

СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ (НА ОСНОВЕ ТАКСОНОМИИ Б. БЛУМА).

В данной статье автор описывает методику организации работы с текстом на занятиях русского языка на основе шести уровней мыслительных навыков, предложенной Б. Блумом.

В последние годы предметом общественных дискуссий все чаще и чаще являются вопросы обновления образования. В многочисленных исследованиях по вопросам образования убедительно доказывается, что современный человек демократического общества должен обладать критическим мышлением, которое необходимо в ситуациях выбора и принятия решения, осмысления прогнозов и интерпретации информации, оценки различных мнений и точек зрения. Трансформация всего общества и системы образования требуют подготовки нового поколения специалистов, хорошо владеющих основами рыночной экономики, разбирающихся во многих аспектах политических, экономических и других проблем.

Особое место в этом занимают и вопросы преподавания языков, в том числе русского как неродного. Каким бы ни было содержание образования, основным инструментом его передачи и получения является язык. Изучение русского языка студентами кыргызских групп также развивает интеллект, с чем связано формирование исследовательских умений и творческих способностей, которым уделяется все большее внимание в современном образовании. Объективная значимость чтения как одного из видов речевой деятельности в формировании самостоятельно, творчески и критически мыслящей личности, готовой к эффективной профессиональной деятельности, способной адаптироваться к быстро меняющимся социально-экономическим и политическим условиям, велика, поэтому мы и обратились к проблеме совершенствования умений вдумчивого чтения художественной и специальной литературы на русском языке. Данный вид речевой деятельности является одним из ведущих при развитии критического мышления студентов. Кроме этого, этот факт приобретает еще большую актуальность в связи с тем, что оно связано с одной из главных задач, стоящих перед преподавателями русского языка – научить студентов вдумчивому чтению, критическому анализу прочитанного, извлечению необходимой информации из текста, умению оценивать, сравнивать и применять полученные знания в жизни, на практике.

Для большей эффективности и результативности процесса чтения для развития самостоятельного, инициативного, творческого мышления, вероятно, необходима определенная методика, которая предполагала бы развернутое рассуждение студента на тему вопроса, «где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поиск относительной истины».

Одним из путей достижения поставленных целей является использование таксономии целей обучения, которая является результатом многолетней работы большой группы американских педагогов и психологов под руководством Бенджамина Блума. Хотя эта классификация датируется 1956 годом, в настоящее время она получила широкую известность и является одним из самых активно используемых средств целеполагания при проектировании учебных курсов. Необходимость создания книги под названием «Таксономия образовательных целей: сфера познания» сам Б. Блум объяснял существующими в образовании несоответствиями между тем, на что нацелен учебный процесс, чему студенты получают возможность научиться и тем, чему они фактически учатся. Другими словами, создание таксономии Блума было продиктовано потребностью в отслеживании результатов образовательного процесса. Данная разработка была выполнена в русле бихевиористического направления в психологии. С точки зрения данного подхода, «дидактические цели и поясняют, какие учебные результаты мы

ожидаем от нашего обучения. Они описывают наше учебное намерение в терминах типов поведенческих изменений, которые, как предполагается, проявят учащиеся в результате обучения» [1]. Данная таксономия может быть использована для любого уровня образования и для любой дисциплины. В основе таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Данная таксономия целей обучения представляет собой шестиуровневое описание мышления, список когнитивных процессов, начиная с самого простого, припоминания знания, до наиболее комплексного, состоящего в выработке суждений о ценности и значимости той или иной идеи.

Б.Блум выделяет шесть уровней развития познавательных способностей человека: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Сначала вкратце охарактеризуем области деятельности и соответственно цели, которые она охватывает.

1. Когнитивная (познавательная) деятельность. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике педагогов.

2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

3. Психомоторная область. Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

Ниже приводится таблица, представляющая систематику категорий в области познания по Б. Блуму.

| Мыслительные навыки | Определение | Что делает студент |
|----------------------------|--|---|
| Знание | Обозначает наблюдение, запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до целостной теории, знание основных идей и понятий. | Воспроизводит термины, конкретные факты, методы и процедуры, перечисляет, Рассказывает, описывает, цитирует, называет, знает кто, когда, где и т.п. |
| Понимание | Понимание общей информации, его сути, преобразование материала из одной формы выражения в другую, сравнение, противопоставление, ранжирование, перераспределение, предположение о дальнейшем | Объясняет факты, правила, принципы; предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных; оценивает, обсуждает, различает, противопоставляет... |

| | | |
|------------|--|--|
| | ходе явлений и событий. | |
| Применение | Умение использовать изученный материал в конкретных условиях и новых ситуациях | Применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; использует понятия и принципы в новых ситуациях |
| Анализ | Обозначает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала структура, умение распознать скрытое значение, различить компоненты | Вычленяет части целого, выявляет взаимосвязи между ними, определяет принципы организации целого, видит ошибки и упущения в логике рассуждения, оценивает значимость данных |
| Синтез | Обозначает умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной; умение использовать старые идеи для генерирования новых, обобщать данные факты, сопоставлять их, предсказывать, делать выводы | Объединяет, модифицирует, создает, перераспределяет, заменяет, планирует, изобретает, сочиняет, пишет выступление, доклад, реферат, предлагает план |
| Оценка | Умение оценивать значение того или иного материала, Умение сравнивать и противопоставлять идеи, умение оценивать значимость теорий, докладов и т.п., делать выбор, основываясь на логичных рассуждениях, оценивать и проверять доказательства, распознавать субъективность. | Оценивает логику построения письменного текста, оценивает соответствие выводов с имеющимся данным. Оценивает значимость того или иного продукта деятельности. |

В данной работе мы попытаемся проинтерпретировать каждый из этих уровней при работе с текстом, при развитии навыков письма и исследовательской культуры студентов.

Известно, что основой развития критического мышления является текст, чтение и понимание этого текста. В учебном процессе по русскому языку текст используется потому, что он является одним из важнейших инструментов познания и эффективнейших способов получения новой информации, это хорошая база общения, студенты имеют возможность обмениваться своими мыслями, чувствами, сравнить мнения товарищей со своим личным мнением. В этом заключается основная задача обучения практическому

курсу русского языка. Однако для достижения целей урока был проведен анализ вопросов, задаваемых на занятиях при работе над текстом. Оказалось, что вопросы, которые задаются студентам относятся в основном к двум первым уровням таксономии Блума – **знанию и пониманию**, в рамках которого студенты должны проявить свою осведомленность о новой информации и основных идеях, изложенных в ней, а также пересказать текст. Это означает, что преподаватель видит цель обучения, прежде всего, в накоплении студентом информации. Естественно, такие уроки не создадут почву для заинтересованной, творческой работы студентов. Пропадает мотивация, пропадает желание отвечать на вопросы «кто?», «что?», «где?», «когда?». Им гораздо интереснее отвечать на вопросы «почему так происходит?», «какое это имеет отношение к их собственной жизни?». Поэтому первый уровень в учебном процессе так и остается единственным и конечным. Говорить здесь о развитии критического мышления студентов не приходится.

Некоторые методисты предлагают рассматривать данный уровень как «стартовый». Именно для того, чтобы работать с текстом на последующих пяти уровнях таксономии Блума, на первом уровне необходима тщательная работа: элементарное освоение ключевых идей, понятий и т.п.

Для того, чтобы разнообразить работу с текстом на первом уровне, удержать полученную информацию мы предлагаем использовать стратегию «Зигзаг», «Мозаика». Как показывает опыт применения этой стратегии при работе над текстом, он является эффективным способом работы: студенты не просто читают текст, они включаются в совместную деятельность по освоению его содержания в малой группе. Такой способ чтения текста строится на принципах совместного обучения – позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности. Участники группы становятся необходимы друг другу и ощущают индивидуальную ответственность за результат, потому что никто в малой группе не владеет таким же содержанием учебного материала. А для того, чтобы собрать всю мозаику важно наличие каждой детали. Данная стратегия достаточно продуктивно подходит для знакомства с новым содержанием. Она позволяет участникам за непродолжительный срок усваивать большое количество материала, а также способствует развитию социальной компетенции, делового сотрудничества. Роль преподавателя при этом заключается в поддержке, консультировании, индивидуальном контроле.

Для лучшего освоения содержания текстового материала на первом уровне необходима определенная его обработка. Ведь на этом уровне студенту необходимо точно воспроизвести текст другим без собственных интерпретаций. Решить эту задачу могут вопросы и задания :

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

Эффективность работы с текстом на первом уровне можно повысить, предлагая студенту «удерживать» себя, свой опыт относительно содержания предлагаемого текста. Использование своего личного читательского опыта в качестве отправной точки при работе с текстом на разных уровнях помогает преодолевать нежелательные эффекты, характерные для подобной работы в традиционной системе образования – «проскальзывания» знаний мимо учащихся (не затрагивая их ни эмоционально, ни интеллектуально). Чтение сквозь призму вопросов «Знаю, Хочу узнать, Узнал» провоцирует студента выполнять простейший набор действий – активизировать ранее полученные знания по теме и сравнивать свои ожидания с прочитанным. Это поможет участнику дополнить, расширить опыт, прирастить содержание, не нарушая своих концептуальных схем. Она позволяет дифференцировать в содержании то, что студент знает и то, что ему пока неизвестно. А это уже немало.

В области второго уровня таксономии Блума находится проблема **понимания** студентами фактов и идей, принципов и теорий, изложенных в тексте.

Одной из важнейших задач преподавателя является выбор такого текста, который по своей сложности был бы адекватен уровню подготовленности студентов. При выборе

текста имеет смысл ориентироваться не только на уровень подготовленности наших студентов, и не только на ценность баланса между слишком простым для них текстом и слишком сложным. Здесь многое зависит от конкретной обучающей ситуации. Ведь, если для студентов текст прост – это не значит, что он банален. Особенно, если не просматривать его по «диагонали», а тщательно вчитываться. А подготовка сложного текста для неподготовленных студентов бывает не так уж непродуктивна. Ведь именно в этом случае необходимость работы на понимание становится более очевидной. А задача преподавателя – помочь участнику справиться в ситуации непонимающего типа чтения научной статьи, а не бросать на произвол.

Нужно отметить, что проблема понимания в контексте анализа особенностей самого текста (сложный – простой, доступный – неподъемный) не исчерпывает всей многогранности данного процесса.

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

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

Иными словами, на этом уровне студенты разными способами пытаются не просто воспроизводить, а первичным образом оформлять прочитанную информацию. Преподаватели часто жалуются, что студенту имеют склонность вообще пропускать данный этап и довольно быстро осуществлять более активное взаимодействие с текстом – выражать свое отношение, критику, оценку. В данной ситуации, среди прочих, можно увидеть проблему методического обеспечения процесса понимания текста, которое часто вообще просто отсутствует, либо присутствует, но не срабатывает. Ярким примером тому является все та же «Мозаика». Объединяя участников образовательного процесса в экспертные группы, читающие один и тот же отрывок текста, имеет смысл давать особые средства (например, фокусирующие вопросы) работы на понимание текста. Когда студенты возвращаются в свои «домашние» группы и преподают отрывки текста своим коллегам, имеет смысл поддерживать данный вид работы педагогическими инструментами, обеспечивающими обработанную связь на предмет понимания целостного текста всем и участникам группы. Для этого может быть проведена реконструкция понимания целостности текста, осуществляемая за счет поиска всей малой группой ответов на вопросы суммирующего характера:

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

Следует отметить, что в последнее время в практике, прежде, всего, зарубежной высшей школы используются различные приемы, поддерживающие процесс понимания текста, помогающие выразить его результат в разных формах. С нашей точки зрения, эти приемы достаточно эффективны.

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

В качестве типичного способа обеспечения и обнаружения понимания можно предложить после этапа индивидуального прочтения текста сформулировать в парах общие вопросы на уточнение, и задать их затем преподавателю. В таком искусственном процессе подготовки вопросов и «разворачивается» понимание, выкристаллизовываются и отфильтровываются индивидуальные вопросы, а процесс согласования в парах позволяет частично находить на них ответы и без преподавателя.

Следует отметить, что вообще взаимодействие участников в парах имеет большой потенциал для работы по пониманию текста. Объяснение другому человеку содержания прочитанного – это один из способов работы со своим пониманием материала. Эффективность совместной работы будет еще выше, если партнер говорящего останется всего лишь слушателем, а будет задавать вопросы и принимать активное участие в обсуждении. Например, можно предложить такой способ работы: после прочтения учебного текста просит студентов «протестировать» друг друга, сформулировав по три вопроса на предмет понимания прочитанного. Каждый, таким образом, находился в роли «спрашивающего» и «отвечающего».

Роль спрашивающего, возможно, даже более ценна в этой ситуации, ведь качество вопроса зависит от уровня понимания прочитанного материала.

Дальнейший анализ работы на понимание текста заставляет нас обратить внимание на то, что студенты, осуществляя данный процесс, работают преимущественно со своим личным опытом – «упаковывают» текст с помощью имеющихся средств и схем. Основным материалом работы является «свое», а «другое» (текст) лишь встраивается в «свое».

Но понимающий тип работы с текстом на занятии требуют иного режима чтения, где «основная фигура» - это текст, а все мое (понимание, отношение и т.п.) – лишь «фон». Только в этом случае, с нашей точки зрения, студент получает возможность работать с иным опытом-опытом понимания и интерпретации текста (разворачивать его, фиксировать разрывы, проводить границы между текстом и своим опытом, разными текстами и т.п.) .

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

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

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

- «Почему автор сообщает об этом прямо сейчас?»

Такая работа дает шанс реконструировать, как авторскую позицию, как нечто единое и целостное, возникшее в определенном контексте. И, наконец, ссылаясь на многозначительные исследования, заметим, что стопроцентное понимание невозможно. Более того, в непонимании есть также свой конструктивный потенциал.

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

В образовательной практике обычно используются разные типы текстов. Один и тот же текст, в зависимости от контекста его использования, может стать разным по характеру средством (схемой описания, схемой анализа, различения понятий, постановки проблемы, средством поиска ответа на свой образовательный вопрос и т.д. Текст может выступать как посредник практической ментальной активности участника. Задача применения в контексте работы с текстом дифференцируется на употребление прочитанного (содержания), и сам действенный процесс чтения, предполагающий не только понимание (второй уровень целеполагания), но и удержание контекста отношений – текста и ситуации (включающей в себя и задания для чтения). В этом виде чтения можно выделить разные уровни глубины мыслительной активности студентов.

Продвигаясь далее по таксономии Б. Блума, можно обнаружить, что следующий уровень – это уровень анализа, который предполагает классификацию и членение

материала на составляющие части, установление принципов организации различных структур и систем, а также понимание связи между отдельными составляющими. Для работы с текстом это означает, что на каком-то этапе **анализ** текста должен выступить в качестве отдельной задачи.

Анализ текста позволяет отличить конкретный факт от единичного мнения, помогает выявить взаимоотношения между зафиксированным автором мыслями (причина, следствие, цель, средство, влияние, способ и т.п.), чтобы затем студенты смогли сделать конкретный вывод.

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

В данном случае объектом нашего пристального внимания становится этап работы в «экспертных» группах. Объединяя в них студентов, мы, как правило, кроме постановки задачи на понимание текста, даем задание общего характера - подготовиться преподаванию в «домашних» группах. При этом часто предлагаем участникам подумать о способе, которым они станут «преподавать». Хотя совсем нелишним было бы помочь студенту осуществить также и выбор содержания материала.

Ведь часто наблюдая за работой малых групп можно обнаружить, что из предложенного текста ситуативно выбирается первое понравившееся. А наиболее добросовестные студенты вообще стараются пересказать содержание дословно. Хотя нужно признать, не так уж и редко встречаются примеры самостоятельно проявленной аналитической активности учащихся.

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

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

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

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

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

- «Что необходимо знать заранее, чтобы понять прочитанное?»

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

Для того, чтобы работа по анализу текста была продуктивной, преподавателю необходимо предлагать такие тексты, которые не содержат прямых и очевидных ответов на поставленные вопросы и задания. Или наоборот, предлагать неочевидные вопросы. Это

условие, скорее всего, носит сквозной характер и может быть отнесено ко всем уровням, по которым осуществляется движение в данной статье.

Пятый уровень в таксономии Б. Блума соответствует такой образовательной цели как **синтез**, предполагающий объединение элементов и частей некоего содержания в новую целостность, которая может быть принципиально инновационной, либо являться новым продуктом только для ее создателя. Самым типичным примером учебного задания, предполагающего решение задачи на синтез является написание рефератов, эссе, сочинений, обзоров и т.п. по некоторой совокупности проработанных текстов. И сразу возникает вопрос: Насколько нас, преподавателей, устраивает качество продуктов, получаемых при данном типе задания по работе с текстом, и как эта ситуация связана с характером осуществляемого чтения? По опыту мы знаем, что очень часто и эссе, и рефераты, и курсовые являются либо плагиатом, либо мозаикой бессистемно собранного материала из разных статей и книг. Проанализируем некоторые из возможных причин такой ситуации в контексте предмета нашего исследования. Как происходит отбор (выбор, переработка) содержания из прорабатываемых текстов для подготовки нового письменного продукта? Иными словами, как и кем задаются основания, вокруг которых происходит синтез прочитанного? На наш взгляд, для традиционной практики рефератов – это самое уязвимое место, так как чаще всего никакого другого основания, кроме **темы**, ни преподавателем, ни студентом не предполагается

Какие же основания возможны при работе с текстом? Мы обсудим только один из вариантов ответа - запрос (открытые проблемные вопросы, не сводимые к теме) на чтение самого студента. При этом предполагается, что синтез – это работа по соотносению своего запроса к тексту и предлагаемого автором содержания для конструирования в итоге нового или своего текста. Необходимо оговорить, что характер запроса в данном контексте принципиален, он не сводим к воспроизведению, пониманию и даже анализу текста, и предполагает конструирование продукта «надстраивающегося» над текстом, или несколькими текстами. Можно предположить, что если такой запрос на чтение у студента будет выращен (им самим, с помощью преподавателя, студентов-коллег), то он может задать ту рациональную структуру, которая и будет опосредовать процесс чтения различных текстов.

Развитие, а иногда и формирование конкретного запроса на чтение может рассматриваться как особая педагогическая задача, которая достаточно непросто решается. К сожалению, наш студент еще со школьной скамьи привык к ситуации «вынужденного чтения», что достаточно часто формирует привычку читать текст подряд, без «контроля» или управления чтения своим вопросом-запросом. При этом нередко случается так, что текста оказывается или слишком много, или слишком мало, и он захватывает, уводит, уводит за собой. Чтение для последующего синтеза также можно организовать с помощью особым образом сконструированных преподавателем заданий, которые будут предлагать основания для объединения (переконструирования, реконструирования и т.п.) содержания текста. Особое искусство при этом будет состоять в том, чтобы продумать те типы ментальной активности, которые должны этими заданиями инициироваться. Это могут быть простые задания, например, напишите эссе о своих впечатлениях от прочитанного. А могут быть и более сложные, требующие, например, собрать в определенную единую форму содержания из совершенно разных форматов (теорий, подходов, времени и т.п.) и эксплицировать критерии произведенного синтеза.

Чтение для синтеза предполагает выход за пределы текста. Но в отличие от уровня применения, синтез подразумевает трансформацию содержания текста, понимаемую как вписывание его в иную отличную от содержащегося в исходном тексте, целостность. Можно сказать, что такое чтение «предполагает наряду с извлечением, значением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла.

При обсуждении сложностей организации процесса понимания текста студенты достаточно часто реагируют на текст в оценочных категориях. Иногда даже создается впечатление, что откритиковать авторское суждение в тексте не представляет для нашего студента никакой проблемы. Необходимо отметить, что достаточно часто студенты

склонны, высказывая свое отношение к какому-либо фрагменту текста, вообще не фиксировать контекст, допущения, на которых оно строится.

Оценочное чтение предполагает: детальную критику с предъявлением оснований, сравнение и противопоставление по некоторым принципам, подробное указание логических противоречий и допущений, чувствительность к контексту и готовность к коррекции собственных выводов и т.п. Именно эти действия можно рассматривать, с нашей точки зрения, как необходимые для критического чтения. Эта серьезная работа требует реализации всех типов чтения, о которых мы указывали выше, пытаясь описывать их через таксономию учебных целей. Но особенно важно подчеркнуть, что критическое чтение предполагает тщательную контекстуальную работу с текстом. Такая работа делает необходимым реконструкцию того, в какое время он был написан, на какую ситуацию отвечал, на каких допущениях и ценностях строился, и главное, из какой позиции, «рамочки», точки зрения (принципа, ценности, вопроса, установки) мы, как читатели, к нему относимся. Если же такая работа предполагает встречу с несколькими текстами, то задача еще больше усложняется. Трудоемкость такого чтения состоит в следующем: для того, чтобы случилось критическое чтение, к одному тексту необходимо прочитать еще много других книг, статей и занять осознанную позицию по отношению к ним.

Наш педагогический опыт свидетельствует, что этого оказывается явно недостаточно, и часто эффективность данного действия зависит от качества вопросов: их проблемности, глубины, эвристичности и т.п. Искусство их формулирования – особая педагогическая компетентность. Именно способы построения вопросов, могут рассматриваться как особый, достаточно сильный тип средств, инициирующий критическое чтение. Например, это могут быть вопросы, ориентированные на вскрытие контекста, оснований, недоговоренностей авторов, которые позволяют задавать координаты, систему рамок, выступающих средством последующего культурного отнесения и оценивания. Вот несколько примеров:

- Какие ценности, не сформулированные автором в тексте, мы должны принять, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?
- С какими предположениями, высказанными в форме описаний, мы должны согласиться, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?
- Какие факты нас просят принять на веру?
- Что осталось недосказанным? и т.д.

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

Литература

1. Абыласынова Г.И. Чтение как важнейший инструмент понимания и интерактивный процесс. //Вестник БГУ, №17, 2006. -С. 110-112.
2. Абыласынова Г.И., Кадыркулова У.К. Об инновационном подходе обучения как методе повышения педагогического мастерства. Материалы научно-практической конференции МАНПО. //Вестник СГПИ, Казакстан, февраль, 2008.
3. Валькова И.П. Таксономия Блума и некоторые проблемы критического мышления. //Мектеп-школа, 2000, №3.
4. Володарская И., Митина А. Проблема целей обучения в современной педагогике: учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов. –М., 1989.
5. Гатаулина Н.У. Я и мы: групповая работа. //РЯЛШК, № 4, 2005. – С.17-20.
6. Генике Е.А., Трифонова Е.А. Развитие критического мышления (Базовая модель) – М.: БОНФИ, 2002.

7. Журина М., Джунушалиева Г. Адаптация программы РКМЧП в высшей школе: проблемы преемственности школа – ВУЗ. //Мектеп, № 2, 2004.
8. Заирбек С. Инновационные технологии преподавания – учения в высшей школе: осторожные, но решительные шаги. //Перемена. Т. 3, 2002.
9. Зинченко В. Психологические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова: Учебное пособие. -М., 2002.
10. Илдико Бардоши, Маргарет Дудали и др. Рефлексивное чтение: Инструмент для понимания. //Перемена. Т.3.(3), 2002.
11. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. // Педагогика, № 7, 2007.
12. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. –М.: Просвещение, 1991. – с.137.
13. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб, 2000.
14. Унрау Н. Думающие учителя, думающие ученики. –Бишкек: Фонд «Сорос Кыргызстан», 1999. – с. 153-161.