: структурирование проблемы и поиск решения.</i>	2			2
<i>Тема 1. Концепция академического письма и критерии оценки предметно-ориентированной работы (эссе). Автономная и дисциплинарно-ориентированная модели письма.</i>	2	2	2	6
<i>Тема 2. Язык как знаковая система. Язык академического текста. Стилль и лексика современной профессиональной коммуникации.</i>	2	2	4	8
<i>Анализ первой самостоятельной работы</i>		2	2	4
<i>Тема 3. Академическая грамотность и ее место в концепции «новой грамотности». Проблемы концептуализации и</i>	2	2	4	8

<i>терминотворчества. Структура определения.</i>				
<i>Тема 4. Структура академического текста: основные понятия. Единство текста и виды логического порядка. Введение и заключение. Абзац и заглавное предложение. Аннотация и резюме текста. Взаимосвязь академического чтения и академического письма.</i>	2	4	4	10
<i>Тема 5. Организация идей в академическом тексте. Графическая информация и ее роль. Знание и информация. Выдвижение гипотез. Технологии генерации идей: активизация мыслительного процесса и картирование идей (brainstorming, mind-mapping).</i>	2	4	6	12
<i>Тема 6. Структура предложения. Субъектно-объектные связи. Параллелизм. Союзная связь. Фрагменты, слияния и цепи. Особенности организации сложного предложения в академическом тексте. Сигналы перехода.</i>	4	4	6	14
<i>Анализ работ. Коллегиальная проверка</i>		2		2
<i>Итоговая работа (эссе)</i>			6	6
<i>Итого:</i>	16	22	34	72

Краткая характеристика содержания тем

Введение. Российская система образования и грамотность: структурирование проблемы и поиск решения.

Проблемы развития грамотности и место русского языка в программе российской школы. Межпредметные связи и отказ от традиционных приоритетов как основа профессиональной и академической грамотности выпускников. Ответственность за понимание текста и взаимодействие «читатель – писатель» в российской и западной системе организации письма.

Тема 1. Концепция академического письма и критерии оценки предметно-ориентированной работы (эссе). Автономная и дисциплинарно-ориентированная модели письма.

Роль академического (профессионально-ориентированного) письма в развитии грамотности специалиста. Сравнительный анализ критериев оценки письменной работы в российской системе образования и в мировой практике. Автономная модель критериев оценки письма как основа для развития письменной компетентности в обществе грамотности.

Тема 2. Язык как знаковая система. Язык академического текста. Стилль и лексика современной профессиональной коммуникации. Анализ первой самостоятельной работы.

Язык как инструмент логического мышления и знаковая система. Роль критического мышления и владения различными «языками» (науки, экономики, компьютерной техники и т.д.) в успешной профессиональной коммуникации современного специалиста. Современные принципы академической коммуникации. Логика как основа передачи знания. Академическая и профессиональная лексика. Соблюдение языкового баланса. Роль систем критериев оценки академической письменной работы для дальнейшего развития навыков письма.

Тема 3. Академическая грамотность и ее место в концепции «новой грамотности». Проблемы концептуализации и терминовтвoрчества. Структура определения.

Рождение концепции «новой грамотности» как единства академической и цифровой грамотности, которое призвано обеспечить успешную деятельность

человека XXI в. Основные характеристики и система концепций, составляющих академическую грамотность. Принципы и подходы к развитию академических компетенций в западной системе образования. Структура определения. Модели концептуализации.

Тема 4. Структура академического текста: основные понятия. Единство текста и виды логического порядка. Введение и заключение. Абзац и заглавное предложение. Аннотация и резюме текста. Взаимосвязь академического чтения и академического письма.

Структура профессионально-ориентированного (академического) текста. Типы логического порядка: хронологический, иерархический, сравнительно-сопоставительный. Взаимосвязь вступления, основной части и заключения. Характеристика и основное содержание вступления и заключения. Качественные различия между вступлением и заключением, аннотацией и резюме текста. Деление текста на абзацы. Структура абзаца. Заглавное предложение и его основные части – тема и контрольная идея.

Тема 5. Организация идей в академическом тексте. Графическая информация и ее роль. Знание и информация. Выдвижение гипотез. Технологии генерации идей: активизация мыслительного процесса и картирование идей (brainstorming, mind-mapping).

Функциональная модель трансформации информации. Знание как процедура трансформации одного вида информации в другой. Метод и метаметод. Графическая информация, ее роль в академическом тексте и взаимодействие с ним. Порождение собственных идей (выдвижение гипотез) и поддерживающая их информация. Концептуальные различия и иерархическая связь между данными, информацией, знанием и мудростью. Активизация мыслительного процесса. Выдвижение основных гипотез посредством построения карты идей и трансформация карты в текст.

Тема 6. Структура предложения. Субъектно-объектные связи. Параллелизм. Союзная связь. Фрагменты, слияния и цепи. Особенности организации сложного предложения в академическом тексте. Сигналы перехода.

Предложение: структура простого предложения и особенности порядка слов и субъектно-объектных отношений в академическом тексте. Анализ сложного предложения с независимыми и зависимыми частями. Ограничения в употреблении тире и двоеточия. Параллелизм. Синтаксическая связь в параллельных структурах. Параллелизм в маркированных и нумерованных списках. Основные типы ошибок: несогласованные предложения, фрагменты, слияния и цепи. Изменение логики высказывания в зависимости от порядка следования частей. Сигналы перехода, союзы и виды подчинения. Анализ наиболее типичных ошибок, допускаемых в текстах руководителей ОУ и специалистов в образовании.

Организационно-методические особенности курса

Основной особенностью курса является его практическая направленность на развитие навыков письма, что предусматривает параллельное развитие как когнитивных (умение выдвинуть гипотезу, породить собственную мысль, проанализировать информацию), так и языковых умений (умение сформулировать мысль и структурировать ее с помощью языковых средств на уровне предложения, абзаца и текста). В то же время курс направлен на преодоление традиционных, устаревших представлений о письменной компетентности и затрагивает концептуальные вопросы грамотности, ее места в образовательной системе, методов развития академического (профессионально-ориентированного) письма и критериев оценки грамотности. В этой связи деление аудиторных занятий на лекционные и практические достаточно условно: если в начале курса (введение, тема 1) еще можно выделить лекционную часть, то впоследствии занятия сочетают в себе свободное чередование «теории» и практики. Таким образом, представленное в таблице распределение часов определяет примерное распределение времени на практическую

работу студентов и пояснения преподавателя. Кроме того, аудиторные часы включают интерактивное обсуждение, групповую и парную работу и коллегиальную оценку письменных работ.

Поскольку развитие навыков академического письма происходит комплексно, с постепенным вовлечением в развиваемую компетентность все большего числа осознанно соблюдаемых требований (т.е. по спирали), то и письменные задания постепенно усложняются. Соответственно, время на самостоятельную работу также во многом зависит от индивидуальных особенностей студента, его способности к анализу и независимому мышлению, а также его способности приводить в соответствие свою мыслительную деятельность с деятельностью языковой. Тем не менее, именно эксплицитное, открытое развитие такого рода навыков и лежит в основе занятий по курсу.

Раздел 2. Учебные материалы по курсу «Академическое письмо для руководителей школ и специалистов образования»

Введение. Российская система образования и грамотность: структурирование проблемы и поиск решения

Мысль о том, что грамотность в наиболее общем смысле приобретается в школе, кажется настолько очевидной, что подвергать ее сомнению может показаться, по меньшей мере, странным. Действительно, если школу рассматривать как учреждение, дающее основное образование, т.е. основы для успешной профессиональной и общественной деятельности, то логично предположить, что именно там закладываются навыки и компетенции, позволяющие выпускнику успешно работать или продолжать обучение. Также логично предположить, что общее, основное или обязательное образование, как у нас принято говорить об образовании среднем, – это образование общее и обязательное для всех, независимо от их дальнейшей карьеры. Следовательно, школа готовит выпускников к жизни и деятельности в обществе в наиболее общем, интегрированном виде и дает именно те комплексы компетенций, которые необходимы для жизни, и именно таким образом, чтобы выпускники могли ими свободно пользоваться, т.е. быть *грамотными*. Однако, как отмечают участники национальных проектов в образовании, «школе далеко не всегда удается формировать те качества, которые обеспечивают успешность своих выпускников». Что же мешает школе выполнять свои функции?

Для того чтобы увидеть первопричины многих серьезных проблем нашего образования, необходимо оторваться от традиционного, привычного их видения и попытаться взглянуть на них непредвзято. Можно было бы немедленно попытаться сделать это, например, с позиций мирового опыта и западных образовательных стандартов. Однако, как советуют западные же эксперты по академическим навыкам, прежде чем искать подтверждения чему-либо где-либо, следует сначала попытаться самостоятельно понять проблему и выработать

собственную, непредвзятую концепцию. Для этого следует задать себе ряд прямых вопросов: в нашем случае, о грамотности и о школе.

Первый простой вопрос – это вопрос о грамотности, т.е. о том, что мы хотим получить «на выходе» из общеобразовательной школы. Учитывая, что концепция грамотности в любом прочтении (как утверждает всемирная концепция грамотности ЮНЕСКО) неизменно включает три основных навыка: чтение, письмо и счет, то логично ожидать, что школа как общеобразовательное учреждение должна развивать общую грамотность, т.е. навыки, необходимые всем: чтение (умение находить, понимать и критически оценивать информацию), письмо (умение продуцировать и организовывать собственные мысли), а также математические навыки (умение логически мыслить и оперировать знаками). Неплохо было бы добавить сюда аудирование (умение слушать и понимать других) и речь (умение донести собственную мысль). Оставим на время эти последние, и сосредоточимся на главном.

Пожалуй, наиболее ярким показателем грамотности является умение писать, и здесь мы сталкиваемся с почти полным отсутствием в нашей образовательной системе представления о том, что такое письменная компетенция, или, по общепринятому в мире определению, академическое письмо. Представление о грамотном письме ограничиваются в российской школе правописанием и расстановкой запятых (проблема, которую школа пытается безуспешно решить в течение десяти лет обучения и которую использование компьютерного редактора практически нивелировало).

Последствия этого поистине чудовищны. Отсутствие академического, или профессионально-ориентированного письма в школах и вузах, равно как и самой концепции такого письма в российском образовании вынуждает наших специалистов самостоятельно и зачастую бессистемно, *интуитивно* выстраивать систему таких принципов для своей практической профессиональной деятельности. Следствием такого индивидуально приобретаемого, интуитивного опыта часто является то, что, с одной стороны, вполне приемлемые с российской

точки зрения работы отвергаются западными коллегами как «пустые», компилятивные, не содержащие оригинальных авторских идей, а с другой – вполне серьезные с содержательной точки зрения работы подчас получают низкую оценку за счет отсутствия четкой структуры, академической грамотности и элементарного уважения к читателю. Неужели же наша школа не в состоянии обеспечить учащимся хотя бы базовый комплекс навыков академического (т.е. предметно- или профессионально-ориентированного) письма?

Прежде всего, рассмотрим саму концепцию письма. Концепция академического письма, основанная на апробированных многолетней практикой принципах и успешно функционирующая в западном образовании, имеет две неразрывно связанные стороны: во-первых, *умение породить собственные оригинальные мысли и обосновывать их посредством логики и аргументации*, а, во-вторых, *умение структурировать письменную работу как единое целое, правильно оформляя и систематизируя как гипотетический, так и фактический материал*. Причина академической неграмотности российских студентов и даже специалистов с высшим образованием кроется, к сожалению, в основе основ нашего общего образования, в его системе – независимо от степени «профилированности» школы и компетентности педагогов. Неумение и даже боязнь выражения собственных идей являются, к сожалению, прямым следствием традиционной ориентации российской школы на авторитарность, заучивание и запоминание, а также на отсутствие межпредметных связей и «неязыковой» (с точки зрения грамотности изложения в устном или письменном виде) характер оценки знаний по большинству предметов.

Как же происходит у нас развитие письма? Уроки русского языка, ограниченные бесконечными упражнениями на орфографию и пунктуацию и оторванные от других предметов, накрепко связаны только с одним из них – литературой. Это объясняется традиционным представлением о том, что уроки литературы якобы призваны способствовать развитию второго опорного критерия грамотности – умения читать (любопытно, почему чтение книг по истории,

биологии или, например, физике не развивают это умение?). Здесь стоит задуматься, а действительно ли уроки литературы развивают умение писать?

К сожалению, назвать литературу письменным предметом, а тем более обучающим письму, смогут лишь те, кто посвятил свою жизнь литературоведению или поэзии и понимает письмо соответственно. На самом же деле, именно литература являет собой школьный предмет, преследующий наиболее далекие от подлинной письменной компетенции цели. Во-первых, большинство уроков по литературе составляют уроки устные, но это не означает даже того, что они развивают устную речь как активный навык! К великому сожалению, они требуют того же бездумного, автоматического запоминания, что и прочие «устные» предметы. Те же даты, имена, названия, биографические и исторические данные, и хуже того – длинные текстовые цитаты, чего нет в других предметах. Если химическая или физическая формула отражает реальную жизнь, а математическая формула обеспечивает «гимнастику ума», поскольку все они запоминаются не заучиванием, а применением для решения разнообразных задач, то цитаты из литературных опусов XIX в. служат одной цели: увеличивают нагрузку на механическую память.

Что же касается письма, достаточно посмотреть на основной продукт письма по литературе, т.е. сочинение, чтобы увидеть бездонную пропасть между подобным письмом и письмом академическим (предметно-ориентированным). Полное отсутствие источников – вместо полного доступа к ним, использование заученного наизусть – вместо собственных оригинальных или найденных самостоятельно у других авторов мыслей, предельное ограничение тематической и предметной сферы – вместо выбора. И последнее немаловажное обстоятельство: сочинение по художественной литературе – наиболее удаленная от будущей профессиональной деятельности любого специалиста форма письма. Труды не только по экономике или химии, но и литературоведению принято писать беспристрастным языком, подкрепляя гипотезы фактами и упорядочивая текст логически. По какой-то странной, видимо, исторически сложившейся в советское

время идеологической причине хорошим сочинением по литературе в школе признается эмоционально-насыщенный текст.

Художественная литература сама по себе представляет собой текст эмоциональный, субъективный и предназначенный не для практического использования, а для душевного переживания или, точнее, сопереживания – с автором или героями. В этой связи круг чтения человек определяет себе сам, в разные периоды жизни выбирая тех авторов и те книги, которые в данный момент ему более «по душе». Трудно представить себе что-то более нелепое, чем навязывать детям поголовное принудительное чтение художественных текстов для «чужой души», текстов, изначально не предназначенных самим писателем ни детям этого возраста, ни даже этому обществу и этой эпохе. Интересно было бы узнать мнение Льва Толстого по вопросу принудительного прочтения его великого труда 15-летними подростками 21 века. Не менее интересно, впрочем, было бы узнать и его мнение по вопросу интерпретации его идей нынешними авторами учебников по литературе. И почему, прекрасно понимая, что мальчишка эпохи «звездных войн» не может сопереживать страстям какой-нибудь обесчещенной кухарки позапрошлого века, мы должны заставлять его врать об этом? И вообще: чему должна учить школа – думать или чувствовать? По-видимому, всё-таки думать, поскольку учить чувствовать можно только непосредственным личным сопереживанием, один на один и без свидетелей. А это уже прерогатива других специалистов. «Воспитание чувств» так же опасно в школе, как пресловутая «любовь к ученикам»: не нужно впутывать субъективные чувства туда, где должно царить одно объективное и крайне важное – *уважение* к учащемуся независимо от его пола, возраста, национальности, социального статуса, успеваемости и личных качеств.

Поскольку и русский язык, и литературу ведет один и тот же преподаватель, русский язык в представлении учащихся привязывается исключительно к художественным текстам, причем устаревшим на полтора-два века, которые подчиняются совершенно особым, не связанным с передачей знаний, правилам

организации текста (или вообще им не подчиняются). Качество языка, структура высказывания и стиль изложения никак не влияют на оценку ответов по другим предметам, а письменных работ в подлинном, текстовом значении этого слова по ним не пишут. Российская школа продолжает стоять на заученных или сбивчивых устных ответах и устных же экзаменах. Всё это пагубно для реального академического развития и будущей профессиональной и общественной деятельности выпускников – особенно сейчас, в эпоху информатизации общества.

Преподавание русского языка не только привязано к литературе и оторвано от остальных предметов, но перегружено избыточными и устаревшими теоретическими сведениями, на многие десятилетия устаревшими с точки зрения как развития самого языка, так и современной лингвистической теории. Теория русского языка в школе (и в педагогических вузах) продолжает жить отдельной жизнью и оперировать терминологией, сложившейся многие века назад. Становление прикладной лингвистики как науки, произошедшее в 1970-1980-е годы (причем в нашей стране, так же как и во всем мире) и превратившее ее в науку, которая имеет в своем распоряжении солидную эпистемологию и строгий понятийный аппарат, странным образом осталось вне компетенции авторов учебников русского языка. Более того, даже с учетом этой поправки уроки русского языка, основанные на теоретических знаниях, превращают и его в устный предмет! Разве не целесообразнее было бы научиться выделять главную идею предложения и подчинять ей второстепенную вместо того, чтобы заучивать выдуманные кем-то названия полутора десятков видов «придаточных предложений»? Неужели подчеркивание разнообразными линиями слов в *чужом* тексте способно научить кого-то самостоятельно выражать свою собственную мысль?

Оторванность уроков русского языка от всех остальных, кроме литературы – не единственная проблема, порождающая неграмотность. Не менее тяжелой проблемой является узкая профессиональная специализация, причем не только в вузах. В результате раннего и принудительного разделения на «гуманитариев» и

«технарей», которое именуется «профильным» обучением и происходит зачастую уже после начальной школы, человек уже в вузе или по его окончании осознает ложность сделанного за него родителями и учителями выбора и вынужден всю жизнь заниматься нелюбимым делом или переучиваться заново. Очевидно, что ребенок или подросток не в состоянии самостоятельно и объективно оценить свои способности, а тем паче, профессиональные предпочтения. Более того, сужение фокуса обучения и уровень профессионализма распределяемых между такими классами педагогов (хорошую математичку – в математический класс, а плохую – в гуманитарный), не позволяет ребенку даже осмыслить весь спектр возможностей, предоставляемых теми или иными областями знания. Такая специализация лишает учащихся возможности получить полный и качественный «пакет» необходимых знаний и нарушает основной принцип международного понятия о грамотности: учащиеся недополучают навыков языка при перегруженности математической и технической информацией – или недополучают математического и технического знания на фоне избыточной гуманитарной составляющей.

В результате «профилирования» мы получаем два достаточно ущербных типа специалистов. Известная беда «гуманитариев» - в отсутствии системности мышления, логики, навыков моделирования и, как следствие, избыточная «художественность», эмоциональность и слабая доказательная база гуманитарных исследований в России. Беда «технарей» - неумение ясно и выразительно доносить свою мысль, увлечение деталями, «непереваренной» должным образом информации, избыточно остающейся в текстах. Беда тех и других – академическая безграмотность, т.е. неумение выстроить текст по законам логики, с использованием соответствующих связок, сигналов перехода и других языковых средств, которые составляют предмет обучения академическому письму.

Так российская школа нарушает право человека на получение общего, т.е. равнонаправленного и равноценного образования по всем аспектам общей грамотности.

Однако если даже учащемуся предоставлены все предметы, в полном объеме и опытными педагогами, то все эти усилия могут пропасть впустую по другой причине: разобщенность предметов в российской школе чудовищна. Не только русский язык оторван от других предметов. По свидетельству самих педагогов, «предметы существуют независимо друг от друга, их содержание укладывается в головах учащихся в виде разрозненного и несистематизированного опыта, т.к. такой систематизирующий стержень обычно отсутствует и в учебных планах» [3]. Все более узкая специализация возрастает в вузе: «Исторически сложившееся профессиональное высшее образование традиционно подчинено предметно-содержательному принципу и воспроизводит лишь один из процессов развития науки – усиливающуюся дифференциацию научных направлений» [1]. Эта разобщенность и дифференциация приводит к тому, что на выходе из аспирантуры мы получаем кандидата наук, специализирующегося в еще более узкой, чем указано в названии степени, области и часто совершенно неграмотного с точки зрения других наук. В результате мы получаем перегруженную, разрозненную и лишенную единого стержня и логики систему образования, цели которой, тем не менее – выпустить в свет грамотного специалиста.

Все эти проблемы встают особенно остро сейчас, когда Россия пытается найти точки соприкосновения с мировой системой образования, долгое время развивавшейся без нашего участия. Как показали результаты международного проекта PISA, российские школьники не справились с заданиями, направленными на проверку умений и навыков, связанных именно с академической грамотностью. В аналитических материалах Центра оценки качества образования выделены следующие глобальные недостатки: «недостаток строгости мышления, точности мысли, недостаточная сформированность мыслительных операций, в частности анализа, обобщения, оценки, а также недостаток самостоятельности мысли и инициативы в выборе собственной жизненной позиции». С другой стороны, в выводах также содержится указание на то, что «значительное влияние на

результаты тестирования оказало овладение общеучебными умениями организовывать собственное познание, управлять познавательным процессом» [8].

Любопытно, что одной из причин неуспеха Центр считает низкий процент литературно-художественных текстов в материалах PISA. Это очень характерная попытка сослаться на специфику российского образования, которая ориентирована на работу не с научными (научно-популярными), публицистическими или иными информационными текстами, а, как мы уже говорили, на художественную литературу, причем в подавляющем объеме – русскую литературу XIX в.

Таким образом, неуспех российских школьников по сравнению с результатами, показанными их зарубежными сверстниками, свидетельствует о серьезных недостатках не только в форме, но и в содержании образования. Серьезнейшим недостатком всей системы российского образования является разобщенность предметов и нежелание ее сократить. Именно здесь находится болевая точка всех инновационных проектов, внедрения новых программ, предметов и направлений: вместо того, чтобы убрать из основной программы устаревшие, избыточные или не имеющие практического значения элементы, новые предметы добавляются к ней, усугубляя нагрузки. Кроме того, очевидно, что «одиночные дисциплины не способны решить все вопросы, касающиеся образовательных реформ и преобразования в практике».

Все это представляет собой клубок взаимосвязанных и неотделимых друг от друга бед и проблем. В теории государственного управления существует понятие «неструктурированной проблемы»: для того, чтобы начать решать проблему, ее необходимо структурировать, т.е. выделить в ней единое целое и его основные компоненты, упорядочить их, исключить лишнее и сформулировать правильно, т.е. объяснить ясно, в чем проблема состоит. Вот тогда и появится возможность рассматривать ее альтернативные решения, прогнозировать их последствия и, наконец, действовать.

Попробуем кратко очертить круг уже перечисленных нами проблем, связанных с содержанием российского образования:

1) Программа переполнена *избыточной, устаревшей или не имеющей отношения к жизни информацией*.

2) Обучение ведется *устно* и сопровождается *нагрузкой на механическую память и отсутствием развития навыков самостоятельного, критического и аналитического мышления*.

3) *Отсутствие межпредметных и надпредметных связей* ведет к разрозненности представлений, бессвязности и фрагментарности получаемых знаний.

4) Даже разрозненная, избыточная и механически заученная информация доступна учащимся лишь в урезанном виде из-за *разделения предметов между учащимися* в результате внедрения *профильного обучения*.

5) *Навыки предметно-ориентированного письма не развиваются в принципе*, а русский язык оторван от остальных предметов, перегружен теоретической составляющей и традиционно связан с художественной литературой.

Теперь, когда перед нами лишь полстраницы текста и всего пять позиций, проблему уже можно охватить единым взглядом. Тем не менее, лучше бы их было три. Однако если вдуматься, то последние две позиции являются, скорее, следствиями первых трех. Сливаем п. 5 с пп. 2 и 1, а п. 4 – с п. 3. Получаем:

1) Программа переполнена *избыточной, устаревшей или не имеющей отношения к жизни информацией* – в том числе и преподавание русского языка.

2) Обучение ведется *устно* и сопровождается *нагрузкой на механическую память и отсутствием развития навыков самостоятельного, критического и аналитического мышления*. Необходимые для этого навыки предметно-ориентированного, исследовательского письма не развиваются в принципе.

3) *Отсутствие межпредметных и надпредметных связей* ведет к разрозненности представлений, бессвязности и фрагментарности получаемых

знаний, что усугубляется разделением предметов между учащимися в результате внедрения профильного обучения.

То, что мы только что проделали, является типичной работой автора над академическим текстом. Скажу по секрету, что первоначальный список включал у меня девять позиций, причем пункты разворачивались в большие тестовые фрагменты. Кроме того, в одних случаях проблема описывалась в форме предложения, а в других – как заголовок, без глагола. Поскольку мы этим курсом входим в поле действия законов академического письма, то неплохо сразу обратить внимание на «кухню», в которой готовится академический текст – будь то статья, лекция или даже замечание на круглом столе. Мы с вами скоро убедимся, насколько важно *уважать читателя* и не вываливать ему в тарелку «борщ с рыбой и мороженым», причем без вилки, ложки и ножа – а ведь именно такую роль играют упорядоченные списки. Однако представьте себя за столом, где перед вами выложено девятнадцать инструментов непонятной формы, и вы поймете, почему мы проделали вышеизложенную последовательность манипуляций со списком.

Итак, теперь наша проблема вполне охватывается взглядом и осознается. Мы ее сформулировали и можем предполагать пути ее решения. Так обычно и происходит со структурированием проблем: спутанный клубок то ли девяти, то ли девятнадцати, а то и тридцати семи проблем вызывает отчаяние и ощущение безнадежности, а четко очерченный треугольник – ощущение ясности. Действительно, решение кроется уже в самой формулировке проблемы: убрать всё лишнее, т.е. вынести из захламленного дома все дорогое сердцу старье и расставить всё самое нужное так, чтобы можно было жить и работать, причем системно, целенаправленно. Цель наша – подготовка специалиста XXI века, достойного члена информационного общества. Вокруг какого стержня мы выстроим новое пространство? Вокруг самостоятельной исследовательской деятельности, то есть *академического письма*. Как мы организуем это пространство? Очень просто: на стержне останутся те образовательные

технологии и те компетенции, которые нужны для развития академической грамотности, причем само информационное поле не сузится, а распахнется, т.к. вместо чтения учебника учащийся будет исследовать библиотеку и веб-среду. И если он сможет убедительно доказать нам, что земля квадратная, а нам не хватит аргументов, чтобы это достойно опровергнуть (разумеется, не за счет эмоций), мы поставим ему «отлично». В этой шутке доля правды значительно больше, чем кажется на первый взгляд.

Разумеется, милый сердцу каждого отдельного учителя и автора учебника хлам нам просто так (или так просто) вынести не дадут, но и жить с ним дальше нельзя – школа вот-вот лопнет от напряжения. Уже сегодня благодаря Интернету любой ребенок может поставить под сомнение любую информацию из любого учебника. Авторитеты рушатся вслед за цензурой и контролем над информацией. С другой стороны, не подлежит сомнению, что вопрос кардинальных, глубинных, краеугольных изменений в образовании страны является, безусловно, политическим. И тем не менее, как известно, дорогу освоит идущий. Если не мы, то кто?

Какие же действия мы могли бы предпринять, чтобы решить все эти проблемы разом и поставить школу с головы на ноги, повернув ее лицом к реальной жизни? Как сделать так, чтобы наши выпускники выходили из школы действительно грамотными, умеющими работать с потоками информации? Давайте попробуем ответить на эти вопросы, исходя из требований академической грамотности, концепцию которой мы подробнее исследуем на следующем занятии.

Прежде всего, нам нужна *языковая грамотность (чтение и письмо)*, поддерживающая остальные виды грамотности, такие как математическая, естественнонаучная и социально-культурная. Безусловно, русский язык необходимо сделать письменным предметом, развивающим активную, функциональную сторону письма, а проверка языковой, письменной грамотности должна отделиться от художественной литературы и войти составной частью в

другие предметы, причем во все. Грамотные, то есть структурированные, словесно, синтаксически и текстуально организованные работы могут и должны писаться по любому предмету. Именно такой вид письма является реальной подготовкой к будущей профессиональной деятельности. Задача каждого учителя – научить учащихся пользоваться источниками информации по своему выбору и порождать собственные мысли на основе прочитанного. Язык – это не знание (поэтому теоретические знания по нему не учат писать), а *инструмент знания*, без которого невозможно ни понимание, ни продуцирование никаких знаний; соответственно, языковые умения в комплексе представляют своего рода «метакомпетенцию».

Язык – не единственная «метакомпетенция». Есть еще один предмет, который неразрывно связан с языковыми инструментами мышления и оперирует знаковой системой – математика, третий элемент концепции грамотности. Математика имеет принципиально важное значение в развитии умения строить доказательство и рассуждать логически. Следовательно, и язык, и математика – это *инструменты логического мышления*; на их взаимодействии и следует строить *академическую грамотность*. Апеллируя к мировой практике, нельзя не согласиться со здравомыслием западных университетов, требующих сдачи двух обязательных предметов при поступлении *на любую специальность*: академического письма (умение оперировать логикой языка) и математики (умение оперировать логикой аргументации).

Триединство метакомпетенций грамотности – краеугольный камень образования во все времена, и если на каком-то этапе исторического развития в нашей стране произошло искажение, расщепление этих компетенций, повлекшее распад грамотности, то и поставить образование с головы на ноги можно только вернув этот камень на место, навсегда прекратив устаревший три десятилетия назад спор между «физиками» и «лириками» и устранив причину превращения учащихся в «технарей» и «гуманитариев». Человек XXI в. – это человек, умеющий думать, структурировать и решать проблемы, опираясь на любые области знания,

выдвигать собственные мысли и понимать других. Успешность в век информационных технологий и открытого общества, общества грамотности – это способность к открытому демократическому взаимодействию.

Как же нам этого добиться? Наша система образования уже 20 лет находится в состоянии реформирования, и в этих условиях ее не критикует разве что очень ленивый человек. На самом же деле, для того, чтобы построить новое здание, необходимо консолидировать позитивные усилия. Для этого лучше всего было бы отбросить споры о подпорках и пристройках к старому зданию (дополнительные предметы, дополнительные сведения и неизбежное профилирование, т.е. деление разрозненных знаний между детьми) и определить, что мы заложим в основание нового.

Итак, задача школы – выпускать грамотных выпускников. Для этого общее образование должно вооружить их соответствующими метакомпетенциями, которые образуют единую основу грамотности. Таким образом, школа должна научить будущих членов общества:

- Генерировать свои собственные оригинальные идеи и делать умозаключения;
- Обосновывать и доказывать свою точку зрения, пользуясь информационными источниками по своему усмотрению;
- Структурировать устную и письменную речь, связно, четко и последовательно излагать мысль.

Какие же изменения нужно для этого положить в основу новой программы?

- Значительно сократить теоретическую составляющую русского и литературы, затрудняющие восприятие и мешающие развивать практические навыки чтения и письма;
- Совместить русский язык с другими предметами, в первую очередь, с математикой;
- Ввести во все предметы исследовательскую письменную работу (эссе) с правом пользования информационными источниками.

Привыкаем считать до трех? Отлично!

Для того чтобы это все состоялось, придется на полном серьезе, а не декларативно избавиться от авторитарного, учительцентрического подхода, чтобы учащиеся искали новый материал сами, причем не обязательно тот, что рекомендован учителем или учебником. И, главное, впустить в процесс учения-обучения чувство юмора – основной показатель степени развития интеллекта. А именно этой степени развития так не хватает нашим учителям, и еще сильнее – нашим учебникам. Если бы исследование PISA проводилось с нашими семи-восьмилетними детьми, разницы могло бы и не быть: смекалка, чувство юмора и желание сделать все самому, без подсказок и команд (т.е. острый ум и самостоятельность мышления) еще очень живы на входе в школу. Убивают их долго, медленно и мучительно. И гаснет в глазах детей искорка, и опускаются руки в послушное положение на парте, и наступает страшное. Дети уходят в автономный режим: школе – школово, а мне – мое. Какая разница, что там говорит учительница? Она ведь говорит сама с собой, и о чем я думаю, ее не касается и не интересует. А меня не интересует ее экстаз по поводу содержания этого занудного учебника. Поэтому, когда в очередной раз мне подсовывают какой-то тест, я отписываюсь: что вы еще от меня хотите? Этого мы не проходили, значит, я вам ничего и не должен. А может, и хуже: отличницы и отличники живут исключительно по принципу «выучить правила» и «угодить учителю», и предложение действовать самоуправно, не по правилам или даже против них повергает их в не меньший шок, чем чиновника, оказавшегося вдруг один на один с проблемой без начальственного предписания.

Вопросы для обсуждения

1) Вы – директор районной общеобразовательной школы, и у вас в параллели восемь пятых и семь sixth классов. Лучшие учителя заняты в старших классах, но могут взять небольшое количество часов, покрывающее занятия в двух-трех классах. Будете ли вы объявлять набор в «математические» и

«гуманитарные» классы и проводить конкурс? Если нет, как будете распределять нагрузки? Что и как вы будете говорить родителям?

2) Вы – директор гуманитарной гимназии, в которой учатся, в основном, девочки. Вам предлагают встречу с высококвалифицированным и очень хорошим учителем физики, который только что переехал в ваш район. Пойдете ли вы на встречу, и что будете говорить?

3) Вы – руководитель департамента образования небольшого города. Вам предлагают в качестве эксперимента ввести модель обучения с предметно-ориентированными исследовательскими письменными работами по ряду предметов. Каковы ваши действия? Какие трудности вы предвидите? Можно ли решить возникающие проблемы и на каком уровне их следует решать?

Самостоятельная работа (тест). Напишите текст в размере не более 1 страницы формата А4 о том, нужны ли вам лично, как руководителю, навыки академического письма. Озаглавьте текст и направьте преподавателю.

Пояснение для преподавателя: Работы могут приниматься в рукописном варианте, причем, если позволяет время и место, написание такой работы лучше проводить организованно, в рамках 1 а.ч. В этом случае преподаватель получит наиболее полную картину той грамотности, которой располагают студенты на «входе» в курс.

Тема 1. Концепция академического письма и критерии оценки предметно-ориентированной работы (эссе). Автономная и дисциплинарно-ориентированная модели письма

Зарубежные эксперты по академическому письму, приезжающие работать в Россию, в первый момент испытывают шок: российские студенты и школьники оказываются поголовно «тупыми», т.е. совершенно не могут высказать хоть одну здравую самостоятельную мысль и абсолютно не умеют писать. Через некоторое время этот шок сменяется крайним удивлением: оказывается, ребята многое знают, умеют и думать, и рассуждать, и спорить – только за пределами аудитории. Однако писать все равно не умеют, и иностранцам никак не понять, почему. В конце концов, истина открывается: в основе такого непонимания лежит концептуальная разница в восприятии письма, заложенная российской традицией полтора века назад. Эта разница определяется вопросом: *кто несет ответственность за понимание текста?*

Ответы на этот важнейший для понимания целей академического письма вопрос в западной и русской традиции расходятся диаметрально: там говорят – писатель, здесь – читатель. Иными словами, если ваш текст, господин ученый, непонятен даже вашим коллегам, а тем более, первокурсникам, значит, вы академически неграмотны, – считает мировое сообщество. Напротив, – парирует русская традиция, – если вы его не поняли – значит, не доросли! По заключению экспертов, работавших в России, эта странная русская традиция берет начало в уже много раз упомянутой нами сегодня русской художественной литературе позапрошлого века. Не понял Толстого – значит, не дорос. Далее – по цепочке: не понял Горького – не дорос, Гумилева – не дорос, Тарковского – не дорос, и т.д. Обратной стороной этой «медали» (если аверс – читатель, а реверс – писатель) является стремление российских писателей к непонятности и непостижимости. Соответственно, академические писатели стремятся запутать и запугать читателя чудовищными формулировками, неудобоваримыми терминами и безобразными

синтаксическими структурами, которые то и дело выпадают в нумерованные и маркированные списки, трансформируются в путаные длинные таблицы, невнятные схемы и непричесанные графики. Парадоксально, но в результате этого российского безобразия пострадало само российское понятие *академического*, т.к. наиболее чудовищные (а следовательно, и наиболее далекие от этого понятия) тексты стали обвиняться *в излишнем академизме*. Так произошла подмена, даже извращение понятия, и мы имеем почти полное отсутствие представления в российском образовании и науке о том, что такое *академический текст*.

Западные эксперты правы только отчасти: в этой проблеме виноваты не сами писатели, а их учителя. Корень зла – система ценностей российского образования. Здесь у нас возникает еще одно действующее лицо: учитель, стоящий между автором и учеником и твердо уверенный в правоте «русского ответа»: если шестнадцатилетнему мальчишке XXI века непонятны душевные терзания зрелой тети позапрошлого века, описанные ее современником, значит мальчишка тупой. Вот и выходят из нашей школы молодые люди, десять лет обучавшиеся в лучших российских традициях, но вынужденные заниматься самообразованием – с нуля. И какое счастье, что это самообразование иногда достигает подлинных вершин! Жаль только, что на этот единоличный «болонский процесс» уходит еще не один десяток лет.

Давайте попробуем взглянуть на процесс академического письма – т.е. письма, адресованного заинтересованному читателю профессиональной, научной или предметной литературы – с точки зрения, на которой стоит современный научный и образовательный мир: *ответственность за понимание академического текста всецело лежит на писателе*. Что это означает? Это означает, прежде всего, *уважение к читателю*. Писатель профессионального, делового или научного текста (книги, статьи, отчета, доклада и т.д.) должен с первых же строк позаботиться о том, чтобы читатель

- а) не читал весь текст подряд;
- б) сразу находил в тексте те места, где находится интересующая лично его информация;
- в) сразу понимал, что имеет в виду автор.

Прошедший российскую школу «писатель» сразу подождет губы: мол, зачем я писал эту толстую умную книгу два года? Чтобы какой-то первокурсник за пять минут нашел в ней все, что нужно, и закрыл ее навсегда? Да, господин писатель, именно на это и должны были уйти усилия двух лет: чтобы любой читатель мог *пользоваться* вашей книгой, получая из нее именно то, что ему нужно. А обида коренится в том, что в школе нас учили только художественной литературе, которую читают не для пользы (как ошибочно думают учителя литературы), а для удовольствия. Польза от художественной литературы, несомненно, тоже есть. Однако польза в этом жанре приходит исключительно через удовольствие. Только к художественной литературе – равно как и к другим видам искусства – применимы слова «люблю» или «нравится». Заставить же любить насильно – невозможно; поэтому то, чему посвящены уроки литературы в школе – это заставить *притворяться*, что любишь. Следовательно, мальчишек, влюбленных в Толкиена, Берджеса или Пелевина, заставляют насильно врать, будто они любят Толстого. Вероятно, и сам Лев Николаевич, узнав о том, что его труд, адресованный избранным бородатым современникам, будет поголовно вдалбливаться всему юному населению России XXI века, сжег бы его без тени сомнения.

Что же касается академических текстов, вопросы любви здесь просто неуместны. Нелепо любить, например, Эйнштейна или Туполева, наслаждаться, перечитывая тексты по медицине или электротехнике. Их и не нужно любить: в этих текстах передается знание, а не вымысел; их чтение зависит не от личного предпочтения, а от профессиональной потребности, не для досуга, а для дела, не

для души, а для работы (тем более, если работаешь с душой). И здесь важно получить требуемое знание быстро и без эмоций.

Самый простой способ избавиться от писательской обиды – это встать на позицию читателя: если мне необходимо срочно найти такую-то информацию, а все писатели мира думали обо мне, когда писали свои труды, то через час у меня в руках окажется полный набор нужных выдержек из их благословенных текстов. Именно так и устроены тексты западных авторов – потому что в основе их учености лежали не традиции напускного академизма, а уроки академического письма.

Что же собой представляет академическое письмо?

Прежде чем пуститься в объяснения, попробуем немного подумать на эту тему самостоятельно. На самом деле, даже не зная всех эксплицитно сформулированных причин, каждый из нас способен оценить качество профессионального или научного текста на интуитивном, имплицитном уровне. Кроме того, все мы педагоги, и критерии оценки нам не чужды. Попробуем проверить, насколько хорошим помощником является наша интуиция в деле определения требований, предъявляемых к такому тексту. Мы даже не будем эти требования изобретать, а просто упорядочим уже имеющийся список с точки зрения логики и приоритетности.

Практическое задание: Ниже приводится список критериев оценки письменной работы (эссе) из оценочного листа, прилагаемого к документу «Обучение на программе Европейских исследований». Упорядочите этот список, расставив номера от 1 до 10 в пробелы напротив каждого критерия согласно приоритетности или иной логической последовательности:

- _____ *Общая оценка*
- _____ *Презентация темы и материала*
- _____ *Стиль и грамотность*

- _____ *Аргументация и заключение*
- _____ *Понимание предмета и отношение к нему*
- _____ *Фактический материал и начитанность*
- _____ *Структура и организация текста*
- _____ *Раскрытие темы*
- _____ *Предложения по дальнейшему развитию*
- _____ *Прочие комментарии*

Пояснения для преподавателя:

Задание может выполняться в двух вариантах:

- 1) Студентам предлагается распечатанный вариант списка с предложением расставить номера напротив каждого критерия;
- 2) Список критериев выведен на экран, и студенты переписывают критерии в свои тетради в соответствующем порядке.

Проверка задания:

- 1) Студенты должны назвать первую тройку критериев. Ответы могут быть разными, и интересно проследить совпадающие позиции. Задача преподавателя обратить внимание как на наиболее часто повторяющиеся неверные ответы (например, «раскрытие темы»), так и на правильные, даже если они единичны.
- 2) Преподаватель озвучивает (или выделяет на экране) три первых критерия. Затем группа обсуждает, почему именно эти три критерия стоят первыми в списке, и в каком именно порядке эти три критерия следует расположить. В результате получаем начало списка.
- 3) В процессе интерактивного обсуждения выясняются мнения студентов по поводу четвертой и пятой позиции. Затем открываются правильные ответы. Обращаем внимание на место «раскрытия темы»: это последняя строка в ряду первых пяти критериев, имеющих дело с содержанием и организацией текста в целом.

4) Один за другим открываем студентам следующие критерии. Каждый сравнивает свой список с реальным списком критериев оценки эссе, как они даются в программе «Европейских исследований».

Упорядоченный список:

1. *Понимание предмета и отношение к нему*
2. *Структура и организация текста*
3. *Фактический материал и начитанность*
4. *Аргументация и заключение*
5. *Раскрытие темы*
6. *Стиль и грамотность*
7. *Презентация темы и материала*
8. *Прочие комментарии*
9. *Общая оценка*
10. *Предложения по дальнейшему развитию.*

Понимая, что традиционные «шоры» могут достаточно крепко держаться, мы вложили в задание скрытую подсказку, намеренно разместив пункт «Прочие комментарии» в конце списка. Критически мыслящего студента это должно насторожить: ведь упорядочить необходимо все десять, а не первые девять пунктов. А задумавшись над этим как над ловушкой, он присмотрелся бы и к другим критериям и вскоре понял бы, что «прочие комментарии» должны завершать список иных комментариев и предшествовать как выставлению общей (подводящей итог) оценки, так и каким-либо пожеланиям на будущее (пункту «Пожелания по дальнейшему развитию»).

Еще одной «ловушкой» для находящихся во власти старых стереотипов преподавателей был перевод на русский язык критерия «Coverage of subject» как «Раскрытие темы». Перевод вполне адекватен, хотя и не точен: во-первых, не «раскрытие», а «покрытие», во-вторых, не темы, а предмета. «Покрыть» предметную, т.е. относящуюся к обсуждаемому вопросу область означает

рассмотреть этот вопрос со всех допустимых данным предметом сторон (т.е. всесторонне, в различных аспектах). При некотором усилии воли и владении русским языком можно было бы подобрать достойное название этому важному (хотя и не первостепенному) критерию. Мы намеренно воспользовались формулировкой, которая буквально «вертелась на языке», чтобы создать примерно тот же эффект, что и в первом случае: увидев столь знакомое и «родное» словосочетание, критически настроенный студент задумается, прежде чем автоматически поставить напротив этого критерия номер 1. Действительно, как можно судить о степени раскрытия темы или даже многогранности предметного подхода, если нет заключения о том, понял ли пишущий, о чем он, собственно, пишет и что именно хочет сказать, каким образом и на основе каких данных или умозаключений он выстраивает свои идеи и к каким выводам, в конце концов, приходит (критерии 1 – 4)?

Разумеется, отследить логику каждого отдельного студента практически невозможно, да и не нужно, т.к. за реальной последовательностью стоит неопровержимая, проверенная логика, с которой вряд ли можно поспорить. Отстаивание любой другой логики неизбежно приведет к отстаиванию права на субъективность и произвол, которые столь часто выдаются за «свободу мысли» и «свободу слова». Подобная «свобода» равнозначна свободе одеваться во что попало, ходить, где вздумается, или говорить, что взбредет в голову. «Поток сознания» - типичная форма российского «академического» письма.

Данный список – не единственный в своем роде. Различные университеты мира, международные или национальные тестовые программы, экзаменационные комитеты и комиссии используют собственные списки критериев оценки письменных работ, причем количество критериев может варьироваться, часть из них – разбиваться на более детальные пункты, часть – объединяться, сами критерии могут по-разному формулироваться, но сама система, набор ключевых критериев и их логическая последовательность во всех случаях остается неизменной. Здесь мы имеем хорошо отлаженную, продуманную и осмысленную,

а следовательно, максимально объективную систему оценки. Рассмотренный нами список представляет собой так называемую *автономную модель*, т.е. систему критериев, определяющую академическое письмо с позиций, общих (или универсальных) для всех предметных и профессиональных областей. Сторонники этого подхода (М.Ли, Б.Стрит, С.Митчелл и др.) на рубеже тысячелетий выиграли спор со сторонниками дисциплинарных жанров (К.Базерман, К.Беркенкоттер, Т.Хакин и др.). Академическое письмо должно быть открытым и доступным для понимания в обществе грамотности, где есть место свободному саморазвитию и интересу к другим областям знания. Безусловно, процесс письма гораздо сложнее, и мы с этим еще столкнемся, однако функциональная автономная модель критериев является могучим инструментом как для того, кто начинает писать в своей профессиональной сфере, так и для того, кто хочет объективно оценить письменную работу другого. Попытки оправдать излишнюю сложность, запутанную организацию текста или плохо читаемый язык дисциплинарным жанром или профессиональной традицией, как правило, имеют целью прикрыть нежелание отдельных специалистов учиться писать четко и ясно.

В любом автономном (и даже дисциплинарно-ориентированном) западном списке критериев мы столкнемся, прежде всего, с пониманием предмета и наличием определенной позиции у автора. Это и есть первый критерий – как по принципу наиболее общего, так и наиболее главного; это отправная точка оценки. Разумеется, принцип уважения к читателю требует структурирования мысли таким образом, чтобы читатель мог быстро и эффективно разобраться в том, что именно хочет сказать автор, т.е. в тексте должно быть вступление, в котором рассказывается, какие идеи и в какой последовательности *будут изложены*, основная часть, в которой эти идеи *излагаются*, и заключение, в котором читатель найдет *сумму выводов* в той же логической последовательности (так называемая «техника гамбургера», о чем речь ниже). Таким образом, первые два критерия взаимосвязаны, оба они являются наиболее общими и наиболее главными характеристиками письменной работы, но первый критерий относится к

содержанию, а второй – к форме, поэтому разместить их в обратном порядке, естественно, невозможно.

Кроме того, любая гипотеза на чем-то основана – ведь в профессиональном, предметном контексте голословные утверждения не имеют права на существование: это не художественная литература, не вымысел и не произвол автора. Следовательно, следующим важнейшим критерием служит фактический материал и знание предмета, т.е. те данные, на которые автор опирается в своем доказательстве. Теперь, когда мы оценили этот третий важнейший критерий, мы можем судить о том, что научный текст в принципе существует: есть идея-гипотеза, есть структура ее изложения-доказательства и есть факты, ее доказывающие. Это триединство *гипотезы, структуры и обоснованности* и делает письменную работу академически грамотной.

Теперь пришло время посмотреть на письменную работу более внимательно, т.е. углубить и детализировать наш анализ. Безусловно, если в работе имеются идеи, составляющие гипотезу, текст структурирован, и гипотеза обоснована посредством использования фактического материала, то важно, *насколько последовательно и достоверно* строится доказательство и *какие именно выводы* делает автор. Таким образом, аргументация и заключение образуют в данном случае единый критерий (который, как уже говорилось выше, можно было бы детализировать, т.е. разбить на два в той же последовательности). Этот критерий логически развивает критерий структуры (второй), но уже с акцентом на полноценности доказательства (совмещение первого – наличия гипотезы и третьего – ее доказательства на основе знания предмета)

Здесь становится очевидно, насколько важным структурным компонентом текста является заключение, где содержатся выводы автора. Итак, после того, как идеи, подтвержденные фактическим материалом, облачились в четкую структуру и были обоснованы, доказаны и изложены в качестве выводов в заключении, можно обратить внимание и на то, *насколько полно* это было сделано. Именно теперь настает очередь критерия, который здесь именуется «раскрытием темы», а

по сути, является всесторонним (разноаспектным) рассмотрением гипотезы в рамках данного предмета. Рассуждая логически, именно этот критерий и следует отнести к завершению списка важнейших критериев, составляющих основу для оценки письменной работы с точки зрения изложения содержания.

Что же остается? Остается оценить *качество изложения*, т.е. стиль и язык, а также *как представлена тема*, после чего у проверяющего могут возникнуть еще какие-то особые комментарии (*прочие*). Только после этого можно выставить *общую оценку* (а не в начале, как решают отдельные студенты – третья «ловушка» задания) и дать какие-либо *рекомендации* на будущее. Не нужно больших усилий, чтобы понять, что это уже и не критерий оценки, и не сама общая оценка, а то, что выходит за ее пределы: рекомендации основываются на всех тех выводах, которые сделал проверяющий в процессе оценивания. Это очень важный последний компонент оценочного списка, который редко входит в систему проверки, принятой в России.

Следует отметить, что мировая практика даже в независимых тестовых системах (в международных языковых тестах, при определении уровня подготовки к учебе или работе, на вступительных экзаменах, и т.д.) предусматривает пункт рекомендаций о дальнейшем развитии. Прошедший (а тем более, не прошедший) тест или экзамен имеет право знать, на что ему следует обратить внимание, над чем конкретно поработать, чтобы в следующий раз сдать этот тест или экзамен более успешно. Ведь нет (и не может быть) такого случая, чтобы нельзя было эту попытку повторить. Как это не похоже на российскую систему, которая сводит свои функции к тому, чтобы поставить штамп «не годен», и тем самым наносит психологическую травму, от которой далеко не всякий легко оправляется. К сожалению, даже выпускные экзамены в школе, где все знают учащегося и много лет его наблюдают, являются тяжким *испытанием* как для отличников, так и для двоечников. Неокрепшая юношеская психика, настолько зависимая от внешнего мнения и сравнения с остальной массой сверстников, подвергается целому каскаду «неумолимых» и «непоправимых» роковых ударов. И все это затем, чтобы или

никогда уже не сдавать никаких экзаменов («хватит, я никогда им ничего не докажу!»), или подвергнуть себя еще ряду экзакуций – вступительных экзаменов. Страх перед экзаменами и их непоправимость (особенно невозможность исправить оценку в аттестате) исковеркал не одну судьбу в нашей стране. Остается надеяться, что система ЕГЭ и возможность его повторной сдачи, как это принято на Западе, снимет, наконец, этот психологический барьер, а внесение пункта «Пожелания по дальнейшему развитию» во все оценочные системы поможет нашим гражданам развиваться бесконечно долго, легко преодолевая различные тесты, интервью, профессиональные аттестации и проверки. Возможно, тогда наши молодые люди смогут видеть дальше, и вместо вопроса «что туда сдают?» будут задавать вопрос «что там дают?».

Еще одним характерным моментом, отличающим нашу систему тестирования от мировой с точки зрения «не навредить» и «не обидеть» является анонимность результатов. Результаты теста никогда не вывешиваются, не разглашаются и не анонсируются иным образом в виде поименного списка с оценками (а тем более, не обсуждаются в таком виде с заинтересованными лицами). На доску после экзамена может в самом крайнем случае быть вывешен *список сдавших* тест, т.е. получивших зачет. Вся детальная информация выдается лично каждому на руки и без свидетелей. Разумеется, там же можно получить и рекомендации по дальнейшему развитию.

В международных тестовых и зарубежных экзаменационных программах проверка обычно производится тремя независимыми экспертами, причем, как показывает практика, использование системы критериев позволяет получить единую оценку: не среднюю, а совпадающую у всех трех экспертов. Каким бы сложным единым целым ни являлась научная работа, исследование, эссе или диссертация, ученые, которые ее оценивают, всегда оперируют набором критериев, благодаря которым выставление хотя бы частично необъективной оценки практически исключается.

Экспертиза письменной работы, основанная на системе автономной модели критериев, настолько отлажена, что для проверки работы необязательно проходить специальное обучение: достаточно научиться вдумчиво и добросовестно использовать предоставляемый системой инструментарий и, разумеется, приобрести некоторый опыт. Так, например, преподавателю академического письма Академического лингвистического центра МВШСЭН Н.Б.Колядиной во время стажировки в Манчестерском университете была предоставлена возможность выставить оценки в системе международного британского теста IELTS в команде местных экспертов. Опыт показал полное совпадение результатов во всех случаях, кроме одного, когда не совпали между собой на полбалла оценки двух британских экспертов. До этого случая Н.Б.Колядина не проходила ни специального обучения, ни экспертных проверок; она несколько лет проверяла экзаменационные письменные работы по тесту IELTS слушателей Московской школы на основе соответствующих критериев оценки. Этот пример еще раз подтверждает важность наличия академически грамотной и функционально действенной, объективной системы критериев оценки любой письменной работы.

Итак, автономная модель критериев оценки академического текста не только облегчает сложную и многогранную работу по проверке эссе, но и исключает воздействие на эту проверку субъективных факторов, таких как мнения или предпочтения проверяющего, и позволяет контролировать процесс и качество проверки. Выпускник, абитуриент, студент или сотрудник вправе получить внятные и обоснованные разъяснения по поводу оценки своей письменной работы.

В отличие от западного, российское образование не только не имеет жесткой и единой системы критериев проверки письменных работ, что позволяет проверяющему работу преподавателю единолично и всецело полагаться на собственный, зачастую субъективный, традиционный и предвзятый опыт проверки. Чаще всего под такой проверкой в средней школе понимается выявление грамматических и синтаксических ошибок в совокупности с размытым

понятием «раскрытия темы», которое, в свою очередь, означает отнюдь не наличие собственных идей в работе, а точное воспроизведение механически заученного, вызубренного материала. В вузах же проверяется, в основном, содержание, а язык, стиль и даже связность и организация текста остаются без внимания. Иными словами, на уровне вуза первая часть проверки отпадает, оставляя преподавателю одно только «раскрытие темы», которое также далеко не всегда и не везде структурируется более детально. Что касается сочинения по литературе, которое пишется «вручную» по узкому списку предписанных программой произведений и при полной изоляции от источников, то упомянутый традиционный «набор критериев» следует признать соответствующим преследуемой цели (определить которую как проверку на грамотность не представляется возможным). Если учесть, что в реальной жизни опыт рукописного труда для профессиональной деятельности практически изжил себя (тексты вводятся в компьютерном редакторе), то проверка на орфографические ошибки, опiski и запятые в ближайшее время станет окончательно бессмысленной. В этом случае единственным отечественным критерием оценки письменной работы останется субъективное мнение преподавателя относительно пресловутого, но по-прежнему невнятного «раскрытия темы».

Вопросы для обсуждения

1) Насколько применим, по вашему мнению, список критериев из «Европейских исследований» к написанию текстовых документов в вашей практике? К каким именно текстам и документам применимы те или иные критерии?

2) Стоит ли разработать (или позаимствовать) автономную модель критериев оценки письменной работы для российской школы? В каких случаях и для каких целей вы бы рекомендовали применять такую модель?

3) Вы преподаете в школе естественнонаучный предмет. Что вы думаете по поводу проведения письменных работ по вашему предмету? Стоит ли вводить в критерии оценки этих работ языковые параметры (стиль, связность, лексика)?

Самостоятельная работа 1. Напишите мини-эссе объемом 250-300 слов «за» или «против» предметно-ориентированного, исследовательского письма в качестве выпускной работы по окончании средней школы. Попробуйте придерживаться системы критериев из программы «Европейских исследований». Направьте текст преподавателю по электронной почте до указанного срока.

Тема 2. Язык как знаковая система. Язык академического текста. Стилль и лексика современной профессиональной коммуникации. Анализ первой самостоятельной работы

Первая истина, открывающая один из древнейших источников знания, гласит: «В начале было слово». Этот поздний дословный перевод древнегреческого слова *логос* в европейские языки в силу скрупулезного и слепого следования средневековых ученых букве, а не смыслу, потерял половину своей важности. «Логос» имеет важный единый смысл: во-первых, *логика* (log-) – логическое, абстрактное, обобщающее, аналогическое, знаковое мышление; во-вторых, язык, речь (lang-, ling- по сути тот же корень). Мы имеем этот корень во всех научных областях, где применяется знание, т.е. анализ и умозаключения (геология, биология, антропология и т.д.) в отличие от, например, «описательных» дисциплин и предметов, как география или криптография. В более древних языках, с которых переводилась эта фраза, смысл был, видимо, еще прозрачнее: человечество началось со способности логически мыслить, т.е. оперировать языком. Но даже в своем сильно упрощенном и непрозрачном для многих виде это утверждение имеет серьезное значение: слово, язык, речь, грамотность – начало любой коммуникации, любого развития, любой карьеры. Оставим без комментариев не менее осмысленное и логически обоснованное продолжение («и слово было Бог»), и обратимся к языку как инструменту логического мышления, без которого невозможно существование человека разумного вообще, и наше успешное профессиональное функционирование в частности.

Язык – знаковая система. В течение жизни мы учимся понимать многие языки, а также писать и говорить на них: буквы, цифры, логические, химические, экономические, финансовые символы и знаки образуют языки экономики и медицины, математики и юриспруденции, ядерной физики и банковского дела, квантовой механики и астрологии. Письмо может быть иероглифическим и буквенным, или даже, как арабская вязь, чем-то средним, приспособившись под структуру конкретного языка; однако и чужой язык мы рано или поздно способны

освоить. Кроме того, нас окружает множество других специфических языков: не только научных или профессиональных, но и таких как уличный, тюремный, деревенский, компьютерный, местный и прочие, которые мы называем жаргоном или слэнгом, а также детский, дружеский, язык моды, рекламы, бизнеса, средств массовой информации или язык Интернета. Соответственно, один и тот же человек может в разных контекстах говорить на разных языках: с маленьким ребенком, с коллегой, с подчиненными, с научным сообществом, со своими родителями, с родителями чужих детей, с чужими детьми, своими учениками, чужими учениками, с друзьями, с представителями власти различных уровней, обслуживающим персоналом, и т.д.

Развитие общества объединило или отменило многие языки – в первую очередь, связанные с иерархией: язык общения с подчиненными и руководителями, учащимися, их родителями и обслуживающим персоналом, т.е. людьми, которые зависят от нас или от которых зависим мы, в демократическом обществе не отличается. Повелительный, требовательный тон, равно как и заискивание, боязнь возразить уходят в прошлое. Коммуникация обретает симметричные контуры, т.е. знание передается в процессе общения, а не в одностороннем порядке. Это имеет принципиальное значение для образовательной среды, где учитель помогает учащимся самостоятельно понять материал на основе их собственных экспериментов, гипотез или групповых обсуждений. Точно так же в научной и профессиональной коммуникации все большую роль играют круглые столы, интерактивные семинары, мастерклассы, презентации и дискуссии. Безусловно, существуют доклады и лекции, но и они носят в современном образовании и общественной жизни совершенно иной характер: к настоящему времени сложилась вполне эффективная система методов и приемов, позволяющих эффективно донести мысль до аудитории. Важно, что система этих приемов делает речь живой и доходчивой, сохраняя все содержательные атрибуты научного доклада или университетской лекции.

Так, языковой центр одного из ведущих в области инновационных технологий университетов Великобритании – Уорикского университета провел крупное исследование на базе различных факультетов и выявил основные приемы, которыми пользуются наиболее успешные профессора при чтении лекций. Выяснилось, что эти приемы кардинально отличаются от тех принципов, на которые опирались британские учебники по развитию навыков академического аудирования (умения слушать и понимать лекции) еще несколько лет назад, т.е. в 1990-е гг. В результате исследований был создан принципиально новый курс по аудированию – ‘Ease’ (Essential Academic Skills in English), основой которого стали фрагменты лекций профессоров разных факультетов, в которых они используют юмор, мимику, движение, выдвигают неожиданные, порой абсурдные или парадоксальные на первый взгляд гипотезы, вступают в личный контакт со студентами, и т.д. Таким образом, тема становится предметом коллективного рассмотрения, знание рождается из демократического взаимодействия остроумного и искусного лектора с любознательной и открытой аудиторией. Аналогичные исследования проводятся и в других университетах, хотя, например, специалисты языкового центра Лондонской школы экономики разрабатывают такого рода материалы, в основном, для внутреннего пользования: используют на занятиях, включают дискуссии по этим вопросам в семинары для преподавателей, выкладывают видеофрагменты на сайт университета с соответствующими заданиями для студентов по развитию навыков умения слушать лекции и т.д.

Такой стиль работы имеет следствием большую активность и мотивацию студентов, которые часто задают вопросы (нередко провокационные), на которые лектор вовсе необязательно дает прямой ответ: он может задать встречный вопрос аудитории или спрашивающему, может привести яркий пример, чтобы прояснить ситуацию не прямо, а опосредованно, через размышления студентов, и, наконец, может дать не менее провокационный или парадоксальный ответ. Роль остальных студентов при этом – выступать арбитрами в этой полемике, поэтому мы часто наблюдаем во время лекций в западных университетах живую и веселую среду, в

которой любой студент может задать любой вопрос, не вставая с места без необходимости, не прося разрешения, не извиняясь и не боясь быть оборванным на полуслове. В таких условиях также хорошо заметна разница между студентами, закончившими школу в западноевропейских странах и студентами из стран СНГ или Китая. Свобода общения и разговор на равных (не по рангу, а по взаимному уважению) закладывается одновременно со свободой самостоятельного познания и аналогичной атмосферой в общеобразовательной школе и в обществе.

Тем не менее, основным назначением языка является *коммуникация знания*, т.е. передача обработанной соответствующим образом информации другому лицу; следовательно, самым важным результатом коммуникации является понимание другим лицом этой трансформированной информации максимально полно и максимально точно. Чтобы донести мысль до того, кому она адресована, необходимо обращаться к нему на том «языке», который ему понятен. Отсюда важность использования языка как способа передачи знания в логичной, осмысленной и понятной для аудитории форме.

К сожалению, в России, где отсутствует представление об академической грамотности как владении языком («языками») на макроуровне – организации текста или речи, «понятность» и «ясность» часто рассматриваются на микроуровне – уровне слов и словосочетаний. Отсюда возникает стремление или перенасытить текст специальной лексикой и терминологией (если речь идет о коммуникации внутри профессионального сообщества), или, напротив, удалить из текста максимум терминов и специальной лексики (если речь идет о коммуникации с обществом). То, что *понимание текста зависит вовсе не от специальной лексики, а от того, как она используется и раскрывается в тексте, и от связующих эту лексику других слов*, которые, в свою очередь, помогают объединить мысль в целенаправленно организованное предложение, которое далее связывается с другими предложениями текста посредством специальных связующих и упорядочивающих текст языковых сигналов, – остается без внимания. Именно отсутствие представления о том, по каким правилам происходит организация и

структурирование текста как целого и влечет за собой многословные, запутанные, громоздкие выступления, лекции, статьи, книги и монографии. В российской науке (к сожалению, прежде всего, в образовании) стало привычным воспринимать эту громоздкость и сложность выражения мысли как свидетельство «академичности». Отсюда – негативное восприятие слова «академический» и полное расхождение в понимании смысла этого слова российским и западным *академическим* сообществом, о чем мы еще будем говорить.

Разумеется, употребление специальной лексики имеет определенные ограничения, однако это относится не к академической или профессиональной среде, а все к той же коммуникации знания. Умение говорить на языке, понятном аудитории, исключает употребление *любой неизвестной ей лексики*, причем не обязательно научной (например, профессиональной: косметической, сантехнической, строительной), но точно так же и слэнга (например, компьютерного), языка социальных или локальных групп и т.д. Одним словом, *исключается все, что может быть непонятно непосвященному*, т.е. все, что может *препятствовать цели коммуникации*. В противном случае происходит искажение самой идеи передачи знания: говорящий или пишущий думает не о том, кто и как будет его слушать или читать, а только о том, чтобы высказать свою мысль как можно более «умно». Соответственно, те, кто слушают или читают, вынуждены отвлекаться на эти эгоистические словесные и структурные зигзаги, и как правило, упускают главное – *что* хотел сообщить автор. Иногда, к сожалению, такое всеобщее представление о профессиональном или научном тексте ведет к еще более страшной подмене: находятся авторы, у которых за словесной и терминологической пеленой скрывается полное отсутствие собственных ценных для общества мыслей. И вновь мы попадаем в болевую точку нашей системы образования, в которой такие тексты порой рождаются: физику, экономисту или инженеру гораздо труднее написать текст «ни о чем»; их беда остается на первом уровне – невнятность и запутанность в передаче мысли, но сама мысль просто обязана там быть.

Характерно, что второй средой, в которой пышно произрастают труды и речи «ни о чем», является политическая идеология. В советское время сложилась целая система «языка», на котором говорили и писали партийные функционеры, причем наиболее «плодотворно» можно было заниматься демагогическим творчеством именно в области образования и культуры. Ожидаемый результат коммуникации таких пустых с точки зрения содержания языковых опусов – бурные аплодисменты и замаятинское «единогласие»: коммуникация знания подменялась коммуникацией «языка ради языка». Поскольку именно образование и культура являются главным объектом идеологии, то очнуться от почти векового сна разума этим крупным системам достаточно сложно. Если экономика, бизнес и промышленность, оказавшись в условиях рынка и новых общественных отношений, смогли достаточно быстро оправиться от шока, если даже культура способна перейти на новые рельсы, отбросив идеологические компоненты и обратившись к истинным ценностям, которые никогда из нее не выпадали, то образованию в новых условиях достаточно нелегко найти новые точки опоры. Отечественный опыт, бурно развивающийся за счет многочисленных масштабных проектов и коммуникации с мировыми системами, нуждается в надежных, систематизированных методах передачи знаний. Такая система методов может и должна способствовать, с одной стороны, продвижению интересных, оригинальных и подлинно полезных идей тех специалистов, методистов, директоров школ и педагогов, которые способны такие идеи порождать, а с другой – выявлять и удалять из образовательной среды тех, кто этих идей не порождает и не воспринимает.

Анализ письменных работ (семинар).

Цель семинара – анализ типичных ошибок, выявленных в процессе проверки тестовых самостоятельных работ.

Первое письменное задание играет роль теста и имело целью проверить навыки академического письма, имеющиеся в распоряжении студентов на момент начала проведения семинаров, т.е. обретенные ими в процессе обучения и/или выработанные на интуитивном уровне в процессе работы с различного рода текстами. Результаты теста должны показать, с одной стороны, насколько хорошо каждый руководитель способен порождать и организовывать собственные мысли (логический уровень текста), а с другой – насколько хорошо он способен их выразить и оформить (языковой уровень текста). Для того чтобы не повлиять на свободу и самостоятельность мышления пишущих и не натолкнуть их на готовые формулировки, само задание сформулировано в общих чертах, без прямых инструкций (например, употребление таких слов как «профессиональная компетентность», «анализ», «критерии» и т.д. могли бы значительно сузить свободу выражения мысли и направить ее в определенное русло или «задать тон»). Студенты должны понять, что нужно написать именно *текст*, и темой для написания этого текста является письменная грамотность руководителя школы, точнее, степень ее необходимости, а текст должен предваряться заголовком, соответствующим идее автора.

Работы оцениваются по десяти критериям, каждый из которых дает возможность получить от 0 до 3 баллов:

1) *Авторский заголовок* (0 – нет заголовка, 1 – повторение слов инструктора, 2 – некоторая корректировка слов инструктора, 3 – собственный заголовок).

2) *Наличие собственных мыслей и идей по предложенной теме* (0 – идеи отсутствуют, 1 – традиционный или ограниченный набор идей, 2 – собственные мысли по теме, 3 – достаточно интересные, оригинальные мысли).

3) *Организация текста посредством деления на абзацы* (0 – деление отсутствует, 1 – каждое предложение пишется с новой строки, 2 – деление есть, но не отвечает структуре, 3 – текст организован)

4) *Наличие вступления* (0 – вступление отсутствует, 1 – вступление имеется, но не отвечает тексту в целом, 2 – вступление связано с текстом, 3 – определяет задачи текста)

5) *Наличие заключения* (0 – заключение отсутствует, 1 – заключение имеется, но не отвечает тексту в целом, 2 – заключение связано с текстом, 3 – представляет выводы из текста)

6) *Наличие заглавных предложений в абзацах* (0 – отсутствуют полностью, 1 – единичный случай, 2 – имеются хотя бы в двух абзацах, 3 – имеются во всех абзацах текста)

7) *«Язык» текста, стиль и лексика, соответствующие профессионально-ориентированному, академическому письму* (0 – художественный, эпистолярный или иной неформальный характер текста, 1 – смешанный стиль с преобладанием неформального, 2 – смешанный стиль с преобладанием академического, 3 – академический текст)

8) *Связность, логическая последовательность текста* (0 – бессвязные предложения, 1 – разрозненные мысли на тему, имеющие определенную связь, 2 – мысли на тему, упорядоченные логически, но не связанные между собой языковыми средствами, 3 – текст связный, логически упорядоченный с помощью соответствующих языковых средств)

9) *Связность и языковая целостность предложений* (0 – текст состоит из фрагментов предложений или является «сплошной поток», 1 – большая часть предложений представляет собой фрагменты или слияние двух и более предложений, отсутствует союзная связь, имеется путаница в согласовании частей; 2 – большая часть предложений представляет собой связные, упорядоченные структуры; 3 – все предложения в тексте имеют четкую

организацию, а их составляющие части связаны между собой соответствующими языковыми средствами)

10) *Наличие орфографических и синтаксических ошибок* (0 – имеются множественные орфографические и синтаксические ошибки, 1 – имеются отдельные орфографические и синтаксические ошибки или ряд синтаксических, 2 – имеются отдельные пунктуационные ошибки или автор сокращает или не дописывает отдельные слова, 3 – ошибок нет).

В некоторых случаях наличие вступления или заключения может засчитываться при отсутствии его выделения абзацем, особенно если текст является собой один абзац. В таком случае вступление засчитывается и как заглавное предложение, каковым оно является по отношению к единственному абзацу (в данном случае, 1 балл).

Все десять оценок выставляются в колонку или в ряд в конце работы. Преподаватель может дать индивидуальные комментарии к каждой работе, выделив основные ошибки. Эти комментарии пишутся индивидуально и не подлежат разглашению, как и оценки.

По результатам теста преподавателем составляется таблица, в которой критерии могут располагаться в более характерном для наглядности результатов порядке: от наименьшего числа правильных ответов – к наибольшему. Например, результаты первого опыта проведения подобного теста (экспериментальное исследование на базе СПбАППО, 2008-2009 г.) выглядели так:

№	Критерий	0	1	2	3
6	Заглавные предложения	16	19	1	1
1	Заголовок	15	14	7	1
4	Вступление	14	12	11	0
5	Заключение	13	9	11	4
3	Деление на абзацы	16	4	7	10
9	Организация предложения	0	14	18	5
8	Логика текста	2	11	15	9
2	Мысли и идеи	2	10	13	12
7	Язык текста (стиль)	3	8	16	10
10	Орфография и пунктуация	1	9	17	10
	Итого:	82	110	116	62

Таблица представляется вниманию студентов до раздачи работ.

В частности, такое распределение результатов наглядно демонстрирует, что максимальное количество ошибок связано с неумением организовать текст на макроуровне, т.е. текст как единое целое (озаглавить его, написать вступление и заключение, разделить текст на абзацы и выделить основную идею каждого из них); наименьшее же количество ошибок связано с умением писать на микроуровне (орфография и пунктуация, использование соответствующей лексики и стилистических оборотов для выражения мысли на письме). Группировка оценок на одном из полюсов в этих двух группах критериев очевидна, однако между ними располагаются три критерия, в которых основная масса баллов распределяется почти симметрично: во-первых, деление текста на абзацы (промежуточных положений практически не бывает, что вполне понятно, но количество «нулей» характерно преобладает); во-вторых, организация предложения и, наконец, логика текста (в этих двух случаях основная часть оценок сосредоточилась в середине).

Тест, как в данном случае, скорее всего продемонстрирует крупнейший недостаток обучения русскому языку в школе и вузе, уже обсуждавшийся на занятиях: языковая грамотность понимается исключительно на микроуровне, в

основном (или полностью) на уровне орфографии и пунктуации. Чем выше мы поднимаемся по критериям оценки умения писать, тем сильнее смещение в сторону негативных результатов.

Преподаватель может провести детальный анализ по таблице, касаясь только количества студентов в каждой позиции. В качестве примера приведем анализ данной таблицы, начиная с нижних, наиболее понятных и «успешных» строк:

Самым печальным выводом является то, что и на самом низком, базовом уровне понимания языковой грамотности – орфографии и пунктуации, результаты могут также оказаться далеко не лучшими. И это притом, что главная задача уроков русского языка в течение десяти (!) лет обучения в средней школе – это борьба с орфографическими и синтаксическими ошибками. Если такова базовая грамотность руководителей школ, то чего можно ждать от педагогов и учащихся? Поэтому подобное количество положительных оценок в последней строке таблицы трудно назвать «успехом».

Следующим «успешным» критерием оказался стиль. Однако и здесь лишь 10 человек смогли полностью выдержать текст в рамках профессионально ориентированного письма, а 11 руководителей написали его в стиле «художественной литературы» или в личном, неформальном стиле (от первого лица ко второму, как частное письмо). Под «художественной литературой» мы имеем в виду стиль, который приветствуется на школьных уроках литературы: это не литературоведческий анализ, который пишется строгим научным языком, а эмоционально насыщенный текст с поэтическими обрывками фраз, восклицаниями, многоточиями, эмфатическими и образными выражениями. Самая крупная группа писавших не смогла выдержать стилистического единства и сбивалась с профессиональных оборотов речи на личностно-эмоциональные.

Итак, проблемы у пишущего специалиста возникают уже на уровне стиля. Одна из участниц написала в своем тексте, что ей очень мешает эмоциональность письма, избавиться от которой непросто, даже притом, что она математик по образованию. Таково тяжкое наследие альянса русского языка с литературой и поощрение эмоционально-насыщенных текстов вместо нейтрального, взвешенного исследования. Обычно профессионально-релевантная лексика и стилистика научного текста вырабатываются в процессе получения высшего образования и чтения большого количества специальной литературы, но – далеко не у всех, как показывает

данное исследование. Объем чтения, вопреки мнению многих учителей, не влияет на письменную грамотность. Однако стремление подражать, а также вырабатываемая в профессиональной среде привычка к определенной лексике и терминологии в связных словосочетаниях позволяют большей части специалистов (хотя далеко не всем) приобрести некоторый навык профессионального письма, который мы оценили по данному критерию. По корреляции данных стиля и умения породить мысль (следующая строка в нашей иерархии) можно сделать вывод о том, что эти два навыка взаимосвязаны (что подтверждают исследуемые тексты). Умеющие думать, умеют и выразить свою мысль лучше.

Следующими двумя критериями являются умение связать в единое целое с помощью соответствующих языковых средств текст и предложение. Здесь все еще можно наблюдать перевес результатов в положительную сторону, однако тенденция разброса по центральным двум позициям и уменьшение оценок высшего балла свидетельствуют о том, что подражание и привычка здесь уже бессильны: в основе этих двух навыков лежит логика и чувство меры, а эти качества интуиции уже не подвластны. Именно переход от интуитивного и более осязаемого восприятия письма к логическому и более общему определяет резкое изменение полярности всех данных, представленных выше в таблице. Здесь мы вступаем на территорию понятий академической грамотности, куда не ступала нога российского педагога, это – ‘terra incognita’ российского языкового образования.

Как было сказано выше, разделительной чертой между «успехом» и «неуспехом» является критерий деления текста на абзацы. Естественно, что большинство писавших или разделило, или не разделило текст на абзацы. Те, кто разделил, в основном придерживались логики (в таком небольшом тексте это было нетрудно сделать), однако число их вновь составило лишь 10 человек. Противоположный результат дали те, кто вообще не разделил текст. Сюда вошли и работы, представляющие собой единственный абзац (несмотря на то, что абзац имеет четкие параметры в отличие от неструктурированного текста, мы сочли логичным выставить оценку 0, т.к. задание предусматривало именно текст, а текст должен содержать вступление и заключение, и кроме того, хотя бы две-три мысли). Еще около трети писавших не догадались разбить явно слившиеся части текста или выделили в отдельный абзац, например, только заключение. Очевидно, что вряд ли кто-то из данной группы руководителей не знает о том, что текст делится на абзацы, однако странным образом это вполне, казалось бы, эксплицитное знание игнорируется большинством. На самом же деле это объясняется тем, что все то, что «мы не проходили» и «нам не задавали», чаще всего минует интуицию и не оседает в индивидуальной практике как естественная потребность.

Итак, переступив через последний осязаемый (в распространенном опыте) порог, мы оказываемся в поле структурирования текста по смысловым принципам. Здесь происходит резкое смещение в сторону незнания и неумения, причем если о существовании заглавных предложений в нашей стране, похоже, не слышал никто (иначе ни у кого бы не возникло проблемы с делением на абзацы), то с такими известными с детства понятиями, как вступление, заключение и заголовок проблем быть, казалось бы, не должно. Тем не менее, факты остаются фактами: озаглавить текст не смог практически никто, а достойное собственное вступление не смог написать ни один автор. Немногим лучше дело обстоит с заключением, и это притом, что мы не оценивали ни то, ни другое по реальным законам академического письма. Положительный балл выставлялся за само наличие вступления и заключения и более высокий – за связанность с текстом. Даже те 4 заключения, которые получили высший балл, на самом деле далеки от критериев оценки заключения как части академического текста. В них просто нашлось место хотя бы одному выводу.

Удивительнее всего оказалось неумение озаглавить текст. Как говорилось выше, группе намеренно не было предложено никаких намеков на конкретный заголовок, и формулировка темы прозвучала в разных вариантах приблизительно так: «подумайте, зачем вам, руководителю, нужна письменная грамотность и нужна ли она вообще?». Зато требование сопроводить текст заголовком прозвучало отчетливо и ясно. Здесь стоит обратиться к двум существенным сторонам академической грамотности: умению самостоятельно думать и умению понимать, что имеет в виду говорящий. Говорящий же, дающий задание и сопровождающий его инструкциями, обязан быть услышан – недаром большинство академических языковых тестов на входе в университет проверяют, прежде всего, умение правильно понять инструкцию, для чего обычно хватает элементарной внимательности. Итак, 15 руководителей из 37 или не потрудились услышать эту часть задания, или немедленно о ней забыли (что наводит на многие печальные мысли об их профессиональной компетентности). Однако еще более поразительны оказались написанные заголовки: без тени сомнения еще 14 человек так и написали: «Зачем мне письменная грамотность?» или «Нужна ли мне письменная грамотность?» и лишь семеро все-таки немного засомневались и убрали из этой примитивно-разговорной формулы слово «мне», за что получили дополнительный балл. Это категория заголовков типа «Зачем руководителю письменная грамотность?» или «Нужна ли письменная грамотность?». На фоне такого единодушного подчинения слову инструктора (в отличие от подчинения его инструкциям, которые не были услышаны), единственный заголовок, начинающийся со слова «необходима» был поощрен баллом 3. На самом деле только самостоятельный, авторский, стилистически выдержанный заголовок мог получить такой балл.

Эта часть задания крайне показательна, несмотря на абсурдность качества ее выполнения. «Делай, что тебе говорят!» и «Я что сказала?» - основной лейтмотив школьной жизни на протяжении долгих десяти лет. Войдя в эту систему малышом и покинув ее почти взрослым, человек вживается в нее, и пять лет педагогического вуза даже в совокупности с опытом работы (к тому же руководящей) не в состоянии изменить привычное стремление исполнять любые требования буквально, не думая. Инициатива и критическое мышление истребляются уже к концу начальной школы. Начать что-то делать, когда учительница еще не сказала, что именно нужно делать, наказуемо. Переспрашивать, а тем более задавать встречные вопросы, сомневаться в целесообразности выполнения задания или его формулировке – и вовсе опасно. Вот почему вся энергия направлена не на коммуникацию, т.е. получение знания (в данном случае, о задании), а на «язык» как таковой. Привычка следовать «букве [школьного] закона» укореняется, и, как наглядно продемонстрировала данная часть теста, не покидает даже того, кто сам призван давать инструкции.

Итоговая строка таблицы неутешительна. Количество «нулей» и «единиц» (192) превышает количество баллов 2 и 3 (178). Кроме того, если таблица показывает число оценок, то подсчет общей суммы баллов, набранных всей группой представляет примерно ту же картину: из максимального количества баллов по 10 критериям (37 человек \times 30 = 1110) группа набрала 533, т.е. чуть больше половины возможного.

Распределение успешности по индивидуальным работам, безусловно, также представляет значительный интерес: половина писавших (19 человек) набрала менее половины из 30 баллов (14 и меньше), причем только четверо набрали 21 и более (максимум 23), 27 человек (подавляющее большинство) – от 11 до 20, и шестеро – от 1 до 10.

После того, как произведен анализ (результаты, разумеется, в каждом случае будут различными), студентам выдаются их работы. Важно, что работа выдается *лично в руки писавшему и без комментариев* (если они имеются в работе, он прочтет их сам). Студентам дается время на рассмотрение своих личных ошибок. Список критериев с распределением шкалы баллов (но не таблицу) можно оставить на экране для самоконтроля.

Вовсе необязательно, что результаты новой группы студентов окажутся такими же низкими. Мы разместили здесь эти правдивые данные с тем, чтобы

- а) обозначить характерные моменты, которые этот тест выявляет у россиян,
- б) обеспечить примерную модель работы на этом важном семинаре,
- в) не дать *преподавателю* почувствовать себя слишком обескураженно.

Что касается студентов, то *данная таблица всего лишь позволила им увидеть общую картину незнания и обозначить направления развития*. Какие-либо сравнения студентов в группе или групп между собой (тем более, на этом уровне) категорически недопустимы. Крайне важно обозначить этот этап для студентов как *тест на исходный уровень*, поскольку в этом курсе они еще ничего не узнали, и вся работа – даже **самостоятельная работа 1** находится у них впереди. Они получают ее только тогда, когда что-то узнают. И работать будут над теми конкретными навыками академического письма, которые им будут даваться эксплицитно в ходе занятий. Таким образом, низкий стартовый уровень отдельного студента ничего не говорит о его дальнейших успехах в этом курсе. Наша задача состояла в том, чтобы каждый увидел лично свои, а не абстрактные ошибки и оценил свою личную степень незнания. Этот шаг сделан, и мы можем идти дальше.

На этом пути каждому студенту еще не раз понадобится использованный нами список критериев, причем критериев достаточно простых и конкретных, чтобы за их соблюдением можно было проследить уже в ближайших самостоятельных работах.

Самостоятельная работа 2. Приведите текст *самостоятельной работы 1* (мини-эссе) в соответствие с использованными в процессе анализа критериями и еще раз направьте преподавателю до указанного срока.

Пояснения для преподавателя

У вас уже имеется первый вариант мини-эссе, присланный каждым студентом. Эта первая работа, написанная уже после теста, не еще до анализа работ, будет считаться первой реальной работой в данном курсе, поскольку его писали уже с учетом критериев из «Европейских исследований». Второй вариант будет значительно лучше первого, поскольку каждый будет стараться не только учесть все десять новых критериев, но и иметь в виду собственные оценки и ошибки.

Задача преподавателя – проверить оба варианта работ и выставить оценки, после чего целесообразно ввести результаты в аналогичную таблицу и продемонстрировать студентам (распределение оценок после второго варианта мини-эссе будет отличаться кардинальным образом).

Демонстрацию результатов и раздачу работ можно произвести в начале или в конце следующего занятия (пояснения не потребуются). Это, однако, еще не означает успеха: оценивать работы предстоит еще много раз, и каждую позицию мы будем выверять отдельно.

Тема 3. Академическая грамотность и ее место в концепции «новой грамотности». Проблемы концептуализации и терминовтворчества. Структура определения

Мы с вами входим в новую для вас область знания, которая оперирует своей системой понятий и концепций. Далеко не все они существуют в русском языке, и нам предстоит научиться понимать их и оперировать ими. Более того, иногда нам придется их переводить, а это очень сложная и ответственная работа.

Понятия (концепты) и концепции (трактовки или истолкования понятий) составляют основу любой науки и любой сферы деятельности. Понятно, что они могут функционировать только в языковом выражении, ибо язык – инструмент мышления и коммуникации знаний. Это особенно важно иметь в виду в данном случае, т.к. здесь речь пойдет о коммуникации знаний на уровне абстрактных идей и обобщений. Слова, которыми обозначаются понятия и концепции, называются терминами, а формулировки, эти термины объясняющие – определениями. На интуитивном уровне все это воспринимается как давно знакомое и очевидное. Однако нет ничего опаснее кажущейся очевидности: именно здесь коренится множество опасностей на пути понимания, взаимопонимания и, в конечном счете, развития – как отдельного специалиста, так и целой научной отрасли.

Для того, чтобы войти в незнакомую сферу знания, нам понадобится один из первых и важнейших академических навыков, без которого нельзя ни писать, ни говорить профессионально – *умение работать с определениями*.

Умение давать определения – один из важнейших навыков в любой профессии. Это умение концептуализировать мир, структурировать и упорядочивать его. Концептуализация начинается с младенчества и продолжается всю жизнь, достигая апогея в новых областях знания, исследуемых учеными. Именно здесь разгораются самые нешуточные споры и дебаты, возникает масса аргументированных текстов в защиту того или иного понятия, его формулировки и определения. Интересно, что битвы за термин происходили и происходят во всех областях и повсеместно, однако рациональное зерно, из-за которого битва

происходит, может иметь мировое значение, а может быть почти ничтожным. К сожалению, объем исписанной бумаги не всегда соответствует значимости понятия, из-за которого идет спор.

Терминотворчество – крайне ответственное дело: это создание языковой формы, предназначение которой – войти в широкое употребление («как вы лодку назовете, так она и поплывет»). Значит, термин должен быть

а) краток и удобен в употреблении (красота формы);

б) ёмок и выразителен (красота содержания).

По этой причине, прежде чем ввязываться в дебаты или предлагать миру новое выражение или термин, автор (по крайней мере, в западной традиции) долго думает, ищет, привлекает специалистов. Типичным представителем такого рода специализации являются криэйторы (создатели брендов и рекламных слоганов): это очень сложная творческая профессия, требующая недюжинных языковых (академических!) талантов. За неимением криэйторов, это могут быть и журналисты, и писатели, а лучше всего – профессионалы в данной области, владеющие острым умом и языковым чутьем и умеющие обобщать, то есть талантливые философы (значит, минимум PhD). Концепты рождаются в творческих муках, и подобрать термин так, чтобы в одном единственном слове или сочетании букв отражалась суть самого явления – для любого, кто с ним столкнется, в том числе и вне дисциплинарной области, т.к. мы живем в мире без границ – весьма и весьма непросто.

Прекрасными примерами являются образовательные и педагогические термины в английском языке: *deadline*, *feedback*, *learner-centered*, *thinking out of the box*, и т.д. Чего стоят блестящие названия из сферы интернет-технологий, начиная с гениального *www* – *World-Wide Web*, завязанного той же буквой на *Windows*, мощные названия *PowerPoint* и *WordArt*, или программа *Nero*, *the City Burner* (*the CD burner*) – Нерон, «сжигатель Города» (прожигатель CD).

Разумеется, самый простой способ не ломать голову – это написать термин многословно и невнятно (по принципу «и так сойдет» или «ничего, съедят»). Здесь

происходит очень опасная *подмена термина его определением*, в результате чего получается какая-нибудь «...ческаястнаянцияных ...ов ...ого ...ания». В результате термин так и не рождается, и вместо него из текста в текст перетаскивается его оболочка (нечто вроде «детского места»).

Другой способ не думать – взять и переписать чужой термин кириллицей (*логин, аккаунт, флип-чарт, контент, креативность*, и т.д.). Причем, что особенно возмущает в данном способе – это то, что в родном языке уже есть такое слово, а значит, начнется путаница и ненужные споры, в том числе и умных людей, которые, в конце концов, додумаются, как разделить *два слова, означающих одно и то же*. Если уж у нас появились «креативность» и «креативный», то естественно иметь и «криейтора» (и он уже есть!), и «кричера» (и этот тоже!). Что теперь делать с *творчеством, творцом и тварями* (а также с *созиданием, созидателем, создателем и созданиями*, ведь русский язык здесь вдвое богаче) – остается только голову ломать. Особым случаем является наличие в русской педагогической терминологии двух слов «компетенция» и «компетентность». Мало того, что оба они не русские, но оба же являются переводом одного единственного слова *competence* (причем во всех европейских языках оно одно, и им хватает). Приходится находить объяснения и проводить тонкие интуитивные грани, пытаюсь превратить имплицитное в эксплицитное, иногда вполне убедительно, но – необходимо ли?

Третий способ, еще более шокирующий для того, кто знает исходный язык – это дословный перевод, т.е. «без мозгов», с полной потерей смысла (видимо, считается, что и там термин родился как попало и означает, как это принято у нас, совокупность слов, его составляющих). Так мы получаем «мозговой шторм» (на самом деле: «шторм, вихрь», т.е. завихрения в голове, активное «шевеление извилинами») или «непрерывное образование» (Life-Long Learning с блестящей аббревиатурой LLL означает «процесс познания длиною в жизнь»). Иначе говоря, вместо быстрого *включения смекалки*, на наш мозг идут вооруженные штыками

шеренги (это уж, скорее, «психическая атака»), а вместо *удовольствия от саморазвития* мы получаем вечный ужас экзаменов.

Итак, в создании термина очень важно помнить, что

1) термин – это *слово*, максимум – два, реже – три, иначе это не термин, а определение;

2) термин должен создаваться *на родном языке*, т.к. ему совершенно необходима предельно ясная языковая выразительность;

3) *заимствование термина означает его новое рождение* в другом языке, т.е. его нужно продуманно пересоздавать.

Таким образом, если перед вами нагромождение слов – это не термин; если перед вами калька с чужого языка – это не наш термин; если перед вами плохой перевод – это антитермин, поскольку он еще и не соответствует обозначаемому понятию, сбивая вас с толку.

Существует еще один вид терминов, которые трудно переводить на русский язык. Это многочисленные термины-выражения, которые очень свойственны английскому языку, где над каждым термином думают специалисты. Когда они находят крылатое остроумное выражение, которое как нельзя лучше отражает суть дела, да еще предоставляет возможность для игры слов (ведь остроумие в западной научной коммуникации – важнейший элемент передачи знаний), то это выражение приживается мгновенно. Ну как нам перевести термин *thinking out of the box*? Котелок-то не варит!

А теперь спросим себя, что такое определение. *Определение – это объяснение термина* (и здесь нашелся некто, запустивший зачем-то в русский язык лишнее слово «дефиниция!»). Объяснить термин – немногим легче, чем его создать, но даже прочтение готового определения часто происходит у нас бездумно, и тогда жаль усилий авторов, потративших, в отличие от нас, огромное количество времени, чтобы создать (сотворить) термин и еще столько же – чтобы сформулировать его определение кратко, четко и структурированно. И вновь в качестве объяснения такого бездумного восприятия (переписывания и

пересказывания вместо употребления) напрашивается обвинение в адрес школы, которая с детства приучила нас выучивать определения наизусть (даже плохие)!

Попробуем проверить, насколько хорошим помощником может быть наше имплицитное знание (интуиция) в деле восприятия определений, и не стоит ли обратиться за помощью к эксплицитному. Поскольку студентами по данному курсу являются руководители школ, т.е. специалисты по управлению, то мы воспользуемся терминологией этой сферы деятельности, чтобы проделать несколько заданий (в качестве исходного материала используется книга У.Данна ‘Public Policy Analysis: An Introduction’).

Практические задания

Задание 1. Перед вами два определения *государственного управления*.

Сравните их и попытайтесь определить, в чем разница между ними.

Определение А. Сложная схема независимых коллективных решений, включающих решения не предпринимать действий, осуществляемая правительственными структурами или официальными лицами.

Определение Б. Целенаправленный курс действий, преследуемый правительством, когда оно работает над проблемой или делом, представляющим интерес.

Задание 2. Перед вами один термин и пять определений. Какие из них, с вашей точки зрения, определяют этот термин, а какие – нет и почему?

Анализ управленческих решений – это...

А. Исследование на основе экономической теории, направленное на поиск наиболее эффективного способа воздействия на проблему.

В. Подход к решению управленческих проблем, который возник в тот момент истории, когда знание сознательно развивалось таким образом, чтобы обеспечить открытое и осмысленное изучение потенциальных возможностей соединения знания с деятельностью.

С. Прикладная общественнонаучная дисциплина, которая применяет многообразные методы исследования в области аргументации и публичных дискуссий для того чтобы создавать, критически оценивать и осуществлять коммуникацию управленческого знания.

Д. Методологическое понятие, которое используется для описания одного из пяти типов информации, возникающих на разных этапах процесса управления: управленческие проблемы, управленческие прогнозы, управленческие действия, результаты управленческих решений и их исполнение.

Е. Интеллектуальная и практическая деятельность, направленная на создание, критическое оценивание и коммуникацию знания о том, что собой представляет процесс управления и как он осуществляется.

Задание 3. Теперь перед вами ряд терминов, сопровождаемых определениями. Все ли они, по-вашему, правильны?

1) Методология: Относительно общие процедуры для создания и трансформирования соответствующей информации в разнообразных контекстах.

2) Информация об управлении: Информация, которая подверглась критической оценке и трансформировалась в достоверные представления о процессе и результатах целенаправленного курса действий.

3) Аналитические методы: Система стандартов, правил и процедур для создания, критической оценки и коммуникации соответствующего знания.

4) Знание об управлении: Данные, которые выборочно интерпретированы и организованы в категории, дающие представление аналитикам и другим участникам управленческого процесса о проблемах, прогнозах, действиях, результатах и свершениях.

5) Аналитические процедуры: Относительно специальные процедуры, которые используются в соответствии с аналитическими методами для получения ответов на ограниченный круг вопросов.

б) Аналитические технологии: Общие интеллектуальные действия, которые определяют логику изысканий в данной области.

Если не все определения верны, то какие именно определения вы считаете ошибочными и почему? Можно ли что-то сделать, чтобы они стали правильными?

Пояснения для преподавателя.

К заданию 1. Оба определения раскрывают понятие «государственного управления», только даны они разными авторами. Различия, однако, очень сильны: и в стиле, и в лексике, которой оперируют авторы, и даже в характере употребления лексики. Первое определение значительно более теоретическое, второе – практическое. Студенты могут прийти к мнению, что первое определение написано теоретиком государственного управления, в то время как второе – практиком. Это будет не совсем верно, т.к. «практик» в государственном управлении – член правительства или административных органов. В данном случае, оба определения взяты из академических трудов по государственному управлению, однако определение А дано автором, который пишет преимущественно о теории управления, а определение Б – автором, который пишет преимущественно о процессе государственного управления. Оба не могут не касаться и того, и другого, и оба производят глубокие аналитические исследования, однако цели, которые они преследуют, весьма значительно влияют на используемый ими язык (стиль и лексику) определений основных понятий, в чем мы и убеждаемся.

К заданию 2. В данном списке определений лишь одно не является определением «анализа управленческих решений» - D.

Самая распространенная ошибка в определении – использовать слова, не соответствующие термину или далекие от него. В данном случае, определение D опирается на слово «понятие», которое никак не определяет слово «анализ». (D – определение одного из пяти информационных компонентов процесса управления).

Здесь важно обратить внимание студентов на то, что ядро определения, т.е. самое главное слово, характеризующее ключевое слово термина, должно ему соответствовать, т.е. быть синонимично. В данном случае, «анализ» - это исследование (А), подход [к решению социальных проблем] (В), [прикладная] дисциплина (С), [интеллектуальная и практическая] деятельность (Е).

К заданию 3. Все определения в этом задании неверны. Для того, чтобы привести их в порядок, необходимо поменять местами термины. Для этого необходимо внимательно изучить ядро каждого определения и соотнести его с термином.

Важно обратить внимание на то, что для выполнения этого задания вовсе необязательно вникать в остальные детали, так что время на его выполнение должно быть ограничено, а вопросы, не касающиеся его сути – не рассматриваются. Мы работаем над ключевыми словами, т.е. развиваем конкретный языковой академический навык.

После расстановки терминов по местам получаем:

- 1) Аналитические методы (относительно общие процедуры)
- 2) Знание об управлении (критически оцененная и трансформированная информация)
- 3) Методология (система стандартов, правил и процедур)
- 4) Информация об управлении (интерпретированные и организованные данные)
- 5) Аналитические технологии (относительно специальные процедуры)
- 6) Аналитические процедуры (общие интеллектуальные действия)

Подведем итоги. Итак, термин – это предельно краткое, ясное и ёмкое имя понятия или концепции, а определение – это предельно ясное и структурированное объяснение термина. Причем определение содержит ядро – ключевое слово,

объясняющее центральное слово термина, а также необходимые *детали*, его раскрывающие и уточняющие. Ядро определения должно быть синонимично термину: это может быть слово или *более общее по категории* (методы – процедуры, методология – система, процедуры – действия), или *предшествующее иерархически* (как знание – информация, информация – данные), Детализирующая информация зависит от ядра и уточняет его, соответственно, или категориально (уточняя место в категории: *более общие* процедуры, *более специальные* процедуры, система *стандартов*, *интеллектуальные* действия), или иерархически (поясняя шаги, ведущие к этому новому понятию: *трансформация*, *интерпретация*).

Очень важно обратить внимание на два важных принципа построения определения, игнорирование которых часто приводит к неточности определения или даже потере смысла. Первый принцип: ядро должно быть максимально близко по степени обобщения («стол» – это не «вещь», а «предмет мебели», «технология» – не «действие», а «процедура», «знание» – не «обработанные данные», а «интерпретированная информация»). Второй принцип: абсолютно недопустимым считается использование в определении того же слова или однокоренных слов. Яркий пример: «методология» не может объясняться как «система методов», т.к. в этом случае объяснение становится бессмысленным («стол – это стол»): «метод» составляет часть определяемого слова, и именно его следует объяснять («стандарты, правила или процедуры»).

Теперь можно смело двигаться в новую терминологическую область, и мы продолжим лекцию – до очередного практического задания.

На первом занятии мы коснулись проблемы грамотности выпускников школ и попытались проанализировать причины, по которым школа не в состоянии справиться с проблемой обеспечения комплекса компетенций, необходимых для формирования целостной, единой и функциональной системы грамотности и

успешной деятельности в век информатизации. Мы коснулись некоторых результатов проекта PISA, который вскрыл недостатки общего образования в России по позициям, связанным с умением критически и самостоятельно мыслить и умело выражать эти мысли, т.е. той грамотностью, которую мировое сообщество называет академической. А как обстоят дела у тех, от кого зависит образование наших выпускников? Насколько академически грамотны преподаватели и руководители школ?

К сожалению, исследования показывают, что ситуация с грамотностью руководителей школ весьма и весьма плачевна. Так, анализ опыта участия руководителей ОУ в национальном проекте «Образование» показывает, что цели и ценности новой философии образования ими в значительной мере только декларируются, а такие знания и умения как понимание сущности управления качеством образования, владение методами аналитической деятельности или умение подготовить публичный доклад о деятельности школы свойственны лишь меньшинству или только отдельным директорам. Что касается профессионально-ориентированного (академического) письма, то анализ текстов информационных докладов, написанных руководителями – участниками российско-британского проекта «Управление качеством образования на основе взаимосвязи внутренних и внешних оценок работы школы», показал существенные недостатки как в логике изложения и организации текста, так и в самом языке докладов, которому в большинстве случаев явно недостает не только академической, но и общей языковой грамотности. Поскольку для участия в проекте были отобраны лучшие общеобразовательные учреждения, то о способности к анализу и синтезу информации на уровне письменного документа руководителей «рядовых» школ можно только догадываться.

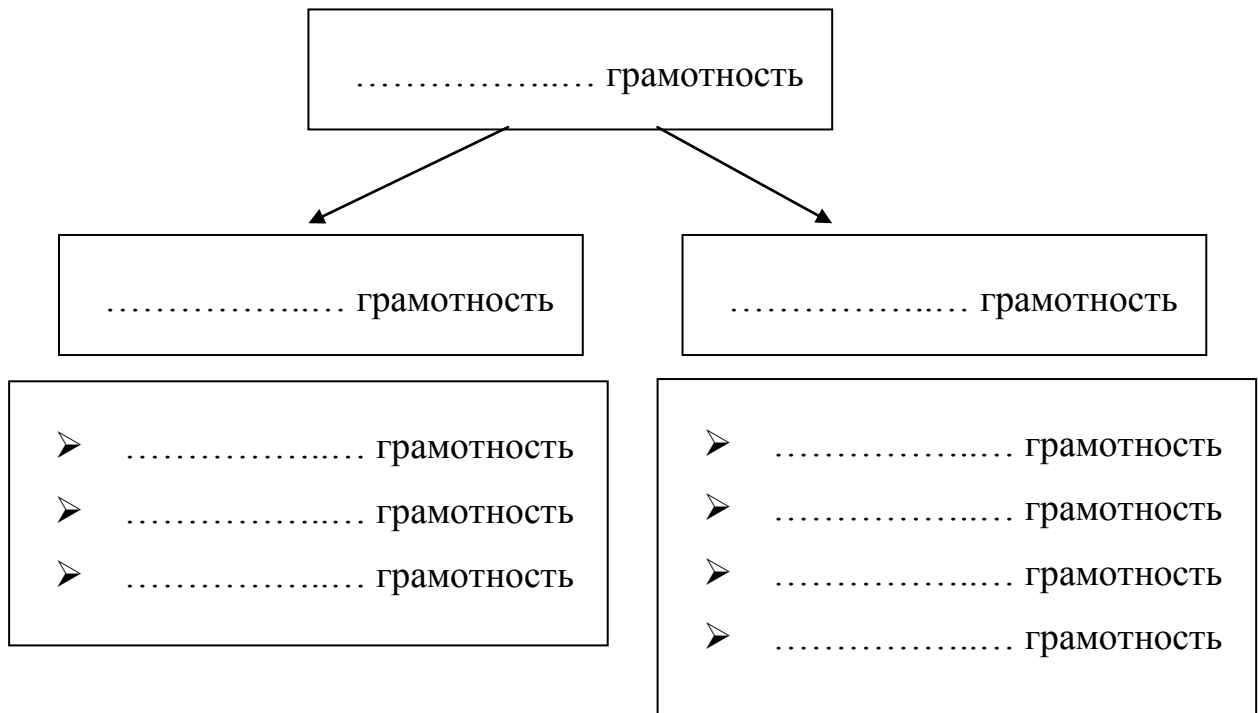
Грамотность руководителя школы, о которой в данном случае идет речь, является важной частью его профессиональной компетентности и представляет собой, говоря научным языком, совокупность знаний и умений, входящих как в *когнитивный* ее компонент – на уровне умения *думать и анализировать*, так и в

операционный – на уровне *оформления мыслей и выводов*. Однако, как мы уже поняли в процессе работы с автономной моделью академического письма, такого рода грамотность неверно было бы определять как грамотность *профессиональную*, т.е. ограниченную рамками определенной профессиональной деятельности. Также неточно было бы относить эту грамотность и к разряду *функциональной*, т.е. способности решать стандартные жизненные задачи в различных сферах человеческой деятельности.

Умение критически осмысливать информацию, проводить ее поиск и отбор, обрабатывать и систематизировать, представлять в письменной, устной и графической форме в соответствии с контекстом представляет собой особый вид грамотности, который определяется международным образовательным сообществом как грамотность *академическая*. Академическая же грамотность, в свою очередь, составляет важную часть *новой грамотности*, в которую также входит и.... Если на этом месте у вас возник вопрос, где же определения к этим терминам, значит, практическое занятие не прошло даром.

Для того, чтобы разобраться с неожиданно свалившимися на нас (а заодно и все мировое сообщество) новыми категориями грамотности XXI века, следует прибегнуть к уже испытанному нами способу: разобраться самостоятельно. В предыдущих заданиях мы рассматривали ядро определения, его соответствие термину и структуру составляющих его деталей. Теперь же нам предстоит через определение и иерархию прийти к термину.

Практическое задание 4. Перед вами категориальная модель грамотности, которую вам предстоит заполнить с помощью прилагательных, данных под ней в рамке.



<i>цифровая</i>	<i>культурная</i>	<i>компьютерная</i>
<i>мультимедийная</i>	<i>академическая</i>	<i>критическая</i>
<i>оперативная</i>	<i>информационная</i>	<i>новая</i>
<i>компьютерно-коммуникационная</i>		

Чтобы ответы были более обоснованными, ниже приводится семь определений, которые могут вам помочь: они определяют категории грамотности, входящие в схему. Какие именно?

- а) *грамотность* – умение работать на компьютере;
- б) *грамотность* – языковая (особенно письменная) компетентность;

- в) *грамотность* – умение создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио- и видео);
- г) *грамотность* – понимание дискурса: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык экономики или образования, поэтический язык и т.д.);
- д) *грамотность* – умение находить, понимать, организовывать и архивировать цифровую информацию;
- е) *грамотность* – понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (напр., умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста – газеты, научной статьи и т.д.);
- ж) *грамотность* – способность к онлайн-коммуникации в устной и письменной форме (электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции, и т.д.).

Обратите внимание, какие слова составляют ядро определения грамотности (вспомним определения «анализа»).

Проверку задания мы осуществим очень просто: в процессе продолжения лекции. Тогда мы увидим, как вы справились с заданием на определения и категоризацию.

Грамотность – необычайно гибкое и многоликое понятие, сопровождающее образование на всех этапах его исторического и научного развития и неразрывно с ним связанное. Мы говорим «элементарная грамотность», «научная грамотность», «профессиональная грамотность», «информационная грамотность», «экономическая грамотность», «компьютерная грамотность» и т.д. Словом

«грамотный» определяют и человека («грамотный специалист», «грамотный руководитель»), и вещь («грамотный текст», «грамотное выступление»). В современном мире, где, с одной стороны, все еще присутствует проблема грамотности как умение читать и писать для отдельных народов и регионов, а с другой – встает проблема социализации в обществах с высокой информационной культурой, это понятие становится все более многозначным.

В этой связи долгие десятилетия ученые и педагоги всего мира пытались прийти к соглашению по отдельным направлениям этого понятия. Так родилась концепция «функциональной грамотности», которая первоначально означала комплекс умений, направленных на достижение экономических целей, а затем стала включать все более широкий диапазон функций человека, его чаяний и устремлений. В конце концов, это вначале конкретизированное понятие стало не менее широким, чем понятие «образования». Теперь функциональная грамотность рассматривается как «аналогичная образованию на протяжении всей жизни, насколько эта вторая концепция также охватывает все то, что включает жизнь». В конце концов, участники Генеральной ассамблеи ЮНЕСКО 1978 г. согласилась на том, что «функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и развития общины»..

Это определение, используемое по сей день, содержит очень важное концептуальное зерно, о котором мы уже говорили на первом занятии: грамотность определяется через единство трех важнейших компетенций: *чтение, письмо и счет*. Такая формулировка естественным образом исключает из концепции грамотности такие навыки как «компьютерная грамотность», «медийная грамотность», «здравоохранительная грамотность», «экограмотность» и «эмоциональная грамотность», которыми ЮНЕСКО призывает не пользоваться.

Однако если мы обратимся к концепции функциональной грамотности, принятой в российском образовании и включенной в понятийный аппарат, действующий на государственном уровне, в системе стандартов образования и в проектах его модернизации (т.е. достаточно прикладное, функциональное понятие), мы увидим, что оно выходит за рамки этих трех компетенций. По сути оно оказывается ближе к тому определению, которое было принято мировым сообществом до 1978 г., хотя и трактуется в применении к современному обществу грамотности и, в первую очередь, привязывается к школе: «Функциональная грамотность характеризуется способностью решать проблемы учебной деятельности (на основе владения познавательными умениями), стандартные жизненные проблемы (на основе усвоения правил и алгоритмов), проблемы ориентации в системе ценностей (на основе усвоения знаний о ценностях), проблемы подготовки к профессиональному образованию (на основе усвоения опорных знаний и умений, а также знаний о системе профессионального образования, правилах приема в профессиональные учебные заведения и особенностях обучения в них)» («Управление качеством образования», с.36).

На основании этой формулировки можно заключить, что использование понятия «функциональной грамотности» в России призвано повернуть весь процесс общего образования лицом к реальной жизни – во всех ее социокультурных, экономических и личностных проявлениях, где есть место всем исключенным выше определениям, от технических навыков до проявлений эмоциональной культуры. С учетом того, что функциональная грамотность в российском понимании все же неразрывно связана с системой образования и подразделяется на грамотность *чтения, математическую* и *естественно-научную*, можно также заключить, что это определение соприкасается с концептуальным пониманием ЮНЕСКО по двум из трех ключевых позиций (чтение и счет). Если допустить вольную трактовку понятия естественнонаучной грамотности как использование *прочитанной* естественнонаучной литературы, умение понимать формулы, определения законов и процессов, описанных в ней в виде

математических символов, и умение применять это знание, оперируя *письменными* расчетами, набросками и текстами, то концепция функциональной грамотности в российском понимании будет полностью соответствовать мировому. Тем не менее, учитывая социо-культурный (ценностный) и прикладной (деятельно-поведенческий) аспекты, заложенные в это определение, мы должны признать, что российское определение все же отличается от мирового, причем, что особенно важно для нас в этом курсе, отличается в аспекте *письма*.

Интересно, однако, что в формулу ЮНЕСКО последнее время не вписываются не только российские определения. Понятия «компьютерная грамотность» и «мультимедийная грамотность» вместе с «информационной грамотностью» и «грамотностью коммуникации посредством компьютера» образуют в представлении специалистов, работающих на стыке ИКТ и образования (университеты Стокгольма, Хельсинки, Норвежский университет науки и техники (NTNU), Гентский университет (Бельгия), Университет Новой Англии (Австралия), большинство университетов США и многие другие) еще один особый вид грамотности – «цифровую грамотность».

Здесь мы подходим к наиболее интересной и, на наш взгляд, в высшей степени продуманной и отвечающей духу времени и рассматриваемому предмету концепции. Речь идет о так называемой *новой грамотности* – грамотности человека в век информационных технологий, грамотности, потребность в которой сложилась в связи с переходом мировой экономики от индустриальной к информационной. Западные ученые, такие как М.Варшавер, Дж. Камминс, К.Браун, Д.Сейерс и другие определяют ее как совокупность двух категорий: *академическая грамотность* и *цифровая грамотность*, выдвигая грамотность академическую на первое место. В цифровую грамотность, как было сказано выше, включаются четыре аспекта:

- *Компьютерная грамотность* – умение работать на компьютере;
- *Информационная грамотность* – умение находить, понимать, организовывать и архивировать цифровую информацию;

- *Мультимедийная грамотность* – умение создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио- и видео);
- *Грамотность компьютерной коммуникации* (точнее, коммуникации посредством компьютера) – способность к онлайн-коммуникации в устной и письменной форме (электронная почта, чаты, блоги, видеоконференции, и т.д.).

Выделение цифровой грамотности как крупного и емкого понятия с подразделением его на четыре аспекта грамотности во многом явилось следствием появления нового поколения Всемирной паутины – Web 2.0, в котором последние два аспекта (мультимедийная грамотность и грамотность компьютерной коммуникации) приобрели масштабы воздействия на общество, сопоставимые с внедрением книгопечатания. ИКТ перешли из разряда всеобщего потребления в разряд всеобщего творчества. В этой связи с данными выше определениями, составляющими концепцию цифровой грамотности, трудно не согласиться. Однако именно в связи с глобальным сдвигом информационных технологий в сторону творчества всему этому блоку умений предшествует другой, еще более приоритетный вид грамотности – *академическая грамотность*.

По определению Б.Грина академическая грамотность включает три аспекта:

- *Оперативная грамотность* – языковая (особенно письменная) компетентность.
- *Культурная грамотность* – понимание дискурса или культуры: умение осуществлять коммуникацию на языке специфической группы людей или предмета (напр., научный язык экономики или образования, поэтический язык и т.д.).
- *Критическая грамотность* – понимание того, как создается знание и как его можно трансформировать (напр., умение понять, что подразумевает или считает автор письменного текста – газеты, научной статьи и т.д.).

*Пояснение для преподавателя. В этом месте лекции мы проверяем правильность выполнения **практического задания 4**: новая грамотность подразделяется в нашей схеме на академическую (слева) и цифровую (справа). Цифровая подразделяется на четыре перечисленные категории, академическая – на три. Следует обратить внимание студентов на порядок следования позиций – отнюдь не произвольный, поэтому целесообразно предложить им объяснить этот порядок логически.*

Таким образом, в основе академической грамотности лежат умения анализировать и критически мыслить в применении к текстовой информации, правильно (грамотно) используя различные «языки» как на перцептивном уровне (умение читать и слушать), так и на продуктивном (умение писать и говорить). По этой причине термин «академическая грамотность» широко используется в мировой образовательной системе, прежде всего, для определения степени готовности к академической деятельности, т.е. обучению в университете или колледже, научной и исследовательской работе, а также любой профессиональной деятельности, связанной с документами, информационными источниками, в особенности, с необходимостью писать какие-либо документы. Безусловно, уровень академической грамотности служит критерием, определяющим как готовность абитуриента к обучению в университете, так и готовность специалиста руководить.

Критерии академической грамотности распределяются в соответствии с ее основными аспектами и могут варьироваться в зависимости от конкретных условий. Это может быть тест для поступивших или поступающих в университет (напр., TALL – Test of Academic Literacy Level, уровневый тест академической грамотности университета Претории, ЮАР; SAT – Scholastic Aptitude Test, тест соответствия обучению в университетах США), список критериев оценки письменных работ (эссе) при обучении в университете или при сдаче международного теста на общую академическую (языковую) грамотность (напр.,

тесты по академическому письму: TWE – Test of Written English, США и IELTS, Academic Writing Module, Великобритания).

Вопрос академической грамотности встает чаще всего на входе в высшее образование, поскольку именно умение думать, критически оценивать, обобщать, сопоставлять и правильно формулировать и излагать мысль лежат в основе успешного обучения, а следовательно, и всей дальнейшей карьеры специалиста. Компетенции, составляющие академическую грамотность, проверяются при поступлении с помощью тестов, и в дальнейшем подлежат развитию в процессе обучения, т.е. входят в состав специальных курсов. Например, в требованиях, сформулированных в специальном документе «Академическая грамотность: перечень компетенций, ожидаемых от студентов, поступающих в общественные колледжи и университеты Калифорнии», говорится:

«Все элементы академической грамотности – чтение, письмо, умение слушать и говорить, критическое мышление, умение пользоваться технологиями, а также способы мышления, которые способствуют успешности обучения (academic success) – требуются от поступивших на любое научное направление. Эти компетенции должны осваиваться в предметных областях высшего образования. Их преподавание, таким образом, входит в обязанность университетов и колледжей».

При поступлении в большинство высших учебных заведений США сдается стандартизированный тест на уровень способности к обучению на этой ступени – Scholastic Aptitude Test (SAT). Этот тест проверяет уровень академической грамотности по трем классическим показателям: *академическое письмо, академическое чтение и математика*. Этот же тест используется при назначении стипендий. Тест проводится единой тестовой службой the Educational Testing Service (ETS) семь раз в году. Характерно, что в определении самого теста четко говорится о том, что он предназначен для проверки «вербальных и математических навыков и разработан в первую очередь для проверки того, насколько хорошо абитуриент умеет читать и думать».

Тесты на академическую грамотность сдаются в разных странах не только абитуриентами, но и уже зачисленными на первый курс. Эта система применяется в университетах Великобритании, где в зависимости от уровня академической грамотности, студенту может быть предложено обязательное посещение соответствующих курсов выборочно или в полном объеме; в случае высокого уровня студент освобождается от посещения этих курсов.

Интересен пример ЮАР, где блестяще разработанный с точки зрения проверки навыков логического, критического и аналитического мышления тест (TALL) можно сдавать как на английском, так и на африкаансе. В тесте проверяются такие умения как:

- 1) владение академической (общенаучной) лексикой;
- 2) понимание метафор;
- 3) понимание составных частей текста и связей между ними;
- 4) понимание разных типов языка и текста (научные описания, инструкции, таблицы, доказательства и т.д.);
- 5) умение интерпретировать графическую информацию и понимать диаграммы;
- 6) умение отличить основную идею от второстепенных деталей, причину от следствия, а факт от мнения;
- 7) скорость выполнения простых расчетов без помощи калькулятора;
- 8) умение классифицировать вопросы и сопоставлять их;
- 9) умение делать выводы на основе информации и применять их к другим ситуациям;
- 10) умение сформулировать проблему, провести доказательство и представить фактический материал в его поддержку;
- 11) умение оценить значение понятого на более общем и высоком уровне.

Обратите внимание на ключевые слова каждой из этих позиций – они прекрасно раскрывают суть академической грамотности как умения мыслить и

оформлять мысль на уровне и чтения, и письма, и математики (т.е. оперирование знаковыми системами разных «языков»).

Курсы, развивающие академическую грамотность, включают, прежде всего, академическое письмо и академическое чтение, а также навыки презентации, навыки ведения дискуссии, навыки участия в семинаре, и т.д. В университетах Великобритании и США, где учится много иностранных студентов, а обучение ведется на английском языке, обучение в обязательном порядке начинается с вводного (обычно четырехнедельного) курса (Pre-Sessional), который направлен на освоение поступившими в университет студентами академических навыков на базе языковых центров (language centers). Таким образом, специалистами по развитию академических навыков в системе высшего образования являются, в основном, специально подготовленные специалисты по языку для специальных и академических целей. В Германии академическая грамотность входит в программу Федерального института образования взрослых, в Швеции – в программу Института образования Стокгольма.

Если цифровая грамотность в наши дни все больше обретается молодыми людьми посредством индивидуальной практики, то аналогичного пути к академической грамотности, как видим, нет, а на откуп интуиции ее отдавать слишком дорого: время в наш век бежит быстро, и на изобретение велосипеда или индивидуальный «болонский процесс» его просто нет. Кроме того, это невероятно сложно. Формы коммуникации все усложняются, вслед за этим усложняется и концепция грамотности, и ее воздействие на общество. В этой связи компетентность специалиста XXI века все больше и больше обуславливается именно академической, прежде всего, письменной формой грамотности, которая является основой коммуникации знания в наш век: “В нашем обществе Эпохи Информации – XXI века – знание становится главным капиталом, а способность критически мыслить – основой демократического взаимодействия” (Cummins, J., Brown, K. and Sayers, D.: Literacy, Technology, and Diversity).

В свете этих глобальных изменений академическая грамотность представляется возможным связующим звеном между всеми ступенями образования и всеми образовательными учреждениями. Введение основ академической грамотности может способствовать развитию любой профессиональной компетентности и той самой адаптации к реальной жизни, которая декларируется в наших образовательных стандартах, документах и программах. Поэтому целесообразно было бы внедрить основные компоненты академической грамотности на старшей ступени школы или, что еще эффективнее, в программу общего образования, что может способствовать выведению российской школы на уровень грамотности, сопоставимый с мировыми стандартами, что, в свою очередь, может и должно способствовать интеграции российского образования в мировую систему. Однако ввести развитие академических навыков в программу школы возможно, как уже говорилось, не за счет дополнения программы, а за счет ее полного пересмотра, сокращения и налаживания взаимосвязей между предметами, педагогами и подходами к обучению и учению.

Мы уже говорили о разрыве между предметами в школе и вузе и о все более узкой специализации в профессиональных областях. Обращает на себя внимание тот факт, что высшая ученая степень западного образования – PhD не имеет дисциплинарной дифференциации, а позиции руководителя в любой отрасли может занимать только человек с этой степенью, причем вне зависимости от его специализации. Эта степень (в правильном переводе – *ученый, способный к обобщениям*: ср. п. 11 списка умений академической грамотности выше) – логическое завершение развития по шкале академической грамотности: специалист, умеющий подняться над проблемой, умеющий принимать решения и обосновывать их, пользоваться знаниями из различных областей, понимать других на разных «языках», доносить мысль в письменной и устной форме до любой аудитории – вот критерии международной докторской степени.

Несмотря на то, что в нашей стране имеется две ученых степени выше магистерской (причем, в отличие от западной системы, обе подлежат защите), они продолжают формулироваться в рамках отдельной научной дисциплины, что неразрывно связывается с восприятием ученого как способного к деятельности только в соответствующей отрасли. Это свидетельствует о том, что в российской традиции ученая степень понимается с точностью «до наоборот»: в это понятие вкладывается не «всеобъемлющая мудрость», не степень общего развития и не академическая грамотность, а все более и более узкая научная или отраслевая специализация.

Возвращаясь к российской действительности, мы вынуждены признать, что академическая грамотность вполне присуща российским ученым и специалистам, но достигается она исключительно опытным путем, никогда не передается в виде эксплицитного знания и, следовательно, функционирует на уровне интуиции. Это, в свою очередь, неизбежно ведет к тому, что у разных ученых и специалистов она проявляется в разной степени, в зависимости от индивидуальных способностей и особенностей личного опыта. К сожалению, личностный фактор при накоплении имплицитного знания имеет настолько большое значение, что в условиях одного и того же информационного пространства и схожего опыта разные люди овладевают им в разной степени, а некоторые не овладевают вообще.

Изменения в концепции грамотности, произошедшие в связи с переходом к информационной экономике, стремительное развитие общества грамотности по всему миру и жизненная необходимость интеграции российского образования и России в целом в мировое сообщество не оставляют нам возможности и дальше жить «своим умом», полагаясь исключительно на индивидуальное интуитивное саморазвитие членов общества.

Самостоятельная работа 3. Используя схему категоризации понятий новой грамотности, напишите текст в размере не более 1 страницы формата А4 (1,5 интервала, 12 размер), описывающий схему и категории без применения графической информации, в том числе и списков. Постарайтесь сделать текст

связным и выразительным, включающим четкие и ясные определения. Не забудьте озаглавить текст и разделить его на абзацы. Направьте текст преподавателю не позднее указанного срока по электронной почте.

Пояснения для преподавателя. В данной работе мы не ожидаем собственных оригинальных идей, поэтому студенты полностью сосредоточены на форме текста, его структуре, связности, структуре и согласованности предложений, стиле и лексике (пока на интуитивном уровне, но уже с учетом замечаний преподавателя и имеющихся оценок по отдельным критериям). Соответственно, шкала критериев проверки этих работ будет отличаться.

Работы оцениваются по следующим позициям:

1) понимание задания: соответствие содержания текста описываемой информации (0 – задание не понято, 1 – раскрыто частично, 2 – раскрыто полностью);

2) наличие введения и заключения (0 – нет, 1 – есть одно, 2 – есть оба);

3) структурирование текста (0 – нет деления на абзацы, 1 – деление есть, но не вполне логично, 2 – текст структурирован и организован);

4) логика изложения (0 – текст непонятен без знания читателем исходного материала, 1 – общая логика есть, но отдельные части недостаточно связаны друг с другом, 2 – текст логически упорядочен и ясен);

5) язык изложения (0 – стиль не научно-профессиональный, предложения запутанные или неполные, есть лексические, синтаксические и орфографические ошибки; 1 – стиль выдержан, но есть отдельные неупорядоченные предложения или лексические ошибки; 2 – стиль и язык текста соответствуют профессионально-ориентированному письму).

Максимальная возможная оценка – 10, оценки выставляются по каждой позиции (напр., 1-2-1-1-2=7). Работы с оценками могут направляться студентам по электронной почте или выдаваться до или после занятия. Критерии прилагаются вместе с оценкой или объявляются всей группе.

Тема 4. Структура академического текста: основные понятия. Единство текста и виды логического порядка. Введение и заключение. Абзац и заглавное предложение. Аннотация и резюме текста. Взаимосвязь академического чтения и академического письма

В процессе предыдущих занятий мы попытались непредвзято, по-новому взглянуть на интуитивно знакомые понятия. Мы также попытались проникнуть в суть самого процесса концептуализации и убедились в важности языка для точного и ясного выражения понятий. Чем точнее и яснее мы выражаемся, тем прямее и короче путь к пониманию. Очевидно, что для того чтобы прийти к *взаимопониманию* (без которого невозможно *взаимодействие*), необходимо, чтобы те, кто нас понял, действовали бы теми же методами (процедурами). Если мы этого добьемся, то сэкономим не только массу времени и усилий на передачу и получение знаний, но и наиболее эффективных результатов нашего взаимодействия.

Итак, мы продолжаем двигаться по пути развития академической грамотности в ее ключевой форме – письменной, но на этот раз попробуем себя в роли читателей. Это позволит нам оценить на себе те замечательные преимущества, которые дает логически упорядоченный, структурированный и организованный текст. Более того, мы будем читать тексты, предназначенные не для нас, а для наших учеников – учащихся школы. Это позволит нам оценить достоинства академического текста в применении к процессу обучения и учения.

Разумеется, тексты, которые мы будем читать, не имеют отношения к литературе. Это академические тексты, а значит, они представляют детям знание в предметных областях. Текстов три – замечательное число, дающее, как мы скоро убедимся, основу любой красивой структуры. Один представляет искусство, чтобы мы убедились в том, что о художественном можно и нужно писать академично, другой – естественные науки (география, биология), а третий – историю.

И последнее, но самое важное: читать в традиционном понимании мы не будем. Мы будем пользоваться технологиями *академического чтения*, основанного на

академических законах построения текста, которые позволяют понять текст, не читая его.

Рассмотрим основные способы организации текста в единое структурированное целое, которые и позволят нам правильно читать, а затем и правильно писать профессионально и предметно-ориентированные тексты.

Собственно *единство* текста, как и единство абзаца, определяется главной идеей, которая проходит через весь текст. Эта идея четко выражается *тезисным предложением* во введении в виде темы, затем подразделяется на отдельные аспекты, каждому из которых соответствует один абзац. Абзацы упорядочиваются так, чтобы аспекты образовали логическую последовательность, приводящую читателя к главному выводу, который выражен в заключении. Из этого следует, что в тексте, во-первых, нет ни одного абзаца, который бы не поддерживал основную идею в каком-либо отдельном аспекте, а во-вторых, последовательность абзацев будет подчинена единой логике, которая выстраивает аспекты в строго определенном порядке и, соответственно, требует для каждого абзаца только одного определенного места в тексте.

Наиболее характерными видами логического порядка являются *хронологический порядок, логическое разделение идей, причинно-следственный порядок и сравнение/противопоставление*.

Хронологический порядок – это порядок изложения во времени, т.е. последовательность событий или фаз процесса, как например, этапы развития школы, последовательность разработки инновационного проекта, описание учебного процесса и т.д..

В *логическом разделении идей* тема разделяется на части, и каждая из частей обсуждается отдельно. Например, введение в программу школы основ православной культуры может обсуждаться с точки зрения социальных, психологических и политических последствий для общества. Последовательность изложения этих блоков

разделенных идей в тексте также определяется логикой (например, приоритетностью, степенью воздействия или масштабами).

В *причинно-следственном порядке* обсуждаются причины или следствия (результаты) каких-либо действий, событий или процессов. В тексте могут обсуждаться одновременно и причины, и следствия, как например, результаты принятия нового государственного стандарта, влияние изменения административного статуса района на работу системы образования, новая кадровая политика директора школы, анализ причин падения успеваемости и т.д.

Сравнение/противопоставление – это логический порядок, в котором обсуждается сходство и/или различия между двумя или более явлениями или предметами, как например, успехи школы до и после внедрения новых технологий обучения или сравнительный анализ различных инновационных программ.

Единство текста определяется не только логическим порядком и правильной структурой. Существуют важные языковые средства, позволяющие объединить текст и помочь читателю не упустить из виду основную идею. Прежде всего, это *сигналы перехода* (такие слова как *кроме того, тем не менее, помимо этого, во-первых, прежде всего, наконец, не только ... но и, как... так и,* и т.д.). С другой стороны, это *повторение ключевых слов и местоимений*.

Для того, чтобы все эти понятия перешли из знания в понимание, а из понимания в употребление (т.е. оформились в академический навык или компетенцию), необходим некоторый опыт. Прделаем ряд практических заданий, которые помогут нам этого добиться.

Практическое задание 1 (а). Найдите в тексте введение и заключение и впишите буквы *B* и *З* в пробелы перед ними. Упорядочите остальные абзацы на основании заглавных (первых) предложений и пронумеруйте их, вписав номера в соответствующие пробелы. Постарайтесь не читать остальной текст.

КАРАНДАШНЫЙ ПОРТРЕТ

..... Жан Клуэ и его сын Франсуа Клуэ (около 1505—1572), ставший после смерти отца главным портретистом французского двора, запечатлели практически всех действующих лиц французской истории XVI в. Удивительные открытия порой поджидают зрителя, когда он рассматривает изображения людей, чьи имена знакомы ему по страницам исторических трудов. Вот знаменитые в ту эпоху красавицы — мадам де Летранж, мадам де Лотрек, герцогиня д'Этамп, фаворитка Генриха II Диана де Пуатье. Но это отнюдь не утончённые аристократки. На портретах изображены сильные женщины, их округлые лица выражают не томную мечтательность, а энергию и жажду жизни. Эталоны красоты XVI и последующих веков очень отличались друг от друга: во времена отца и сына Клуэ в женщине, как и в мужчине, ценили прежде всего избыток жизненных сил, здоровый дух, крепкое тело, зрелость и полнокровие. Ренессанс, особенно во Франции, не был эпохой меланхолии и изнеженности. Суровые условия жизни не располагали к этому даже при дворе, который постоянно кочевал из замка в замок и предавался увеселениям, часто грубым и жестоким. В главном из них, охоте, женщины принимали участие наравне с мужчинами.

..... Линии Жана Клуэ скупы и просты. Художник подробно прорабатывал только лицо; головной убор, причёску, костюм он часто намечал одной-двумя линиями. В этой простоте заключается особое обаяние портретов Клуэ. Его интересовал лишь сам человек — его сущность.

..... Вот Диана де Пуатье — некоронованная королева Франции, всесильная фаворитка Генриха II. Она возвышала и свергала министров, покровительствовала людям искусства. Резкие черты её лица производят неприятное впечатление: у Дианы де Пуатье длинный нос, тяжёлый подбородок, тонкие поджатые губы, маленькие глаза. Не менее интересен портрет её соперницы — законной супруги Генриха II Екатерины Медичи. На портрете королева предстаёт совсем юной, и неправильные черты её лица, ещё не утратившие мягкости и обаяния, могли бы показаться миловидными, если бы не пронзительный взгляд огромных чёрных глаз, приковывающий внимание. Этот завораживающий взгляд обнаруживает истинную натуру будущей знаменитой интриганки и отравительницы, злого гения королевского рода Валуа.

..... Скромные, непритязательные рисунки, которых было очень много в Эпоху Возрождения, имели в ту пору такое же значение, как фотографии сегодня: их бережно хранили, показывали гостям, оставляли на память, дарили друзьям, родным и любимым. Эти рисунки ценны в наше время прежде всего потому, что предоставляют уникальную возможность взглянуть на лица людей, живших столетия назад, и увидеть их без парадного блеска, масок сословной гордости или показного благочестия — словом, такими, какими они были в действительности. То же качество ценили в рисунке и современники: их прежде всего интересовал человек, изображённый на портрете.

..... Портреты, выполненные Франсуа Клуэ, отличаются по технике от работ его отца. Младший Клуэ уделял много внимания деталям костюма, передаче фактуры разнообразных материалов. Его характеристики остры и точны, они раскрывают человека гораздо полнее и глубже, чем все исследования историков.

..... Конец XVI столетия — время наивысшей популярности карандашного портрета во Франции. Он стал предшественником замечательного французского живописного портрета, который станет одним из ведущих жанров изобразительного искусства в XVII—XVIII вв.

..... Работая при дворе более тридцати лет, Франсуа Клуэ часто изображал одних и тех же людей. Примером может служить серия портретов короля Карла IX, которого Клуэ рисовал многократно, начиная с младенчества и почти до самой смерти. Один из лучших портретов создан в 1562 г., когда французскому государю исполнилось двенадцать лет. Блестящее мастерство Клуэ сделало почти осязаемыми ворсистый материал берета с пушистым пером и колючую щетинку коротко подстриженных волос. Клуэ приоткрыл и внутренний мир своего героя: благородная сдержанность и бесстрастная величавость сочетаются в нём с детской наивностью во взгляде, сквозь эту наивность уже проглядывают неприятный, недобрый, упрямый характер и какая-то скрытая тоска затравленного, замученного интригами ребёнка, которого никто в сущности не любит. Портрет шестнадцатилетнего Карла показывает следующую ступень формирования характера короля. Взгляд стал более жёстким, в нём появилась холодная язвительность, но в глубине глаз, если присмотреться, можно заметить затаённый страх. Такой взгляд сохранится на всех последующих портретах Карла IX. Это сочетание жестокости и страха раскрывает суть характера короля — прямого виновника трагедии Варфоломеевской ночи: 24 августа 1572 г., в день Святого Варфоломея, в Париже по указу Карла IX произошло массовое убийство протестантов католиками.

..... Один из знаменитых мастеров карандашного портрета Жан Клуэ (около 1475—1540 или 1541) начиная с 1515 г. работал при дворе Франциска I. Художник создал целую галерею портретов современников: самого короля, его соратников — участников итальянских походов, известных придворных красавиц и т. д.

Введение и заключение – важнейшие составляющие академического текста. Чтобы найти их, важно понимать их главные свойства. Пока мы не вникли глубже, обратим внимание на то, что введение интригует читателя и сообщает ему главную тему, о которой пойдет речь, а заключение подводит итоги и смотрит в будущее.

Заглавные предложения содержат ключевую идею, которая раскрывается в абзаце, поэтому в академическом тексте достаточно просмотреть первые предложения абзацев, чтобы увидеть последовательность мыслей автора. Поскольку текст имеет строгую логическую организацию, порядок абзацев не может быть произвольным.

Пояснения для преподавателя. Ниже приводится правильный порядок текста с ключевыми словами (подчеркивание выделяет слова, упорядочивающие последовательность, жирным шрифтом – ключевые слова идеи текста):

В. Скромные, неприязательные рисунки, которых было очень много в Эпоху Возрождения, имели в ту пору **такое же значение, как фотографии сегодня**: их бережно хранили, показывали гостям, оставляли на память, дарили друзьям, родным и любимым. ... То же качество ценили в рисунке и современники: **их прежде всего интересовал человек**, изображённый на портрете.

1. Один из знаменитых мастеров карандашного портрета Жан Клуэ ...
2. Линии Жана Клуэ скупы и просты.
3. Жан Клуэ и его сын Франсуа Клуэ ..., ставший после смерти отца ...
4. Портреты, выполненные Франсуа Клуэ, ...
5. Вот Диана де Пуатье — ...
6. Работая при дворе более тридцати лет, Франсуа Клуэ ...

3. Конец XVI столетия — время наивысшей популярности карандашного портрета во Франции. Он стал предшественником замечательного французского живописного портрета, который станет одним из ведущих жанров изобразительного искусства в XVII—XVIII вв.

Практическое задание 1 (б). Какой логический порядок использует автор? Выделите в тексте повторяющиеся ключевые слова и сформулируйте основную идею текста.

Логический порядок текста – хронологический, и это заметно сразу (именно это помогло выстроить абзацы в правильном порядке), зато выявить основную идею без специального знания не так легко. Специальное знание было рассмотрено перед началом работы, и мы можем и должны использовать его для

решения данной задачи. Искать ответ на этот вопрос необходимо во введении, заключении и ключевых словах текста.

Речь в этом тексте (заголовок – это еще не основная идея, а только введение в нее) идет не о приемах графики или живописи, не об отце и сыне Клуэ и даже не о карандашных портретах как виде искусства. Основная идея состоит в том, как люди сохраняли образ человека: с помощью карандашного портрета, затем живописного, а затем уже фотографического. Именно эта идея заключена во вступлении и заключении, и она проходит ключевыми словами через весь текст (*человек, современники, придворные, всесильная фаворитка, неправильные черты, завораживающий взгляд, благородная сдержанность, тоска затравленного, замученного ребенка, почти осязаемый ворсистый материал, детали костюма, парадный блеск*, и т.д.). Таким образом, мы имеем здесь не текст об искусстве как таковом, а академический текст о различных способах сохранения визуальной информации – и, конечно же, о тех вершинах мастерства, которых добивались на этом пути портретисты в разные времена, как например, Жан и Франсуа Клуэ в Эпоху Возрождения.

Выделение основной идеи текста, умение видеть основную мысль автора за строками текста – очень важный академический навык, который лежит в основе написания *аннотаций* и *резюме* текстов, о чем речь пойдет ниже.

Мы коснулись в этом задании сразу нескольких важных понятий, составляющих структуру текста: *введение, заключение, абзац* и *заглавное предложение*. Кроме того, мы затронули *логический порядок* текста и выделение основной идеи, что влечет за собой еще два понятия: *аннотация* и *резюме*.

Давайте начнем с *абзаца* и *заглавного предложения*, о которых уже так много было сказано, хотя на эксплицитном уровне не было сказано почти ничего. Теперь мы переведем имплицитное знание в эксплицитное, для чего нам потребуется дать соответствующие определения и рассмотреть составные части этих понятий.

Абзац – это группа взаимосвязанных предложений, в которых обсуждается одна (обычно единственная) основная мысль. Абзац может состоять из одного предложения или из десяти. Количество предложений не имеет значения; однако их должно быть достаточно, чтобы ясно выразить мысль.

*Абзац имеет свою структуру из трех элементов: все абзацы имеют **заглавное предложение** и **поддерживающие предложения**, а некоторые абзацы имеют и **заключительное предложение**.*

Заглавное предложение передает основную мысль абзаца. Оно не только называет тему абзаца, но и ограничивает эту тему рамками специфического аспекта, который может быть полностью рассмотрен в одном абзаце. Та часть заглавного предложения, которая называет специфический аспект, называется *контрольной мыслью*.

Например,

Тема

контрольная мысль

Синонимы слова с единым базовым значением, не всегда имеют одинаковую эмоциональную окраску.

Поддерживающие предложения развивают тему, то есть они объясняют или подтверждают заглавное предложение, предлагая детальную информацию. Вот пример ряда поддерживающих предложений к приведенному выше заглавному:

Например, слова «упорный» и «упрямый» означают, что человек настойчив в достижении цели.

Тем не менее, эпитет «упрямый» может обидеть человека, а «упорный» звучит как комплимент.

Точно так же человек предпочитает называться «тонким», а не «худым», «энергичным», а не «суетливым», «общительным», а не «болтливым».

Заключительное предложение указывает на конец абзаца и оставляет читателю важные моменты для запоминания:

Из этого следует, что нужно быть очень внимательным в подборе слов, поскольку многие так называемые синонимы на деле таковыми не являются.

В силу этого заглавное предложение является полезным навигационным средством как для писателя, так и для читателя. Писателю видно, какую информацию включить (а какую исключить), а читателю видно, о чем пойдет речь в данном абзаце, а это позволит ему лучше подготовиться к его пониманию.

Очень важной характеристикой заглавного предложения является то, что оно представляет только основную мысль, но не дает подробностей, как например, название учебного курса. Читатель и не ожидает узнать все детали из первого же предложения. Поэтому, когда вы пишете заглавное предложение, очень важно выдержать баланс между слишком общим и слишком подробным.

Данное предложение может послужить хорошим заглавным:

Арабское происхождение многих английских слов не всегда очевидно.

Следующее предложение, наоборот, слишком детально. Оно могло бы послужить хорошим поддерживающим предложением:

Разговорное выражение *so long* (означающее «до свидания») скорее всего является видоизмененной формой арабского *salaam*.

А это предложение – слишком общее:

На развитие английского языка повлияли многие другие языки.

К сожалению, в российском образовании не учат этим простым истинам, и опыт моей редакторской работы в ряде крупнейших научно-исследовательских институтов Москвы, в том числе и РАН, показывает, что даже научные сотрудники таких институтов не умеют написать нормально читаемый абзац. А ведь это навык, которому обучают в западных университетах каждого первокурсника. То, что нам кажется «вполне приличным», бьет по глазам не только слишком общими или слишком детализированными, но и чудовищно длинными предложениями, в которых уже не разобрать ни темы, ни аспекта, ни мысли автора.

Практическое задание 2 (а). Перед вами ряд предложений. Определите, могут ли они считаться заглавными. Выделите в заглавных предложениях *тему* и *контрольную мысль*.

- A. В Галапагосском рифте существует пять отдельных оазисов.
- B. Совсем недавно, в 60-х годах, океанское дно считалось мрачной, холодной, почти безжизненной пустыней.
- C. Солнечный свет никогда не проникает на такие глубины, а давление воды в 100 раз превышает давление воздуха в автомобильной шине.
- D. Наиболее удивительные существа - это крупные красные трубчатники, которые теснятся поближе к источнику тепла.
- E. В 1977 году группа ученых на батискафе «Элвин» проводила исследования «ледяных» глубин Галапагосского рифта в 390 км северо-западнее островов Галапагос в Тихом океане.
- F. Изобилие морской живности - это не единственное богатство глубоководных теплых оазисов.
- G. Четыре теплых оазиса среди причудливых нагромождений камней служат местом обитания большого числа живых существ.

Пояснение для преподавателя. Все перечисленные предложения являются заглавными, причем взяты из одного текста, но в произвольном порядке. Найти две составные части не составляет труда (важно только, что это не все слова предложения, а ключевые). Единственное предложение, которое может показаться слишком детальным – предложение E, однако это тоже заглавное предложение с темой (кто и когда проводил исследования) и контрольной идеей (где). Специфика этого предложения состоит в том, что оно является заглавным предложением первого абзаца, т.е. введения в текст. Более того, тексту предшествует еще один текстовый элемент, о котором речь пойдет ниже.

Практическое задание 2 (б). По заглавным предложениям можно восстановить логику текста. Расположите заглавные предложения (A – G) в правильном логическом порядке, не читая текст.

Практическое задание 3. Прочтите в тексте первые (т.е. вторые после извлеченных заглавных) предложения абзацев и определите их основное отличие от заглавных. Расставьте заглавные предложения A – G из задания 2 в текст, проверив таким образом, правильно ли вы их упорядочили.

Галапагосский рифт: мир без солнца

Было известно, что в этом районе образующие земную кору тектонические плиты постоянно удаляются друг от друга со скоростью до 20 см в год. Образующуюся между ними пустоту заполняет жидкая раскаленная лава, которая при соприкосновении с холодной водой застывает, в результате чего на дне появляются новые скальные образования, напоминающие по форме подушки. Команда «Элвина» обнаружила эти новые скалы, а на глубине 2600 м ею также была открыта удивительная страна, где в полной темноте живут неизвестные науке существа.

В течение всего года температура воды здесь не поднимается выше 2°-4°C. Однако в этой на первый взгляд безжизненной среде есть оазисы тепла, вокруг которых кишит морская жизнь. Здесь, где сквозь щели в окаменевшем базальте морского дна бьют теплые минеральные источники (до 20°C), развились уникальные формы жизни, которые не зависят от солнечного света. Само их существование идет вразрез с устоявшимся представлением о том, что вся жизнь на Земле зависит от энергии солнца. Ранее предполагалось, что питательные вещества вырабатываются наземными и морскими зелеными растениями из углекислого газа и воды при помощи солнечного света, а все животные питаются, в конце концов, за счет растений.

Четыре из них находятся над провалами в морском дне, из которых с силой бьет горячая вода. Пятый оазис - теперь мертвая зона. Температура здесь близка к нулю. На то, что это место когда-то было теплым оазисом, указывают лишь раковины погибших моллюсков, заполнившие щели между базальтовыми подушками.

На базальте живут многочисленные мерцающие колонии гигантских двусторчатых моллюсков. Их раковины белого цвета, а мякоть алая от гемоглобина. Кроме того, здесь же лежат горы мидий. Вокруг них промышляют полчища слепых крабов-привидений, полагающихся на обоняние и осязание. Раки-галатеи и черви-серпулиды отфильтровывают пищу из воды, а блюдечки и кораллы-органчики прикрепляются к камням. Некоторые из обитателей впадин не похожи ни на каких других животных на Земле. К ним относятся существа, напоминающие белый пушистый одуванчик и живые спагетти.

Это белые трубки, достигающие трехметровой длины и оканчивающиеся ярко-красным отростком. Их строение дает ключ к пониманию наиболее удивительной особенности жизни в тепловодных оазисах. У них нет ни рта, ни кишечника. Вместо этого они с помощью бактерий, характерных исключительно для мест их обитания, поглощают кислород, углекислый газ и сероводород, растворенные в бьющих под водой источниках, через 300 000 чувствительных щупальцев на кончиках их трубчатых тел. Многочисленные колонии приспособившихся бактерий, живущих в складках тела червей, превращают отфильтрованные вещества в удобоваримую пищу, которая всасывается капиллярами червя.

Вода, просачиваясь сквозь трещины и углубления морского дна, вымывает минеральные вещества и химические соединения, которые входят в состав скального грунта, залегающего под океанским ложем. Нагреваясь и извергаясь обратно в океан через своеобразные подводные сопла,

вода несет эти минералы с собой. В результате многие минеральные вещества затвердевают и откладываются на морское дно. Поскольку это непрерывный процесс, который все время идет в одном и том же месте, гора минеральных осадков может расти лишь вверх и вширь. Поэтому столбы, образовавшиеся из этих осадков, достигают 55-метровой высоты и диаметра 180 м у основания. Эти «черные копилки» (называемые так потому, что извергаемая из их кратеров вода черна от минеральных веществ) содержат огромные концентрации железа, бария, кальция, меди, цинка, лития и марганца. Коммерческая разработка таких месторождений может быть и нерентабельна, однако есть мнение, что с их помощью ученым удастся обнаружить аналогичные богатства на суше, которая когда-то была морским дном.

Наличие богатой и разнообразной фауны в экосистемах глубоководных гидротермальных источников доказало, что по меньшей мере одно из этих утверждений не соответствует действительности.

***Пояснения для преподавателя.** Важно, что мы не проверяем, правильно ли студенты упорядочили заглавные предложения: это откроется им, когда они расставят их в текст. В этом им в немалой степени помогут вторые предложения абзацев, с которых они сейчас начинаются – поддерживающие предложения. Тем не менее, задание 2 (б) уже выполнено, интересно проверить варианты, которые получились (хотя бы по номерам). Предложите каждому, прежде чем обращаться к тексту, прочесть заглавные предложения в своем личном списке как резюме текста. Если получилось связно, значит, порядок верный. В этом и состоит великая сила заглавных предложений.*

Правильная расстановка:

Е. В 1977 году группа ученых на батискафе «Элвин» проводила исследования «ледяных» глубин Галапагосского рифта в 390 км северо-западнее островов Галапагос в Тихом океане.

С. Солнечный свет никогда не проникает на такие глубины, а давление воды в 100 раз превышает давление воздуха в автомобильной шине.

А. В Галапагосском рифте существует **пять** отдельных оазисов. **Четыре** из них ...

Г. **Четыре** теплых оазиса среди причудливых нагромождений камней служат местом обитания большого числа **живых существ**.

D. *Наиболее удивительные существа* - это крупные красные трубчатники, которые теснятся поближе к источнику тепла.

F. *Изобилие морской живности - это не единственное богатство* глубоководных теплых оазисов.

B. *Совсем недавно*, в 60-х годах, океанское дно *считалось* мрачной, холодной, почти *безжизненной* пустыней.

Сравнительный анализ поддерживающих предложений с заглавными четко демонстрирует разницу между ними: заглавное предложение, подобно вступлению к тексту, четко формулирует тему абзаца, но не раскрывает деталей; эту задачу выполняет второе и последующие предложения.

Чтобы хорошо прочувствовать (на самом деле вполне эксплицитно понять) разницу между первым (заглавным) и вторым (поддерживающим) предложениями, интересно прочесть текст, как он дан в задании – без заглавных предложений. Эффект будет приблизительно таким, как от чтения российских профессиональных и предметных текстов: идея утрачивается и абзацы распадаются, так как **знание** (авторская идея) **подменяется информацией** («голыми» данными).

Практическое задание 4. Прочтите данный в рамке текст. Чем, по-вашему, он является? Почему?

В некоторых океанских впадинах, самых глубоких и негостеприимных, сообщества живых существ эволюционировали таким образом, что могут существовать, не завися от энергии солнца. Они получают ее из земных глубин, опровергая тем самым теорию, согласно которой без солнечного тепла и света жизнь невозможна.

Легко видеть, что этот текст имеет прямое отношение к тексту «Галапагосский рифт», однако он не может быть ни частью абзаца (его содержание не относится ни к одному из них в отдельности), ни абзацем (содержание его слишком общее), ни вступлением (не интригует, не обрисовывает перспективу содержания), ни заключением (поскольку его начало не подводит итогов). Этот текст содержит как начало, так и конец, пропуская все детали,

интригу вступления и логическое развитие текста. Он представляет собой краткую сумму знания без подробностей. Таким образом, это или аннотация, или резюме текста. Поскольку этот текст по логике ближе к вступлению, мы можем заключить, что это – *аннотация*.

Что такое *аннотация* (*abstract*) и что такое *резюме* (*summary*) текста? К сожалению, и в этих вопросах российские специалисты теряются. Дело в том, что эти два понятия существуют в академическом письме так же, как вступление и заключение. Как следует из их английских (латинских, международных) названий: аннотация (*abstract*) отделяет, изымает из текста «сухой остаток», т.е. основную идею текста без деталей и авторского «тела», т.е. мыслей автора. Резюме (*summary*), напротив, суммирует, вычленяет из текста основные мысли, т.е. выводы, к которым приходит автор. Различие состоит в том, что *аннотация отделяет идею от автора, в то время как резюме, напротив, выделяет из текста авторские идеи*.

В соответствии с определением аннотации и резюме, *аннотирование – это выделение из текста основной идеи без авторских мыслей, а резюмирование – это выделение из текста авторских мыслей*. Сходство, таким образом, ограничивается лишь одним признаком: то и другое кратко.

Аннотирование и резюмирование текста – два в равной степени важных академических навыка, но если аннотация нам интуитивно знакома (хотя эксплицитно это понимание может оказаться ошибочным), то резюме, «сумма идей», кажется чуждым. На самом деле, это достаточно знакомое понятие, только мы часто называем его в российской академической практике *конспектом*. Здесь немедленно следует обратить внимание на то, что имеется в виду *работа с текстом*, а не с лекцией или докладом. Навык, который имеется в виду, когда речь идет о заметках *во время* слушания (как впрочем, и чтения), так и называется «*делать заметки*» (*note-taking*). Эти «непричесанные» рукописные заметки с пометками и обрывками не являются текстом, зато представляют собой *основу для резюмирования*: мы «ловим» основные идеи, делаем пометки и заметки, иногда

дословные, иногда лишние, а затем *переписываем в виде связного краткого текста – резюме*. В этом смысле слово «конспектирование» в русском языке, когда речь идет о заметках по ходу лекции, относится к навыку «делать заметки» и не несет в себе той *умственной, осмысляющей и обобщающей функции*, которую предусматривает *навык академического письма, именуемый резюмирование* научного текста, лекции или доклада.

Таким образом, резюмирование и конспектирование можно считать одним и тем же навыком только в том случае, если имеется в виду *выделение, осмысление и формулировка в виде краткого текста основных идей автора*. К сожалению, у нас «конспект» понимается как бездумные, бессистемные и длинные нетекстовые заметки, причем понимается именно теми, кто их чаще всего пишет – студентами и старшеклассниками. Если конспект понимать правильно, как резюмирование текста или лекции (т.е. умение писать академически *на основе* заметок), то стоит согласиться с практикой, принятой в западных (и даже в некоторых наших) университетах: *разрешение студентам во время экзамена пользоваться собственным конспектом*. Этот факт подтверждает то, о чем мы говорили: российское образование традиционно держится за авторитарное заучивание наизусть и записывание дословно, в то время как в западной традиции первостепенное значение придается самостоятельному поиску информации и ее анализу. То, что студент или старшеклассник сам написал, осмыслив собственноручные заметки и сведя их в единый грамотный текст, уже является образцом академического мышления и достойно того, чтобы признать студента подготовленным к экзамену или зачету. Выписанные же из книг разрозненные цитаты или не приведенные в порядок записи не являются конспектом – резюме и не могут свидетельствовать ни о чем, кроме того, что студент умеет водить ручкой по бумаге, писать и читать слова. (Это свидетельство «академической компетентности», т.е. навыков, которые проверяются европейской системой стандартов на входе в среднюю школу после окончания начальной).

Итак, резюмирование текста – это академическая работа по выделению (*нахождению, осмыслению и перефразированию в краткой форме*) основных идей автора. Вопрос, зачем нужен конспект или резюме текста (сумма идей – summary), нам понятен: это академический навык, который позволяет обдумывать прочитанное (книги, научные статьи, специальная литература и т.д.) и сохранять для академических целей, таких как написание собственных работ, подготовка к полемике, дискуссии и т.д.

Вопрос к студентам: а для каких целей используется аннотация?

Ответ: аннотация, в отличие от резюме, не содержит авторских выводов. Если резюме можно условно сравнить с заключением, то аннотацию – тоже очень условно – с введением. Аннотация не дает ответов на вопросы почему, зачем и как. Как и введение, она может интриговать читателя: она обрисовывает тему, не раскрывая ее. Следовательно, аннотация *предшествует тексту*. Вот почему она используется в начале книги, перед текстом статьи или в качестве того текста, который вы посылаете с заявкой на участие в конференции. Ответы на вопросы, мысли и идеи, примеры и выводы – все это будет, но только в полном тексте, о котором говорит предшествующая ему аннотация.

Мы рассмотрели практически все заявленные понятия, но не уделили внимания самым «понятным» – *введению и заключению*. Теперь пришло время поближе познакомимся и с ними. Очевидно, что первое предваряет текст, а последнее – заканчивает. Также очевидно, что в формате эссе (текста размером с небольшую статью или реферат) вступление и заключение являют собой один абзац. Кроме того, очевидно и то, что двух вступлений или двух заключений у одного текста быть не может. Если немного подумать, можно добавить, что во введении, скорее всего, намекается на содержание текста, а в заключении делаются выводы. Дальше начинается «имплицитная зона». Попытаемся ее раскрыть и структурировать, не забывая о том, что между введением и заключением есть и основная часть.

Введение в формате абзаца состоит из двух частей: несколько общих утверждений, которые интригуют или привлекают интерес читателя и *тезисное утверждение*, в котором заявляется основная идея текста. Тезисное утверждение играет во введении ту же роль, что и заглавное предложение в абзаце: оно называет тему и дает читателю представление об общей идее содержания текста. *Основная часть* текста состоит из нескольких абзацев. Каждый абзац развивает один аспект основной темы, поэтому число абзацев будет варьироваться в зависимости от количества этих аспектов. *Заключение*, как и заключительное предложение абзаца, содержит обзор основных идей основной части.

Таким образом, структура текста и структура абзаца очень похожи, только следует учесть «интригующую часть» введения и то, что в заключении тоже есть свое заглавное предложение, а главный вывод будет тяготеть к концу. Вот почему самое первое и самое последнее заглавные предложения несколько отличаются от остальных, хотя и следуют тому же закону.

Однако есть еще один важный показатель академического текста. Как вы уже заметили, хорошее заключение – это *не конец, а начало*. Заключение – важнейшая из частей, которая заключает самую важную мысль (или комплекс мыслей) автора, а самое важное в мысли – это ее цель, адресованная читателю. Если вы сказали что-то новое, то это новое должно вести нас вперед, открывать перспективы или заставлять задуматься. Ради этого все затевается: интрига введения и удобная, ведущая за собой структура текста, завлекающие заглавные предложения и яркие детали поддерживающих, ясный язык и выдержанный стиль. Взгляд в будущее – это то, ради чего мы исследуем прошлое. Даже если это прошлое – давно исследованные египетские пирамиды.

Практическое задание 5. Разделите текст на абзацы, подчеркнув заглавные предложения. Выделите в заглавном предложении тему и контрольную мысль. Сравните ответы в парах, а затем с остальной группой. Выделите основную мысль каждого абзаца. Какой логический порядок использует автор? Все ли в порядке со структурой текста?

Гиза – наследие фараонов

Город Гиза находится в верховьях дельты Нила, там, где когда-то проходила граница между Верхним и Нижним Египтом. Примерно в 2925 году н.э. эти два царства объединились, и столицей нового египетского государства стал Мемфис, расположенный на западном берегу Нила. Этот город был сделан местом пребывания фараонов, 30 династий которых, сменяя друг друга, правили Египтом на протяжении примерно 3000 лет. Три Большие пирамиды были возведены в Гизе во времена четвертой династии (около 2575-2465 годов до н.э.). Первой была построена самая большая из них, гробница фараона Хуфу, которого греческий историк Геродот назвал Хеопсом. Второй - центральная пирамида, которая немного уступает размерами первой и носит имя сына Хеопса, фараона Хафры, или Хефрена. Третья, самая маленькая пирамида принадлежала фараону Менкауру, или Микерину, внуку Хеопса. Фараоны считались живыми богами, которым было предназначено после смерти влиться в многочисленную семью богов, почитаемых египтянами. Египетские правители строили для себя «дома смерти», в которых имелся полный комплект подземных помещений, обеспеченных всем необходимым для загробной жизни, включая пищу, посуду и драгоценности. Эти гробницы расположены на краю пустыни, на западном берегу Нила. (Поскольку солнце заходит на западе, он ассоциировался у древних египтян со смертью.) Первые фараоны, относящиеся к первой и второй династиям, сооружали небольшие прямоугольные гробницы, или *мастабы*, подобные тем, что были найдены в Саккаре, к западу от Мемфиса, и в Абидосе. Но за 100 лет до начала строительства пирамид в Гизе представитель третьей династии, фараон Джосер, произвел революцию в могильной архитектуре, построив первую пирамиду. Она вознеслась над саккарской пустыней на 60-метровую высоту шестью величественными уступами и, в отличие от всех других, ранее возведенных строений, была облицована камнем. Позднее фараоны стали делать грани пирамид гладкими, как это видно на примере Красной пирамиды в Дашуре. Вершиной этого стиля стали величественные пирамиды Гизы. Первоначальная высота огромной пирамиды Хеопса (вершина которой не сохранилась до наших дней) составляла 146,6 м. На ее постройку пошло примерно 2,5 миллиона каменных блоков, каждый из которых в среднем весил 2,5 т. Блоки соединялись между собой без помощи цемента, но были пригнаны друг к другу так плотно, что британский египтолог Флиндерс Петри (1853-1942) заметил: в стыки не

войдет «ни иголка, ни волос». Это массивное сооружение, которое строилось в течение приблизительно 30 лет, являлось не только удивительным достижением инженерного искусства. Было также необходимо организовать транспортировку многих тонн стройматериалов и эффективную работу около 100 000 строителей. Впервые с древнейших времен люди проникли в гробницу Хеопса в IX веке по приказу багдадского халифа Мамуна, который надеялся найти там сокровища. Его люди проломили северную стену пирамиды и в конце концов добрались до царской усыпальницы, однако в ней не было ни сокровищ, ни другого имущества. Археологи до сих пор ломают голову над тем, почему погребальная камера была пуста - ведь не было никаких признаков того, что в ней ранее побывали грабители. Рядом с пирамидой Хеопса находятся гробницы его приближенных и родственников. Здесь же рядами выстроились *мастабы* и могилы, в которых закопаны небольшие суда. Грабители могил уже давно их опустошили. В 1954 году в песках у южной стены пирамиды были найдены разрозненные части большой ладьи. Их собрали заново и ладью восстановили. На это ушло 10 лет. Возможно, это было царское судно, использовавшееся при жизни Хеопса, а может быть, его предполагалось использовать после его смерти. Безупречное пространственное положение Большой пирамиды, квадратное основание которой было почти идеально сориентировано по направлениям север – юг и восток – запад, а также многочисленные мистические толкования ее размеров привели к возникновению нескольких экстравагантных гипотез, объясняющих предназначение пирамид. Некоторые английские астрономы XIX века утверждали, что пирамиды являются астрономическими обсерваториями и могли использоваться в качестве солнечных часов. Один астроном, Чарльз Смит, пытался доказать, что размеры пирамид свидетельствуют об их сотворении Богом - «Божественным Геометром» - и что в них содержится информация о времени второго пришествия Христа. Другие пирамидологи считают, что пирамиды - дело рук пришельцев из космоса. Археологические и литературные источники свидетельствуют, что пирамиды были погребальными сооружениями, но они совсем не обязательно использовались в качестве гробниц фараонов. Возможно, что пирамиды, так же как и другие гробницы, служили вместилищем *ка*, души, которая, по представлениям древних египтян, продолжала жить после смерти.

Пояснение для преподавателя. Проверка задания показывает, что текст делится на правильные абзацы: каждый имеет заглавное предложение и каждый раскрывает одну конкретную мысль (аспект). Абзацы располагаются в хронологическом порядке, однако не по времени постройки, а по фазам их осмысления и понимания на разных исторических этапах. Это очень важно для дальнейшей формулировки основной идеи. Итак, текст развивается последовательно (в скобках даны идеи каждого абзаца):

Город Гиза находится(место - город, где возвели пирамиды)

Три Большие пирамиды были возведены ... (другие детали постройки: время, порядок постройки, имена фараонов)

Фараоны считались живыми божествами... (причины постройки пирамид)

Первые фараоны, относящиеся ... (история пирамид)

Первоначальная высота огромной пирамиды Хеопса ... (описание самой большой, главной пирамиды)

Это массивное сооружение... (как ее строили)

Впервые с древнейших времен люди проникли ... (как впервые попали внутрь)

Рядом с пирамидой Хеопса находятся ... (результаты исследования окружения)

Безупречное пространственное положение Большой пирамиды... (возникновение гипотез о назначении пирамид)

Археологические и литературные источники (наиболее правдоподобные гипотезы)

Со структурой текста не все в порядке: после выполнения задания на абзацы легко догадаться, что в тексте нет ни вступления, ни заключения. Без этих элементов очень нелегко восстановить основную идею, однако она проходит сквозь текст и мы имеем упорядоченный список аспектов. Чтобы восстановить вступление и заключение, необходимо понять эту логику и обобщить ее в единую мысль, которая выразится в тезисном предложении вступления и в главном выводе заключения. Это и есть наша «главная загадка пирамид».

Самостоятельная работа 4. Перечитайте внимательно введение и заключение к текстам «Карандашный портрет» и «Галапагосский рифт». Подчеркните в каждом введении волнистой линией «интригующую часть» введения и прямой – тезисное

утверждение. Подчеркните в заключении главный вывод. Проанализируйте, как вступление и заключение связаны с идеей текста.

Теперь напишите к тексту «Гиза – наследие фараонов» недостающие вступление и заключение. Напишите аннотацию к тексту (25-35 слов). Направьте все три текста преподавателю.

Пояснения для преподавателя. Для успешного выполнения задания студентам следует внимательно изучить всю имеющуюся информацию и подумать, какая информация должна заключаться во вступлении и что будет составлять интригу (про сами пирамиды, их возраст, месторасположение?) и что – тезисное утверждение (для этого следует выделить основную мысль автора, а отнюдь не свою собственную – вспомним, как была выделена основная мысль в «Карандашном портрете»). Особое внимание стоит уделить и тому, что заключение – это не только вывод. Возможно, понадобится найти еще кое-какие данные о пирамидах. Прежде чем писать аннотацию, полезно еще раз посмотреть на соотношение аннотации, вступления и заключения в «Галапагосском рифте».

Для последующей проверки задания подскажем преподавателю, что автор говорит не только о том, как, но и зачем строили пирамиды. Ниже приводятся подлинные недостающие части текста. Естественно, студенты не могут в точности воспроизвести авторские слова, но это и не нужно. Важно, чтобы студенты

1) правильно развили мысль автора,

2) правильно написали введение, заключение и аннотацию с точки зрения их структурных и смысловых требований,

3) выдержали стиль статьи.

По этим трем критериям (1-3 балла) оценивается каждая часть – введение, заключение и аннотация. Общая максимальная сумма баллов – 9.

Подлинные фрагменты:

Аннотация. Большая пирамида Хуфу возвышается над землей как величественное свидетельство необыкновенной творческой фантазии и инженерного искусства древних египтян. Это единственное из семи чудес света, сохранившееся до наших дней.

Введение. Три большие пирамиды **Гизы** одиноко стоят **посреди пустыни в 8 км от Каира**. Они возвышаются над окружающим их комплексом второстепенных пирамид и гробниц. Рядом установлена статуя Большого сфинкса. Этим чудесам древнего мира уже почти по 5000 лет, однако только в XIX веке археологи начали понимать, как и зачем они были построены.

Вопрос, на который автор будет стараться ответить составляет ядро тезисного предложения. Важно обратить внимание на построение интриги: слово «одиноко» является ключевым, иначе драматизм потерялся бы.

Заключение. Немыслимая грандиозность пирамид подвергалась критике во времена римлян. Плиний Старший (23-79 годы н.э.) называл их «пустой и глупой демонстрацией царями своего богатства». Но Плиний не мог предвидеть, что благодаря своему показному величию Большая пирамида Хеопса осуществит мечту своего создателя о бессмертии, сохраняя его имя для потомства вот уже на протяжении 5000 лет

Римляне исторически находятся на полпути между нами и древними египтянами. Это достаточная дистанция, чтобы создать эффект контраста в понимании пирамид. То, что мы знаем сегодня (или можем предположить), гораздо более философски осмысленно.

*Вывод автора – это его **обоснованное суждение** о том, зачем строили пирамиды, его ответ на этот давний вопрос, его **оценка** выполнения той исторической функции, которая была заложена их создателями. К этому и вел такой непростой, хотя и категорически выдержанный, логический порядок текста.*

При наличии времени можно провести часть самостоятельной работы в аудитории. Например, можно провести выделение основной идеи и написание введения.

*После проверки выполнения задания целесообразно провести обсуждение лучших и худших аннотаций, вступлений и заключений. Обсуждение проводится в начале следующего занятия (**тема 5**). Его необходимо производить, во-первых, сохраняя **анонимность авторства** обсуждаемых текстов, а во-вторых, группируя их как вступление + заключение у каждого автора. Аннотации можно рассмотреть отдельным блоком или включить в ту же группу. При обращении к оригиналу следует обратить внимание на стиль и язык, а также цифровые данные, их место и роль в этих частях текста. Также важно придерживаться правильного использования концептуальных понятий и их структурных элементов.*

Тема 5. Организация идей в академическом тексте. Графическая информация и ее роль. Знание и информация. Выдвижение гипотез. Технологии генерации идей: активизация мыслительного процесса и картирование идей (brainstorming, mind-mapping)

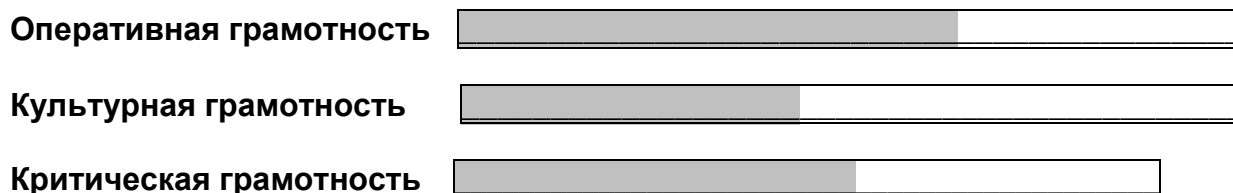
Для того, чтобы умело писать, недостаточно владеть знанием о структуре текста и его элементах. Структура – лишь внешняя оболочка идей, которые хочет выразить автор, точнее, не выразить (в никуда), а передать читателю. Текст имеет смысл лишь тогда, когда идея и форма ее выражения образуют единое целое. Все те элементы академического текста образуют в совокупности только функциональную модель, а наполнение модели – то, ради чего мы и пишем, и читаем, – всецело зависит от автора. И если автору нечего сказать, кроме прописных истин или общих мест, то никакая структура не поможет.

Тем не менее, структура заглавного предложения (тема + контрольная идея) никогда не позволит писать «пустые места», логический порядок потребует разделить тему на аспекты и упорядочить их в соответствии с одним из типов этого порядка, и если нечего делить, нечего и упорядочивать. Пустые места можно выразить лишь в виде потока слов, бессистемного и бессвязного. От этого потока вас и удержит структура академического текста. С другой стороны, российской бедой является не столько поток слов без мысли (такие тексты отвергаются профессиональным сообществом независимо от знания структур), сколько поток мысли без рамок. И здесь структура – наш верный друг и помощник (точнее, преданный секретарь).

Как показывает анализ ваших работ, с этим помощником и секретарем вы уже познакомились. Остается научиться давать ему поручения. Этим мы и займемся на сегодняшнем занятии, которое тоже будет практическим, но в отличие от предыдущего, мы будем иметь дело не с формой, а с содержанием.

Давайте вспомним, какие типы грамотности составляют академическую грамотность и проверим себя по ним, как по критериям: *оперативная* – владение

письменным академическим языком, *культурная* – владение языком данной профессии или жанра и *критическая* – умение понимать, что подразумевает автор (читать между строк или, как говорят англичане, *за строками*). В каком из этих направлений мы продвинулись к сегодняшнему занятию? Выскажите свое мнение, и мы придем к коллективному представлению, например, такому:



Продолжим движение, расширяя уже знакомые рамки. Та модель, которую мы использовали на предыдущем занятии, относилась к небольшим текстам, в которых вступление и заключение составляли один абзац (мини-эссе, статья, небольшой отчет или проект и т.д.). Рассмотрим еще одну эффективную, но в то же время более универсальную и очень наглядную модель академического текста любого размера – от мини-эссе до толстого фолианта.

Представим себе гамбургер. Сверху и снизу в нем располагаются два симметричных куска хлеба, между ними располагается мясо, а вокруг мяса размещаются помидоры, лук, зелень, кетчуп и прочие добавки. Распределим эти роли между составными частями академического текста. Хлеб сверху – это введение, снизу – заключение, мясо – нет, это не основная часть. Мясо в этой модели – это *ваши собственные идеи* и ничто другое. Что же тогда представляют собой вкусные добавки и специи? Разумеется, поддержку, т.е. яркие примеры, любопытные статистические данные, остроумные цитаты и т.д. Зачем мы едим гамбургер? Ради того, чтобы насытиться, точнее, ради *мяса*, удобно помещенного в хлеб и в меру сдобренного добавками. Технологии построения текста в таком формате у американцев так и называются: *гамбургер-технологии* (у англичан, соответственно, *сэндвич-технологии*).

А теперь представим себе русский «гамбургер». Как пишет русский выпускник школы или даже вуза? Сверху у него огромная шапка хлеба, снизу –

тоненькая лепешка («хао, я все сказал»), а в середине (о ужас!) тонна кетчупа вперемешку с луком и прочими непонятными овощами. Вы берете это в руки и... вот вы уже с ног до головы в овощах. Тщетно вы ищете в этом «винегрете» мясо: если вам повезет, вы найдете пару мелких кусочков, которые все равно уплыли от вас в потоке этого несъедобного безобразия, которого вам положили «от души».

Что следует из этой поучительной метафоры? То, что структура, рамки и модели – это не ограничение вашей творческой свободы, а ограничение вашего своеволия по отношению к потребителю вашего продукта, который приобретает его не для того, чтобы насладиться вашими познаниями, а для того, чтобы получить вполне конкретное *знание*, утолить совершенно определенный информационный голод. Вряд ли вы обижаетесь, если ваш гость не стал есть все блюда подряд, а тем более, не сожрал все, что стояло на столе. Почему-то российский писатель (не художественный, а профессиональный) ожидает от читателя именно этого. В результате он обрекает его на долгое и кропотливое вылавливание из горы ненужной ему *информации* рассыпанных в ней крох необходимого *знания*, то есть *ваши собственные мысли*.

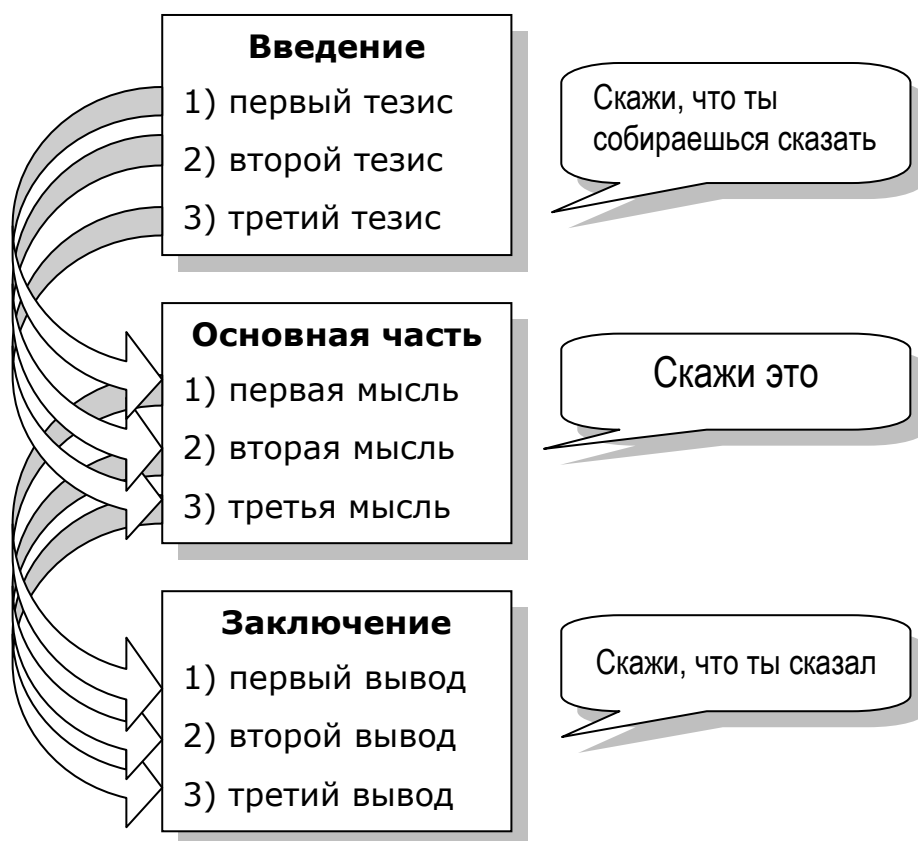
Теперь стало еще яснее, что самое главное – это *что* ты пишешь, а *как* ты пишешь – раскладывается в удобную и полезную модель, как в удобную посуду. Вы же не кладете все блюда сразу в одну тарелку (вот вам борщ, рыба и мороженое)? И никто до сих пор не пожаловался на одну и ту же круглую форму тарелки или то, что у вилки четыре зуба, а не семь или двенадцать.

К этому моменту у нас, как бы между прочим, возникло несколько вопросов: во-первых, если собственные мысли все-таки есть, то сколько их должно быть, чтобы читатель не подавился? Во-вторых, если собственных мыслей все-таки нет, то где их брать, чтобы порадовать читателя? И наконец, какая, в конце концов, разница между знанием и информацией?

Разберемся по порядку. Мыслей должно быть три. Если у вас их по каким-то причинам четыре (например, сезоны в году), то это тоже ничего; даже пять идей

имеют право на существование, но одиннадцать – никогда. Оптимальным вариантом всех времен и народов является число три, и не потому, что больше не надо, а потому, что надо хорошо подумать и превратить свои пять или одиннадцать в три (вспомним нашу первую беседу и разговор о «кухне» и девятнадцати вилках). Трех блюд обычно хватает, остальное – количество компонентов гарнира или десерта – уже детали.

Предположим, у нас уже есть три хорошие мысли, составляющие, как нам известно, одну хорошую идею (единство текста относится к тексту любого размера). Теперь рассмотрим структуру гамбургер-модели⁴.



Итак, во введении вы говорите четко и ясно о том, какую мысль вы собираетесь обсуждать, причем она должна быть сформулирована в едином

⁴ Эта модель под разными названиями («сэндвич-модель» или трехкомпонентная модель) встречается в практике многих британских и американских коллег, поэтому трудно определить, кто ее нарисовал первым. Графический вид модели и ее словесные компоненты также варьируются, что не меняет сути. Замечу, однако, что слова в выносках я позаимствовала (переведя их, конечно, на русский язык) у коллеги из Лондонской школы экономики, замечательного преподавателя Нила МакЛина.

тезисном виде, который затем подразделяется на соответствующее количество тезисных предложений (или нескольких предложений на каждый тезис, в зависимости от величины текста). Не забудьте о логическом порядке: в данном случае, это *порядок разделения идей*. Помните, что введение рассказывает читателю, что и в каком порядке *будет обсуждаться*, но ни в коем случае не обсуждает этого, а тем более, не делает выводов. Теперь ваше введение содержит три тезиса, соответствующие трем мыслям, упорядоченным в логическом порядке.

Хорошую схему предлагает Дж.Морли, профессор Манчестерского университета в своей книге “University Writing Course”:

- введите тему и охарактеризуйте ее контекст и важность;
- укажите проблему или противоречие, или недостаток знания в области исследования;
- дайте определение теме;
- укажите цель исследования;
- дайте обзор аспектов и/или структуры вашего текста.

Обратите внимание на последний пункт. Если в небольшом тексте, где введение образует единственный абзац, нам было достаточно ввести тезисное предложение, то в данном случае, мы должны представить тему читателю, указав причины ее рассмотрения, дав ей надлежащее определение и указав, *в каком порядке (в каких аспектах)* она будет рассматриваться.

В основной части, строго в том же порядке, но уже крупнее и подробнее обсуждаются обозначенные аспекты или идеи. Здесь они сопровождаются поддерживающими предложениями (или группами предложений). Теперь вы изложили свои мысли в логическом порядке, как указывали во введении, и убедительно доказали каждую из них.

В заключении вы делаете выводы по каждой из мыслей, заявленных во введении и обоснованных в основной части. Разумеется, вы выстраиваете выводы

в том же порядке, но не забудьте и о едином заключении. Его целесообразно сделать в самом конце, с выходом на перспективу. Так вы подводите черту под тремя вашими выводами и устремляете мысли читателя вперед, за пределы вашего труда.

Дж.Морли определяет основные части заключения так:

Краткий пересказ основных позиций;

Заключительный комментарий

и/или

Суждение/оценка

и/или

Дальнейшие перспективы

и/или

Рекомендации.

В любом случае, и оценка, и рекомендация смотрят в будущее.

Теперь представьте себе, что вы написали обоснование на предоставление вашей школе гранта. Грантодатель сначала сразу увидит, что вам нужно, затем убедится в том, что оно вам действительно нужно и, наконец, поймет, зачем оно вам нужно и что вы с этим будете делать. Мысленный взор его устремится в светлое будущее вашей школы, но не «вообще», а в частности, так как после этого он вернется к введению (или к заключению) и выпишет вам грант на две из трех запрошенных позиций.

Если же вы написали во введении, какая у вас замечательная школа, в основной части – как вам плохо живется в таком районе и с такими родителями, а в заключении жалобно попросите хоть что-нибудь – ваш текст полетит в стопку «отказать». Та же участь постигнет ваш документ, если в вашем тексте ни с того ни с сего выпадет маркированный список из 17 позиций, который вы потребуете немедленно удовлетворить. Во всех трех случаях мысли у директора школы были,

только в первом он их структурировал, а во вторых двух – нет. А если самих мыслей нет?

Если мыслей нет, значит, писать нечего (замечательный пример абзаца, состоящего из одного предложения: есть тема, есть контрольная идея, есть мысль и есть вывод).

Чаще всего человеку мешает не отсутствие мыслей, а их неупорядоченность (уже решенная нами проблема) или отсутствие *собственных мыслей*, то есть винегрет из чужих или ничьих. Ничьи мысли – это те самые прописные истины и общие места, которые нельзя обосновать в силу того, что они слишком общие: «Все люди когда-то учатся», «Человеку нужно учиться», «Специалисту необходима грамотность» и т.п. Чужие мысли – это те, что набились в вашу голову в результате авторитарного образования, чтения большого количества специальной и профессиональной литературы и выслушивания бесконечного количества «поточков сознания» своих коллег, которые, в свою очередь, несли вам вместо знания – винегрет из чужих непереваренных мыслей. Известно, что непереваренные мысли авторитетов превращаются постепенно в заезженные клише, которые намертво внедряются в мозг, тесня сомнения и давя протесты. С этим необходимо бороться.

Как и всякую проблему, эту проблему можно решить посредством соответствующих процедур. Первой такой процедурой будет структурирование (определение) проблемы, то есть проблему нужно назвать по имени и дать ей определение посредством правильно подобранного ядра и соответствующих специфических деталей. Мы только что структурировали проблему отсутствия мыслей по четырем позициям (отсутствие мыслей, ничьи, чужие и клише). Более того, структурировав проблему, мы смогли сделать следующий шаг и выдвинуть рекомендации по ее решению: 1) их нет – делать нечего, 2) они хаотичны – упорядочить, 3) они ничьи – отбросить, 4) они чужие – переварить (критически оценить), 5) они клише – бороться.

А теперь откроем большой секрет: все эти перечисленные не ваши мысли называются *информацией*. И только то, что вы постигли или до чего додумались сами, является вашим *знанием*. *Знание – это метод обработки информации и трансформация ее в новый вид*. При этом *академическую грамотность в наиболее общем виде можно определить как совокупность навыков и компетенций, связанных с передачей знаний*.

Передачу знаний не следует смешивать с «информационным обменом». Почему? Давайте разберемся в разнице между знанием и информацией, а поможет нам в этом замечательная книга выдающегося американского ученого, специалиста в области принятия управленческих решений У.Данна “Public Policy Analysis: An Introduction” (мы уже встречались с его текстом, когда работали с определениями). Таким образом, на этот раз перед нами не энциклопедия для школьников, а серьезный академический труд по теории государственного управления. Однако фрагменты этой книги, как и статьи из энциклопедии, предстанут перед вами в обработанном виде, как задание на структуру академического текста. И все же информация – или знание? – словом, то, что вы почерпнете из самого материала – может быть весьма интересно.

Практическое задание 1. Перед вами три части текста (А, В и С) с пробелами, в каждый из которых необходимо вписать одно из четырех слов: *информация, мудрость, знание* или *данные*. В правильном ли порядке даны части текста? Чем эти части являются?

«Пирожная связь»

А.

Чтобы представить себе всю сложность различий между _____, _____, _____ и _____, специалисты по информационным технологиям иногда пользуются такой метафорой. При выпечке хлеба мы используем в качестве _____ молекулы углерода, водорода и кислорода. В свою очередь, _____ в нашем распоряжении – это крахмал, мука, вода и дрожжи. Однако _____ мы получаем только тогда, когда поднимаемся на следующий уровень, на котором мы используем _____, чтобы испечь хлеб. _____ же можно рассматривать как использование _____ для создания вкусного пирога.

В.

_____, _____, _____ и _____ взаимозависимы. Тем не менее, получение и использование управленческих _____ или _____ отнюдь не то же самое, что получение и использование _____ – или _____. Критерии оценки достигнутых результатов будут на каждом уровне четко различаться.

С.

Большинство людей испытывают немалые затруднения, когда пытаются определить разницу между _____, _____, _____ и _____. Часть этих затруднений связана с тем, что эти четыре понятия предполагают все более и более высокие уровни организации мыслительной деятельности, причем каждый последующий уровень включает предыдущий, образуя сложную иерархию.

Пояснение для преподавателя. Студенты должны сами разобраться с заданием: здесь необходимо упорядочить абзацы и вставить слова по логике их использования. В конце концов, получаем:

Большинство людей испытывают немалые затруднения, когда пытаются определить разницу между данными, информацией, знанием и мудростью. Часть этих затруднений связана с тем, что эти четыре понятия предполагают все более и более высокие уровни организации мыслительной деятельности, причем каждый последующий уровень включает предыдущий, образуя сложную иерархию.

Чтобы представить себе всю сложность различий между данными, информацией, знанием и мудростью, специалисты по информационным технологиям иногда пользуются такой метафорой. При выпечке хлеба мы используем в качестве данных молекулы углерода, водорода и кислорода. В свою очередь, информация в нашем распоряжении – это крахмал, мука, вода и дрожжи. Однако знание мы получаем только тогда, когда поднимаемся на следующий уровень, на котором мы используем информацию, чтобы испечь хлеб. Мудрость же можно рассматривать как использование знания для создания вкусного пирога.

Данные, информация, знание и мудрость взаимозависимы. Тем не менее, получение и использование управленческих данных или информации отнюдь не то же самое, что получение и использование знания – или мудрости. Критерии оценки достигнутых результатов будут на каждом уровне четко различаться.

Итак, мы действительно упорядочили *абзацы* в тексте, причем упорядочили их согласно логике: от вступления до заключения. Эта логика, в свою очередь является (вопрос к вам: дедуктивной или индуктивной?) дедуктивной, т.е. *от общего к частному*. Кроме того, мы упорядочили *список слов* согласно другой логике: иерархической, причем от *простого к сложному*.

Одним из важнейших выводов, который мы сейчас должны сделать по принципу русского выражения «заруби себе на носу», является следующий: *Никогда и ничто в академическом (профессиональном, предметно-ориентированном или специальном) тексте не может существовать в произвольном порядке*. Важнее этого вывода для нас нет ничего, поскольку этот вывод ведет к знанию, знания образуют компетентность, а еще выше, на уровне мудрости – грамотность.

То, что знание – это метод трансформации информации из одного состояния в другое, наиболее ясно сформулировал У.Данн, с которым вы только что

познакомились. На эту управленческую концепцию замечательно ложится лингвистическая, языковая трактовка: в упрощенном виде информация отвечает на вопрос *что*, в то время как знание отвечает на вопрос *как*. Концепция Данна отражена в гениальной модели проблемно-центрического управленческого цикла, которую вы сейчас сами достроите.

То, что знание – это метод трансформации информации из одного состояния в другое, наиболее ясно сформулировал У.Данн, с которым вы только что познакомились. На эту управленческую концепцию замечательно ложится лингвистическая, языковая трактовка: в упрощенном виде информация отвечает на вопрос *что*, в то время как знание отвечает на вопрос *как*. Концепция Данна отражена в гениальной модели проблемно-центрического управленческого анализа, которую вы сейчас сами и достроите.

Прежде чем приступить к заданию, следует сказать несколько слов о графических объектах и их роли в академическом тексте.

Универсальные принципы построения любой схемы, принятые в ней фигуры и знаки, а также умение ими пользоваться составляют еще один важный академический навык – умение работать со схемами, моделями и графической информацией. Сюда же примыкает знание логических символов. К сожалению, эти навыки не входят в России в школьную программу. Математика живет в школе не менее отдельной от остальных предметов жизнью и также не включает развитие компетентности в этой универсальной для всех наук области. Графики же и диаграммы вскользь, как *информация*, а не знание, попадают в естественно-научных предметах, где им также не уделяется внимания как самостоятельным компетенциям. Таким образом, этот универсальный междисциплинарный комплекс навыков составляет очередное «белое пятно» российского общего образования.

Наиболее прозрачным и доступным на первый взгляд графическим объектом, который часто (иногда слишком часто) применяется в образовательной

области, это таблица. Следует обратить внимание на то, что таблица должна быть наглядной:

1) Размер таблицы не должен превышать одной страницы. Если это несколько страниц – таблица не структурирована. Значит, она содержит несколько аспектов или этапов, и ее следует разбить.

2) Две или три таблицы подряд в тексте стоять не могут: их необходимо вынести в приложение.

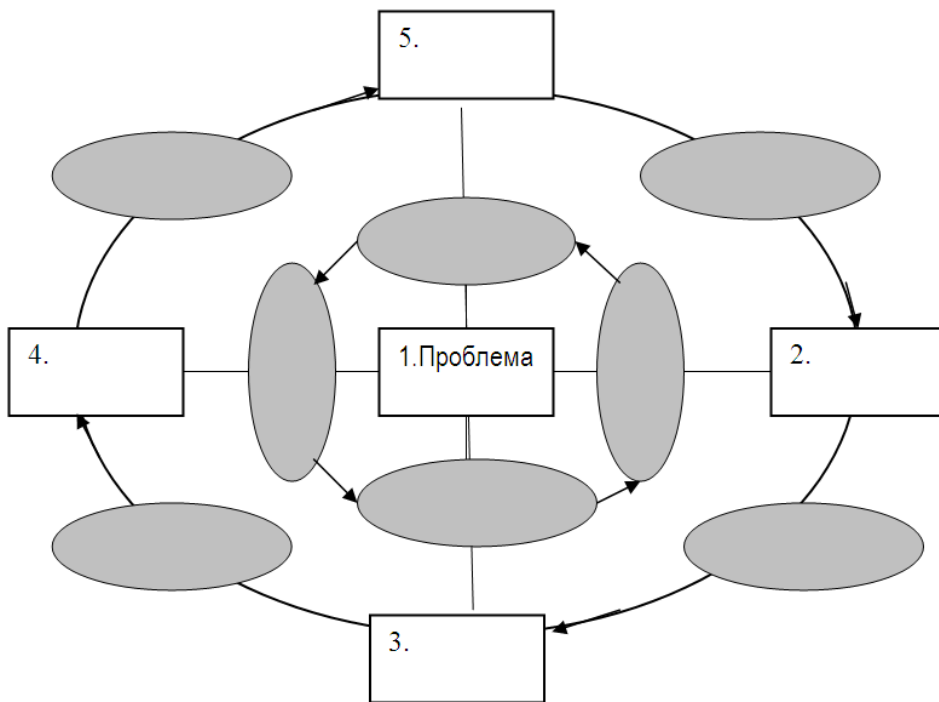
3) Таблица строится для того, чтобы сопоставить три или более видов данных, обычно цифровых (таблица существует для размещения именно данных, а не информации). Если колонок две – это колонки, а не таблица. Их следует располагать согласно законам оформления текста (например, в две колонки с маркерами или номерами).

2) В таблице не может стоять текст (предложения), поскольку она предназначена для данных, а данные приводятся в неразвернутом виде (термин, название). Если все-таки в таблицу введено слишком длинное название (например, курса), то оно подлежит сокращению (как например, в расписании), а сокращение раскрывается в тексте статьи. В крайнем случае, название приводится полностью, но и тогда необходимо следить, чтобы оно составляло не более трех-пяти строк в ячейке, причем желательно, чтобы это было исключением, а не правилом.

На данном этапе нам важно обратить внимание на то, как строится схема в гуманитарной области, поэтому студентам целесообразно задать несколько вопросов по схеме, из которой удалены данные.

Практическое задание 2. Ниже представлена модель У.Данна, из которой удалены данные. Что, по-вашему, символизируют овалы, и что – прямоугольники. Что означают стрелки? Почему овалы стоят на стрелках? Что может означать внутренний круг?

Проблемно-центрический управленческий анализ



Расставьте в каждый прямоугольник и в каждый овал слова:

действия; мониторинг; оценка; успешное функционирование; возможные результаты; рекомендации; прогнозирование; структурирование; конечный результат.

***Пояснение для преподавателя.** Эта аналитическая модель, первоначально предназначенная для принятия эффективных политических решений государственных проблем, в силу своей универсальности полезна для любого управленческого анализа. В центре может оказаться социальная проблема, финансовая проблема, и, конечно, проблема образования или проблема управления школой, проблема внедрения новой программы, проблема нехватки педагогических кадров, проблема новой системы оплаты труда и т.д. В дальнейшем мы воспользуемся этой моделью для написания следующей самостоятельной работы.*

Студенты могут работать в парах или небольших группах (2-3 чел.). Интересен процесс работы, который сам представляет собой решение

проблемы, поэтому необходимо выработать стратегию, алгоритм ее решения шаг за шагом. При проверке задания можно поинтересоваться, как самая успешная группа его выполняла. Сначала следует внимательно изучить схему: в прямоугольниках будет находиться «что» (пример: 1. проблема), а в овалах, которые стоят на стрелках, направленных от одного прямоугольника к другому, стоят некие действия или процедуры – «как».

Остается разобраться в списке слов, чтобы понять, «что и как». Быстро определяется специфическое положение овалов в центре круга: действий на все овалы не хватит, да это и ни к чему, поскольку это круг, явно означающий одно и то же действие и без которого нельзя даже начать производить остальные действия с проблемой. Еще раз сопоставляем имеющиеся слова и получаем логическую последовательность:

1. Проблема – структурирование (выход во внешний круг); прогнозирование – 2. возможные результаты – рекомендации – 3. действия – мониторинг – 4. конечный результат – оценка – 5. успешное функционирование.

Просим наиболее быстро и удачно справившихся с заданием студентов рассказать (в виде текста, а не списка), как работает эта схема. Цель этой процедуры аналогична самостоятельной работе 3: словесное описание графической информации. Описание может начинаться, например, так:

Модель Данна предлагает алгоритм решения управленческих проблем. Прежде, чем предпринимать какие-либо действия или строить прогнозы, следует структурировать проблему, т.е. определить, какого рода проблему предстоит решать управленцу. После того, как проблема определена (или структурирована), можно начать прогнозировать возможные результаты ее решения... и т.д.

Информация может послужить основой для разного рода знания: подвергаясь анализу, информация трансформируется, превращаясь в информацию иного рода. Так строятся прогнозы, выдвигаются гипотезы, даются рекомендации, делаются разного рода выводы и заключения, которые, в свою очередь, подвергаются оценке. Правильно оценив выводы, можно лучше строить прогнозы, выдвигать предложения, давать рекомендации по их исполнению и

получать лучшие результаты, которые вновь подвергаются детальной оценке. Таким образом, на примере модели У.Данна мы можем видеть, как происходит трансформация соответствующей управленческой информации из одного вида в другой в соответствии с тем, какого рода знание к ней применяется.

Сделаем небольшое отступление, т.к. при выполнении задания нам встретился целый ряд полезной управленческой лексики, среди которой есть одно слово, заслуживающее особого внимания – «мониторинг». Попросим вас определить это понятие, и ядром определения окажется «контроль» или «наблюдение». Но ведь и контроль, и наблюдение имеются в нашем управленческом лексиконе. Зачем нам очередной синоним? Обратимся за ответом к языку. Как ни странно, однокоренным (естественно, тоже заимствованным) словом к слову *мониторинг* является *монумент*, к которому, в свою очередь, напрашивается два синонима: заимствованный – *мемориал* и родной – *памятник*. Поскольку русское слово – одно, а латинских – два, логично предположить, что эти два разных слова имеют разное значение; одно совпадет с *памятником*, т.е. *памятью* (*мемориал*, как *мемуары*, *меморандум*), а второе будет иметь совсем другое значение: «предупреждать от ошибок»! Отсюда и *монумент* – не для памяти, как *мемориал* (взгляд в прошлое), а для предупреждения от повторения ошибки (взгляд в будущее); отсюда и *мониторинг* – *предупреждение от возможных ошибок*.

Эта важная аналитическая управленческая функция часто неправильно истолковывается как российскими *менеджерами* (теми, кто управляет *людьми*), так и *администраторами* (теми, кто управляет *действиями*). Наблюдение – позиция «с краю», контроль – позиция «сверху», а мониторинг – позиция «внутри». Когда учитель проводит мониторинг в классе, это означает, что ребята работают над заданием, а учитель ходит между ними и невзначай, тихо-тихо поправляет, намекает, если кого-то увлекло в сторону от основной задачи, или спешит на помощь, если возникло затруднение.

Так язык помогает найти правду и не запутаться в бездумно заимствуемых из чужого, но не менее мудрого языка слов и терминов. Ведь *прежде чем их заимствовать, надо было их проанализировать (структурировать)*. Есть, конечно, и очень мудрые заимствования, с которыми полезно научиться обращаться. Например, только что упомянутое «прежде чем» также имеет мудрого иностранного брата – корень-приставку *мета-*.

Посмотрим еще раз на модель Данна: чем отличается структурирование проблемы от остальных процедур, а точнее, методов? Именно этим «прежде чем». Следовательно, *прежде чем* приступить к *методам*, необходимо применить *мета-метод*. Точно так же, если бы мы занялись более крупной темой – анализом, то в начале начал стояла бы историческая, понятийная, методическая и философская база этого анализа, которая описывалась бы в книге отдельной частью (Часть I) и называлась бы (вопрос к вам) – правильно, «*Мета-анализ*». Кстати, как будет называться проблемная ситуация, лежащая в основе проблемы?

Не будем уходить слишком далеко, но *мета-метод* структурирования проблемы (т.е. ее определение) попробуем запомнить. Определение (definition) – это формулировка, содержащая ядро и дополнительную информацию, с процедурой построения и функционирования которой мы уже познакомились. Теперь понятно, что если вы выделили неправильное ядро в определении проблемы или в принципе неверно сформулировали (назвали) проблему, вставшую перед вами в процессе управления школой, то решить ее никакими *методами* будет невозможно.

Итак, знание отвечает на вопрос «как» и обеспечивает трансформацию одного вида информации в другой, для чего оно обретает форму процедуры или метода. Например, очевидцы видели *катастрофу*, журналист собрал *рассказы очевидцев* и написал *статью о событиях*, на которую мэр наложил *запрет*, а редактор написал *хвалебную рецензию*. Все это – «прямоугольники» в схеме, которые соединяются стрелками превращающих, трансформирующих, интерпретирующих эти виды информации методов. Очевидцы *осмыслили и по-*

своему интерпретировали катастрофу, журналист проанализировал и описал ее в виде публицистического текста, мэр статью оценил по-своему и издал свое распоряжение, а редактор оценил ее по-своему и написал рецензию. Каждый действовал обоснованно, убежденно и основывался на своей логике и своей системе ценностей. Соответственно, четыре упомянутых вида текста (первый мог быть записанным на диктофон звуковым повествованием) написаны с определенной целью, имеют определенную жанровую форму и в основе их лежит собственная мысль автора, которую он выражает посредством соответствующего метода, который доступен в системе имеющегося у него знания.

И модель Данна и ее языковая трактовка, как и приведенный живой пример, позволяют сделать вывод о том, что *знание не синонимично информации, а является динамически развивающейся и функциональной системой умений, пониманий и компетенций*. Знание, таким образом, выше компетентности (составляющей единое с компетенцией понятие во всех языках мира, кроме русского). Знание – это именно *система* (ядро определения) умений, пониманий и компетенций, поскольку *она позволяет владеющему ею действовать независимо, автономно, по собственному усмотрению комбинируя эти умения, понимания и компетенции*. Важно, что в ряду этих независимых действий первостепенное значение имеют *независимые суждения, критические оценки и гипотезы*. Именно эти формы проявления знания и являются предметом *коммуникации знаний*, которая обеспечивается посредством навыков и умений академической грамотности, как мы ее определили выше.

Формой коммуникации знания является аргументация (доказательство) как процедура (метод) обоснования гипотезы, критической оценки или независимого суждения. И если необходимыми и достаточными требованиями, предъявляемым к *информации*, являются *объективность, релевантность и полнота*, то требованиями, предъявляемыми к *аргументации* как форме коммуникации знаний, являются *логика, структура, ясность изложения, обоснованность и убедительность*.

Проще говоря, читатель ищет в тексте динамику, а не статику, он ждет от вас независимых суждений, оригинальных гипотез или критических оценок. Где он их находит? Во вступлении – в виде тезисов или в заключении – в виде готовых ответов. Если же его заинтересовало, *как* вы пришли к тому или иному выводу, то он с интересом прочтет соответствующие места основной части.

Таким образом, основой любого *текста* является *знание* автора, с помощью которого он трансформирует один вид информации в другой. Не стоит заблуждаться насчет того, что информация может быть интересной: интересными могут быть только сделанные на ее основе выводы, а к выводам ведет долгий (или не очень) путь *логических рассуждений автора* на основе имеющихся в его распоряжении знаний. Кроме того, автор имеет не только знания, но и убеждения, систему ценностей, интересов и мотиваций, которые не могут не влиять на характер выводов. К влиянию этих факторов на характер трансформирования информации в различного рода выводы мы вернемся позже, а теперь перед нами стоит практическая задача.

Предположим, вам необходимо к завтрашнему дню написать обоснование на предмет введения в вашей школе школьной формы. Вы прекрасно понимаете, что не все с этим согласятся. Возможно, вы и сами против, однако надо – значит, надо. Вы сели и задумались, но в голову ничего не приходит. Что делать (вопрос к вам)? Правильно, структурировать проблему. Как? Определить ее. Точнее, определиться, так как на этот раз лично ваша голова и являет собой источник проблемы. Для этого есть два замечательных способа.

Способ первый, уже упоминавшийся в первых занятиях, называется *brainstorming*, т.е. вихри в мозгу или, говоря более скучным языком, активизация мыслей. Возьмите лист бумаги А3 (для таких мозговых атак необходим простор) и включите поток сознания в направлении темы. Именно поток, неструктурированный, неконтролируемый, объединенный одной мыслью: «школьная форма». Начните так же безостановочно записывать где попало на этом листе то, что приходит вам в голову. Могут вылетать парадоксальные

словосочетания, нелепые обрывки мыслей, ассоциации или даже слова, имеющие отдаленное отношение к делу. Важно, что вы записываете *слова*, а не рисуете в задумчивости платье с фартуком, лениво возя ручкой по одной и той же линии. Задача – покрыть этот лист весь за пару минут. Начали!

Практическое задание 3. Активизация мыслительного процесса (brainstorming).

Студенты берут листы бумаги А3 (можно в парах) и начинают быстро писать все слова и словосочетания, которые связываются у них с школьной формой. Важно не останавливаться и не задумываться над формой этих слов. 5 минут – это максимум времени на такую работу.

Тем не менее, это очень важная работа: посредством такой процедуры мы получили информацию. О ее полноте и достоверности судить сложно, но о релевантности – вполне. Поэтому, когда лист покроется записями, мы приступаем к следующему этапу: отбор релевантной информации. Процедура проста: будем зачеркивать все, что оказалось случайным и к делу никак не относится (если есть сомнения – оставляем). Например, мы зачеркнули часть обрывков и получили:

~~скучная серая~~ можно ярче не люблю юбки с пиджаками клеточка плохо родители
убьют М.В. ~~будет жалов~~ не буд завидовать ~~скандал~~ драки собрание дети каблуки
~~кошмар~~ гол живот кому надо? традиции пионер всем пример кто платит бухгалтерия
родители где заказ...

Теперь мы имеем относительно релевантную информацию. Пора ее структурировать, чтобы получить картину для оценки достоверности и полноты. Возьмем красный фломастер и обведем все положительные мысли, синий – отрицательные. Получаем две группы слов, которые можно переписать на другой лист (А4), разделив его вертикальной чертой. Слева ставим «хорошо», справа – «плохо» и вписываем уже в более грамматически целостной форме то, что имеем. Более того, если по ходу работы придут еще мысли, то их не только можно, но нужно вписать в одно из полей. Получаем, например:

Хорошо

Можно заказать яркие, цветные костюмы

Платья лучше, чем юбки

Подобрать спокойную фактуру ткани (без клеток)

Форма скроет социальное неравенство

Меньше зависти, меньше драк

Традиции школы

Не отвлекаться на уроке

Более здоровая одежда и обувь

Плохо

Родители могут не согласиться

Дополнительные расходы на семью

Драки с другими на улице

Придется собирать родителей, объяснять, доказывать

Дети могут быть против

Старшеклассники!

Ассоциации с советским периодом (пионеры)

Придется искать фабрику, разработчиков-модельеров

Платить, тратить время, согласовывать образцы

Искать или выбивать фонды

На этом этапе наброски уже можно озвучивать, поэтому предлагаем студентам сначала обсудить списки в парах, а затем озвучить несколько наиболее полных списков по желанию студентов. При этом остальные пополняют свои списки той информацией, которая им кажется уместной для своего случая.

После обсуждения мы получили не только релевантный список, но и структурированный в первом приближении, и даже проясняющий ситуацию. Кроме того (вспомним аспекты и контрольные идеи), этот список намечает некоторые направления разделения идей. Что нам делать дальше?

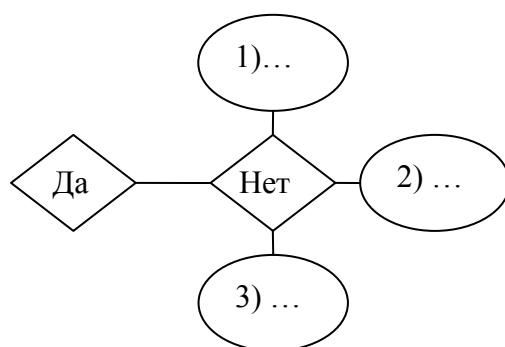
Мы переходим ко второму способу организации идей, более серьезному и имеющему прямую связь со структурой текста. Им можно воспользоваться и не проводя активизацию мыслей, но все же этот первый этап образует неплохую базу для второго.

Практическое задание 4. Картирование идей.

Студенты организуются в группы по 4-5 человек. Каждой группе понадобится 2 листа бумаги А3 и набор цветных ручек или тонких фломастеров черного, синего и красного цвета. Поскольку мы продолжаем развивать тему «Школьная форма», то можно разрешить студентам собраться в группы согласно своим убеждениям. Тем не менее, крайне важно иметь приблизительно равное соотношение «за» и «против» (две и одна, три и две группы, но не четыре и одна). Поэтому предложите студентам такие группы организовать (отстаивать противоположную точку зрения – означает лучше понять ее, а понимание оппонента – один из важнейших академических навыков и часто в дискуссии – залог успеха и победы).

В центре листа черной ручкой нарисуйте два небольших ромба, соединив их линией. Напишите в них «да» и «нет». Ромб (как и овал, и прямоугольник в предыдущих схемах) – не произвольная фигура: это обозначение выбора. Математики, инженеры и физики хорошо с этим знакомы; очень жаль, что «гуманитарии» остаются в вечном неведении относительно как символов и знаков, так и графических законов построения моделей и схем. Теперь выберем точку зрения, которую будем отстаивать, ведь читатель ждет от нас твердого решения. Предположим, мы выбираем «нет» школьной форме. Это – главная идея нашего будущего документа (эссе).

Проведем из оставшихся вершин соответствующего ромба три линии, на концах которых нарисуем кружки. Получаем такую картину:



Соответственно, те, кто выбрал «да», рисуют линии и круги вокруг своей точки зрения. Теперь впишем (той же черной ручкой) три тезиса, по которым мы будем строить аргументацию. Например, школьная форма может иметь негативные *психологические, социальные и экономические* последствия. Лучше их сформулировать эти тезисы в виде полных предложений (помните, почему проблему всегда необходимо точно сформулировать?). Очень важно определить приоритетный или логический порядок этих трех тезисов. Предположим, социальный фактор мы выдвигаем на первое место, психологический дискомфорт – на второе, а экономические последствия (затраты родителей, например) – на третье, как менее значимые.

Теперь берем синие ручки и чертим от каждого круга еще три линии, на концах которых помещаем три синих⁵ круга. В них мы обоснуем каждый из выбранных тезисов тремя аргументами. Например, тезис: «Школьная форма может создать психологические проблемы у школьников» может поддерживаться тремя аргументами (условно говоря, соединим их словом «поскольку»): 1) форма может быть неприемлема для детей с различными комплексами, недостатками или религиозными убеждениями, 2) лишит ребенка возможности самовыражения, 3) будет отвергаться старшеклассниками, которым хотелось бы, чтобы их принимали за взрослых.

Когда мы получили вокруг каждого черного круга три заполненных синих, мы берем красную ручку и рисуем от каждого синего по три красных круга. Это будет фактическая поддержка каждого из аргументов. И вот здесь-то и возникает потребность в *информации*, но информации совершенно конкретного характера: нам необходимы статистические данные, цитаты, выдержки из отчетов школ, сводки из полицейских участков и т.д. Например, чтобы подтвердить данные о неприемлемости формы для некоторых детей, вам может понадобиться, например,

⁵ Идея использования различных цветов при картировании принадлежит не мне, этот прием я позаимствовала у британских коллег. Полагаю, они на меня не обидятся, равно как и авторы учебных пособий и теоретических исследований, на труды которых мы опираемся в курсах по развитию академических умений.

статистика о числе детей-мусульман в школе или примеры детей с дефектами фигуры (тонкие ноги, короткий торс и т.д.). Если же речь идет об отсутствии возможности самовыражения, то можно привести в пример опасность того, что дети начнут самовыражаться иными способами: с помощью немислимых причесок, агрессивного поведения, и т.д.

Студенты быстро обратят внимание на то, что тезисы «да» и тезисы «нет» могут совпадать по характеру, хотя аргументы могут сильно различаться. Например, сторонники формы выдвигают социальный тезис на передний план, поскольку школьная форма может помочь нивелировать на уровне школы проблемы социального неравенства между семьями. Аналогичный тезис, но со знаком «минус» могут выдвинуть и противники формы, приводя такие аргументы, как драки на улицах и конфликты между «элитными» и «социально не обеспеченными» школами. С другой стороны, то, что формулируется сторонниками формы как «традиция» и «единство», может трактоваться противниками как «политизация» и «идеологизация».

Три основных тезиса могут и не совпадать у разных групп пишущих. Например, одни сторонники формы могут выдвигать на передний план идеи социального равенства, другие – традиции школы, а третьи – физическое здоровье детей.

***Пояснения для преподавателя.** Во время работы группы преподаватель должен осуществлять мониторинг класса: он должен находиться поблизости, заглядывать в листы, задавать вопросы, которые могли бы способствовать развитию мысли или, напротив, просто послушать часть обсуждения. Главное, не мешать работе. Первая проверка производится, когда готовы «черные» круги. Здесь те группы, у которых не все сложилось, могут внести исправления на основе обсуждения тезисов, которые получились у других. Задача – активизировать взаимодействие, но не навязать друг другу свое мнение. Обсуждение не означает, например, что после этого у всех сторонников формы тезисы сложатся одинаково.*

Второе обсуждение происходит тогда, когда у большинства групп уже сложились «синие» аргументы и наметилось хотя бы несколько «красных» поддержек. Это еще одна консолидация усилий и обмен идеями. Для того, чтобы подойти к следующему этапу работы, необязательно получить все детали, достаточно иметь достаточную для наглядной картины часть.

Теперь пришло время обнаружить соответствие между картой идей и будущим текстом. Что будет составлять введение? Безусловно, три «черных» тезиса. Правда, их следует предварить «интригой», формулировкой самой темы и ее важностью. Что будет составлять основную часть? Разумеется, три абзаца, в каждом из которых заглавным предложением будет являться тезис из соответствующего черного круга, а затем в определенном приоритетном или логическом порядке пойдут «синие» предложения-аргументы. После каждого «синего» предложения абзац будет содержать несколько «красных» поддерживающих деталей. Получим небольшой текст из пяти абзацев. Строго говоря, в таком маленьком тексте не обязательно приводить столько деталей. Достаточно одной-двух. Да и предложения не обязательно делать отдельными, можно соединить аргументы с поддержкой в сложные предложения.

Разумеется, если текст значительно больше, а «синие» части имеют серьезное обоснование, мы выстраиваем текст в логическом порядке разделения идей, причем каждый блок будет содержать уже по три «синих» абзаца со своими «синими» заглавными предложениями, а внутри каждого абзаца будет содержаться трехвариантная «красная» поддержка данной идеи. Не следует терять основную, тезисную мысль: прежде чем писать «синие абзацы», необходимо сформировать абзац, постулирующий развитие этой идеи: «черное» заглавное предложение и три синих аргумента. Так повторится каждый раз, когда мы будем входить в новый тезис. Напрашивается мелкий арифметический вопрос: сколько будет абзацев в таком тексте с учетом введения и заключения?

Заключение к тексту (независимо от его длины) даст нам возможность перечислить выводы по каждому из трех «черных» кругов-тезисов, после чего

необходимо будет сделать общий вывод и, наконец, посмотреть в будущее посредством оценки, рекомендации или обрисовки перспектив.

А теперь попросим наиболее активную группу противников и наиболее активную группу сторонников школьной формы выдвинуть из своих рядов спикера, который после краткой коллективной подготовки выступит по данной теме с аргументацией, которую выстроила данная группа. Остальные студенты должны внимательно следить за логикой выступающего, его убедительностью и ясностью, четкостью формулировок, введением и заключением.

В конце выступлений неплохо подвести итоги. При этом следует обратить внимание не только на структуру выступления, но на язык, которым это выступление было организовано в связный текст. Следует категорически избегать перечислений, подзаголовков вместо предложений и т.п. Речь должна состоять из связных, логически организованных предложений!

При обсуждении итогов необходимо предложить студентам выделить те слова, которыми они рекомендуют воспользоваться для связи частей текста и предложений, как например: во-первых, прежде всего, кроме того, помимо, следовательно, и т.д. Это создаст нам переход к следующей теме и поможет в выполнении самостоятельной работы.

Самостоятельная работа. Напишите эссе на основе полученной карты. Доработайте ее так, как считаете нужным. Обратитесь за недостающими данными к соответствующим источникам информации. Не забудьте озаглавить текст. После того, как текст будет готов, проверьте его и сопроводите его краткой аннотацией. Важно: принесите текст в распечатанном виде на следующее занятие.

Тема 6. Структура предложения. Субъектно-объектные связи. Параллелизм. Союзная связь. Фрагменты, слияния и цепи. Особенности организации сложного предложения в академическом тексте. Сигналы перехода.

До сих пор в фокусе нашего внимания был текст как единство, текст как структура, как организация идей (независимых суждений, оценок и гипотез) автора. Мы также рассмотрели структуру абзаца и его части, поняли, как строится заглавное предложение абзаца и тезисное предложение введения и даже обсудили стиль академического текста. Фактически все это время мы работали с текстом на макро-уровне. Даже о языке мы говорили только как об инструменте логического мышления. Мы недаром уделили столько внимания этим большим вещам: как мы убедились еще в самом начале курса, именно эта часть грамотности является белым пятном, *terra incognita* для получившего образование в России. Однако, к сожалению, не все благополучно в нашей академической среде и на микро-уровне владения языком, т.е. на уровне построения предложения и употребления вспомогательных слов, таких как местоимения, связки, союзы и т.д.

Беда в том, что десять лет в школе нас учили, по большей части, расставлять буквы и запятые в чужие, причем вырванные из контекста предложения. Нас заставляли подчеркивать в чужих фрагментах разные слова и части и надписывать над ними давно вышедшие из употребления в науке и ничего нам не говорящие термины. Нас заставляли зубрить эти термины наизусть и классифицировать виды придаточных предложений. Ну кто сейчас вспомнит хотя бы три из них, а тем более, чем, например, изъяснительное отличается от определительного? Мы послушно отличали безличные предложения от неопределенно-личных, страдательный залог от счастливого, то есть нестрадательного, и расставляли запятые вокруг вводных слов. И ни один учебник не потрудился объяснить, как именно нам употреблять эти самые вводные слова, которые почему-то не классифицировали по столь необходимым для нас сегодня функциям, никто не

предупредил, как глубока разница между зависимым предложением до и после главного, никто не сказал, сколько их, зависимых, можно прикрепить к этому главному, и вообще – с какого члена предложения следует его начинать, если о порядке слов не говорили вовсе. К сожалению, писать на уровне предложений нас тоже не учили. Что ж, придется ликвидировать и этот пробел.

Для начала попробуйте прочитать ряд *предложений* из публикаций некоторых специалистов в области образования. Сначала прочтите два:

1) Выявляя сущность и особенности дополнительного профессионального образования на основе сравнения и соотнесения целей различных ступеней образования с выделением общего инвариантного компонента цели и компонент, определяющих разность целей, нами рассматривается структура цели и содержание цели.

2) Нами в основу соотнесения целей положен принцип социального заказа не как проявления воли государственных чиновников, а как понимание особенностей устройства социально-культурной среды, в которой жизнестворит человек, реализует себя в обществе на каждом этапе своего развития.

Если вам кажется, что эти предложения являются вполне приличными, то прочтите еще три.

3) Также профессионализм акмеология изучает как структуру акмеологических способностей в профессиональной деятельности, составлять которую могут «способности к достижению человеком максимально высокой степени профессионального развития, возможного для данного отрезка времени..., способности предвидеть ситуации неравномерных ситуаций..., способность самому создавать условия (среду) для реализации восходящего вектора своего профессионального развития..».

4) Наши исследования педагогов (начальной школы Ленинградской области и г.Санкт-Петербурга, воспитателей ДОУ, преподавателей и мастеров НПО и СПО киноvideоколледжа, Медицинского училища №2, Петровского колледжа, педагогического училища №7 г. Санкт-Петербурга, в количестве 240 человек) показали, что педагоги с большим стажем работы характеризуются более низким

уровнем эмоционального выгорания, чем молодые педагоги по всем категориям педагогических работников, в структуре которых ведущую роль играют профессиональные мотивации, высокий уровень рассогласованности в ценностной сфере, высокой невротизации, невозможности полноценной самореализации в условиях перестройки и модернизации образования, условий нарастания инновационных тенденций, противоречивости реформирования образования.

5) Таким образом, андрагогика представляет собой яркий пример выражения общих тенденций развития современного научного знания» [ссылка], что позволяет выбирать разные пути развития педагогического профессионализма словесников через «научный контекст андрагогического знания определяется рассмотрением таких категорий как: человек (в целостности на этапе жизнедеятельности, который характеризуется как взрослость); взрослость (качество, которое задает возрастной и социальный диапазон рассматриваемой специфики взрослого человека как субъекта образования); образование (социокультурный механизм целенаправленного развития и формирования человеческих качеств (образа) на основании систематизированного в содержательном и процессуальном отношениях обучения и воспитания); образование взрослых (находится в контексте непрерывного образования профессионально-личностного становления человека, осуществляется в вариативных формах); непрерывное образование (образование, которое рассматривается в соотношении с целостным простором жизнедеятельности человека); андрагог (общее название для специалистов, содержание работы которых связано со сферой обучения взрослых)» [еще ссылка].

Яснее, как говорится, не напишешь. «Рассмотрение» таких предложений с учетом научных степеней авторов и их должностей в системе повышения квалификации педагогов не просто изумляет – шокирует. Не пытайтесь их разобрать: это бессмысленно. Авторы не просто не уважают читателя, они не владеют русским языком, не знают, что такое предложение, а тем более, абзац, и не дают себе труда хотя бы перечитать написанное, прежде чем отдавать его в публикацию. Это неструктурированный поток слов, в котором слепо блуждает сознание, запинаясь за падежи и цепи бессвязных и бесконечных зависимых оборотов, теряясь в скобках, запятых и т.д. Это та самая лохань с борщом, рыбой и

мороженым, которую мы обсуждали на уровне структуры текста в целом. Там мы опирались на собственные тексты, поскольку процитировать целую статью было бы не просто проблематично, но и бессмысленно. Теперь результаты высшего педагогического образования открываются нам во всем своем «великолепии».

Конечно, само по себе «рассмотрение» высказываний «педагогических работников, в структуре которых играют роль высокой невротизации» и «невозможности полноценной самореализации», вследствие чего у них «разные пути развития педагогического профессионализма словесников через научный контекст андрагогического знания определяется рассмотрением», не поможет нам научиться писать иначе. Чтобы писать грамотно, нам понадобится концептуализировать и структурировать предложение.

Начнем с того, что такое предложение и с чем его едят, точнее, употребляют. *Предложение содержит одну законченную мысль.* Иногда это весьма солидная мысль: вспомним, что абзац не зависит от количества предложений, и бывают такие, которые сами по себе образуют абзац, причем не по длине, а по сути. Например: «Студенты, не получившие удовлетворительной оценки на экзамене, отчисляются». Чем не абзац, если все предыдущие абзацы говорили о других студентах и других случаях? Естественно, оно же и заглавное, поскольку в нем есть и тема, и контрольная идея, только контрольная идея короткая. Это вовсе не плохо, поскольку все ясно.

То, что нескольких мыслей в одном предложении быть не может, обычно удивляет русского выпускника. Как так? А сложные предложения? См. примеры выше: слияние (сливание) мыслей в некую сложность приводит к печальным последствиям. Для того, чтобы научиться писать сложные предложения ясно и просто, сначала нужно научиться писать простые, то есть главные.

Начнем с простого: в простом предложении должны быть *субъект* и *глагол*. Субъект может быть не только существительным, но всем, что отвечает на вопрос «что» или «кто». Наносить травму ребенку недопустимо. Это монотонное

«ждите ответа» может довести человека до отчаяния. Мы подчеркнули здесь именно субъекты предложений, и не нужно пытаться выделить в них другие отдельные кусочки: мыслить необходимо *группами слов – кластерами*. Это поможет избежать той путаницы в словах, которую мы наблюдали в цитатах 1 – 6. Однако если в художественной литературе «что» и «кто» может быть действительно чем и кем попало, то в академическом, профессиональном тексте следует помнить о *двух типах субъектов: существительное и инфинитив*. Первый приведенный здесь пример демонстрирует нам группу инфинитива, а второй – редчайший для нехудожественного контекста случай «чего попало». Если вы хотите, чтобы читатель вас понял, следите за тем, чтобы в предложении был субъект, причем выраженный именно существительным или инфинитивом.

Итак, предложение – это одна мысль, выраженная с помощью субъекта и глагола, которые могут иметь необходимые дополнительные характеристики. Всё. Можно подумать, что идеальный вариант – писать простыми предложениями, в которых все ясно. Проверим это на примере такой цитаты:

б) Производная от мировоззрения человека – это его отношение к событиям. Путь к решению проблем – это компромисс и расширение стереотипов поведения педагога. Необходимо активизировать ресурсы. Они есть у каждого педагога и его окружения.

Получается, что и так тоже не хорошо: предложения распадаются, и связи между ними ослабевают. Значит, связи нужны, но рациональные, ясные и структурированные. Однако мы еще не разобрались с частями простого предложения, поэтому оставим пока эти связи в покое.

Расхожая мысль о том, что в русском языке вполне можно обойтись без субъекта, является опасной ловушкой. В академическом тексте для этого должна быть абсолютно уважительная причина. Первой причиной является полное отсутствие субъекта как такового, второй – неупотребление субъекта в силу обобщения. Полное отсутствие субъекта (например, «Темнеет») – достаточно редкий случай для академического текста, зато умалчивание субъекта за счет

обобщения – очень распространенный. Следует помнить, однако, что ядром такого предложения *почти всегда будет наречие*, например: *Трудно установить причины такого несоответствия (т.е. исследователям). Крайне интересно рассмотреть второй случай (т.е. нам с вами)*. Помимо наречий обобщение может быть выражено конструкцией с глаголом: *Рассмотрим вопрос о... (мы с вами); Для того, чтобы определить различия, следует... (нам, авторам)*. В этом отношении русский язык предоставляет вполне достойные возможности для писателя вести разговор с читателем адресно. Нужно только уметь это делать.

Кроме того, когда субъект ясен или неважен, часто употребляются пассивные формы глагола. В таком случае субъект обязательно есть, он занимает центральное место в предложении, но по сути (по жизни) является объектом. Самым распространенным случаем для выражения процесса являются формы на –ся, например: *Наблюдается постепенное снижение уровня их активности. Не так давно проводилось исследование еще одного явления. Другим случаем является употребление глагола в виде «причастия»: В результате проверок были установлены причины такого низкого уровня успеваемости; Теперь процесс реконструкции завершен, и начато строительство нового объекта*. Как видите, мы продолжаем подчеркивать субъект как кластер.

Вернемся к примерам 1 и 2, которые мы цитировали в начале. Автор употребляет пассивные конструкции (*рассматривается структура, в основу положен принцип*), но добавляет в эти самодостаточные конструкции реальный субъект, причем, что вполне естественно в таком положении, в падежной форме (*нами*). Идея распадается мгновенно, т.к. субъект для читателя является самым важным членом предложения, а автор нам предлагает сразу два: реальный (*нами*) и пассивный (*структура, принцип*). Уважая себя и читателя автор обязан был сделать выбор: или ему важен объект (*структура, принцип*), и в этом случае он станет пассивным субъектом с глаголом на –ся, или ему важен реальный субъект (*мы, исследователи*), и тогда предложение надо начинать с этого субъекта в

активной форме (*Мы рассматриваем структуру..., мы положили в основу принцип...*).

Еще один важный принцип, связанный с употреблением субъекта, это его положение в предложении. Априори его место – в начале предложения, однако часто мы предваряем предложение неким обстоятельством. В этом случае важно помнить, что *позиция перед субъектом может быть занята только одним обстоятельством*. Цитата 1 явно перегружена предваряющими субъект и глагол обстоятельствами (их минимум четыре!). Более того, цитаты 2 и 3 поступают с субъектом несколько не лучше. В одном случае («Нами в основу соотнесения целей положен принцип...»), перед субъектом не только стоит глагол, что допустимо, и обстоятельство предшествует этой группе, что также допустимо, но перед обстоятельством возник тот самый «лишний» субъект, который всё и запутал. Во втором случае («Также профессионализм акмеология изучает как структуру») перед группой субъект – глагол втиснулся прямой объект, да еще со словом «также», которое из-за этого совершенно утратило связь с хозяином-глаголом.

Итак, мы выяснили, что *отсутствие субъекта в академическом тексте означает скрытый (очевидный или неважный для нас) субъект. Даже такое отсутствие предпочтительно заменять пассивной конструкцией, в которой субъектом становится объект. Пассивная конструкция позволяет сохранить присутствие субъекта в поле зрения читателя и помочь ему понять, о чем идет речь. Субъект нельзя «загораживать», предваряя его более, чем одним обстоятельством, и «разводить» с глаголом, втискивая между ними объекты*.

Практическое задание 1. Наведите порядок в субъектно-объектных отношениях. Выстройте предложения логически, чтобы ясно выразить мысль. Перепишите их.

1) Организация образовательного процесса в лицее строится на основе учебного плана, разрабатываемого лицеем самостоятельно, по согласованию с отделом образования администрации города.

2) Для обеспечения эффективности образовательной деятельности в школе накоплен опыт составления учебного плана с учетом интересов и запросов учащихся и их родителей, выявляемых в ходе ежегодного анкетирования участников образовательного процесса для распределения часов вариативной части учебного плана школы.

3) При обучении по графику шестидневной недели по согласованию с учредителем возможно обучение в режиме пятидневной учебной недели в первой и четвертой четвертях.

4) Учитывая увеличение объема задач, стоящих перед школой в современных условиях, принимая во внимание все существующие сложности и проблемы современной системы образования, приходится сделать вывод, что для школы как социальной организации существенно повышаются требования к качеству внутришкольного управления.

5) Для каждой группы работников определены повышающие коэффициенты. Думается, что необоснованно занижается роль и уровень должностного оклада руководителей, так как не учитываются повышающие коэффициенты стажа работы.

6) Рассмотрим технологические особенности телекоммуникационных технологий в контексте использования в дидактических целях по развитию межкультурной компетентности студентов педагогического вуза.

Если субъект можно все-таки иногда опустить, то отсутствие глагола в академическом предложении практически недопустимо. На самом деле, без глагола в русском языке ничего и не происходит, как и в других европейских языках; соответственно, не может существовать и предложений без глагола. Проблема состоит в том, что исчезает из виду – именно из виду, а не из дела! – только один-единственный русский глагол *быть*, причем исключительно в настоящем времени. А усугубляется эта проблема тем, что именно этот глагол и именно в настоящем времени является основным, самым употребительным и самым концептуальным глаголом академического текста. Если вы попытаетесь перевести такое «безглагольное» предложение в прошедшее или будущее время, то глагол немедленно станет видимым. Например, *Очевидно, что... - Было*

очевидно, что... Будет очевидно, что...; Эксперимент проведен – Эксперимент был проведен – Эксперимент будет проведен; Такой ребенок не всегда лидер в команде – Такой ребенок не всегда был лидером в команде и т.д.

Большим недостатком многих российских текстов является неумение заменить этот простой глагол на синонимичный и ясный *являться* (*является, явились*) или *стать* (*стал, становится, станут*). Вместо этого там, где возникает ощущение нехватки глагола, употребляются многочисленные тире. На самом деле *тире, как и двоеточие, являются врагами академического текста, если не выполняют вполне конкретных академических функций*. Не вдаваясь в подробности, скажу, что оптимальным вариантом проверки текста на академичность и ясность языка является считывание его с одной определенной целью: убрать все тире и двоеточия, какие только можно. Не исключено, что в большей части случаев вам просто не хватило слова «является». Кроме того, отсутствие в предложении глагола «быть» может сделать предложение нечитаемым, если в нем осталось краткое прилагательное или причастие, например: «Развитие профессионального самосознания специалиста наиболее эффективно... (вы ожидаете глагола типа *происходит, воздействует*, но его нет) через включенность...». Эта фраза могла иметь продолжение в виде «эффективно при...» или «эффективно, когда...». В результате читатель сбивается с мысли – авторской мысли, за понимание которой автор же и несет ответственность.

Разумеется, субъект и глагол должны «видеть» друг друга и четко согласовывать свои действия, чтобы не получилось таких замечательных фраз, как например: «Более 50 семей *обучает* в школе двух и более детей». Впрочем, согласование касается всех прочих членов предложения. Автор почему-то считает, что его поймут правильно только потому, что он сам понимает, что он имеет в виду. Блестящим примером является пример В.Коньковского о начале своей писательской карьеры, когда редактор предъявила ему его же опус: «Корова, которую купил отец, вернувшись с фронта, умерла». Если вы не сразу засмеялись, прочтите это предложение еще раз. Бедная фронтовичка! Именно такой хохот

вызывают предложения типа «В первый класс принимаются дети с 7 лет до 1 сентября текущего года (т.е. «от забора до обеда»)), «В школе реализуется программа раннего изучения английского языка с 1 класса (а позднего с 1 класса?)» или классика жанра: «Прием в 1 класс осуществляется *независимо от места жительства с приоритетным правом проживания вблизи школы, занимающихся по программе «Роза ветров»*. Выделение жилья вблизи школы особо продвинутым детям, видимо, мечта каждого директора. Что уж говорить о другом распространенном типе несогласованности, который лингвисты определяют формулой «проезжая мимо станции, слетела шляпа»:

Ставя вопрос о связи профессионально-педагогической направленности и профессионального самосознания руководителя школы, необходимо выделить следующее: [...*список из двух позиций с маркерами*]. Содержанием профессиональной направленности личности, основу ее структуры составляют потребности, интересы и склонности, ценностные ориентации, представление о своих социальных ролях, определяя мотивы личности в профессиональной сфере.

Написавший эти строки (в качестве введения к своей статье!) кандидат педагогических наук, видимо, остался доволен собой, отдавая это в печать. Недоумение читателя ему вряд ли придется по душе, как и другим авторам. Еще один пример такой «шляпы» демонстрирует недюжинные умственные способности технологий, которые могут сами исходить из собственных концептуальных характеристик:

Исходя из сущностной характеристики рассматриваемого понятия, для развития межкультурной компетентности телекоммуникационные технологии обладают следующими дидактическими свойствами.

Что говорить о «неостепененных непедагогах», т.е. специалистах из других областей, особенно прикладных. Я помню, как будучи молодым специалистом в одном знаменитом НПО, лингвистом среди инженеров, я пыталась бороться с поздравительными адресами ветеранам НПО, которые содержали фразы такого типа: «Благодаря вашего труда многие достижения нашли применение знаний на

нашем предприятии» или «Вспоминая те места, где нам приходилось отдыхать после работы, слезы наворачиваются от той радости воспоминания». Все, что мне было позволено тогда после нешуточной битвы (разумеется, после того, как меня отпускал приступ хохота), это исправить *a* на *o* в слове «наворачиваются». Теперь слезы наворачиваются у меня: коллеги, разве так можно? Вы же педагоги по образованию!

Практическое задание 2. Попробуйте исправить приведенные ниже неграмотные фрагменты текстов: удалите тире и двоеточия за счет внесения соответствующего глагола или других слов, восстановите субъекты и глаголы так, чтобы текст обрел ясность, расставьте перепутанные части по местам и исправьте нарушенное согласование. Перепишите эти цитаты грамотно и внятно:

1) Трудности в профессиональной деятельности феноменологически определяются отсутствием (или недостатком) средств деятельности – знаний, умений, профессионально важных качеств и психологическим состоянием личности, в значительной степени зависящее от адекватности самооценки. Поэтому процесс развития профессионального самосознания руководителя школы, по нашему мнению, должен предполагать: *(далее идет список с ядром в виде существительных)*.

2) Дидактические свойства – признаки, аспекты, стороны, которые могут использоваться с дидактическими целями в учебно-образовательном процессе.

3) Нельзя забывать и еще один базовый элемент школы вчерашнего дня – это управление по принципу «установленных ошибок». На первый взгляд, с точки зрения консервативного управления, нет ничего проще, чем создать набор требований: что должен знать, уметь, делать учитель.

4) Если рассматривать аспект управления школой с практической точки зрения, то становится очевидным следующее: необходимо самое пристальное внимание уделить диалоговой форме общения, а также проблеме информированности учителя.

5) В январе 2004 г. по инициативе администрации службой было проведено анкетирование, с целью выяснить: изменились ли отношения администрации и педагогического коллектива за последнее время.

6) Общеобразовательные учебные заведения, как сельской местности, так и городской – это, безусловно, явление одного и того же рода, но однородными явлениями их делает не только сходство как основание зачисления в общий род, но и различие и противоположности, которые дополняют друг друга и делают как сельские, так и городские учебные заведения компонентами целостной системы управления общим средним образованием.

7) Исследователи проблем подготовки и повышения квалификации педагогических работников, руководителей школ рассматривают процесс профессионального обучения в соответствии с основополагающими принципами: научности, системности, сознательности и активности личности, ее воспитания в процессе обучения, прочности, доступности, наглядности обучения. Ими выделен и обоснован ряд принципов технологии обучения: принцип деятельностного понимания профессии, соответствия конструируемых технологий профессиональной подготовки современным мировым тенденциям развития социального образования (фундаментализации, индивидуализации, гуманизации), непрерывного обновления содержания профессиональной подготовки, принцип оптимизации, качественной оценки работы.

А теперь пришло время обратить внимание еще на одну страшную ошибку образовательной текстовой среды: *практически полное отсутствие союзной связи*. Почему-то именно союзы (*и, а, но, или* и др.) совершенно игнорируются специалистами в этой области. Это особенно прискорбно на фоне огромного количества перечислений, списков и иных параллельных структур в их текстах (при условии, что параллельность соблюдается – это смежная и также очень опасная ошибка).

Любой список должен быть упорядочен (вспомним иерархию *данные, информация, знание и мудрость*). Любой – значит, и маркированный, и нумерованный, и через запятую, и из десяти позиций, и из трех, и из двух. Если, например, вы пишете: «на собрание пришли...», то первыми в списке пойдут те,

кого ждали, затем те, кто мог прийти и, наконец, второстепенные или случайные лица. Даже «книги и тетради» - не то же самое, что «тетради и книги». Отсутствие союза перед концом списка представляет собой крайнюю степень неуважения к читателю, так как именно союз сигнализирует о том, что список заканчивается.

Практическое задание 3. Дайте конкретные примеры, продолжив начатые ниже предложения, избегая «пустых» слов типа «самое важное», «менее важное». Используйте слова *первыми, в первую очередь, сначала, затем, после этого*, а главное – союз *и* перед последней позицией каждого списка.

Если вы перечисляете достижения школы, то *первыми..., затем... и, наконец,...*

Если вы перечисляете события, произошедшие в школе, то *первыми.....*

Если вы перечисляете направления программы развития школы....

Если вы перечисляете навыки, которые студенты приобретут по окончании курса.....

Если вы перечисляете элементы государственного стандарта по русскому языку....

Теперь вопрос на засыпку. Продолжите список: *во-первых, во-вторых, в-третьих, ...*. Ответ неверный. Это не «в-четвертых», а тем более, не «в-пятых» и не «в-седьмых»: слово «в-третьих» - максимум того, что можно так назвать, потому что последним в списке может идти только слово *наконец*, а больше трех-четырёх позиций в такой лексической формулировке не бывает. Слово *наконец* сигнализирует читателю, что список заканчивается, так же как и союз *и* или *или* (союз *или* – наиболее незнакомый специалистам в образовании). Что же такое союз?

Союз – это слово, соединяющее параллельные структуры. *Параллельными структурами являются одинаковые по синтаксическому и грамматическому строю части предложения или текста.* Это один из важнейших принципов организации предложения и текста, и самым простым видом параллельной структуры является перечисление. Например, начали список с существительного в дательном падеже – все остальные в дательном, вплоть до последнего,

присоединяющегося соответствующим союзом, начали с глагола в инфинитиве – и все остальные так же, начали с зависимой фразы или с предложения – и все остальные пункты списка суть зависимые фразы или предложения. Например: «Предложение может включать *субъект, глагол и объект*»; «Предложение может строиться на основе *субъекта, глагола и объекта*»; «Предложение может начинаться *субъектом, продолжаться глаголом и заканчиваться объектом*»; «Учитель отвечает за то, *что делают учащиеся, зачем они это делают и как они это делают*». «Учитель отвечает за *действия учащихся, их интерес к этим действиям и результат этих действий*». «Известно, что *учитель отвечает за действия учащихся, а директор отвечает за действия учителя*».

Параллельные структуры помогают читателю не отвлекаться на форму, а прямо следить за ясно излагаемым содержанием. Союзы же и другие *координаторы* помогают организовать параллельные структуры. Важнейшим свойством союзов является то, что они соединяют независимые предложения (почти самые крупные параллельные структуры), к чему мы вернемся, когда будем говорить о сложных предложениях. Сейчас необходимо заметить, что кроме союзов, в организации параллельных структур участвуют *координаторы*, такие как

и.... , и.....

как..., так и....

не только..., но и

или....., или

Кроме того, как мы уже убедились, в этой роли могут выступать *связки и сигналы перехода*, такие как *во-первых, во-вторых... и наконец... или с одной стороны... с другой стороны....*

Пред тем, как связывать предложения, поговорим о *списках*. Очередная чудовищная ошибка российских авторов, особенно в образовании, это увлечение неупорядоченными и не связанными списками. *Расположение позиций с помощью маркеров или цифр не делает список упорядоченным*. Список сначала

упорядочивается по смыслу, т.е. согласно выбранной *логике, которая должна быть эксплицитно выражена в тексте*. Затем список приводится в максимально четкую языковую форму, то есть:

- ✓ *ограничивается* количество позиций (если у вас 12 позиций, постарайтесь сократить их до 3-5, иначе читатель ничего не поймет);
- ✓ *выделяются* ключевые слова (ядро каждой позиции);
- ✓ *выбирается* лексико-грамматическая форма ключевых слов (все они или существительные, или прилагательные, глаголы в единой видо-временной форме, инфинитивы и т.д.; например, здесь это глаголы на *-ся*);
- ✓ *максимально сокращаются* слова до ядра позиции (эта часть по возможности остается в вводной части, но наречие при глаголе, как здесь, или прилагательное при существительном могут остаться);
- ✓ *устанавливается* четкая лексико-синтаксическая связь между контрольным словом вводной части предложения и ее продолжением в виде списка (например, здесь контрольным словом является «[список] *приводится*» и далее следуют параллельные ему глаголы).

В данном случае основной смысл всего высказывания состоит в том, что *делается*, при этом субъект является контрольной информацией, и я помещаю его после глагола. Так глагол на *-ся* становится ядром позиций списка, причем перед ядром предпочтительно все-таки ничего не оставлять. Допустимо оставить прилагательное перед существительным или, как здесь, наречие перед глаголом (*максимально сокращаются...*). Идеально, если этого не происходит, или же происходит во всех случаях. Например, «Учащиеся смогут *грамотно писать* академические тексты, *убедительно выстраивать* аргумент и *внимательно выслушивать* собеседника». Обратите внимание на полную параллельность этих структур, т.к. после наречия и глагола идет прямой (беспредложный) объект в винительном падеже (*тексты, аргумент, собеседника*).

Работая над списком, приходится проявлять предельную осторожность с предлогами. К сожалению, русский язык крайне непоследователен в предложном

управлении; часто один и тот же предлог выражает разные идеи (за *ним*, за *него*; в *нее*, в *ней*), а разные предлоги выражают одну и ту же идею (пошел в магазин, на работу, к другу – соответственно, вернулся *из*, *с*, *от*). Кроме того, предлог в русском языке не может жить отдельной от существительного жизнью (как например, в английском), поэтому при составлении предложного списка необходимо постараться выдержать один и тот же предлог, что далеко не всегда удается сделать без напряжения. Разумеется, важнее всего выдержать единый падеж, но выдержать еще и единый предлог означает сделать подарок читателю, а его благодарность непременно выразится во внимании, которое, в свою очередь, повлечет за собой интерес и далее понимание и принятие вашего текста. Ради этого момента и стоит напрягать свой острый ум, оттачивая его до автоматического контроля над структурами родного языка. В конечном счете, ваш текст может стать блестящим образцом академической грамотности.

Попробуем исправить ошибки ваших коллег. Помните: все примеры в этой теме – подлинные фрагменты статей, написанных и опубликованных специалистами в области образования, преподавателями вузов, курсов ПК и директорами школ, многие из которых имеют ученые степени и ученые звания. К сожалению, для подбора материала по параллельным структурам, спискам и союзам достаточно было открывать книги в произвольных местах.

Практическое задание 4. Воспользуйтесь приведенными выше требованиями к оформлению списка, чтобы исправить нарушения параллелизма в следующем фрагменте информационного доклада школы:

1) Сильные стороны гимназии:

- высокий рейтинг в сравнении с другими общеобразовательными учреждениями, качество образования, уровень поступления;
- 85% выпускников 9 классов идут в 10 класс;
- сложилась система воспитательной работы;

- уровень правонарушений низкий (1 человек на учете в городе), есть социальный педагог, есть система работы со сложными в поведении детьми;
- высокий уровень квалификации кадров;
- гимназия – опорная школа города;
- в процессе управления существует специализация членов административной команды;
- высокий профессионализм сотрудников.

Пояснение для преподавателя. Как видно с первого взгляда, в списке нарушены все принципы сразу, поэтому, прежде чем выполнять задание, целесообразно вместе бегло пройти по списку требований, получив краткие замечания от студентов по каждому из них. Затем производится самая трудная часть работы: исправление списка. Здесь каждый работает самостоятельно, но допустима и парная работа с обсуждением вариантов. Когда первые несколько человек закончили выполнение, а преподаватель, проводящий мониторинг, убедился, что результаты вполне достойны обсуждения, можно приступать к проверке.

Итак, проанализируем данный список в соответствии с нашими требованиями:

Логический порядок. Отсутствует.

Количество позиций. Позиций не просто многовато, но часть позиций явно содержит собственное перечисление. Это свидетельствует о том, что несколько разных списков слились в один.

Ключевые слова (ядро каждой позиции). Ключевые слова не выделены вовсе: «высокий рейтинг» мог бы послужить хорошей основой для продолжения, но дальше следы теряются.

Лексико-грамматическая форма ключевых слов. Без комментариев – все структуры разные, причем именно не частично, а все. Здесь видно, насколько тяжелые последствия влечет за собой нарушение принципа параллелизма.

Сокращение слов до ядра позиции. Нет ядра – нечего сокращать.

Лексико-синтаксическая связь между контрольным словом вводной части предложения и ее продолжением. В данном случае отсутствует вводное предложение, как таковое, поэтому о связи речь вести бессмысленно. Можно было бы признать список хотя бы отчасти правильным, если бы все слова списка были существительными, соответствующими (аналогичными) контрольному слову «[сильная] сторона».

Исправление списка – дело непростое, и варианты у студентов могут быть разными. Тем не менее, поскольку в основе лежит один и тот же набор данных, то и логика должна быть схожей. Например, легче всего исправить вводное предложение так: «Сильными сторонами гимназии следует признать:...», однако далее потянется список существительных, который придется упорядочивать логически и сокращать. Лучше всего начать с логики и разъединить ценностные характеристики самой школы (гимназия – опорная школа города, рейтинг школы), качество образования (квалификация кадров и профессионализм сотрудников, воспитательная работа) и благополучие детей (процент идущих в 10 класс, низкий уровень правонарушений). На этом этапе станет видно, что некоторые позиции имеют слишком общий характер, в то время как другие – слишком детальный. Затем стоит подумать над тем, стоит ли вообще писать все это списком. При пересортировке позиций и их упорядочивании окажется, что лучше и убедительнее всего эта информация будет выглядеть в виде текста, в котором каждый из трех выделенных нами логических аспектов (качество школы, качество образования, благополучие детей) будет образовывать абзац с заглавным предложением. Добавляем сигналы перехода (связующие слова: *во-первых, во-вторых и наконец, или прежде всего, кроме того, и наконец*) и получаем связный текст, в котором имеются параллельные структуры, причем в каждом абзаце они могут иметь свою логику и свою грамматическую форму. Безусловно, в начало начал должно быть поставлено блестящее тезисное предложение.

Если одни очень любят вываливать неупорядоченную информацию в маркированные «списки», то другие, напротив, ссыпают ее через запятую в текст, причем поскольку союзы и параллелизм игнорируются, вместо текста получается «борщ с рыбой и мороженым». Рассмотрим пару примеров:

- 1) Во второй половине дня для первой смены и в первой половине дня для второй смены (*прекрасное параллельное начало*) проходят занятия в группе продленного дня, в системе дополнительного образования, элективные курсы, проектирования и исследовательская деятельность учащихся.

Получается, что от ключевого слова *проходят* зависят слова «занятия», что-то не указанное «в системе дополнительного образования», «курсы», какая-то «проектирования» и «исследовательская деятельность». Очень любопытно, как она «проходят». Попробуйте переструктурировать текст, объединив параллельные структуры в единые группы с помощью союзов.

- 2) Деление классов на подгруппы осуществляется на уроках иностранного языка, информатики, технологии, при изучении профильных предметов на ступени средней школы, на элективных курсах.

Вновь ни одного союза, никаких попыток упорядочить и логически завершить текст, а в придачу – нагромождение предлогов, которые сбивают читателя с толку, как и в предыдущем примере.

Патологическое игнорирование союзов способно сбить с толку любого читателя:

- 3) Коммуникативный характер среды, как ее наиболее важная характеристика, рассматривается в исследованиях И.В.Роберт, Ю.М.Насоновой, И.Н.Розиной. Е.С.Полат отмечает такое свойство среды как гибкость и возможность адаптировать процесс обучения, менять цели, содержание, методы, формы обучения.

То, что вместо очередной запятой вдруг возникает точка, в таком контексте заметить очень трудно. Неужели нельзя было поставить простой союз *и*?

Подведем итоги нашей работы с простым предложением. Мы рассмотрели основные ошибки внутри простого предложения, даже длинного, которое содержит распространенный список. Мы убедились, что у нас должно быть ясное предложение, выражающее одну мысль и содержащее субъект и глагол. Мы поняли, что предложение должно раскрываться преимущественно в одну сторону и не более, чем на два шага. Имеется в виду, что нельзя выставлять в препозицию к субъекту более одного обстоятельства, а в конце – более двух. Применение того и другого сразу может быть опасно. Предложение должно строиться по принципу параллельных структур, которые соединяются союзом. Приведем последний пример, чтобы продемонстрировать этот комплекс выводов:

По данным внутришкольного инспектирования, внешних оценок деятельности школы, по результатам анкетирования учащихся и их родителей требует улучшения образовательная деятельность по таким предметам, как иностранный язык, технология, химия.

Это перегруженное непараллельными препозициями к субъекту предложение имеет не менее тяжелую постпозицию – продолжение после глагола и субъекта. При этом ситуация отягчается инверсией субъекта и глагола («требует ... деятельность»), между которыми вклиниваются дополнительные слова, мешающие их соединить («улучшения образовательная»). Как всегда, отсутствует союзная связь (... *и (а также)* по результатам; ... *и (а также)* химия).

Теперь обратимся к взаимодействию предложений. Основными ошибками, которые случаются на стыке предложений, являются *предложения-фрагменты, слияния и цепи*.

Фрагменты – это обрывки предложений или неполные предложения. Чаще всего это зависимые части предложений, оторванные от главных. Например:

Многопользовательские миры – это игры в режиме реального времени, обладающие высокой степенью интерактивности. Используется для поддержки игровой виртуальной среды, где люди взаимодействуют друг с другом, перемещаются в пространстве, общаются посредством компьютерных технологий.

Эффективность работы современного администратора напрямую зависит от готовности решить ряд весьма непростых задач. Например, как сократить число бумаг, которые должен создать учитель, используя свое рабочее время.

Кусок предложения – это не предложение и, соответственно, не мысль. И все-таки такая очевидная вещь не всегда очевидна для пишущего. Он просто не думает о том, что собой представляет предложение, и часто рубит его на куски, как рубит и абзацы, и производит на свет уродцев. Дело в том, что предложение является независимой единицей. Все что нельзя употребить отдельно, предложением не является, и в академическом контексте абсолютно недопустимо (в отличие от литературы художественной, где допустимо все).

Практическое задание 5. Прочтите данные ниже текстовые блоки. Выделите в них те части, которые не являются предложениями. Исправьте их, объединив с другими предложениями или частями. Такая работа называется **идентификация фрагментов**. Есть ли в задании блоки, в которых все правильно?

1. Дети сами по себе не заинтересованы в распределении благ. Они конкурируют. Потому что каждый хочет получить максимум времени и внимания со стороны родителей.
2. Маленькие дети обычно знают, что они могут конкурировать со старшими. Невзирая на маленький рост.
3. Поскольку они меньше и слабее, младшие дети обычно могут рассчитывать на помощь родителей в споре со старшими. Большинство родителей обязательно вмешается.
4. Младшие дети быстро выучиваются использовать то, что они маленькие и слабые, как преимущество. Они легко становятся ябедами. А то и плаксами.

5. Плакса вскоре понимает, как использовать силу слез, чтобы получить желаемое. А также, чтобы выиграть спор со старшим.
6. В споре между детьми родители обычно становятся на сторону младшего. Потому что этот ребенок слабее и меньше.
7. Для младшей сестры сестер лучший муж – старший из братьев. Он будет ценить ее обаяние. И позволит собой манипулировать.
8. Хотя единственные дети легче всех находят для себя подходящие партии. Для них существуют и неудачные. Например, еще один единственный ребенок.

Пояснение для преподавателя. Задание очень простое, однако подсказка не помешает. Третий блок состоит из правильных предложений. Остальные исправляются. Обратите внимание на последний пункт (8): он образует ОДНО предложение.

Теперь обратимся к следующим порокам текста.

Слияние – это объединение разных предложений в одно без каких-либо связей:

а) В настоящее время надтарифный фонд согласно закону Санкт-Петербурга должен составлять не менее 10%, он призван материально стимулировать количественные и качественные показатели в работе.

б) Андрагогика дает возможность профессионального совершенствования через «специфические закономерности усвоения знаний и учений взрослыми субъектами учебной деятельности», специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых людей в контексте непрерывного образования.

в) Всемирная паутина – одна из наиболее быстро развивающихся Интернет-технологий, это мультимедийная информационная система, основанная на гипертексте.

Цепь – это каскад зависимых предложений. Это один из наиболее часто встречающихся недостатков, который идеально иллюстрирует финальное предложение стихотворения «Дом, который построил Джек». В отличие от идеально структурированного текста «Дома», в котором неукоснительно

соблюдается правило параллельных структур (как в английском оригинале, так и в блестящем русском переводе), опусы наших педагогов путают сами себя и впутывают в эту путаницу нас с вами. Чтобы не отнимать у вас время и не изводить бумагу, ограничимся лишь одним замечательным примером того, как один автор, не умеющий управиться с цепью, цитирует другого с тем же дефектом. Этот потрясающий каскад являет собой одно предложение, которое, по мнению автора, образует абзац:

Профессионал – «субъект профессиональной деятельности, который имеет высокие показатели профессиоанализма личности и деятельности, самооффективности, который имеет высокий профессиональный и социальный статус, систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, которая динамично развивается, постоянно направлена на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, которые имеют социально-позитивное значение», который способен на творческое самовыражение – показателя его «профессиональной зрелости и развития, профессионализма деятельности («качественная характеристика субъекта труда, которая отображает высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, которые позволяют осуществлять деятельность с высшей и стабильной продуктивностью»); характеристика, которая развивается в дальнейшем.

Комментарии, конечно, излишни. Печально, что это не пародия и не исключение.

Еще печальнее, что часто все три порока текста (фрагментарность, слияния и цепи) сливаются в одном предложении, просто потому, что автор не дает себе труда поставить точку в нужном месте. Так мы получаем цепи, висящие на фрагменте, который оказывается оторван ими, как кандалами с гирями, от главного предложения, например:

По свидетельству специалистов, корни проблем, отраженные в деструктивных чертах личности, как правило, являются прямым следствием депривации психического развития ребенка в семье. Причем эта депривация возникает не только из-за дефицита внимания, что бывает с брошенными и нелюбимыми детьми, но также и в результате постоянного торможения естественной активности ребенка и подавления его чувства собственного достоинства любящими, но функционально неграмотными родителями, которые сами выросли в атмосфере гиперопеки, авторитарности и деспотизма взрослых.

Для того, чтобы избежать всего этого ужаса, нужно, прежде всего, помнить о правилах построения простого предложения, ибо именно оно образует идею, основную и единственную мысль сложного предложения, являясь в нем главным. Постарайтесь, чтобы в каждом предложении у вас был и субъект, и глагол. В этом случае ваша мысль никогда не ускользнет от читателя. Далее подумайте, какие обстоятельства или объекты расширяют ваше простое предложение. Расставьте их в пре- или постпозиции к субъектно-глагольному единству. Старайтесь не ставить ничего между глаголом и субъектом. Далее, если обстоятельства (т.е. все, что зависит от субъекта или глагола, а может быть, и объекта предложения) выражены зависимым предложением, то подумайте дважды, прежде чем поставить два таких зависимых предложения в зависимость от главного. Если вы на это пошли, не ставьте их по разные стороны и не сцепляйте в цепь. Соедините их соответствующим союзом, и читатель сразу разберется, что это два параллельных зависимых предложения. Не бойтесь повторить одни и те же слова – это ключевые слова, позволяющие видеть параллель (см. наши примеры параллельных конструкций). Будьте внимательны: если вместо зависимых предложений вы употребляете причастия, старайтесь, чтобы они также не образовали цепь. Цепи причастий имеют в русском языке свойство отвратительно шипеть (щий-щящаяся). Подумайте, может быть, вы найдете вариант вместо зависимого предложения или шипучего причастного оборота употребить простой объект или прилагательное. Такое решение обычно спасает ситуацию и избавляет и вас, и читателя от лишних мучений. Простая и емкая форма предложения с союзными

связями и сигналами перехода, как и в структуре целого текста, это нож, вилка и тарелка, о которых потребитель знания не должен думать.

Если цепи возникают при соединении предложений посредством зависимости одного от другого (при этом только одно является главным и несет идею автора), то слияния – недостаток умения соединять независимые предложения. Соединить два независимых предложения в одно несложно: необходимо только убедиться в том, что вам необходимо уравновесить две идеи. Обычно такие предложения возникают при использовании логического порядка сравнения / противопоставления. Например, «Традиционная школа может существенно ограничить свободу учащегося и его стремление к саморазвитию, в то время как демократическая система обучения поддерживает его в этом стремлении».

Самый простой вопрос касается одной из самых распространенных ошибок российских текстов, причем ошибка эта всецело обусловлена школьной программой: *бессоюзных предложений не бывает*, как не бывает и бессоюзных списков. Точнее, такие случаи происходят, но крайне редко. Чаще же всего они ведут к слиянию. Итак, *для того, чтобы объединить два независимых предложения в одно, необходимо разделить их запятой и одновременно объединить с помощью соответствующего координатора.*

Знакомьтесь: вот самые важные координаторы: *и, а, но, или, однако, поэтому, так что.*

Практическое задание 6. Ниже приводится текст о роботах. Предложения в нем правильные, но слишком разрозненные. Им не хватает связи. Воспользуйтесь координаторами, чтобы соединить отдельные предложения в сложные. Помните, что трех независимых предложений в одном сложном следует категорически избегать. (Предложения пронумерованы с единственной целью: чтобы было легко проверять задание).

Роботы

1. Робот – механическое устройство, которое может выполнять однообразные, опасные и сложные задачи. 2. Прежде всего, роботы могут выполнять повторяющиеся действия без усталости или скуки. 3. Они применяются в автомобильной промышленности для сварки и покраски. 4. Роботы также могут работать во вредных условиях. 5. Они приносят пользу в освоении океанских глубин, также как и космического пространства. 6. Наконец, роботы могут справляться с задачами, требующими крайней степени точности. 7. В операционной робот может ассистировать хирургу. 8. Например, робот может удалить нейрон мозга. 9. Он может с большой точностью производить действия над младенцем в утробе матери. 10. Область искусственного интеллекта предоставляет роботам ограниченное поле для размышлений и принятия решений. 11. Однако роботы не способны мыслить концептуально. 12. Роботы не могут действовать независимо. 13. Людям приходится их программировать. 14. Они бесполезны. 15. Следовательно, людям не следует волноваться, что роботы одержат власть над миром. 16. По крайней мере, пока.

Пояснение для преподавателя. Несмотря на свободу задания, логика текста заставит объединить предложения почти однозначно. При проверке стоит сначала спросить студентов, какие номера предложений они объединили, и если им не хватает логики, предложить подумать еще раз. Можно вместе подумать, на какие части распадается текст. Вспомним, что в тексте, даже в маленьком, есть введение. А в основной части будут раскрываться идеи, в нем перечисленные. Логично предположить, что и частей будет столько же, то есть три (три аспекта основной идеи ясно даны в заглавном предложении – введении: «однообразные, опасные и сложные задачи»). В маленьком тексте они не образуют абзацы, но связываются в сложные предложения в полном соответствии с этим. Затем следует заключение.

Практическое задание 7. Перед вами текст, в котором присутствуют фрагменты. Исправьте его, чтобы он образовал связное логическое целое, добавив слова, где это необходимо. Помните о параллелизме!

Критики теории порядка рождения утверждают, что она не научна. Потому что ее невозможно доказать. А также потому, что она имеет сходство с астрологией. Интересна, возможно, но не должна приниматься всерьез. Сторонники теории порядка рождения признают, что сама по себе она не определяет, что мы за люди. Наши родители и общество, например, оказывают очень сильное влияние. Жизнерадостны ли мы или мрачны, уравновешенны или раздражительны, доброжелательны или злы. Тем не менее, порядок рождения играет роль. Определяя, до какой степени ребенок жизнерадостен, уравновешен или доброжелателен, например. Он играет еще одну роль. В определении того, как ребенок использует свою жизнерадостность, уравновешенность и доброжелательность в общении с другими людьми.

Пояснение для преподавателя. Так же как и в предыдущем задании, текст делится на логические составляющие. Идея первая: Критики теории утверждают... Идея вторая: Сторонники теории признают... Идея третья: Несмотря на эти расхождения, порядок рождения играет определенную роль. Таким образом, мы имеем вывод на основе логического порядка противопоставления идей. Частью будет также три:

Критики теории порядка рождения утверждают, что она не научна, потому что ее невозможно доказать, а также потому, что она имеет сходство с астрологией. [; такая] Такая теория интересна, возможно, но она не должна приниматься всерьез. Сторонники теории порядка рождения признают, что сама по себе она не определяет, что мы за люди: наши родители и общество, например, оказывают очень сильное влияние на то, жизнерадостны ли мы или мрачны, уравновешенны или раздражительны, доброжелательны или злы. Тем не менее, порядок рождения играет роль, определяя, до какой степени ребенок жизнерадостен, уравновешен или доброжелателен, например. [; он] Он играет еще одну роль в определении того, как ребенок использует свою жизнерадостность, уравновешенность и доброжелательность в общении с другими людьми.

В данном тексте можно было организовать три части и в три предложения. Это можно было сделать за счет употребления одного спасительного в таких случаях знака препинания – *точки с запятой*. В варианте исправленного текста мы отметили эти места специальными скобками. Дело в том, что этот знак пунктуации нельзя употреблять всуе: он приходит на помощь тогда, когда логически нам нельзя поставить точку, т.к. идеи параллельны или должны сравниваться, или, как например здесь, объединяться зрительно и по смыслу. Поставить же союз не представляется возможным. Вот тогда и возникает потребность в этом знаке, который вовсе не запятая с большей паузой, как думают некоторые, и не способ загнать кучи запятых в некие блоки, а специальный знак для объединения идей в более философски и логически крупные идеи.

В этом курсе мы раскрыли многие (хотя далеко не все) секреты академического письма, но остался еще один важный аспект, который вполне можно освоить в качестве *самостоятельной работы*. Это *сигналы перехода*. Сигналы перехода – это специальные слова, позволяющие связать между собой идеи – предложения в связный текст. Примеров таких слов множество, и они вам хорошо знакомы по блестящим текстам не только зарубежных, но и наших талантливых авторов, сумевших имплицитным путем подняться до вершин академической грамотности. Это такие слова как *тем не менее, безусловно, более того, разумеется, странным образом, вопреки тому, что..., в силу того, что..., в результате чего, на основании, в связи с тем, что..., благодаря...*, и т.д. Эти замечательные слова помогают читателю уловить вашу мысль, то есть ту самую *вашу собственную идею, ваше независимое суждение, оценку или гипотезу*, ради которой вы и писали ваш текст. Без них академический текст рискует выйти в свет «без галстука» или «без косметики». Можно сказать, что эти слова играют роль дорожных знаков, предупреждая о повороте мысли, о разветвлении ее, об остановке в пути и т.д. Вот почему они так называются – сигналы перехода.

Самостоятельная работа 6. Составьте классификацию сигналов перехода и соединительных слов. Вы можете использовать элементы списка, графическую организацию текста и иные приемы.

В вашу схему могут войти такие подразделы как: координаторы – союзы, парные связки и связки параллельных структур, субординаторы (*поскольку, до тех пор пока, когда, после того как, и пр.*), слова для выражения причины и следствия, результата, способа действия, места и времени, целей и намерений, частоты, условия, контраста и сравнения, сходства и различия, ссылок, цитат, дополнений, примеров, сомнения, возможности, согласия и несогласия, перефразирования или выражения мнения. Чем больше список, тем полезнее к нему обращаться за недостающим сигналом. Сравните ваш список со списками ваших коллег, других студентов, и у вас появится крайне ценная и в высшей степени полезная коллекция слов, с помощью которой вы сможете донести свою мысль красиво, изящно и академически грамотно. Удачи вам, коллеги!

Анализ эссе. Коллегиальная проверка письменной работы

Это занятие лучше всего провести до начала работы над заключительным эссе. Здесь подводятся итоги работы по всему курсу, причем за счет коллегиальной оценки работ. В качестве материала для оценки выступает эссе о школьной форме, которое студенты должны были принести в распечатанном виде.

Для этого занятия удобнее всего организовать стулья так, чтобы они образовали круг, в центре которого стоит большой стол. Если это невозможно, то студенты располагаются, как обычно, но имеют возможность подойти к столу.

Когда пишешь сам, не всегда замечаешь несоответствия, неточности и мелкие ошибки, даже если проверяешь работу неоднократно. Более того, выловив всех блох», можно не заметить пропущенного «слона». Текст – это сложная система, как мы уже убедились, и учесть все критерии бывает нелегко. На этом

занятии студенты попробуют оценить свои силы в объективной проверке чужих работ.

Вы принесли с собой текст *самостоятельной работы 5*, в которой выразили свою точку зрения по вопросу о школьной форме. Попробуем оценить его вместе, воспользовавшись выборочно известными нам критериями. Тем не менее, мы имеем сегодня возможность проверить степень объективности оценок – своих и чужих.

Прежде всего, следует убедиться, что каждое эссе имеет фамилию автора. Далее студенты подходят к столу и кладут свои эссе вниз текстом так, чтобы работы не перекрывали друг друга (например, со сдвигом). Здесь же студенты получают 4 карточки по ½ листа А4 с перечисленными на них критериями оценки (которые приводятся ниже) и местом вверху для фамилии автора эссе. Далее каждый берет по одной чужой работе и садится проверять ее по следующим критериям:

- 1) Введение: наличие «интриги», темы и тезисных утверждений.
- 2) Структурирование текста: деление на абзацы, наличие заглавных предложений.
- 3) Структура заглавных предложений: баланс между слишком общим и слишком частным, наличие темы и контрольной идеи.
- 4) Структура абзаца: соответствие контрольной идеи содержанию, наличие поддержки, релевантность, полнота и достоверность фактического материала.
- 5) Логический порядок текста: разделение идей, аргументированность, убедительность.
- 6) Единство текста: логика, связность, сигналы перехода и связки.
- 7) Структура предложения: отсутствие фрагментов, слияний и цепей, правильность употребления субъекта и глагола, отсутствие бессоюзных списков и предложений.
- 8) Заключение: наличие основных выводов, заключительного вывода и перспективы.

9) Аннотация: выделение идеи без авторской аргументации, краткость, привлечение интереса к предмету.

10) Дополнительные комментарии, пожелания и рекомендации.

Все позиции оцениваются по шкале 1 – 3 с учетом перечисленных аспектов.

Максимальная оценка – $9 \times 3 = 27$.

Максимальное число проверяемых каждым работ – 4.

Оценки выставляются напротив соответствующего критерия на отдельной карточке, на которой проверяющий пишет фамилию автора, эссе которого он оценивал. Внизу выставляется общий балл. На самом эссе рядом с фамилией выставляется пометка о проверке. Когда на письменной работе оказывается четыре отметки о проверке, она откладывается в сторону в отдельную пачку рядом с заполненными карточками.

Карточка кладется в отдельную стопку, и проверяющий берет следующую работу. После того, как каждое эссе оценивается по четыре раза, работа завершается.

По окончании проверки каждый студент выбирает из стопки карточек те, что относятся к его работе и сравнивает их. После этого целесообразно сравнить усредненные оценки с оценкой преподавателя.

Итоговая работа. Итоговая работа пишется по выбранной теме. Для ее проверки используются критерии оценки, предложенные во время последнего анализа работ (коллегиальной проверки). Студенты используют все навыки и технологии академического письма и использования информации, с которыми они познакомились в данном курсе. Текст сопровождается авторским заголовком и краткой аннотацией. Объем итоговой работы составляет 450 – 500 слов или не более 3 страниц А4 (шрифт 14, интервал 1,5).

Литература

1. *Бордовская Н.В.* Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: Учебное пособие. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007.
2. *Васильченко Л.В., Гришина И.В.* Профессиональная компетентность руководителя школы. – Х.: Вид. Группа «Основа», 2006.
3. *Ермолаева М.Г.* Современный урок: тенденции, возможности, анализ: Учеб.-метод. пособие – СПб.: СПБАППО, 2007.
4. Информационный доклад школы: Методическое пособие для руководителей учреждений общего образования. – СПб.: КАРО, 2007.
5. *Колесникова Н. И.* От конспекта к диссертации: Учебное пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 288 с.
6. Компетентный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие / Под ред. В.Г.Зарубина, Л.А.Громовой. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.
7. Модернизация российского образования: документы и материалы / Редактор-составитель Э.Д.Днепров. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.
8. Новый взгляд на грамотность. По материалам международного исследования PISA-2000. – М.: Логос, 2004.
9. Образование для всех. Грамотность: жизненная необходимость. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2006 / Н.Бернетт, С.Паркер, Н.Белла. – Париж.: ООН, 2005.
10. Управление качеством образования: Сборник методических материалов / Сост. О.Е.Лебедев. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2002.
11. Формирование инновационного ресурса педагогических кадров системы образования через развитие системы повышения квалификации: сборник рекомендаций. – М.: Университетская книга, 2007.
12. Энциклопедия для детей. Том 7. Искусство. М.: «Аванта+», 1997.
13. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. – ICAS, 2002.
14. *Bailey. S.*, Academic Writing : A Handbook for International Students. – London and New York : Routledge, 2001.
15. *Bazerman C.* Shaping Written Knowledge: the Genre and Activity of the Experimental Article in Science. – Madison: University of Wisconsin Press, 1988.
16. *Berkenkotter C., Huckin T.* Genre Knowledge in Disciplinary Communication. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995.

17. *Brown K., Hood S.* Academic Encounters: Life in Society Student's book: Reading, Study Skills, and Writing – Cambridge: CUP, 2002.
18. *Craswell, G.*, Writing for Academic Success. – London:Sage Publications, 2004. – 288 p.
19. *Crème, P., Lea M.*, Writing at University : A guide for students. – Berkshire:Open University Press, 2003.
20. *Cummins, J., Brown, K. and Sayers, D.*: Literacy, Technology, and Diversity. – Pearson, Allyn & Bacon, 2007.
21. *Dunn, W.* Public Policy Analysis: An Introduction. – Englewood Cliffs, 1994. – 419 p.
22. Ease: Essential Academic Skills in English. <http://www.ease.ac.uk>
23. *Ellis G., Sinclair B.*, Learning to Learn English: A Course in Learner Training. – Cambridge: CUP, 1997.
24. *Folse K.S., Muchmore-Vokoun, et al.*, Great Paragraphs: An Introduction to Writing Paragraphs. – Boston:Houghton Mifflin Harcourt, 2003.
25. *Gardner P.S.*, New Directions: Reading, Writing, and Critical Thinking/Cambridge Academic Writing Series. – Cambridge:CUP, 2004.
26. *Green, B.* The new literacy challenge / Literacy Learning: Secondary Thoughts, vol. 7, no. 1, 1999. - Pp. 36-46.
27. *Hamp-Lyons L., Heasley B.*, Study Writing: A Course in Written English for Academic and professional Purposes. – Cambridge: CUP, 2006.
28. *Hedge T.*, In the Picture. – Surrey: Nelson, 1985. – 96 p.
29. *Hogue A.*, First Steps in Academic Writing /The Longman Academic Writing Series. – Essex: Longman, 2007
30. *Jordan R.R.*, Academic Writing Course: Study Skills in English. – Essex: Pearson Education Ltd., 1999. – 160 p.
31. *Latulippe L.D.*, Writing as a Personal Product. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992.
32. *Lave J., Wenger E.*, Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
33. *Lea M., Street B.* Student writing in higher education: an academic literacies approach. – Studies in Higher Education, No. 23 (2), 1998. pp. 157-172
34. *McArthur T.*, The Written Word: A Course in Controlled Composition. Book 1; Book 2. – Oxford: OUP, 1994.

35. *Mitchell S.* Improving the Quality of Argument in Higher Education. – Interim Report for the Leverhulme Trust: Middlesex University, UK, 1996.
36. *Morley J., Doyle P., Pople I.*, University Writing Course. – Berkshire: Express Publishers, 2007.
37. *Oshima A., Hogue A.* Writing Academic English. – New York.: Pearson, 2006. – 337 c.
38. *Oshima A., Hogue A.*, Introduction to Academic Writing / The Longman Academic Writing Series. – Essex: Longman, 2006.
39. *Seal B.*, Academic Encounters: Reading, Study Skills, and Writing. Content Focus: Human Behaviour. – Cambridge: CUP, 1997.
40. *Sherman J.*, Feedback: Essential Writing Skills for Intermediate Students. – Oxford: OUP, 1995.
41. *Smalzer W.R.* Write to Be Read: Reading, Reflection, and Writing. – Cambridge: CUP, 1996.
42. *Smith M., Smith G.*, A Study Skills Handbook. – Oxford: OUP, 1994.
43. *Street B.V.* The implications of the new literacy studies for literacy education. – English in Education, No. 31 (3), 1997. – pp. 26 – 39.
44. *Swales, J., Feak C.*, Academic Writing for Graduate Students. – Michigan:Michigan University Press, 2004.
45. TALL: Test of Academic Literacy Levels. Unit for Language Skills Development.– Pretoria:University of Pretoria, 2004.
46. The Official SAT Study Guide. The College Board. – Milpitas, CA:Beagle Books, 2005.
47. *Trzeciak J., Mackay S.E.*, Study Skills for Academic Writing. – Hertfordshire: Prentice Hall International (UK), 1994.
48. *Wallace M.*, Study Skills in English. – Cambridge: CUP, 1996.
49. *Warschauer, M.* Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. – AILA Review, No. 14, 2001. – Pp. 49-59.
50. *Waters M., Waters A.*, Study Tasks in English. – Cambridge: CUP, 1995.
51. Writing: Texts, Processes and Practices / Ed. Candlin C., Hyland K. – London and New York: Longman, 1999.