

Автор: Т. В. Обласоба

Аннотация. В статье обосновывается подход к развитию учебно-информационных предметно-метапредметных и личностно обусловленных умений в современном образовательном процессе. Специфика описываемого подхода обуславливается рассмотрением процесса развития учебно-информационных умений школьников во взаимообусловленности процессов освоения операционально-действенной базы текстовой деятельности и "взрачивания" таких характеристик личности, как рефлексивность, субъектность, диалогическое мышление.

The article justifies the approach to the development of educational and informational subject and non-subject and personality-related skills in the modern educational process. The specificity of the described approach is determined by considering the process of developing training and information skills of students in the interdependent development processes of operationally-effective basis of textual activity and of "cultivation" of such personality characteristics as reflexivity, subjectivity, dialogical thinking.

Ключевые слова. Учебно-информационные умения, текстовая деятельность, понимание текста, способы действий с текстом, внутри-личностные условия развития умений.

Training and information skills, textual work, understanding of a text, modes of action with the text, the conditions of intrapersonal skills.

Утверждение в качестве одной из ведущих методологических стратегий гуманитарных наук герменевтического подхода, оперирующего понятиями "понимание", "осмысление", "интерпретация", "смысл", "диалог"; распространение в теории информации антропоцентрических концепций, в которых учитывается определенная смысловая ориентация информации и опора ее на ценностные константы культуры, а также генерирование новой информации в процессе ее восприятия, сопровождающееся "искажениями" и "приращениями", привносимыми сознанием воспринимающих и условиями функционирования информации [1, с. 39], требуют пересмотра содержания учебно-информационных умений и изменения подхода к их развитию в образовательном процессе на современном этапе. Сегодня не достаточно применения преимущественно методик формирования учебно-информационных умений, направленных на адекватную репрезентацию содержания учебного или научного текста в мышлении обучающихся с целью наиболее полного усвоения предметных знаний и опирающихся на представления о понимании как мыслительном процессе, таких как анализ логико-смысловой структуры учебного текста, составление граф-схем, денотатных графов и др. К пересмотру построения образовательного процесса "побуждает" утверждение гуманистической парадигмы образования и его новые цели: усиление гуманитар-

ной составляющей образовательного процесса, преимущественно направленной на познание человека и окружающего его мира.

Современные исследования в лингвистике, психолингвистике, теории информации, доказывающие, что во взаимодействие с информацией человек вступает во всей полноте своей личности, позволяют перейти в определении содержания учебно-информационных умений от понятий "извлечение" и "переработка информации" к понятиям *понимание* и *продуцирование текстов* (текстовая деятельность). Рассматриваемые с этих позиций учебно-информационные умения в контексте компетентностного подхода приобретают предметно-метапредметный и личностный характер, поскольку представляют собой интериоризованные обобщенные способы действий с учебными и научными текстами, опирающиеся на предметные знания, умения, осуществление которых требует определенных внутриличностных условий. Корреляция освоения определенных умений понимать и создавать тексты и развития определенных личностных качеств становится очевидной при рассмотрении феномена понимания, обеспечиваемом *взаимодополнительностью психолингвистического, психологического* подходов, раскрывающих специфику понимания как одного из мыслительных процессов, состоящего из речемыслительных действий и операций, и *герменевтического* подхода к его трактовке как обусловленного системой личностных смыслов процесса интерпретации понимающим субъектом личности автора и самоинтерпретации. Психолингвистические исследования (И. А. Зимняя, Ю. Караулов и др.) и исследования по психологии понимания (В. В. Знаков) раскрывают сущность процесса понимания как "сцепления" поступающей информации с объектами (знаками, концептами), представленными в мышлении субъекта, образования новых связей с ними, возможных только в контексте данного мышления, встраивания нового объекта в концептосферу субъекта [3]. С этих позиций получает объяснение "селективный" характер взаимодействия личности с информацией и роль "предварительного объема знаний" в процессе понимания: осваивается только то, что "опознано", что "похоже" на нечто знакомое, что уже встречалось. Нередко исходное содержание текста при этом трансформируется, "подстраиваясь" под имеющиеся концепты. Такие трансформации регулярно проявляются, например, в сочинениях выпускников при выполнении части С на едином государственном экзамене по русскому языку. Так, текст И. А. Бунина "Книги"¹, в котором поднимаются проблемы соотношения художественного вымысла и реальности, "невоплотимости" всего многообразия жизни в художественном слове, достаточно большим количеством выпускников был интерпретирован как текст о "бесполезности" и даже "вреде" книг для здоровья, чему, очевидно, в немалой степени послужили первые предложения: "Сегодня долго читал - и вдруг возмутило. Опять с раннего утра читаю, опять с книгой в руках! И так изо дня в день, с самого детства! Полжизни прожил в каком-то несуществующем мире, среди людей, никогда не бывших, выдуманных, волнуясь их судьбами, их радостями и печальми как своими собственными".

Значительная часть выпускников расширила рассматриваемую проблему до проблемы "вреда ухода в виртуальный мир" и приводила аргументы из современного контекста, доказывающие, что социальные сети и компьютерные игры - это плохо. С позиций герменевтического подхода [4] это явление объясняется решающим значением во взаимодействии личности с социокультурным опытом,

¹ Текст предложен в одном из вариантов единого государственного экзамена по русскому языку в 2011 г. в Тюменской области.

стр. 53

представленным в текстах, такого компонента содержания картины мира, как система личностных смыслов, выступающая в качестве инструмента определения субъективной ценности получаемой информации и представляющая собой "второй уровень селекции", прохождение которого придает процедуре понимания интерпретативный характер. Таким образом, приведенный выше пример демонстрирует не только "концептные" плоскости, в которых доступна интерпретация данного текста для многих выпускников, но и высвечивает, что именно имеет для них личностную значимость. Чем более развита концептосфера и система личностных смыслов, тем больше возможностей для понимания, а значит - присвоения социокультурного опыта и личностного развития на его основе. Условием "насыщения" концептосферы культурно значимыми элементами разных уровней (от бытовых до эстетико-философских) выступает, с одной стороны, насыщенность ими жизненного контекста личности, а с другой - их субъективный смысл ("значимость для меня"), если они признаются ценными и их принятие поощряется значимыми Другими (и/или обществом в целом), а также если они дают опыт положительных следствий их принятия (эмоциональных, познавательных, прагматических и др.). При этом разные контексты жизни человека (социокультурный, семейный и др.) могут выступать в качестве факторов, как способствующих, так и препятствующих расширению концептосферы и системы личностных смыслов. Безусловно, насыщенным определенными концептами и смыслообразующим должен быть образовательный процесс как один из жизненных контекстов обучающегося.

В связи с этим особое значение приобретает отбор учебных текстов для освоения в процессе изучения гуманитарных дисциплин. В современной массовой педагогической практике общеобразовательной школы учебные (научные) тексты, как правило, рассматриваются преимущественно как носитель объективной информации (знания о фрагменте реальности). Содержательные особенности учебных текстов и формы работы с ними, как правило, нацелены на реализацию учебно-познавательной функции. Об этом свидетельствуют вопросы и задания к ним в различных учебно-методических комплексах² по литературе, чаще имеющие репродуктивный характер и настраивающие на извлечение объективной, фактологической информации. После прочтения учебной статьи предлагается, например, рассказать о детских годах писателя. Значительная часть параграфов представлена текстами, назначение которых - передать информацию (о биографии писателя, историко-культурной ситуации, истории создания произведения и др.) для запоминания. Другая часть - текстами с ярко выраженным субъективно-авторским ценностно-смысловым планом, что делает их не только источником информации - знаний о фрагменте реальности, но и опосредующим "участником" диалога автор-читатель. Чаще всего это тексты биографического содержания, а также тексты, дающие оценку личности исторического деятеля, того или иного события, литературного

явления, произведения и т.д. К сожалению, в настоящее время они занимают значительно меньше места в общем объеме учебного материала, чем тексты, ориентированные когнитивно. Слабо представлены (особенно на этапе основной школы) авторские тексты известных ученых, разные точки зрения на одно и то же литературное явление. А между тем именно тексты, насыщенные оценочностью и субъективностью, ярко

² Проанализированы УМК по литературе для 5 - 9 классов, применяемые в массовой педагогической практике образовательных учреждений Тюменской области (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, Г. С. Меркина, В. Я. Коровина, А. Г. Кутузова и др.).

стр. 54

выражающие авторскую позицию³, позволяют создать диалог "автор-читатель", осуществить понимание как интерпретацию смысла текста в авторском и культурном контекстах через обращение к личности, мировоззрению автора (ученого), включение данного текста в целостную авторскую концепцию и ответить на вопрос, почему автор именно так думает, так характеризует и оценивает явление. Обсуждение на уроках ценностно-смысловой позиции авторов учебных и научных текстов - фрагментов работ лингвистов и литературоведов, историков, признанных авторитетов в той или иной области, а также критиков, современников, близких писателю людей - позволяет задать ситуацию "встречи" позиции ребенка с Другим, рассмотреть явления в разных плоскостях (от бытовой - каким был Пушкин в детстве, кто и за что его любил/не любил, до эстетической - в чем его мировое значение), предоставить обучающимся как образец личностного отношения к проблеме, так и материал для рефлексии и "выращивания" собственной позиции. Все это создает необходимые условия для интерпретации текста в личностном контексте обучающегося, опирающегося на рефлексии основной мысли текста, соотношения полученного знания (позиции) с собственными представлениями, собственных оснований для принятия/непринятия позиции, значимости полученного знания для себя и степени трансформации собственных представлений под его влиянием. Предлагаемые в учебном процессе тексты должны давать возможность задуматься над личной значимостью (что показалось интересным и убедительным мне) "чужих" размышлений. В связи с этим текст, выбираемый для работы на этом уровне, не может быть безличным и/или эмоционально индифферентным. В подростковый период начинаются активные процессы рефлексии и "фильтрации" информации. Возникает потребность в различении "свое/чужое". Отбором текстов мы должны обеспечить появление противоречивых позиций, идей, сформулированных на разных основаниях, дающих проблемное видение, формирующих альтернативное мышление. При таком подходе, через тексты школьники не только получают теоретические и историко-литературные знания, но и вводятся в круг имен науки, в круг идей и позиций как полноправные участники диалога.

Вместе с тем, подход к отбору содержания образования с позиций культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, трактующих развитие личности как ее качественное изменение в процессе освоения деятельностной составляющей

культурного опыта, определяет в качестве предмета освоения в образовательном процессе способы действий. В связи с этим в учебно-информационных умениях следует выделить сами способы действий с текстом, которые обеспечивают гуманитарный подход к нему и, при условии их интериоризации, обладают личностно-развивающим потенциалом актуализации и наращивания опыта понимания и эмоционально-ценностного отношения к миру. С учетом представлений о многоуровневости процесса понимания, протекающего на уровнях извлечения информации, интерпретации смысла текста в авторском и культурном контекстах, интерпретации в личностном контексте обучающегося, освоению в образовательном процессе подлежат способы действий с текстом, обеспечивающие понимание на разных уровнях. На уровне *извлечения информации*- определение предмета речи, суждения о нем, анализ логико-смысловой структуры текста, установление смысловых связей между

³ В настоящее время можно назвать только один УМК по литературе для основной школы - под ред. Г. С. Меркина, - в котором такой принцип отбора текстов является основополагающим и последовательно реализуется.

стр. 55

фрагментами текста - причинных, сравнительных, иллюстративных, тезис-доказательство и т.д., а также выделение мыслительных действий и операций, произведенных автором текста, вербализация их с помощью глаголов, называющих мыслительные операции (сравнивает, анализирует, обобщает и др.), речемыслительные действия (доказывает, убеждает, возмущается, негодует, восхищается и др.). Способами действий с текстом, обеспечивающими понимание на уровне *интерпретации* текста в авторском и культурном контекстах, являются реконструкция речемыслительной деятельности автора, лингвистический анализ оценочной лексики, определение предметов оценивания, определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная), привлечение и истолкование информации социокультурного, биографического характера, создание вторичных текстов (рефератов, рецензий и др.). *Интерпретация* текста в контексте *личного опыта* субъекта понимания (смысл текста для меня) осуществляется через соотнесение извлеченной информации с уже известной обучающемуся, рефлексия "свое/чужое", "опознание" знания (позиции) как "своей" или как "иной", выявление собственных мировоззренческих оснований для принятия/непринятия позиции, аргументацию согласия или несогласия с позицией/оценкой, создание встречных рефлексивных текстов.

Педагогическими условиями развития учебно-информационных умений в операционально-действенном аспекте является последовательное осуществление действий: предъявление образца деятельности, характеризующего данное умение, закрепление способа действий, контроль, создание условий для использования умения в качестве средства для решения других задач. Первый шаг представляет собой "обучение на образцах", в процессе которого выявляются общие принципы построения текстов с определенной логико-смысловой структурой на основе анализа "чужих" текстов. Он

включает и обучение созданию вторичных текстов (например, аннотации прочитанного учебного текста, сжатого пересказа текста и др.) как средства экспликации понятого. Механизм интериоризации способов действий с текстом на этом этапе объясняется с позиции теории поэтапного формирования умственных действий [5], обосновывающей в качестве предмета формирования в учебно-познавательной деятельности действий, понимаемых как способы решения определенного класса задач. Выявляемая ориентировочная основа действий понимания и продуцирования текстов задается операциональным составом речемыслительных действий, применяемых к текстам с различной логико-смысловой структурой (с логико-смысловыми отношениями определения, сравнения, классификации и др.) на разных уровнях понимания (извлечения информации, интерпретации информации в авторском и культурном контексте, интерпретации информации в личностном контексте обучающегося), жанровыми особенностями вторичных и встречных текстов. Этим объясняется необходимость предварительной тщательной операционализации (педагогом, составителем учебника) подлежащих освоению действий и выявления последовательности шагов.

Обязательными этапами в освоении умений является создание обучающимися текстов с аналогичными отношениями (например, в сочинениях по литературе, по истории) и использование фрагментов с определенными отношениями для собственных целей - обоснования школьниками своей позиции (например, в учебных исследованиях для иллюстрации собственных тезисов, выявления противоречий, самоопределения и др.).

Вовлечение обучающегося в текстовую деятельность в качестве ее субъекта, осуществляющуюся в процессе примене-

стр. 56

ния способов понимания учебного текста на уровнях извлечения информации, интерпретации ее в авторском и культурном контексте, интерпретации информации в личностном контексте обучающегося, воспроизводящих в своей совокупности процесс диалогического взаимодействия с Другим, стимулирует запуск таких психологических механизмов развития личности, как рефлексия и децентрация. Это, с одной стороны, обеспечивает становление диалогического мышления как специфической познавательной деятельности в отношении Другого, а с другой - самопознание, самопонимание личности, процессы смыслообразования. Осваивая операционально-технологическую сторону деятельности, опирающуюся на общий с диалогическим мышлением механизм - понимание, обучающийся опосредованно осваивает новый способ мышления и взаимодействия с миром. Цели, содержание, методы и формы учебно-познавательной деятельности по освоению учебно-информационных умений направляются на инициирование "выхода" обучающегося в позицию субъекта, действующего по законам и схемам, задаваемым диалогическим мышлением. Они предполагают осуществление действий со стороны обучающегося по реконструкции "знаний о мире" и позиции Другого, определению соотношения своей позиции и "знаний о мире" с другими (их приемлемости, значимости для меня), что выступает в качестве механизма обогащения, усложнения "знаний о мире" и личностной позиции обучающегося, его самопостижения и

самосозидания (созидания себя из Других, но сообразно своей личности) и одновременно - признания "полноправия" Другого. Такое представление о взаимообусловленности процессов интериоризации гуманитарно ориентированных действий с текстом и развития личностных характеристик (прежде всего, диалогического мышления и рефлексии), которые помогают включиться личности как субъекту текстовой деятельности в информационное общество на условиях диалога, позволяет приступить к определению цели образовательной деятельности и разработке модели образовательного процесса с позиций социально-личностного подхода, требующего ориентации на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей и ценностей личностно-индивидуальных. Личность, вставая на "диалогическую позицию", индуцирует диалогические отношения у других субъектов, тем самым способствует преобразованию отношений в социуме. Учебно-информационные умения в нашей трактовке выступают в качестве механизма не только освоения (присвоения) социокультурного опыта, но и возврата в социум и культуру "приращенного" личностью освоенного социокультурного опыта, в чем проявляется не только "культуропотребляющий", но и культуросозидающий характер взаимодействия личности с культурой.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ионова С. В.* Аппроксимация содержания вторичных текстов: Монография. Волгоград, 2006.
2. *Загвязицкий В. И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
3. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2006.
4. *Занирова А. Ф.* Входя в герменевтический круг... Концепция педагогической герменевтики: Монография. М., 2011.
5. *Гальперин И. Р.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.