

Литература

1. Алексеев Н. Г. Деловая игра как метод активного обучения // Совр. высш. шк. 1982. № 3.
2. Андарало А. И., Шилова Е. С. Использование технологии коллективного взаимообучения в учебном процессе. Минск, 2003.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. М., 1983.
4. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения // Совр. высш. шк. 1982. № 3.
5. Громько Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования: Технология прорыва в будущее. М., 1992.
6. Дидактика: история, теория, технологии / Н. А. Березовкин, О. А. Жук, Н. А. Церельчук. Минск, 2003.
7. Дьяченко В. К. Организованная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
8. Дьяченко В. К. Современная дидактика: Теория и практика обучения в общеобразовательной школе. Новокузнецк, 1996.
9. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса. Минск, 2001.
10. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М., 1975.
11. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.hse.ru.

УДК 378.0

Т. В. Обласова

РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается исследованный автором психолого-педагогический механизм развития учебно-информационных умений в образовательном процессе, который заключается в освоении школьниками обобщенных способов действий, обеспечивающих продвижение по уровням понимания текста: от извлечения информации до интерпретации ее в авторском контексте и контексте личного опыта понимающего субъекта. Методологическую основу исследования составили принципы педагогической герменевтики.

Описанный механизм послужил основой для разработки принципиально новой технологии развития учебно-информационных умений, предусматривающей не только овладение операционально-технологическими умениями, но и развитие таких личностных качеств обучающихся, как диалогическое мышление, субъектность, рефлексивность при работе с текстом, высокая степень осознанности в выборе ценностно-смысловой позиции. Данная технология может найти широкое применение в процессе обучения гуманитарным дисциплинам в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: учебно-информационные умения, педагогическая модель, диалогическое мышление, психолого-педагогическая технология, понимание учебного и научного текста.

Abstract. The paper considers the psychological pedagogic mechanism of developing schoolchildren's information training skills, which implies mastering general ways of behavior and providing the increasing level of text comprehension: starting from the information retrieval up to its interpretation both in the author's context and the context of personal experience. The methodology applied in the research is based on pedagogic hermeneutics.

The defined mechanism provides the basis for the new training technique aimed at improving schoolchildren's learning abilities by acquiring operational and technological skills, along with such personal qualities as dialogic thinking, subjectivity, reflectivity in text processing, high level of awareness in selecting value and semantic attitude. The given technique can be widely applied in teaching the humanity subjects at comprehensive school.

Index terms: information training skills, pedagogic model, dialogic thinking, psychological pedagogic technique, educational and scientific text understanding.

Развитие умений работать с информацией входит в настоящее время в круг актуальных задач образования, согласующихся с идеей реализации *социально-личностного подхода* в образовании [4], ориентированного на гармоничное сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) и личностно-индивидуальных ценностей. *Учебно-информационные умения* традиционно определяются как общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач. Организация их специального освоения в образовательном процессе позволяет решать задачи не только обучения (образовательный процесс опирается на умения извлекать и перерабатывать информацию, и его осуществление немислимо при отсутствии или недостаточном уровне их развития), но и воспитания и развития личности.

Ведущая в отечественной психологии идея преобразования сознания и мышления в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев) позволяет говорить о взаимообусловленности развития учебно-информацион-

ных умений и мышления: необходимо, с одной стороны, изменение типа мышления с монологического на диалогический посредством освоения определенных умений этого блока, а с другой – повышение эффективности развития самих умений за счет подключения механизмов диалогического мышления.

Акцент на диалогическое мышление как одну из целей педагогического взаимодействия, организованного на основе работы обучаемого с учебной информацией, в современном образовательном процессе не случаен. Сущность ключевого в определении диалогического мышления понятия «диалог» составляет признание полноправия «Другого» (М. М. Бахтин) и «поиск такого с ним контакта, который, не устраняя ни его, ни своих самостоятельности, своеобразия, суверенности, свободы – одним словом, субъектности, порождает бы ясное их духовное единство, единство многообразия» (М. С. Каган) [6]. До настоящего времени понятие диалогического мышления разрабатывалось преимущественно в рамках философского направления, признающего диалог средством преодоления канонов классической рациональности Нового времени (М. Бахтин, В. С. Библер, М. Бубер, М. С. Каган, Ф. Розенцвейг, Ф. Эбнер). Именно со становлением этого способа мышления современная философия связывает перспективы развития культуры в новом столетии. Диалог понимается как альтернативный насилью способ разрешения противоречий во всех сферах жизнедеятельности человека – от частной жизни до межгосударственных отношений (М. С. Каган). Поскольку диалог представляет собой духовную форму межсубъектного взаимодействия, идея развития диалогического мышления коррелируется с проблемой развития личности в ее «субъектном измерении» (личность через понятие «субъект» определяют Б. Г. Ананьев, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский) и служит одним из возможных путей ее решения в педагогике и образовании.

Различия диалогического и монологического мышления берут начало в фундаментальных различиях диалогического и монологического методов в гуманитарных науках, обоснованных М. М. Бахтиным [1]. Основания для сопоставления определяются психологическим содержанием понятия мышления как процесса (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. Тихомиров), познавательной деятельности (О. Тихомиров), продукты которой характеризуются обобщенным, опосредованным отражением действительности и входят в «образ мира» (А. Н. Леонтьев). Мышление возникает как процесс, включенный в жизнедеятельность; развиваясь, оно превращается в относительно самостоятельную деятельность, имеющую свои мотивы, цели, способы. Приведенное ниже подразделение мышления на монологическое и диалогическое носит

достаточно условный характер, однако позволяет более полно охарактеризовать специфику последнего (табл. 1).

Таблица 1

Сопоставительная характеристика диалогического
и монологического мышления

Основания сопоставления	Диалогическое мышление	Монологическое мышление
Парадигма мышления	Субъектно-интерсубъектная, культуральная, понимающая	Объектная, позитивистская, сциентистская
Особенности образа мира, опосредованно включающего продукты мышления	Эйнштейновский образ мира с его множественностью систем, «вероятностная Вселенная» и «неопределенность»	«Аристотелево-евклидов» образ мира и ньютоно-картезианский образ природы и познания, представление о бесконечном и равномерном пространстве-времени, заполненном механическими телами, взаимодействующими по законам механики, и пронизанном однозначными детерминистскими отношениями
Преимущественная направленность мышления	На субъект – «Другого» или на себя, осознаваемого в качестве субъекта	На изучаемый объект
Сущность познавательной деятельности	Диалог суверенных субъектов, познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции, движение от фактов к смыслам, от вещей к предметам и ценностям, от объяснения к пониманию, раскрытие разнообразных взглядов и точек зрения по поводу какой-либо проблемы, взаимодействие различных субъективных образов проблемы	Познание абсолютных объективных законов мира, исчерпывающее и завершающее, полностью постигающее сущность и природу изучаемого явления
Способы осуществления познавательной деятельности	Соучастие, сочувствие, вживание в изучаемую реальность, понимание, интерпретация	Теоретическое созерцание: «интеллект созерцает вещь»
Продукты мышления	Субъективно-ценностное отношение, смысловая позиция	Объективное знание
Критерий результативности	Глубина проникновения	Точность познания

Итак, в сопоставлении с монологическим более ярко и полно проявляется сущность диалогического мышления как специфической познавательной деятельности, нацеленной не столько на точность познания феномена, сколько на глубину проникновения в него, происходящей в форме межсубъектного диалога на основе процедур понимания и интерпретации позиции «Другого» и самого себя и результирующей в субъективно-ценностном отношении к знанию и позиции «Другого», смысловой позиции познающего субъекта в отличие от объективного знания о фрагменте реальности, являющегося продуктом монологического мышления.

Среди способов осуществления познавательной деятельности, посредством которых реализуется диалогическое мышление, важнейшее место занимает *понимание*. Именно пониманием (в сочетании с порождением вторичных текстов) обеспечивается функционирование механизма учебно-информационной деятельности. Таким образом, развитие способов понимания и является тем механизмом, который взаимообуславливает развитие мышления и умений работать с информацией.

В гуманитарных науках к настоящему моменту понимание раскрывается через понятия, по-разному определяющие его сущность и статус: метод, компонент мышления, процесс, процедура, результат, психологическое состояние, интерпретация. Поскольку важнейшим источником информации, требующей осмысления и переработки в образовательном процессе, являются тексты (учебные и научные, сплошные и несплошные – таблицы, схемы и т. д.), для данной работы имеют значение определения, касающиеся прежде всего интересующего нас феномена.

В философии, психологии, филологии, психолингвистике, педагогике *понимание текста* осознается как процесс сложный и многослойный. В качестве текста рассматривается любая организованная знаковая система, имеющая смысл (Ю. М. Лотман). С одной стороны, в онтологическом аспекте (значении) текст предстает как экспликация сознания порождающего его субъекта, форма бытия сознания (В. П. Зинченко, Л. С. Выготский, М. М. Бахтин), с другой – с точки зрения информационного подхода, в условиях активного развития информационно-коммуникационных технологий – как носитель информации (сведений о мире, фрагменте реальности). Процесс понимания, безусловно, приобретающий свою специфику в зависимости от средства предъявления текста (носителя – бумажного или цифрового), тем не менее в своей основе имеет общий психологический механизм. В данной статье речь идет об организации рабо-

ты обучающихся только с такими типами текстов, как письменные учебные и научные, которая, однако, носит универсальный характер. Исследуя психолого-педагогические механизмы развития учебно-информационных умений школьников, целесообразно опираться на сочетание следующих подходов к трактовке понимания текста.

Первый включает предложенное в рамках психологии и психолингвистики определение понимания текста с учетом психологических механизмов как *компонента мышления, одного из его процессов*, опирающегося на речь (Г. И. Богин, А. А. Брудный, Л. П. Добраев, Т. М. Дридзе, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, В. В. Знаков, Е. С. Кубрякова, А. А. Леонтьев). Сущность понимания текста заключается в расшифровке общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком. Оно осуществляется как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления (т. е. требует создания вторичного текста). Процедуры понимания состоят в реконструкции речемыслительной деятельности автора, эксплицирующейся в тексте, и анализе смысловой структуры текста. Понимание зависит от организации знаний субъекта и мыслительных действий, порождающих смысл понимаемого. В зависимости от этого определяются уровни понимания:

- о чем говорится?
- что именно говорится?
- зачем говорится?
- как говорится?

Второй подход предусматривает герменевтическую трактовку понимания как *интерпретации* (М. М. Бахтин, В. Дильтей, Ф. Шлейермахер) – выявления и реконструкции смысла на основе обращения к личности автора (к его личному и культурному контексту), а также смыслообразования, обнаружения личностных смыслов (Е. Г. Белякова, А. Ф. Закирова, Д. А. Леонтьев), требующих актуализации личного контекста понимающего субъекта.

Сочетание этих подходов позволяет сформулировать в качестве рабочего следующее определение: *понимание* – речемыслительный процесс, осуществляемый как восхождение от содержания (о чем и что именно говорится?) к смысловому плану текста и затем – к личностному смыслу на основе использования соответствующих способов действий. В плане теоретического осмысления представляется целесообразным выделять уровни понимания: извлечения информации, интерпретации ее в контекстуально-авторском и личностном планах.

Разрабатывая педагогическую модель понимания текста, необходимо учитывать ее отличия от психолингвистической модели. Определяющее отличие заключается в том, что педагогическая модель строится в «плоскости» понимающего субъекта. В этой связи в качестве специального самостоятельного выделяется уровень личностного смысла «понятого». Высшим же уровнем в психолингвистической модели является понимание того, *зачем говорится и как говорится*. Кроме того, в педагогической модели устанавливается зависимость между предметом рефлексии на каждом уровне и мыслительными и речемыслительными действиями субъекта понимания, конкретизируются свойственные каждому уровню процедуры понимания текста в связи с формами коммуникации и результатами понимания (табл. 2).

Таблица 2

Содержание уровней педагогической модели понимания текста

Содержание уровней Уровни понимания	Предмет рефлексии	Способы действий	Форма организации коммуникации	Результаты
1	2	3	4	5
Извлечение информации	Содержание: фактуальная, тематическая и концептуальная (тезисы текста) информация, знание о фрагменте реальности, уровень значений (о чем говорится и что именно)	Выделение предмета речи, суждений (тезисов), установление смысловых связей между фрагментами текста, создание вторичных текстов (таблиц, схем, граф-схем и т. п.)	Монологическая, обращение к тексту как объекту познания, носителю информации	Адекватная репрезентация содержания текста, новое знание об объективной реальности
Интерпретация информации в авторском и культурном контекстах (смысл текста)	Ценностно-смысловая позиция автора, мировоззренческие основания позиции, социокультурные, философские, биографические причины появления позиции именно в таком виде	Реконструкция речемыслительной деятельности автора, лингвистический анализ оценочной лексики, определение предметов оценивания; определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная), лингвистический эксп	Диалог с целью понимания Другого	Адекватная репрезентация смысла текста и авторской позиции

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
		<p>еримент по включению / исключению оценочного компонента в суждения, изменение оценочной направленности суждения, реконструкция смысла текста, привлечение информации социокультурного, биографического характера. Создание вторичных текстов (аннотаций, рефератов)</p>		
<p>Интерпретация информации в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»)</p>	<p>Собственная ценностно-смысловая позиция по отношению к знанию и позиции автора, собственные основания для принятия/ непринятия знания и позиции, причины (личные, биографические, социокультурные)</p>	<p>Рефлексия свое/чужое, аргументация согласия или несогласия с позицией/ оценкой на основе личного или читательского опыта, рефлексия изменения представлений после знакомства с новым знанием и позицией, создание встречных текстов – рефлексивных и нарративных</p>	<p>Диалог позиций (взаимодействие позиций)</p>	<p>Личностный смысл знания, ценностно-смысловая позиция субъекта понимания по отношению к описываемому явлению, позиции автора текста</p>

Таким образом, основу механизма понимания обучаемым учебного (или научного) текста составляет последовательное освоение умений, обеспечивающих продвижение по уровням:

- извлечения информации;
- интерпретации информации в авторском и культурном контекстах (смысл текста);
- интерпретации информации в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»).

Содержание обучения включает как *способы действий* с учебным (научным) текстом, обеспечивающие процедуры понимания на всех уровнях, так

и алгоритм их применения, воспроизводящий всю цепочку действий (понимая текст, обучающийся каждый раз должен проходить путь от извлечения информации до осознания личностного смысла). При этом важна не столько жесткая последовательность продвижения по уровням (сначала понимание объективной информации, потом интерпретации и т. п.), сколько осознанное совершение обучающимся действий на всех уровнях понимания.

Реальное движение понимания между уровнями скорее «челночно-образное» (термин В. С. Библера), чем прямолинейное. Оно может начаться и закончиться на любом уровне. Однако если ребенок начинает сразу эмоционально реагировать на значимые для себя сигналы в тексте и высказывать свое отношение, это еще не является основанием для признания процесса понимания завершенным, т. е. достигшим высшего уровня. Такие спонтанные реакции часто приводят не только к непониманию обучающимся смысла исходного текста, но и к его искажению, к приписыванию утверждений, не принадлежащих автору, а то и прямо противоположных его позиции. Выполнение неполного цикла понимания текста (пропуск действий на одном или двух уровнях) понимающим субъектом помимо того что представляет собой «дефектный» образец коммуникации, делает ее неэффективной, создает препятствия для становления диалогического мышления и развития личности ребенка.

Если «Другой» и его позиция регулярно остаются «не услышанными» в процессе чтения текста, это приводит к ограничению возможностей наращивания личностного опыта обучающегося, к «замыканию» его личности на самой себе, к необходимости творить себя и свою позицию только из себя самого. Если, напротив, все внимание сосредоточить на объективном содержании или позиции «Другого», то отсутствие «прорастающего в знание» личностного смысла приводит к отчуждению знания и «Другого» от личного опыта обучающегося, что также ограничивает возможности его влияния на становление осознанной собственной позиции обучающегося.

Сензитивным периодом для развития умений осуществлять действия по пониманию текста на разных уровнях является возраст 11–15 лет. Именно на этапе обучения в 5–9-х классах задача педагога состоит в актуализации для обучающихся через различные виды заданий полной модели понимания в процессе взаимодействия с текстом. Уровни понимания текста необходимо представить в ходе обучения подробно, развернуто, операционализовано. При этом следует учитывать, что освоение обучающимися способов действий происходит неравномерно, не синхронно и в разном темпе.

В связи с этим в задачи учителя входит организация дифференцированной работы обучающихся с текстом с учетом уже освоенных способов действий и умений самостоятельно действовать на разных уровнях понимания, свободно и осознанно переходить с одного уровня на другой.

Как показывают наши исследования¹, в массовой общеобразовательной практике в настоящее время, как правило, выделяются три категории обучающихся. Одна из них – обучающиеся, успешно осваивающие отдельные действия, но не осознающие их роли в понимании текста, не реализующие полную модель понимания, применяющие эти действия спонтанно, интуитивно, однако при внешнем руководстве (учителя, вопросов учебника) достаточно легко воспроизводящие их в системе (примерно 60% обследуемых). Другая категория обучающихся – это те, кто, успешно овладевая действиями на разных уровнях понимания, одновременно овладевает и способами их применения и сочетания в разных ситуациях понимания, без внешнего контроля применяет для понимания текста (к ней относятся в настоящее время не более 8–9% обучающихся 8-х классов). И третья категория обучающихся – те, кто испытывает затруднения в освоении способов понимания уже на первом уровне, не осознавая необходимости и потребности в достижении понимания на втором и третьем уровнях. Чаще это обучающиеся из числа мигрантов, плохо владеющие русским языком, дети с отклонениями в психическом развитии, а также немотивированные или слабо мотивированные к обучению в целом школьники. В соответствии с названными типами освоения способов понимания текста учителю необходимо принимать решение при отборе видов заданий к тексту. Это решение касается постановки задач конкретного урока с учетом актуального развития умений и зоны ближайшего развития для разных категорий обучающихся, степени операционализации действий (через систему вопросов), предлагаемых обучающимся, форм работы (что могут обучающиеся сделать самостоятельно, а что требует, например, коллективного обсуждения).

Кроме того, следует учитывать возрастные особенности обучающихся. Так, например, 5–6-й класс для большинства подростков еще является периодом «доверчивости» и восприимчивости к «Другому», освоения окружающего мира через подражание. Это сензитивный период для овладения основными способами извлечения информации (1-й этап понима-

¹ Исследование проведено на базе общеобразовательных учреждений Тюменской области в период с 2007 по 2009 г., в течение которого в нем приняли участие более 24 000 обучающихся 8-х классов.

ния) через *идентификацию*. При этом накопление «чужих» позиций целесообразно строить на основе включения *механизма децентрации* (это «Другой» – автор статьи – так думает), закладывающим основу для различения «Я» и «Другого». Собственная субъектность ребенка еще не носит характера позиции, поэтому понимание чужого не усложняется рефлексией. Если не заложить эту основу, то позднее процесс понимания, в соответствии с психофизическими законами развития личности, вступит в фазу рефлексивного восприятия информации и, как показывает практика, часто с опорой на *механизм проецирования*. Это одно из объяснений появления у человека к 16–17 годам смысловых барьеров, синкретичного выражения понимания чужой позиции и собственных размышлений, присваивание чужих мыслей (компиляции). При условии решения в этот период задачи интериоризации данных действий на старшей ступени обучения они будут выражаться свернуто, симультантно.

Следует подчеркнуть, что при постановке задачи на освоение способов понимания необходимо оценить учебные (научные) тексты с точки зрения реализации в них принципов диалогического мышления и, соответственно, их потенциала для создания ситуации диалогического взаимодействия с текстом. Ведь именно текст является содержательной основой понимания. Соответственно, механизмы развития мышления и учебно-информационных умений запускаются (или не запускаются), с одной стороны, через формы работы с текстом и виды заданий к нему, а с другой – через способы предъявления знания в самом тексте.

Анализ учебных текстов с этих позиций позволил выделить в современных учебно-методических комплексах (УМК)¹ тексты, ориентированные преимущественно «монологически», и тексты, ориентированные «диалогически». Содержание текстов первого типа составляет знание об объектах реальности, в них научные понятия, правила, законы раскрываются лишь с одной позиции, их назначение – передать информацию для запоминания. Такие тексты встречаются в учебниках как по естественнонаучным, так и по гуманитарным дисциплинам. В текстах второго типа, напротив, ярко выражен субъективно-авторский ценностно-смысловой

¹ Проанализированы УМК для 5–9 классов, применяемые в массовой педагогической практике образовательных учреждений Тюменской области, по литературе (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, Г. С. Меркина, В. Я. Коровиной), русскому языку (В. В. Бабайцевой, Т. А. Ладыженской, М. М. Разумовской), истории (под ред. Е. В. Агибаловой, А. А. Вигасина, А. Я. Юдовской, А. А. Данилова), обществознанию (под ред. Л. Н. Боголюбова, А. И. Кравченко), физике (А. В. Перышкина, С. В. Громова), биологии (И. Н. Пономаревой, Н. И. Сониной).

план, 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.

В современной массовой педагогической практике общеобразовательной школы учебные (научные) тексты вне зависимости от их ориентации, как правило, рассматриваются как монологические – именно в функции носителя объективной информации (знания о фрагменте реальности). Об этом свидетельствуют вопросы и задания к ним в различных УМК по гуманитарным предметам, чаще имеющие репродуктивный характер и настраивающие на извлечение объективной, фактологической информации. В учебниках, к сожалению, в настоящее время недостаточно представлены разнообразные авторские позиции ведущих ученых, а тем более противоречивые точки зрения, что не позволяет полноценно актуализировать развивающий и воспитательный потенциал учебных текстов.

Между тем включение в обсуждение на уроках текстов, отражающих ценностно-смысловую позицию авторов и имеющих научную и культурную ценность – фрагментов работ лингвистов и литературоведов, историков, признанных авторитетов в той или иной области (например, в области фольклора – В. Я. Проппа, В. П. Аникина; древнерусской литературы – Д. С. Лихачева, О. В. Творогова и т. д.), позволит задать ситуацию «встречи» позиции ребенка с «Другим», протекающую в форме диалога субъектных позиций, предоставить обучающимся как образец личностного отношения к проблеме, так и материал для рефлексии и «выращивания» собственной позиции. Вместе с тем в процессе диалогического взаимодействия с текстом последовательно актуализируются такие психологические механизмы развития личности, как идентификация, децентрация и, наконец, рефлексия.

Работу с текстом целесообразно строить как поэтапное восхождение от его предметного содержания через анализ предмета речи, основной мысли и логико-смысловых отношений к оценочной и мировоззренческой стороне высказанных автором суждений, обусловленных его личным и социокультурным контекстом, а затем – к личностному смыслу полученного знания и отношению к позиции «Другого». Познавательная деятельность в данном случае организуется следующим образом:

- этап мотивации и целеполагания состоит в постановке задачи на смысл (смысл текста и «смысл для меня»);

- этап действий и операций предполагает воспроизведение в учебной деятельности операционализированных и алгоритмизированных процедур извлечения и переработки информации;

- этап рефлексии предусматривает самоопределение по отношению к полученной информации.

В процессе работы полезно использовать такие виды учебных заданий и формы работы с учебным текстом, как построение логико-смысловых схем текста, лингвистический анализ текста, лингвистический эксперимент, интерпретация, создание вторичных текстов на основе исходного (свернутого эквивалента исходного текста, аннотации, реферата, аналитического пересказа со сменой субъекта речи, сплошных текстов – таблиц, схем и др.).

Понимание объективного содержания текста (1-й уровень) требует организации на основе процедур извлечения информации о предмете речи, суждения о нем, анализа смысловой структуры. Ключевым направлением работы является установление смысловых связей между фрагментами текста – причинных, сравнительных, иллюстративных, тезис – доказательство и т. д., а также выделение мыслительных действий и операций, произведенных автором текста, и вербализация их с помощью глаголов, называющих мыслительные операции (сравнивает, анализирует, обобщает и др.), речемыслительные действия, в том числе содержащие эмоциональный компонент (доказывает, убеждает, возмущается, негодует, восхищается и др.). Так, задание для обучающихся 5-х классов может выглядеть следующим образом.

Прочитайте статью Д. С. Лихачева «Какое же значение имеет древняя литература для нас?». Выделите в тексте смысловые части: найдите тезисы и доказательства к ним. Сколько тезисов вы выделили, сколько к каждому из них приведено доказательств? Какой тезис основной (в нем отражена главная мысль текста), а какие подчиняются ему? Какие доказательства относятся к основному тезису, а какие – к подчиненным? Изобразите последовательность и соотношение смысловых фрагментов схематически.

На следующем уровне понимания происходит осмысление обучаемым того, как оценивает явление автор, каково отношение автора к тому, о чем (или о ком) он пишет. Способом, обеспечивающим понимание на этом уровне, является анализ оценочной лексики. Вопросы и задания к оценочной стороне текста важно нацелить на освоение обучающимися умений нахо-

дить в тексте слова, в которых выражается отношение автора к тому, что он описывает (здесь задействуются элементы лингвистического анализа текста); на определение предметов оценивания; определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная) и т. п. На данном уровне целесообразно предлагать обучающимся задания такого типа:

Подумайте, как бы вы охарактеризовали **оценку**, данную Д. С. Лихачевым значимости древнерусской литературы? Подчеркните в тексте слова, словосочетания и предложения, имеющие оценочный характер. Выберите из предложенных вариантов или сформулируйте сами (для более подготовленных детей) и запишите формулировку в тетрадь: *Д. С. Лихачев ... не считает древнерусскую литературу чем-то особенным/ считает древнерусскую литературу устаревшей/ считает ее роль ограниченной эпохой древности/ не высказывает никаких оценок/ высоко оценивает значение древнерусской литературы для русской культуры.*

Кроме того, может быть использован лингвистический эксперимент по включению и исключению оценочного компонента в те или иные суждения (интерпретации), изменению направленности оценки.

Затем следует понимание того, почему автор (ученый, критик) именно так характеризует и оценивает предмет речи, т. е. выявление мировоззренческих и личностных оснований позиции. С целью такого понимания осуществляется выход за рамки данного текста: чтение статей из энциклопедий, предисловий к книгам автора, статей об исторической ситуации, философских исканиях времени, биографий и др. В качестве способов работы с текстом используются герменевтические процедуры интерпретации.

И последний (высший) уровень – соотнесение извлеченной информации с уже известной обучающемуся, осознанное «присвоение» полученного знания на собственных основаниях (как «своего» или как «чуждого»), выявление собственных мировоззренческих оснований для принятия/непринятия авторской позиции. Понимание на данном уровне рекомендуется обеспечить, например, с помощью следующего задания:

Ответьте письменно на вопрос: *действительно ли нужно изучать древнерусскую литературу?* Используйте в качестве аргумента один из аргументов Д. С. Лихачева, который показался вам наиболее интересным или убедительным. Подумайте, какой аргумент вы можете привести, опираясь на собственные размышления и читательский опыт? При построении своего ответа воспользуйтесь такими конст-

рукциями: Я думаю, что ... Мне кажется ... Я считаю... Так, академик Д. С. Лихачев, писал (говорил, считал, утверждал): «...» Я также думаю, что ... (свой аргумент с опорой на ранее изученный материал).

Следует учитывать, что этот уровень назван последним достаточно условно: в том смысле, что это специально организованная учебная ситуация, формально завершающая цикл понимания, в которой происходит вербализация того, что постепенно «вызревало» и имплицитно присутствовало на предыдущих уровнях понимания.

При этом очень важно, чтобы собственное видение каждый раз фиксировалось, вербально закреплялось ребенком. Умение говорить о чем-либо не возникает вдруг, оно вырабатывается постепенно: от заученных «коммуникативных фрагментов» (термин Б. М. Гаспарова) – до свободного обращения с ними, свободного выбора наиболее уместного варианта.

Особенность описываемой технологии состоит в том, что она предусматривает обучение пониманию учебного (научного) текста в непосредственной связи с обучением созданию вторичных и встречных текстов, фиксирующих в той или иной форме это понимание. В этой связи целесообразно использовать методы, позволяющие выстроить работу по освоению способов рефлексии «чужих» позиций: создание собственных оценочных высказываний, рефлексивных текстов (аргументация согласия/несогласия с позицией), организация дискуссии со сменой ролей (защитник позиции/оппонент).

Система заданий к каждому учебному тексту должна иметь внутреннюю логику, позволяющую последовательно осваивать умения понимать текст и оформлять результаты этого понимания во вторичных текстах (таблицах, планах, пересказах, аннотациях, развернутых или кратких выводах, рефератах) и встречных текстах, под которыми понимаются тексты рефлексивного характера, отражающие субъективно-личностный аспект понимания прочитанного (нарративы, эссе, тексты, отражающие альтернативную позицию по отношению к высказанной автором). Разграничение вторичных и встречных текстов, обозначенное в нашей статье, также носит достаточно условный характер и имеет целью подчеркнуть различия в степени субъективного «переживания», рефлексии и задействования личного опыта в осмыслении обучаемым исходного текста.

Таким образом, логика развертывания заданий к учебному тексту предусматривает последовательное восхождение от понимания «Другого» к пониманию самого себя и «через себя» – снова к «Другому». Виды заданий

выстраиваются иерархически по степени требуемой от обучаемого при их выполнении активности и самостоятельности, степени субъективно-личностного отношения к «понимаемому», а также по выбору основного задействованного механизма (идентификации, децентрации или рефлексии).

Еще одна группа методов, рекомендуемых к использованию в процессе работы с текстом, – это методы, позволяющие освоить приемы извлечения и переработки информации как обобщенные способы. При работе с конкретными текстами на основе рефлексии способов действий обучаемый под руководством учителя создает алгоритмы извлечения и переработки информации из текстов в зависимости от их смысловой структуры и общие *схемы* вторичных текстов в зависимости от их жанровой специфики и лингвистического оформления.

Очевидно, что характеристики диалогического мышления опосредованно проявятся в ряде особенностей взаимодействия с текстом:

- в систематическом (регулярном) возникновении у обучающегося осмысленной субъектной позиции по отношению к позиции другого при прочтении текста и личностного смысла знания;
- регулярном самостоятельном (а не только по требованию учителя в учебной ситуации) использовании обучающимся всей цепочки действий продвижения к смыслу текста;
- различении диалогически и монологически ориентированных текстов и выборе соответствующего тексту и собственным познавательным задачам типа взаимодействия (монологического и диалогического).

На основе этого во вторичных текстах, созданных обучающимися, проявятся следующие особенности:

- *адекватность репрезентации отраженного в тексте фрагмента реальности*, отсутствие фактических ошибок в понимании фактологического содержания текста (выборе верных и неверных суждений, верном установлении смысловых отношений между фрагментами текста, определении предмета речи и основных мыслей);
- *незатрудненное перефразирование смысла (основного) содержания текста* с использованием свернутых смысловых эквивалентов, перевод содержания в другие формы – *схемы, таблицы, алгоритмы действий*;
- *самостоятельность суждений*, свобода в обращении с авторской позицией, отсутствие некритичного принятия любого знания, сочетающиеся с признанием равноправия других позиций по отношению к знанию и высказанной авторской позицией;

- *преобладание диалогического характера в обращении с текстом, четкое различие «своего» и «чужого». Высокая степень рефлексивности при работе с текстом, осознанность и убедительность доказательства своего отношения к чужой позиции;*

- *диалогическая ориентированность вторичного текста – учет адресата.*

Ожидаемыми характеристиками встречных текстов обучающихся являются следующие:

- *наличие ярко выраженного субъективно-личностного плана, сформулированной субъектной ценностно-смысловой позиции обучающегося, манифестирующей эмоциональное отношение к полученному знанию, ценностные ориентации личности;*

- *актуализация личного контекста обучающегося, вербализация личного смысла полученного знания и осознания собственных оснований для принятия/ непринятия позиции;*

- *свободный и самостоятельный выбор формы для выражения собственного осмысления знания (позиции) – эссе, автобиографического очерка, рефлексивного мини-сочинения с соблюдением жанровых требований.*

Таким образом, психолого-педагогическая технология развития учебно-информационных умений в образовательном процессе реализуется в ходе последовательного освоения обучающимися способов действий, обеспечивающих продвижение по уровням понимания текста: от извлечения информации – до интерпретации ее в контексте личного жизненного опыта субъекта понимания («смысл текста для меня»). Стимулирование диалогического мышления способствует активному развитию субъектности как личностнообразующей характеристики обучающегося, повышению уровня его рефлексивности при работе с текстом, увеличению степени осознанности и самостоятельности в выборе ценностно-смысловой позиции.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.

2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.

3. Добраев А. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.

4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

5. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики: моногр. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2001.

6. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления // Глобализация: синергетический подход: сб. докладов и сообщений методол. семинара профессорско-преподавательского состава Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. М., 2009.

7. Концепция государственного стандарта общего образования нового поколения. М., 2008.

8. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.

9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв.: в 2 т. М.: Наука, 1983. Т. 2.

10. Леонтьев А. А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001. 380 с. (Деятельность. Знак. Личность).