

Белорусский государственный университет
Центр проблем развития образования

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

Сборник статей

Минск 2003

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

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

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

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

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, методистам.

Содержание

Предисловие

Работа с текстом в студенческой аудитории (методология и методика)

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

Опыт работы с текстом в университетском образовании (рефлексия проблем)

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

Практика повышения компетентности преподавателя в организации работы студентов с текстом

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

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

Карпиевич Е.Ф., Краснова Т.И.

Задачи и способы организации работы с текстом

(на основе таксономии Б. Блума)

Что или кто мешает студентам читать тексты?

Свои размышления мы хотели бы начать с фиксации одного наблюдения за повседневными буднями высшего образования: студенты не читают тексты (или читают мало, или читают «странно»). Не беремся утверждать, что данный феномен универсален, но предполагаем, что достаточно типичен.

Конечно, сразу можно выстроить длинный ряд объяснений, интерпретирующий данную проблему. Начнем с ответа, который при прямой постановке вопроса можно получить от студентов: не читаем, потому что нет времени или читать лень. Такой ответ вызывает невольное удивление. Только ли это, и так ли все просто?

«Травмирующее чтение».

Начнем с описания конкретной истории. Представьте себе первокурсницу, только что успешно окончившую школу и окрыленную поступлением в вуз. Получив очередное задание к семинару по философии, например, прочитать статью М.К. Мамардашвили, она бежит в библиотеку, берет книгу, садится и ... чтения не случается: знакомые русские слова узнаются, но ни во что не складываются. Ощущение собственной беспомощности, тупости и безысходности ситуации чуть не приводят нашу героиню в деканат с просьбой об отчислении.

Обращаясь к своему обучению в высшей школе, наверное, многие из нас могут вспомнить опыт чтения «своего» М.К. Мамардашвили, Ж. Пиаже, Аристотеля и т.п. И, наверное, в процессе обучения каждый получил не одну «травму чтения». Сама по себе эта ситуация в оценочном плане достаточно неоднозначна. С одной стороны, можно сказать, что это опыт подчинения тексту, опыт страха перед текстом и перед чтением. С другой стороны, можно заметить, что это неосознанно выстраиваемая инициация перехода из одного опыта чтения, знакомого и освоенного со школьной скамьи, в опыт другого чтения: через провокацию разрыва, через создание ситуации непонимания. Иными словами, можно оправдывать или проблематизировать обсуждаемую стратегию обучения. Но для нас очевидно, и это

важно зафиксировать, что данный опыт чтения – свидетельство того, что его проживание имеет право стать предметом более пристальной заботы преподавателя, чем это имеет место быть сегодня. Говоря проще, предлагая первокурснику сложный текст, неплохо было бы задать себе вопрос: «Зачем я это делаю, какие последствия этого действия предполагаю, и собираюсь ли я работать с этими последствиями?»).

«Невостребованное чтение».

Чем дальше идет процесс обучения, тем больше студент убеждается в том, что чтение – это очень трудная работа, с одной стороны, и что не всегда обязательно ее делать, чтобы быть успешным, с другой стороны. Достаточно быстро схватывается, что для экзамена чаще всего нужен только конспект лекций, а не тексты статей и монографий. Поэтому практика ксерокопирования этого особого типа текста – устной речи лектора, записанной по принципу «что успел» – сегодня стала очень популярной. Как заметила студентка физического факультета одного из вузов, «конспект лекций – это экономия на чтении».

Допустим, что студент все-таки рискнет проработать всю основную и дополнительную литературу по курсу. С чем он может столкнуться на экзамене? Будут ли эти знания и понимания востребованы? Наверное, у каждого из нас в свое время был однокурсник, который читал оригиналы текстов Гегеля, Ландау, Дарвина и т.п., но не был успешен на экзамене, когда требовалось воспроизвести ту информацию, которую отобрал лектор. Поэтому самый прагматичный выход заключается в следующем: чтобы понять, какая информация нужна, а какая нет, нужно хорошо освоить конспект лекций, а не перечень текстов, которые призывал читать преподаватель.

«Неподъемное чтение».

Возможно ли требовать сегодня полноценное чтение от студентов, если у них огромное (по сравнению с западной системой образования) количество курсов, большая аудиторная нагрузка? Умеют ли наши студенты читать, и учим ли мы их этому? Как мы обычно рекомендуем студентам литературу: просто называем статьи, книги или указываем нужные страницы и то, на что следует обратить внимание в тексте? Рассказываем ли мы о том, какова история написания текста, каков был авторский контекст и т.п.? Конечно, в образовательной практике сегодня есть разные решения перечисленных выше проблем. Но мы склоны считать, что наиболее типична ситуация, когда объем текстов, их внеконтекстность для читающего, *неопределенность читательской позиции, страх непонимания* и т.п. создают те условия, которые делают процесс чтения невозможным, или неподъемным.

«Скучное чтение».

«У скольких людей книги стали ассоциироваться с тяжелой унылой работой, и теперь они испытывают отвращение к любому чтению, кроме разве что рекламы?» [2].

Наверное, можно утверждать, что работа с текстом – это зеркало традиционной академической системы образования. Все получавшие или получающие образование в высшем учебном заведении, помнят свой, чаще всего тягостный опыт необходимости прочтения большого количества книг, статей, учебников. Чем же неприятен этот опыт? Может быть тем, что чтение преимущественно сводилось к частичному запоминанию текста для его последующего воспроизведения? То есть предполагается, что текст – это, прежде всего, какое-то экспертное утверждение, экспансивное по отношению к читателю, и претендующее на статус истинного знания. Соответственно, взаимодействие с текстом выстраивается по формуле «*принятия*» готового истинного знания (потому что так решил преподаватель, время, культура и т.п.). Согласитесь, что для взрослого человека воспроизведение как репродуктивная деятельность достаточно непривлекательно. Но, наверное, не только поэтому работа с текстом ассоциируется с непродуктивным напряжением.

«Непрагматическое чтение».

«Нам дают много теории и мало практики, мы не знаем, что делать с этими знаниями» – это типичная оценка современного отечественного высшего образования, даваемая студентами. И это не просто мнение, а утверждение, уже получившее подтверждение результатами исследований.

Например, сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Белоруссия, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 1995 г., позволило зафиксировать, что студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (10-9 баллов) по критериям «знание», «понимание» и очень низкие результаты (1-2 балла) по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание». Студенты из развитых западных стран продемонстрировали диаметрально противоположные результаты: низкий уровень «знаний» и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, умения принимать решения (в качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блума) [8].

В контексте наших размышлений зафиксируем проблему разрыва – и даже противопоставления – опыта и знания, *опыта и текста*. Опыт практикуемого сегодня типа чтения приводит обучаемого к выводу о том, что учение по книгам – учение теории, оторванной от жизни. Иными словами, прагматическая польза чтения ставится под вопрос.

Почему преподаватели настаивают на том, чтобы студенты читали тексты?

«Текстовая зависимость».

Ответ на поставленный вопрос тривиален: сегодня преподаватель (во всех формах обучения кроме лекций) прямо *зависим* от того, прочитал или не прочитал литературу студент к занятию. Если не прочитал, то на семинарах, практических занятиях делать по большому счету нечего. Выход из сложившегося положения известен из практики: семинар вынужденным образом превращается в мини-лекцию, т.е. тексты приходится пересказывать самому преподавателю.

Если же преподаватель попытается использовать для организации занятия активизирующие методы обучения, например, дискуссию, имитационную игру и т.п., то трудности, вызванные тем, что тексты не прочитаны, все равно дадут о себе знать, поскольку студент сможет апеллировать только к имеющемуся у него опыту и знанию. А значит, могут воспроизводиться имеющиеся у него обыденные представления. Необходима не просто активизация, а принципиальная смена образовательной технологии для того, чтобы произошло некоторое приращение.

«Методическая необеспеченность».

Приходится констатировать, что сегодня в традиционной системе, с одной стороны, практически нет иной альтернативы для наполнения семинаров, кроме как работы с текстом. Но, с другой стороны, сами способы чтения в целевом и методическом плане очень однообразны. На текст возлагается статус странной самодостаточности. На нем все замыкается, и он же «выпадает» из аудиторной работы. Одна из сложностей работы с текстом как раз и связана с тем, что преподавателям не хватает средств для ее организации.

Что «делает» студент, когда читает текст?

Каков возможный спектр способов работы с текстом? Какие образовательные задачи можно решать с помощью текста? Какие функции может выполнять текст в образовательном процессе? Эти вопросы мы попытаемся сделать предметом наших дальнейших рассуждений.

В качестве основания для поиска ответов на них будет использована таксономия целей обучения, которая является результатом многолетней работы большой группы американских ученых Чикагского университета под руководством Б. Блума. И хотя эта разработка датируется 1956 годом, до настоящего момента она остается одним из самых активно используемых средств целеполагания при проектировании учебных курсов. Необходимость создания таксономии Б. Блум объяснял существующими в образовании несоответствиями между тем, на что нацелен учебный процесс, чему студенты

получают возможность научиться и тем, чему они фактически учатся.

Иными словами, создание таксономии было спровоцировано потребностью в отслеживании результатов образовательного процесса. Данная разработка выполнена в русле бихевиористического направления в психологии. С точки зрения данного подхода, «дидактические цели поясняют, какие учебные результаты мы ожидаем от нашего обучения. Они описывают наше учебное намерение в терминах типов поведенческих изменений, которые, как предполагается, проявят учащиеся в результате обучения» [1]. Данная таксономия может быть использована для любого уровня образования (в начальной, средней, высшей школе) и для любой дисциплины. В основу предлагаемого расположения категорий таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Данная таксономия целей обучения захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней.

Каждый из этих уровней мы попытаемся в данной статье проинтерпретировать для работы с текстом.

Запоминание и воспроизведение при работе с текстом.

Если спросить преподавателей и студентов о том, для чего используется работа с текстом в учебном процессе, то ответ, смеем предположить, будет примерно следующим: для знакомства с новой информацией, для более глубокого усвоения лекционного материала.

Следует отметить, что именно эти задачи соответствуют первому уровню таксономии Б. Блума – «уровню знаний», в рамках которого учащиеся должны проявить осведомленность о новой информации и основных идеях, изложенных в ней, а также продемонстрировать простое воспроизведение, не предполагающее даже минимальных интерпретаций, терминов, фактов, основных понятий, принципов. (Пример задания для данного уровня: соотнесите даты со следующими историческими событиями.)

Конечно, вряд ли кто-то из современных преподавателей согласится с тем, что сводит работу с текстом только лишь к запоминанию и воспроизведению текстового материала. Скорее всего, будет оговариваться, что при этом у студентов развивается умение мыслить самостоятельно и критически, применять полученную информацию на практике и т.д.

Однако стоит признать, что, во-первых, процесс запоминания и элементарного воспроизведения информации имеет право на существование в образовательном процессе и вряд ли должен вызывать чувство вины у преподавателей. Здесь хотелось бы согласиться с Д. Клустером, утверждающим, что для самостоятельного мышления нужен достаточный запас знаний: «информация является отправным пунктом критического мышления, не

результатом его... Как говорится: «нельзя думать с пустой головой». Чтобы сформулировать сложные идеи необходимо «сырье» – факты, идеи, тексты, теории, данные, понятия» [4]. И эти факты, идеи и теории для начала должны быть просто усвоены, а также опознаны, названы, пересказаны.

Во-вторых, необходимо заметить, что на практике до активно декларируемого сегодня критического мышления дело чаще всего так и не доходит. К сожалению, первый уровень в учебном процессе так и остается единственным и конечным. На развитие же мышления, как часто отмечается, не хватает интеллектуального потенциала студентов (что несколько сомнительно), времени, методических средств (что более реально).

Поэтому имеет смысл рассматривать данный уровень *только в качестве стартового* для возможности последующего движения. Именно для того, чтобы работать с текстом на последующих пяти уровнях таксономии Б. Блума, на первом уровне необходима тщательная работа: элементарное освоение ключевых идей, понятий и т.п. Более того, можно озаботить себя тем, чтобы этот процесс происходил не пассивным, а активным образом.

Мы хотели бы несколько подробнее остановиться на следующих проблемах: как можно разнообразить работу с текстом на первом уровне, как помочь студентам удержать полученную информацию. В качестве иллюстративного примера предлагаем познакомиться с кооперативным методом работы с текстом – «Мозаика».

Данный метод предусматривает случайное объединение студентов в группы (по 4-5 человек каждая) для работы над материалом статьи (главы, параграфа и т.п.), которая, соответственно, разбивается на 4-5 завершенных по смыслу частей. Каждый участник группы получает свой отрывок статьи (1/5 часть всего текста), работает с ним и становится экспертом в его содержании. При освоении своего фрагмента каждый студент продумывает, каким образом он будет преподавать его содержание своим коллегам по группе, которые с этим материалом не знакомы. Затем члены разных групп, изучающие один и тот же фрагмент, встречаются в новых группах – «группах экспертов» – для обсуждения своей части. Например, участники всех имеющихся групп, которые читают отрывок текста №1, собираются вместе и образуют группу. Если текст изначально разбит на 5 частей, то, соответственно, образуется и пять экспертных групп. Как правило, в экспертных группах студентам предлагается обсудить содержание своей части, выяснить непонятные вопросы, определить, какое содержание необходимо донести своим коллегам в «домашних» группах, и как лучше это можно сделать. После этого участники возвращаются в свои первоначальные («домашние») группы и обучают коллег по группе содержанию своего фрагмента. Таким образом, у каждого студента в результате проделанной работы должно

сложиться целостное представление об изучаемом тексте.

Заметим, что данный способ работы с текстом применим непосредственно на самом занятии. Возможно, это даже полезнее для студента, чем знакомство с преподавательскими интерпретациями по поводу «в очередной раз непрочитанного к семинару». Особенно, если это текст не учебника, а статьи в каком-либо журнале, который, не являясь широко доступным, вряд ли когда-нибудь будет самостоятельно востребован студентом. Стоит отметить, что предлагаемый нами вариант, конечно же, не является единственно оптимальным решением в подобной ситуации. Студенты могут воспринять эту ситуацию как новую норму и сделать вывод о том, что чтение изменило свой статус: переместилось с домашней работы в аудиторную. И в радикальном случае – перестанут читать самостоятельно.

Обратившись к методу «Мозаика», отметим, что, как показывает опыт, он является эффективным способом работы с текстом на семинарских занятиях. Студенты не просто читают текст, они включаются в совместную деятельность по освоению его содержания в малой группе. Такой способ чтения текста строится на принципах кооперативного обучения – *позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности*. Участники группы становятся необходимы друг другу и ощущают индивидуальную ответственность за результат, потому что никто в малой группе не владеет таким же содержанием учебного материала. А для того, чтобы собрать всю мозаику важно наличие каждой детали.

Оставаясь пока на первом уровне таксономии, заметим, что «Мозаика» даже в своем первоначальном виде достаточно продуктивно подходит для знакомства с новым содержанием. Она позволяет участникам за непродолжительный срок усваивать большое количество материала, «не переживая фрустрации в «битве» с колоссальным количеством необходимого чтения» [7], а также в условиях вынужденного взаимодействия друг с другом, способствует развитию социальной компетентности, делового сотрудничества.

Позиция преподавателя в этом процессе также изменяется. Ему приходится, отказавшись от роли «мудреца на сцене», как образно выразились американские исследователи Р.Б. Бар и Д. Таг, выполнять и ряд других функций: поддержки, консультирования, контроля. Контроль в данном случае может быть индивидуальным, что, следует признать, является не последним стимулом в качественном освоении студентами не только своей части текста, но и частей, за которые ответственны другие участники группы.

В классической версии «Мозаики» мы ограничиваемся *воспроизводящим типом чтения*, который, как уже говорилось, соответствует первому уровню таксономии целей Б. Блума – уровню знакомства, опознавания и

пересказа соответствующей информации.

Теперь хотелось бы обратить внимание на проблемы, которые фиксируются при организации воспроизводящего чтения подобным способом. Во-первых, каждый читающий овладевает лишь своим фрагментом текста, в котором он является экспертом, остальное содержание часто затрагивает лишь «по касательной». Во-вторых, достаточно часто остается «проваленной» работа экспертных групп, поскольку не всегда им удается выйти в понимающий режим работы (о чтении на уровне понимания мы поразмышляем ниже). В-третьих, не редко качество воспроизведения оставляет желать лучшего, поскольку студенты склонны отбирать материал для воспроизведения, руководствуясь не совсем понятными критериями.

Однако наши сомнения в эффективности работы метода не означают, что его не следует применять. Наоборот, мы предлагаем задуматься о том, как усилить его потенциал работы не только на первом уровне таксономии Б. Блума, но и на пяти последующих. Примеры заданий, помогающих это сделать, мы будем обсуждать далее.

Так, наиболее типичная проблема при работе с «Мозаикой» – лоскутно усваиваемым содержанием текста – может быть решена, если на первом этапе предложить студентам познакомиться со всем текстом, чтобы представить его целостность, и лишь потом сделать их ответственными за содержание отдельных частей. В этом случае при складывании мозаики будет присутствовать не просто пересказ, а помощь другим в освоении того содержания, с которым каждый детально поработал в экспертных группах.

Размышляя далее о способах совершенствования «Мозаики» в рамках первого уровня, хотелось бы обратить внимание на целесообразность объективации результатов малых групп. Они часто скрыты от преподавателя и других студентов, так как группы работают параллельно. Смысл такой объективации заключается не столько в контроле над процессом освоения содержания, сколько в оказании помощи в обработке текстового материала. Ведь на этом уровне студенту необходимо точно его воспроизвести другим, не нагружая своими интерпретациями. И как показывает опыт, точное воспроизведение – это не такая уж и простая задача. Помочь решить ее могут вопросы или задания, включающие в себя следующие побуждения:

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

Также мы предполагаем, что эффективность работы с текстом на первом уровне можно повысить, предлагая студенту «удерживать» себя,

свой опыт относительно содержания предлагаемого текста. Использование своего личного читательского опыта в качестве отправной точки при работе с текстом на разных уровнях помогает преодолевать нежелательные эффекты, характерные для подобной работы в традиционной системе образования – «проскальзывания» знаний мимо учащихся (не затрагивая их ни эмоционально, ни интеллектуально). Чтение сквозь призму вопросов «Знаю/Хочу узнать/ Узнал» (см. Приложение) провоцирует студента выполнять простейший набор действий – активизировать ранее полученные знания по теме и сравнить свои ожидания с прочитанным. Это может помочь участнику дополнить, расширить «опыт», прирастить содержание, не нарушая своих концептуальных схем. Ведь не всегда реконструкции прежних и формирование новых концептуальных отношений является основной образовательной задачей. Предлагаемая работа позволяет дифференцировать в содержании то, что студент знает и то, что ему пока не известно. А это уже немало...

Трудности понимания текста.

На сегодняшний день проблема понимания является одним из основных камней преткновения, который фиксируют как студенты, сталкиваясь на протяжении учебы с различными текстами, так и преподаватели, провоцирующие это столкновение. Эта проблема находится в области второго уровня таксономии Б. Блума – уровня понимания студентами фактов и идей, принципов и теорий, изложенных в тексте.

Очень часто, обсуждая со студентами причины их неготовности к семинарскому занятию, предполагавшему предварительную работу с текстом, можно услышать замечание такого характера: «текст был труден для понимания». Что же скрывается за этим типичным аргументом?

Одной из важнейших задач преподавателя как раз и является выбор такого текста, который по своей сложности был бы адекватен уровню подготовленности студентов. При выборе текста имеет смысл ориентироваться не только на уровень подготовленности наших студентов, и не только на ценность баланса между слишком простым для них текстом и слишком сложным. Здесь многое зависит от конкретной обучающей ситуации. Ведь, если для студентов текст прост – это не значит, что он банален. Особенно, если не просматривать его «по диагонали», а тщательно вчитаться. А подготовка сложного текста для неподготовленных студентов бывает не так уж и непродуктивна. Ведь именно в этом случае необходимость работы на понимание становится более очевидной. А задача преподавателя – помочь участнику справиться в ситуации *непонимающего типа чтения* научной статьи, а не бросать на произвол, как в вышеописанном случае знакомства юной первокурсницы с текстом статьи М.К. Мамардашвили.

Нужно отметить, что проблема понимания в контексте анализа особенностей самого текста («сложный – простой», «доступный – неподъемный») не исчерпывает всей многогранности данного процесса. В данной статье для нас наиболее значимо размышление о том, что именно делает (или может делать) участник для достижения понимания.

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

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

Иными словами, на этом уровне студенты разными способами пытаются не просто воспроизводить, а *первичным образом оформлять* прочитанную информацию.

Преподаватели часто жалуются, что студенты имеют склонность вообще пропускать данный этап и довольно быстро осуществлять более активное взаимодействие с текстом – выражать свое отношение, критику, оценку. В данной ситуации, среди прочих, можно увидеть проблему методического обеспечения процесса понимания текста, которое часто вообще отсутствует, либо присутствует, но не срабатывает. Ярким примером тому является все та же «Мозаика», о которой уже шла речь выше. Объединяя участников образовательного процесса в экспертные группы, читающие один и тот же отрывок текста, имеет смысл давать особые средства (например, фокусирующие вопросы) работы на понимание текста.

Когда студенты возвращаются в свои «домашние» группы и преподают отрывки текста своим коллегам, имеет смысл поддерживать данный вид работы педагогическими инструментами, обеспечивающими обратную связь на предмет понимания целостного текста всеми участниками группы. Для этого может быть проведена реконструкция понимания целостности текста, осуществляемая за счет поиска всей малой группой ответов на вопросы суммирующего характера:

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

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

найти в Приложении к сборнику) достаточно эффективны.

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

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

Следует отметить, что вообще взаимодействие участников в парах имеет большой потенциал для работы по пониманию текста. Объяснение другому человеку содержание прочитанного – это один из лучших способов работы со своим пониманием материала. Эффективность совместной работы будет еще выше, если партнер говорящего не останется всего лишь слушателем, а будет задавать вопросы и принимать активное участие в обсуждении.

Например, можно предложить такой способ работы: после прочтения учебного текста просить студентов «протестировать» друг друга, сформулировав по три вопроса на предмет понимания прочитанного. Каждый, таким образом, находился в роли «спрашивающего» и «отвечающего». Роль спрашивающего, возможно, даже более ценна в этой ситуации, ведь качество вопроса зависит от уровня понимания прочитанного материала.

Эффективность подобного способа работы подтверждает не только практика, но и научные исследования. Например, результаты исследования А.С. Палинксара (1987) показали значимые различия экспериментальной группы, прошедшей специальное обучение, и контрольной группы по уровню понимания прочитанного текста. При этом необходимо отметить, что экспериментальное обучение имело целью развитие навыков постановки вопросов, требующих: а) воспроизведения информации, содержащейся в тексте; б) суммирования текста; в) объяснения текста; г) предсказания последующего содержания текста [9].

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

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

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

- «Опишите в хронологическом порядке, как развивалось Ваше понимание того, что изложил автор в этой главе»
- «О чем, как Вам кажется, говорит здесь автор? Как мы могли бы выразить это яснее?»
- «Почему автор сообщает нам это именно сейчас?»

Такая работа дает шанс реконструировать текст как авторскую позицию, как нечто единое и целостное, возникшее в определенном контексте.

И, наконец, ссылаясь на многочисленные исследования, заметим, что «сто процентное» понимание невозможно. Более того, в непонимании есть также свой конструктивный потенциал. Как отмечает известный психолог В.П. Зинченко, «между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а точнее, понимания того, что текст – вызов» [3].

Корректный вызов пониманию – значит, и привычным способам мышления студента – является одной из актуальных задач университетского образования на сегодняшний день. Поэтому обнаружение студентом своего непонимания текста (самостоятельно, с помощью преподавателя или другого студента) как раз и может рассматриваться как один из способов решения данной задачи.

Текст как «помощник».

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

интеллектуальное (анализ, рефлексия и т.д.).

Обсуждение задач работы с текстом в заданном выше контексте позволяет, на наш взгляд, поставить проблему средственной функции как содержания текста, так и самого процесса чтения. А это значит, что принципиальными становятся следующие вопросы: «Что значит «использование введенного в тексте культурного представления как посредника?»», «Как возможно (и возможно ли) чтение как применение («действенное чтение»)?».

С нашей точки зрения, о средственной функции чтения имеет смысл говорить в том случае, когда сам процесс и его содержание становятся для студента опорой или «культурной приставкой», с помощью которой он пытается решить ту или иную *интеллектуальную задачу преобразования или самопреобразования*.

В образовательной практике обычно используются разные типы текстов: инструкции, диагностические материалы, статьи, наборы высказываний, описания методов, схемы, формулы, таблицы, списки литературы и т.п. Один и тот же текст, в зависимости от контекста его использования, может стать разным по характеру *средством* (схемой описания, схемой анализа, различения понятий, постановки проблемы, средством поиска ответа на свой образовательный вопрос т.д.). Текст может выступать как посредник практической и ментальной активности участника. Но средственная функция текста не есть нечто естественное, принадлежащее ему как само собой разумеющееся. Текст и работа с ним должны стать средством, или точнее, они могут стать, а могут и не стать таковыми. Как же читать текст в образовательном процессе, чтобы этот эффект случился?

Иными словами, задача применения в контексте работы с текстом дифференцируется на употребление прочитанного (содержания), и сам «действенный» процесс чтения, предполагающий не только понимание (второй уровень целеполагания), но и удержание контекста отношений – текста и ситуации (включающей в себя и задания для чтения). Поэтому такой тип чтения, с нашей точки зрения, можно обозначить как – «*примеривающееся*» или «*примеряющееся чтение*».

Далее хотелось бы обсудить проблему того, как часто мы – преподаватели – иницируем такой тип чтения в учебном процессе, и какого рода задания или образовательные ситуации могут нам в этом помочь.

Выскажем предположение, что если для точных и некоторых естественных дисциплин задача формулировки заданий на работу с текстом, соответствующих «режиму» применения (в интерпретации Б. Блума), не представляет особой сложности, то для гуманитариев ситуация выглядит несколько иным образом.

Поясним свою позицию на примерах. В работах, посвященных

описанию таксономии Б. Блума, можно встретить такие примеры заданий, работающих на задачу применения: «найдите площадь аудитории, в которой Вы занимаетесь», «применить эту формулу для решения следующей задачи...» и т.п.

А какие задания на применение при работе с текстом возможны для гуманитарных наук? Этот вопрос неоднократно ставился на семинарах-тренингах по повышению педагогической компетентности преподавателями-гуманитариями, работающими в высшей школе. Что «применяет» гуманитарий, одним из основных видов деятельности которого является работа с текстами? С одной стороны, вопрос несколько странный, а с другой – достаточно нетривиальный в своей прямоте, не правда ли?

С нашей точки зрения, он имеет очень много аспектов. Попробуем обрисовать только несколько его ракурсов, используя небольшие иллюстрации. На одном из семинаров для преподавателей, который был посвящен философии Гуссерля, докладчику – весьма сведущему в феноменологии человеку, являющемуся экспертом, был задан вопрос, сопровождающийся просьбой продемонстрировать феноменологическую редукцию, о которой он так воодушевленно рассказывал. Докладчик принес аудитории свои извинения и отказался от данного предложения.

Еще одна иллюстрация относится к идее организации образовательного процесса на одном из философских факультетов. В качестве приоритетной цели была выбрана такая учебная цель, как развитие у студентов способности практиковать разные типы мышления, соответствующие разным философским школам. К сожалению, данный замысел не был реализован по многим причинам: и потому что экспликация способа мышления философа, основываясь на тексте, не всегда является подъемной задачей, и потому что не удалось сконструировать, адекватную данным задачам, учебную и педагогическую деятельность, и по некоторым другим причинам.

На какие размышления наводят данные иллюстрации? Конечно, очень важно указать на то, что содержащееся в тексте *описание* феномена, деятельности и т.п. не всегда может быть воспроизведено в действии (прежде всего мыслительном), поскольку его не достаточно для решения такой задачи. А это значит, что особой заботой преподавателя в процессе «действенного чтения» может стать реконструкция «свернутых» в тексте способов мышления, логики доказательств, оснований допущения и т.п. Но данные типы активности предполагают переход на последующие уровни целеполагания в соответствии с таксономией Б. Блума. Хотя, с другой стороны, работа в рамках данного режима чтения возможна и в формате более простых типов умственной деятельности. И наше педагогическое сознание вполне успешно может изобрести много изящных заданий, востребующих

примеряющее чтение. Приведем несколько достаточно простых примеров заданий для гуманитарных дисциплин:

- «Как могут быть использованы аргументы тотального детерминизма, сформулированные в ..., для защиты свободы воли?»

- «Используйте изображенную в романе ... социальную структуру общества для описания современной социальной структуры общества».

- «Могут ли правила формальной логики быть использованы для проверки причинных связей в научном исследовании?»

- «Используйте схему SWOT-анализа, с которой Вы только что познакомились, для описания лекционной формы обучения».

- «С помощью предложенных в тексте типов коммуникативного взаимодействия, рассмотрите реальную коммуникацию на примере одного из телевизионных ток-шоу».

Конечно, перечень данного рода заданий можно продолжить. Хотя, анализируя сегодняшнюю ситуацию, рискнем предположить, что задания на воспроизведение и интерпретацию текста в учебном процессе пока существенно превалируют над числом заданий на «примеряющее чтение».

В контексте данных размышлений мы хотели бы указать на еще одну проблему. В самом «примеряющемся» чтении можно выделить разные уровни глубины мыслительной активности студентов. И само описание этих уровней представляется нам очень перспективной задачей, как и более детальный анализ самого процесса «примеряющего чтения», основной смысл которого, возможно, состоит в том, что в процессе чтения изменяется способ мышления о чем-либо.

Пытаясь рефлексивно отнестись ко всему вышеизложенному, зафиксируем, что при знакомстве с таксономией Б. Блума вполне резонно может возникнуть вопрос: «Почему уровень применения занимает всего лишь третье место из шести предложенных?». Одна из версий ответа для ситуации работы с текстом может состоять в следующем: «примеряющееся чтение» – это *длящееся понимающее* чтение, демонстрирующее понимание в действии. Оно выходит за пределы собственно чтения, но *не трансформирует содержание текста*, что является принципиальным моментом. (Хотя, конечно, здесь необходимо сделать оговорку о том, что отсутствие трансформации относительно, то есть оно несущественно по сравнению с таковым на уровне анализа.) С другой стороны, с помощью содержания преобразуется сама реальность, в которой оно практикуется.

Что дает студенту анализ текстов?

Продвигаясь далее по таксономии Б. Блума, можно обнаружить, что следующий уровень – это уровень анализа, который предполагает клас-

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

Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что именно процедура анализа позволяет отличить конкретный факт от единичного мнения, помогает выявить взаимоотношения между зафиксированными автором мыслями (причина, следствие, цель, средство, влияние, способ и т.п.), чтобы затем студенты смогли сделать корректный вывод.

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

В данном случае объектом нашего пристального внимания становится этап работы в «экспертных» группах. Объединяя в них студентов, мы, как правило, кроме постановки задачи на понимание текста (об этом писалось выше), даем задания общего характера – подготовиться к преподаванию в «домашних» группах. При этом часто предлагаем участникам подумать о способе, которым они станут «преподавать». Хотя совсем не лишним было бы помочь студенту осуществить также и выбор содержания материала. Ведь часто, наблюдая за работой малых групп, можно обнаружить, что из предложенного текста ситуативно выбирается первое понравившееся. А наиболее добросовестные студенты вообще стараются пересказать содержание дословно. Хотя, нужно признать, не так уж и редко встречаются примеры самостоятельно проявленной аналитической активности учащихся.

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

Помощь в эффективном осуществлении анализа текста могут ока-

зять не только графические организаторы, и не только созданные самими учащимися, но и разные схемы анализа или просто списки вопросов и заданий, сконструированных преподавателем. Предоставляя их, мы выводим участников на *аналитический тип чтения*:

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

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

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

- «Что необходимо знать заранее, чтобы понять прочитанное?» (по материалам «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в системе высшего образования: Стратегии для использования в любых предметных областях).

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

Расширяя диапазон возможных средств анализа текста, отметим, что таковым может выступать и другой текст. На одном из последних семинаров для преподавателей университета в качестве материала для изучения использовался перевод текста (реферат его также помещен в данном сборнике), содержащий описания больших и маленьких приемов работы с материалами для чтения в учебной аудитории [10]. В качестве задания участникам было предложено вычленить из текста все имеющиеся приемы, а затем попытаться сконструировать из них свою типологию (в самой статье приемы были разбросаны по тексту). Для создания такой типологии тренерская команда предложила конкретное средство – таксономию Б. Блума.

Стоит отметить, что текст, содержащий описание таксономии, использовался в этой ситуации на уровне применения. В то время как собственно процесс создания типологии на основе статьи – это, конечно же, работа, направленная на анализ. А продукт этой работы в виде типологии может быть отнесен к синтезу. Соединение этих видов чтения для получения продукта (типологии) и успешная его апробация на практике, позволяет нам рекомендовать преподавателям поместить в свой тренерский портфель новый сконструированный прием – «Двойное чтение».

Рассуждая о возможных условиях эффективности аналитической

работы с текстом, стоит отметить, что, с нашей точки зрения, *прагматическая ориентация* при анализе – это одно из условий продуктивности. Участники анализировали текст не ради анализа как исследовательской задачи, а ради анализа как наращивания своей педагогической компетентности, или, выражаясь метафорично, – для «раскладывания новых приемов по кармашкам портфеля», чтобы знать, откуда и для чего извлечь их в нужный момент, и сделать этот выбор осмысленно, критериально.

Еще одним условием эффективности работы с текстом в рамках данного уровня может рассматриваться *адекватность средства*, предложенного для анализа. Действительно, в нашем случае «чтение с помощью Б. Блума» вполне соответствовало как конечной задаче, так и самому содержанию текста. Вряд ли продуктивность была бы такой, если бы участникам было предложено составить карту статьи или же сконструировать свою типологию, не опираясь на «авторитеты», а привлекая лишь личный опыт. Может быть, это было бы и полезно, но заняло бы больше времени и сил. А это не совсем оправдано в ситуации, когда типология – не цель, а всего лишь вспомогательное средство решения какой-то другой, более конкретной задачи.

И, наконец, последнее, на что хотелось бы обратить внимание – это характер текста, который предлагается для анализа. Наверняка задача не была бы эвристичной для участника, а работа с текстом происходила бы на первом и втором уровне, если бы в самом тексте статьи методы уже были типологизированы самими авторами. Читателю оставалось бы лишь понять типологию, и в лучшем случае – как-то к ней отнестись, например, принять или пропустить мимо себя (и это была бы работа на первом и втором уровнях). Для того, чтобы работа по анализу текста была продуктивна, преподавателю необходимо предлагать слабо структурированные тексты, которые не содержат прямых и очевидных ответов на поставленные вопросы и задания. Или наоборот, – предлагать неочевидные вопросы. Скорее всего, последнее условие носит сквозной характер и может быть отнесено ко всем уровням, по которым осуществляется движение в данной статье.

Чтение для синтеза.

Пятый уровень в таксономии Б. Блума соответствует такой образовательной цели как синтез, предполагающий объединение элементов и частей некоего содержания в новую целостность, которая может быть принципиально инновационной, либо (что наиболее вероятно) являться новым продуктом только для ее создателя. Основной вопрос, который будет обсуждаться в данном фрагменте нашей статьи, звучит следующим образом: «Какой вид активности при работе с текстом может быть инициирован, чтобы достичь вышеназванной цели?».

Тип чтения, реализуемый в режиме синтеза, мы бы метафорически обозначили как *«просеивающее выращивание»*, а начали бы свои размышления с предположения о том, что, наверное, самым типичным примером учебного задания, предполагающего решение задачи на синтез, является написание рефератов, эссе, сочинений, обзоров и т.п. по некоторой совокупности проработанных текстов. И сразу возникает вопрос: «Насколько нас – преподавателей – устраивает качество продуктов, получаемых при данном типе задания по работе с текстом, и как эта ситуация связана с характером осуществляемого чтения?». По опыту мы знаем, что очень часто (а с приходом Интернета ситуация радикально усугубилась) данные «продукты» – и эссе, и курсовые, и дипломные – являются либо плагиатом, либо мозаикой бессистемно собранного и скомпилированного материала из разных статей и книг. Проанализируем некоторые из возможных причин такой ситуации в контексте предмета нашей статьи.

Как происходит отбор (выбор, переработка) содержания из прорабатываемых текстов для подготовки «нового» письменного продукта? Иными словами, как и кем задаются основания, вокруг которых происходит синтез прочитанного? На наш взгляд, для традиционной практики рефератов (и курсовых и т.п.) – это самое уязвимое место, поскольку чаще всего никакого иного основания, кроме *темы*, ни преподавателем, ни студентом не предполагается.

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

Развитие (а иногда и формирование) конкретного запроса на чтение может рассматриваться как особая педагогическая задача, которая достаточно непросто решается. К сожалению, наш студент еще со школьной скамьи привык к ситуации «вынужденного чтения», что достаточно часто формирует привычку читать текст подряд, без «контроля» или управления чтения своим

вопросом-запросом. При этом нередко случается так, что текста оказывается слишком много (или, наоборот, слишком мало), и он захватывает, уводит за собой (или наоборот, текст полностью отбрасывается). Мы бы обозначили этот феномен как «оккупация текстом».

Возвращаясь к проблеме формирования запроса на чтение, зафиксируем, что в практике, конечно, встречаются разные ситуации. Одно дело, когда у студента есть сформированный конкретный запрос к тексту (или присвоенный чужой запрос), совсем другое – когда вопрос находится на стадии оформления и до-оформления. Обратим внимание на то, что в обоих случаях может обнаруживать себя феномен «развития вопроса». Динамика вопроса – трансформация, конкретизация, дифференциация на ряд подвопросов – вполне закономерное явление. Поэтому всегда есть вероятность того, что он может как «не дозреть» к моменту чтения, что чревато возникновением проблемы экспансии, так и «перезреть», и тогда может случиться, что работа с текстом, например, будет вообще не востребована. Здесь возникает интересный сюжет, связанный с тем, что фигура вопрошающего может конструироваться текстом. В этом случае работа с текстом может быть проинтерпретирована не просто как способ движения «в» своем вопросе, но и как средство продвижения «к» вопросу. «Текст читает читателя, и, кажется, ему весело» [5]. С другой стороны, иногда продуктивной оказывается и диаметрально противоположная стратегия, предполагающая обращение к тексту только после того, как возникнет ощущение, что работа над конструированием своего вопроса-запроса закончена или исчерпала себя. Итак, возможны разные стратегии оформления запроса-вопроса на чтение и отдельная задача – это выбор наиболее адекватной как индивидуальному стилю учения, так и целостной образовательной ситуации.

Конечно, чтение для последующего синтеза также можно организовать с помощью особым образом сконструированных преподавателем заданий, которые будут предлагать основания для объединения (переконструирования, реконструирования и т.п.) содержаний текста (или текстов). Особое искусство при этом будет состоять в том, чтобы продумать те типы ментальной активности, которые должны этими заданиями инициироваться. Это могут быть и достаточно простые задания, например, «напишите эссе о своих впечатлениях от прочитанного». А могут быть и более сложные, требующие, например, собрать в определенную единую форму содержания из совершенно разных форматов (теорий, подходов, времени и т.п.) и эксплицировать критерии произведенного синтеза.

Описываемый выше тип чтения («просеивающее выращивание») достаточно сложен, поскольку он требует преодоления или «снятия в себе»

всех предыдущих уровней работы с текстом, и очень легко может редуцироваться студентом к уровню воспроизведения, или в лучшем случае – понимания или анализа.

Завершая данный фрагмент, обратим внимание на то, что чтение для синтеза, как и для применения в предложенной интерпретации, предполагает выход за пределы текста. Но в отличие от уровня применения, синтез подразумевает трансформацию содержания текста, понимаемую как вписывание его в иную, отличную от содержащегося в исходном тексте, целостность. Можно сказать, что в предельном случае такое чтение «предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу – предмету понимания, сколько о произведении смысла и нахождении новой текстовой... формы» [3].

Критическое чтение текста.

При обсуждении сложностей организации процесса понимания текста, это уже фиксировалось, студенты достаточно часто реагируют на текст в оценочных категориях. Иногда даже создается впечатление, что «открытировать» авторские суждения в тексте не представляет для нашего студента никакой особой проблемы. Более того, нередко тексты изначально читаются из критической позиции, она является первичной и установочной. В.П. Зинченко остроумно заметил: «Книга – это вызов. Когда мы его не принимаем, то мотивы могут быть самыми разными: от «не мое», «не по зубам» ... до «бреда» [3]. Данные наблюдения провоцируют уйти в размышления о сложившемся в постсоветском пространстве особом типе оценочного чтения и поискать социокультурные причины и предпосылки данного положения дел, но это бы вывело нас за пределы собственной компетентности, поэтому пока ограничимся лишь одной, но принципиальной для нас фиксацией: необходимо различать *критикующее* и *критическое* чтения.

В качестве критерия для их различения мы предлагаем держать способ (уровень и качество) обоснования, который используется при разных видах оценочного чтения. Хотя, конечно, важен и сам факт наличия этого основания. Необходимо отметить, что достаточно часто студенты склонны, высказывая свое отношение к какому-либо фрагменту текста, вообще не фиксировать контекст, допущения, на которых оно строится. С другой стороны, даже если основание отношения предъявляется, то возникает не меньшее количество проблем с его статусом и качеством. Если, например, наш студент высказывает отношение к тексту в формуле известного героя А. Дюма: «Я дерусь просто потому, что я дерусь» («текст плохой, потому что автор дурак»), то это примерно отражает смысл *оценочного суждения*

без оснований. Характер обоснования при этом может сводиться в крайних случаях к эмоциональному реагированию, в более умеренных – к апелляции к своему или чужому опыту, к ссылке на авторитеты (Иван Иванович так думает, и поэтому это так) и т.п.

Иной тип оценочного чтения, который собственно и является предметом размышления в данной статье, соответствует шестому и последнему уровню образовательных целей в таксономии Б. Блума. Он предполагает: детальную критику с предъявлением *оснований*, сравнение и противопоставление по некоторым *принципам*, подробное указание *логических противоречий* и *допущений*, *чувствительность к контексту* и *готовность к коррекции* собственных выводов и т.п. Именно эти действия можно рассматривать, с нашей точки зрения, как необходимые для критического чтения. Эта серьезная работа требует реализации всех тех типов чтения, о которых мы указывали выше, пытаясь описывать их через таксономию учебных целей. Но особенно важно подчеркнуть, что критическое чтение предполагает тщательную контекстуальную работу с текстом. Как писал В. Набоков: «Из хорошей книги не только вычитывают, но и *вчитывают в нее*» [6]. Иными словами, такая работа с текстом делает необходимым реконструкцию того, в какое время он был написан, на какую ситуацию отвечал, на каких допущениях и ценностях строился, и главное, из какой позиции, «рамочки», точки зрения (принципа, ценности, вопроса, установки) мы – как читатели – к нему относимся. Если же такая работа предполагает встречу с несколькими текстами, то задача еще больше усложняется. Трудоемкость такого чтения состоит в следующем: для того, чтобы случилось критическое чтение, «к» одному тексту необходимо прочитать еще много других книг, статей и занять осознанную позицию по отношению к ним.

Вернемся к своему опыту организации работы с текстом. Выше уже фиксировалась проблема опережающего отношения к текстам. В качестве одной из возможных попыток преодоления данной проблемы может рассматриваться прием разведения во времени и опосредования разными методическими средствами (прежде всего формой и содержанием вопросов) двух режимов работы: понимания и отношения. Наш педагогический опыт свидетельствует, что этого оказывается явно недостаточно, и часто эффективность данного действия зависит от качества вопросов (их проблемности, глубины, эвристичности и т.п.). Искусство их формулирования – особая педагогическая компетентность. Именно способы построения вопросов, с нашей точки зрения, могут рассматриваться как особый, достаточно сильный тип средств, инициирующий критическое чтение. Например, это могут быть вопросы, ориентированные на вскрытие контекста, оснований, недо-

говоренностей авторов, которые позволяют задавать координаты, систему рамок, выступающих средством последующего культурного отнесения и оценивания. Несколько примеров:

- Какие ценности, не сформулированные автором(ами) в тексте(ах), мы должны принять, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

- С какими предположениями, высказанными в форме описаний, мы должны согласиться, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

- Какие факты нас просят принять на веру?

- Что осталось недосказанным? и т.д. (по материалам «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в системе высшего образования: Стратегии для использования в любых предметных областях).

Наверное, можно предложить много иных вариантов конкретизации разных способов организации такого чтения. Но на что важно обратить внимание, с нашей точки зрения, в первую очередь? Критическое чтение требует тщательной работы по аргументации умозаключений. Одно из возможных описаний такой работы – оперирование доводами. «Доводы включают в себя четыре основных элемента. В первую очередь, довод содержит в себе утверждение. Это утверждение, иначе называемое тезис или главная идея, является сердцем довода, самой важной идеей автора. Утверждение поддерживается рядом причин. Каждая из причин, в свою очередь, поддерживается доказательствами. Ими могут быть статистические данные, детали текста, личный опыт и другие факты, признаваемые аудиторией как надежные. В основе утверждения, причин и доказательств лежит четвертый элемент довода – основание. Это основополагающее, общее для автора и аудитории убеждение, которое подтверждает весь довод» [4].

Принципиальными для описываемого вида чтения является выстраивание «рамочек», «координат», в которые помещается и содержание текста, и позиции собственного отношения к нему.

Отдельно можно обсуждать значимость типа текста. Например, провокативный характер текста вполне успешно может «сработать» на активизацию критического способа чтения. Однако сложность состоит в том, что характеристика провокации не принадлежит тексту как нечто естественное. То, что для преподавателя является провокацией, не гарантирует такого же восприятия у студента. Особенно хотелось бы обратить внимание на аккуратное использование переводных текстов в функции проблематизации читающего. Достаточно часто перевод воспринимается как инородный для нашей культуры текст. Поэтому он должен быть достаточно тщательно выполнен, чтобы шероховатости стиля не спровоцировали упрощенное

понимание или не попадание в контекст. В случаях работы с переводным текстом важно «подстраховать» студента от установки на чтение как описания другой культуры, не всегда имеющей отношение к «нашей ситуации». И еще один момент: критическое чтение можно успешно инициировать и в том случае, когда текст содержит авторское отношение к предмету обсуждения, само описание рефлексивно, фиксирует проблему и т.п.

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

О чем еще необходимо сказать?

Рефлексия написанного.

«Отношения» авторов с Б. Блумом.

Одним предложением их можно описать так: отношения непростые, а главное – односторонние. Хотя, если честно, ощущение присутствия Бенджамина Блума не покидало авторов при написании данного текста. Это присутствие мы объективировали в виде вопроса, который с завидным постоянством задавали друг другу: «Какой опыт чтения соответствует тому или другому уровню таксономии?». Если бы в этом диалоге присутствовал сам Б. Блум, мечтали мы, он бы нас поправил. Конечно, нужно отдавать себе отчет в том, что данный опус может быть проинтерпретирован как один из опытов чтения со всеми удавшимися и неудавшимися типами и видами. А на сегодня, заметим, их немало! Мы будем рады, если уважаемые читатели, работая с данным текстом, осуществляя воспроизведение, понимание, анализ, синтез и критику, поправят нас....

Можно дискутировать не только с интерпретацией таксономии, содержащейся в данной главе, но и собственно с ее автором – самим Б. Блумом. Предметом дискуссии могут стать и критерии последовательности уровней в таксономии, и содержание каждого из уровней, и т.п.

Но для нас самым ценным является то, что данная таксономия стала рабочим средством определения образовательных задач, которые были использованы для различения способов чтения. **Напомним, что среди них:**

воспроизведение (воспроизводящее чтение), понимание (непонимающее чтение), применение (примеряющееся чтение), анализ (аналитическое чтение), синтез («просеивающее выращивание»), оценивание (критическое чтение). Конечно, в качестве функции структурирования могло быть взято и иное средство. Например, это могла быть таксономия учебных задач Толлинговой, или эмпирическое общение типов чтения, предлагающее различать такие навыки чтения как «суммирование (аргументов, вопросов, идей), определение (концепций, теорий), сравнение и противопоставление, нахождение связей с лекциями или классными дискуссиями, и увязывание с собственным опытом» [10]. Но, как говорится, это был бы совсем другой текст.

Возможности методического сопровождения работы с текстом.

Одна из сквозных проблем, которая возникает чаще всего при работе с текстом: как установить меру для использования методов в работе с текстом. С одной стороны, метод (или способ достижения поставленной цели, задачи) призван помогать, направлять и поддерживать чтение студентов, с другой стороны, он может и мешать ему. Структурированная работа может сделать акцент на то, что считает важным преподаватель, а интересные мысли, возникающие у студента при чтении, могут так и не быть высказанными.

Определенный резон в таком замечании есть. Стремление к упорядоченности, которое несут в себе даже простейшие наборы вопросов, ограничивает возможности взаимодействия с текстом. Вопрос выбора способа работы с текстом – это и вопрос о степени вмешательства в «естественный» способ чтения, а также в способ взаимодействия участника с авторским высказыванием.

Одним из средств первичной ориентировки в постановке задач для работы с текстом и выбора подходящего методического приема можно рассматривать таксономию Б. Блума. Хотя, стоит отметить, тот или иной метод, или прием нельзя жестко относить только лишь к одному определенному уровню. Например, всего лишь несколько видоизменений – и метод «Мозаика» инициирует такой тип чтения, который соответствует уже не только первому уровню, но и почти всем последующим.

С нашей точки зрения, для принятия решения о выборе способа (метода или приема) работы с текстом необходимо всю ситуацию чтения рассматривать целостно, вписывать в определенный контекст, учитывать множество факторов и условий. Поэтому, пользуясь картотекой способов работы с текстами, которая выносится в приложение, предлагаем ориентироваться не столько на авторскую интерпретацию использования заданий

для чтения (которая является лишь одной из возможных), сколько проявлять творчество.

Литература

1. Володарская И., Митина А. Проблема целей обучения в современной педагогике: учебно-методическое пособие для студентов факультетов психологии государственных университетов. - М.: МГУ, 1989.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. - М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Зинченко В. Психологические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: Учебное пособие. - М.: Гардарики, 2002.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Перемена.- 2001, - №4.
5. Мерлин В. Пушкинский домик. - Алма-Ата, 1992.
6. Набоков В. Лекции по русской литературе. - М., 1996.
7. Ренегар С. Вместе мы знаем больше, чем каждый из нас. Кооперативное обучение в высшем образовании // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: Пропплеи, 2001.
8. Черных И. Проблемы оценки качества высшего образования в Республике Казахстан. <http://www.bilim.kz/education/default.asp?region=0&lang=1&id=647>.
9. Gambrell L. What research reveals about discussion / Lively Discussions! Fostering Engaged Reading, 1996.
10. Meyers C., Jones T. Integrating Reading Materials and Guest Speakers / Promoting Active Learning. Strategies for the college classroom. - 1993.