

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

© 2004 г. А. С. Турчин

*Кандидат психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии
Ивановского государственного университета, Иваново*

В контексте семиотического подхода к процессу познания рассмотрена проблема восприятия и понимания учебных и научных текстов. Установлено, что применение новых информационных технологий не освобождает преподавателя вуза от необходимости учить студентов адекватному восприятию, пониманию научных текстов и порождению новых текстов, поскольку «рецептурный подход» к использованию учебных и научных текстов не исчезает самопроизвольно. Требуется специальное формирование системы умений работы с текстом как компонента общепрофессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: семиотический подход, деятельность со знаково-символическими средствами, учебная деятельность, дистанционное обучение.

Формирование нового качества образования требует серьезного пересмотра существующих в науке вариантов построения его содержания и анализа преимуществ и недостатков, связанных с особенностями организации познавательной деятельности обучаемых. Одним из наиболее перспективных в этом плане является междисциплинарный подход к процессу познания, требующий углубленного анализа знаковых средств, используемых не только при фиксации готового знания, но и в качестве психологических орудий нахождения его нового содержания.

Учитывая провозглашаемую цель современной системы образования – развитие личности, психологам необходимо определить меру своего участия в ее реализации, поскольку личность активно и избирательно реагирует на средства, которые общество использует в воспитательных целях. При этом подразумевается, что результатом такого воспитания и самовоспитания должна быть личность творческая, способная к постижению научного знания с помощью теоретического мышления [9]. Основным же психологическим условием формирования научного знания и его «присвоения» является творческая активность самого субъекта деятельности, особенно в ситуации самообразования [5, 7, 10, 14 и др.].

Проблема познавательных возможностей личности – одна из самых сложных, поскольку необходимо объяснить, как функционирует система с нежестким алгоритмом действия – человеческое сознание в процессе освоения нового знания. Согласно В. М. Солнцеву [1974], от одного человека к другому передаются не знание или мысль, а семиотические средства – знаки, т.е. мысль не пере-

дается буквально, а лишь, резонируя, возбуждает мысль другого. Роль знака в познании многообразна, но прежде всего он демонстрирует объект, вырывая его из смутного, нерасчлененного (а следовательно, непознанного) потока действительности [25]. Тем самым знаки участвуют в обеспечении предметности познания [13].

Технический прогресс порождает новые возможности в перестройке системы образования, но они не переходят автоматически в действительность, когда речь идет о содержании такой сложной в структурном отношении деятельности, как деятельность учебная. Так, использование персонального компьютера в обучении школьников и студентов не дает сразу преимуществ и не снимает трудностей традиционного обучения, но требует выполнения пользователем всей совокупности подготовительных действий к его применению как средства, расширяющего возможности самостоятельности личности в обучении и познании, а вовсе не снимающего проблему восприятия и понимания учебных и научных текстов. Напротив, проблема понимания особенностей строения и функционирования знаковых систем, используемых в образовательных проектах, опирающихся на компьютерные технологии, становится еще более актуальной, если не самой главной [1, 2, 21 и др.].

В современных условиях задача создания дистанционных учебных курсов перерастает в комплексную проблему разработки психологических основ дистанционного образования. При этом довольно много аргументов высказывается и против реализации такого образования. Специалистов в различных областях научного знания прежде всего

беспокоит негативное влияние компьютера на физическое и психическое здоровье пользователя. Учитывая недостаточную разработанность данной проблемы в педагогической психологии, представляется необходимым сосредоточиться на выявлении некоторых положительных и отрицательных последствий дистанционного обучения. Однако, в первую очередь, целесообразно попытаться дать оценку дидактических возможностей этого варианта обучения с позиции семиотического подхода, поскольку нас интересует проблема трансляции знаний и их использования в режиме “отсроченного диалога”. Хотя последнее создает для этого процесса ряд ограничений, возможности применения семиотического подхода к анализу познавательной деятельности не могут быть игнорируемы лишь на основе того, что он, как и любой из вариантов системного подхода, не может учесть все многообразие проблем познания. Однако его возможности позволяют рассматривать системы знаков и как предметы, и как средства, психологические орудия [4] познавательной деятельности, открывают перспективы научного анализа философско-психологических принципов их использования для обеспечения развития творческих способностей личности в познавательной деятельности. Этот подход согласуется и с принципиальными положениями психологической теории деятельности.

В рамках одной публикации трудно дать анализ всех составляющих проблемы восприятия и понимания учебных и научных текстов, поскольку она исследуется во многих отраслях науки [6, 8, 11, 12, 18, 19, 26 и др.]. Представляется целесообразным рассмотреть некоторые значимые в психологическом плане условия восприятия и понимания знаковой (текстовой) информации, являющиеся общими для традиционного и компьютерного вариантов дистанционного образования, поскольку в литературе по психосемиотике и педагогической психологии достаточно много рекомендаций, относящихся к этому процессу [6, 19, 20, 25, 27 и др.].

В ситуации познавательной деятельности при работе с текстом выделяют пять основных умственных микроопераций: 1) ориентировка в содержании; 2) выявление основных смыслов; 3) их структурирование и переструктурирование; 4) свертывание; 5) построение схемы развертывания смыслов. Каждый из этих блоков включает ряд субопераций (смысловое разграничение, выявление смысловых слоев, семантическое взвешивание и др.). В процессе обучения необходимо учитывать качество их сформированности и особую роль в формировании умений.

Погружаясь в знаковую среду, обучаемый обычно обнаруживает недостаточную вооруженность средствами ориентации и переработки зна-

ковой информации – соответствующими знаниями, умениями и навыками, и сама знаковая информация далеко не всегда отвечает требованиям информационного процесса. Понимание текста может быть затруднено из-за несоответствия его организации закономерностям восприятия заключенной в нем информации. Хотя в литературе нет недостатка в рекомендациях относительно рационального построения учебных текстов, складывается впечатление, что авторы многих современных учебников мало учитывают опыт своих предшественников, так как повторяют, а иногда аккумулируют не столько достоинства, сколько недостатки критикуемых учебных пособий. Так, например, в исследовании 1999 г., выполненном под нашим руководством на материале уроков английского языка (результаты чтения) в старших классах лицея № 6 г. Иваново, было отмечено парадоксальное явление: тексты базового учебника английского языка 80-х гг. XX в. способствовали реализации восьми из пятнадцати параметров чтения, в то время как новый учебник “Happy Englisch”, активно внедряемый в практику, положительно оценивался педагогами лишь по пяти из этих параметров. Возможно, еще и поэтому некоторые из школьных учителей переименовали его в “несчастливый английский”.

Целью современной отечественной системы образования является воспитание личности творческой [8, 9, 15, 17, 23, 28], следовательно, способной самостоятельно и адекватно реагировать на новую информацию, выделять в ней понятийный каркас, владеющей знаниями о закономерностях развития и функционирования информационной среды, о средствах компактной фиксации и хранения существующей информации, а также способах ее поисков, извлечения, переработки. И для традиционного, и для дистанционного процессов обучения особое значение имеет знание о негативных тенденциях в информационной среде. Последнее целесообразно рассмотреть более подробно, в том числе применительно к учебным предметам психологического цикла.

Специалисты по информатике отмечают, что лишь небольшая часть статей в научных журналах мира представляет действительную ценность, а основной их части свойственно несовершенство текстов в смысловом отношении. На возрастающую непрегнантность текстов жалуются не только представители такой строгой науки, как математика, ученые-гуманитарии также говорят о смысловой непрозрачности текстов, маскирующих нулевую новизну, об отсутствии в них объективно новой информации [1, 2, 10, 11, 14, 16 и др.].

Гносеологические истоки подобного явления заключаются в том, что новая информация добывается двумя основными способами: в результате анализа данных новых экспериментальных иссле-

дований или посредством сопоставлений известных материалов и выявления нового в ходе “анализа через синтез” [22]. В последнем случае получение новизны требует особой глубины проникновения в материал, тщательного продуцирования и, возможно, особого вида креативности [1, 5, 15, 22 и др.].

Для многих учебных текстов, в частности учебников истории психологии, является типичным использование тяжелого, перегруженного специальной лексикой языка, что заставляет применять “обходные пути”, как, в частности, поступила Е.Е. Соколова, убедительно и доступно излагающая в “Тринадцати диалогах о психологии” [24] исторические коллизии становления психологической науки. Перегруженный специальной лексикой язык может восприниматься (в особенности молодыми учеными) как показатель научности публикации, а научные статьи, написанные излишне унифицировано и популярно [1], способны создавать студентам трудности иного рода: нужно искать дополнительные источники по исследуемому вопросу, так как подобные учебные тексты перегружены эмпирическими данными в ущерб теории.

Иные трудности вызывают статьи специалистов из смежных отраслей научного знания, не строго использующих понятийный аппарат психологической науки. Редукционизм очень серьезно тормозил развитие психологии в XX в., ставя ее на грань утраты специфики своего предмета. Эта проблема актуальна и при отборе содержания дистанционного образования.

Учебный текст должен быть построен так, чтобы облегчить не только восприятие его семантики, но, желательно, и понимание субъективной семантики автора, т.е. способствовать продуктивности коммуникации субъектов учебной деятельности.

Очевидно, что никто не заинтересован в непродуктивной коммуникации, но когда речь идет о личном общении, то почему-то коммуникация с нежестко определенным собеседником (читателем, учеником, студентом, представителем другой отрасли науки и др.) представляет большую сложность.

Учебные и научные тексты, помещаемые не только в учебных книгах, но и на сайтах в Интернете, да и сам Web-дизайн, могут быть не только недостаточно эргономичны, но и перегружены ненужной информацией. Таким образом, не только традиционные учебники и учебные пособия, но и новые учебные (в том числе компьютерные) средства обучения в недостаточной степени обеспечивают эффективное общение и информирование пользователей.

Как показывает мировая практика, важно быть функционально грамотным, т.е. получить

(присвоить) образование в качестве саморазвивающейся системы. В основе этого процесса лежит субъект-субъектный подход, а цель его – развитие субъектности в процессе обучения. Это предполагает психолого-педагогическое стимулирование познавательной активности личности, у которой развивают способность к предметно-преобразующей деятельности, или “самостоятельность” (термин С.Л. Рубинштейна).

В вузовском преподавании на протяжении многих лет наблюдается парадокс: увеличивается количество учебных часов, отводимых на практическую самостоятельную работу студентов, хотя наиболее используемым видом учебного текста остается текст лекции. Можно сколько угодно призывать изучать первоисточники, выражать недовольство ленью ума и т.д., но если студенты не владеют навыками чтения с пониманием, т.е. декодирования научной информации, ее присвоения, то кроме обычной информационной перегрузки ничего не получится. Как и десятки лет тому назад, в средней и высшей школе “узким” местом остается развитие навыков работы с учебными и научными текстами. Без свободного владения этими навыками невозможно самостоятельное освоение информационного пространства. Интернет и другие прогрессивные системы связи требуют их в еще большей степени, чем обычное традиционное обучение.

Каковы основные препятствия в становлении навыков чтения с пониманием? Основываясь на принципах деятельностного подхода к процессу обучения, их можно соотнести с показателями сформированности (или несформированности) основных компонентов учебной деятельности, поскольку рассматриваемые умения относятся к числу общих учебных умений.

Во-первых, учащиеся или студенты предварительно не анализируют текст. Несмотря на рекомендацию читать его по-разному (вначале ознакомительное, затем сплошное, потом выборочное чтение и т.д.), они либо сразу пытаются конспектировать источник (буквально по абзацам), либо прочитывают весь текст и пытаются записать то, что запомнили. Студент, как первоклассник, начинает в этом случае решать задачу с того места, которое запомнил. Если же в текстах основные понятия, существенные признаки и связи выражены неявно, то возникают характерные затруднения: пишутся огромные “пустые” конспекты, и остаются не замеченными противоречия, логические ловушки и т.д. Таким образом, первая ошибка связана с получением готовой ориентировочной основы действия [5], не позволяющей самостоятельно строить новые смысловые комбинации. Ориентировочное действие при работе с текстом не осмысливается, а значит и не обобщается, поэтому и действие “с места” (т.е. исполнительное

действие) оказывается не подготовленным и малопродуктивным.

Предварительный анализ текста предполагает семантический анализ, уточнение содержания понятий, а также перефразирование и переформулирование, преобразование семантических единиц, выделение смысловых опорных пунктов понимания. Уже на этом этапе может происходить “анализ через синтез”, когда в процессе первоначального считывания информации осуществляется не только ее распознавание, но и упорядочение и укрупнение ее единиц.

Во-вторых, студенты не составляют схему или план, т.е. не фиксируют структуру текста, полагаясь на память. Графические средства как наглядные опоры, а тем более как учебные модели используются по своей инициативе еще реже. Графическая модель позволяет сделать процесс подконтрольным интеллекту в гораздо большей степени, нежели действия в “уме” [23]. Согласно Я.А. Пономареву [15], можно выделить пять уровней развития способности действовать в “уме” или внутреннего плана действий. Высший (пятый) уровень предполагает, что человек прослеживает, удерживает в “уме” четыре хода или действия. Естественно, что даже при устном ответе этого бывает не всегда достаточно.

Студенту обычно приходится сопоставлять точки зрения нескольких авторов, а это требует развития теоретического мышления и такого его компонента, как содержательный анализ. В процессе работы с текстом необходимо сравнивать содержание многих понятий, а не просто удерживать существенные признаки двух и более понятий в оперативной памяти. Как отмечают В.Н. Бринза, М.В. Гамезо и др. [1], понятие – это значит **иметь понятие**, которое есть одновременно **образ объекта и мыслительное действие построения этого объекта**. Так, И. Кант писал, что нельзя мыслить линию, не проведя ее мысленно. Если учесть, что научные тексты (см. выше) по своему строению – не слишком удобны в освоении их содержания, то можно понять затруднения студентов, вынужденных при подготовке курсовых и дипломных работ сравнивать и обобщать (т.е. выполнять действие “анализа через синтез”), не имея достаточно сформированных навыков.

Субъекту учебной деятельности необходимо владеть всеми видами контроля (итоговый, пошаговый, контроль действий, контроль средств и др.). Этому, как показывает практика современной школы, тоже не учат. Как отмечает К.Н. Волков [3], при расположении материала в учебнике считается необходимым следование логике предмета, но ведь не только это важно. Особая роль при освоении новых систем знаний умственных действий, как отмечал П.Я. Гальперин [5], принадлежит действиям ориентировочным.

Важно создать четкие ориентиры или смысловые опорные пункты понимания в самом тексте. Условием, показателем и компонентом умений ориентироваться в информации является также словарный запас. Полноценный научный лексикон позволяет противостоять таким негативным явлениям в информационной среде, которые связаны с засорением языка, смысловой непрозрачностью, мнимой новизной, маскируемой терминологическим жонглированием.

Как показывают исследования деятельности со знаково-символическими средствами, выполненные под руководством Н.Г. Салминой [23], орудийная функция знаков реализуется не сама по себе, а лишь в процессе моделирования, которое при этом понимается в узком смысле слова как высший, наиболее сложный уровень деятельности со знаково-символическими средствами. Поскольку и менее сложные уровни этой деятельности (кодирование и схематизация) могут обозначаться словом “моделирование”, педагогическому психологу приходится уточнять и характеристики, относящиеся к семиотике, эргономике, теории информации и др. Преобразованию знаковой информации, а по сути, развитому моделированию, требуется учить специально, так как стихийно его высшие уровни не формируются ни у младших школьников, ни у студентов вуза [7, 17, 21, 23, 27].

В процессе профессиональной подготовки студентов нам приходится постоянно сталкиваться с проблемой функциональной неграмотности, краеугольным камнем которой является невладеение знаковыми системами, принципами кодирования и декодирования информации и иных учебных умений, которые не позволяют выйти на уровень творческого освоения содержания учебных дисциплин. Можно сделать предположение о том, что без специального введения в пропедевтические, педагогические и психологические курсы знаний о семиотических принципах познания в вузовском преподавании количество остаточных знаний будет сохраняться на уровне 15–25%, что никак не соответствует международным требованиям к качеству современного высшего профессионального образования.

Выполненное под нашим руководством исследование, посвященное изучению психодидактических особенностей дистанционного сопровождения обучения студентов-психологов с использованием системы Интернета в 2002 году, выявило еще ряд проблем, связанных с выше охарактеризованными [20, 21]. Студенты преимущественно запрашивают готовые тексты (рефераты, тексты лекций), не изменяя их при предъявлении на проверку в качестве отчетных материалов. Анализ характера запрашиваемых студентами-психологами текстов свидетельствует о том, что пресло-

вутый “рецептурный подход”, существующий в традиционной практике отечественного образования, с появлением новых информационных технологий отнюдь не исчезнет: компьютер в этом плане создает лишь еще одну возможность его реализации.

Как свидетельствует практика обучения, студентам-первокурсникам приходится прочитывать довольно большое количество научных и учебных текстов. Вузовское же преподавание строится таким образом, что объем самостоятельной работы существенно превышает выполнявшийся ими в школе. Очень многие первокурсники, привыкшие к добросовестному, почти дословному воспроизведению готовых текстов, сталкиваются с парадоксальной ситуацией: преподаватели требуют от них не простого уравнивания объема поглощаемых ими знаний с формальными требованиями рабочих программ к знаниям, а порождения новых текстов. Так, при изучении общих профессиональных дисциплин, например в курсе “Истории психологии”, большинство научных текстов, относящихся к предшествующим векам, должны быть критически переосмыслены, переорганизованы студентом, а полученные знания адекватно интерпретированы, а не просто переписаны и пересказаны. Да и в дальнейшем, в том числе в ходе производственных практик, студентам-психологам требуется постоянно выполнять “текстовую деятельность” [10], запрашивая тексты в процессе консультирования, оперативно их осмысливать и порождать новые, соответствующие ситуациям, чтобы достигать оптимального взаимодействия с клиентом.

ВЫВОДЫ

Анализ развивающихся в современном высшем образовании концептуальных моделей обучения работе с научными и учебными текстами свидетельствует о недостаточном использовании методологического потенциала семиотического подхода, без которого трудно реализовывать личностно-деятельностный характер учебной деятельности студентов.

Попутное овладение “текстовой деятельностью” не дает быстрого позитивного эффекта, в то время как неоправданно широкий разброс результатов успеваемости вынужденно возвращает преподавателей старших курсов к проблеме функциональной грамотности студентов.

Резервы повышения качества познавательной деятельности можно видеть в совершенствовании: а) способов представления информации (в том числе и учебной); б) приемов и умений переработки знаковой (текстовой) информации. Именно в этом направлении целесообразно совершенствовать учебные тексты при условии ор-

ганизации самостоятельного исследования их объективного учебно-научного потенциала в ситуации учебной деятельности как в обычном, так и при дистанционном образовании. Семиотический подход в этом плане открывает позитивные возможности повышения качества вузовского образования, исследование которых может существенным образом улучшить профессиональную подготовку выпускников психологических специальностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бринза В.Н., Гамезо М.В., Неволин И.Ф., Слижанкова Г.И. Текстовая информация и ее освоение в контексте проблем непрерывного образования (аналитический обзор) // Психосемиотика познавательной деятельности и общения. М., 1983. С. 18–30.
2. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989.
3. Волков К.Н. Некоторые проблемы развития педагогической науки в десятом пятилетии // Сов. педагогика. 1972. № 12.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 тт. / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984. Т. 6. Научное наследство.
5. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского. М., 1998.
6. Гапонова С.А., Мартынова Н.А. Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способов предъявления информации // Психол. журн. 2003. № 6. С. 86–94.
7. Глотова Г.А. Человек и знак: Семиотико-психологические аспекты онтогенеза человека. Свердловск, 1990.
8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Конструктивные функции психологии // Психол. журн. 1989. № 6. С. 24–33.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
10. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980.
11. Ким В.В. Семиотические аспекты системы научного познания. Философско-методологический анализ. Красноярск, 1987.
12. Кларина Л.М. Дети и знаки. М., 1992.
13. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. М., 1991.
14. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Постигание понимания // Текст – культура-семиотика нарратива. Тарту, 1989. С. 3–17.
15. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1999.
16. Портнов А.Н. Язык и сознание: Основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX–XX вв. Иваново, 1994.
17. Портнов А.Н., Турчин А.С. Семиотическая функция: философские, социологические и психологические аспекты // Вестн. Ивановского государственного университета. Иваново, 2002. Вып. 2. С. 62–74.

18. Психосемиотика познавательной деятельности и общения: Межвуз. сб. науч. тр. М., 1988.
19. Розин В.М. Семиотические исследования. М., 2001.
20. Романов И.В. Особенности отношения студентов-психологов к организации обучения с помощью Интернет // Развитие и современное состояние психологических исследований в свете модернизации образования. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Иваново, 2003. С. 226–228.
21. Романов И.В., Турчин А.С. Дидактические условия использования учебных текстов в подготовке студентов-психологов // Текст в системе высшего профессионального образования. Материалы I междунар. науч.-практ. конф. Таганрог, 2003. С. 157–159.
22. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.; Л., 1958.
23. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
24. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. М., 1994.
25. Солнцев В.М. К вопросу о семантике или языковом значении // Проблемы семантики. М., 1974.
26. Шафф А. Введение в семантику. М., 1963.
27. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 2001.
28. Якиманская И.С. (ред.) Построение модели личностно-ориентированной школы. М., 2001.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN ORGANIZING THE PROCESS OF PERCEIVING AND UNDERSTANDING ACADEMIC TEXTS

A. S. Turchin

Cand. sci. (psychology), docent, head of psychological department, Ivanovo State University, Ivanovo

The problem of perceiving and understanding academic and scientific texts is considered within the framework of the semiotic approach to the process of cognition. It was ascertained that the use of IT does not remove the necessity for the university lecturers to teach their students how to accurately perceive, understand scientific texts and produce new ones, as “the receptive approach” to the use of academic and scientific texts does not disappear spontaneously. A special mastery of the skills system for working with texts is required as a component of students’ general professional training.

Key words: semiotic approach, activity with sign-symbol means, learning activity, distant training.