

ИНФОРМАЦИОННОЕ ВЗАИМОПОНИМАНИЕ УЧАСТНИКОВ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

З. В. Лукашениа

Обучение строится на информационной основе, и на этом основании оно является информационным процессом. Соответственно, педагог должен обладать специальными умениями конструировать, анализировать информацию, чтобы в системе «педагог — обучающийся» достигнуть согласованных, гармоничных и индивидуализированных информационных отношений.

Проблема понимания информации является междисциплинарной. В психолого-педагогической литературе термин «понимание» используется достаточно широко.

В философском смысле **понимание** — присущая сознанию форма освоения действительности, означающая раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета [3, с. 96].

Психологи, изучающие семантические аспекты понимания, основное внимание уделяют вопросам так называемой смысловой обработки, т. е. конструированию понимающим семантического представления объекта понимания (в какой субъективной форме представляются знания об объекте в сознании).

Лингвистический подход к проблеме состоит в стремлении найти истоки понимания в преобразованиях структур языка, полагая, что **понимание** — это результат трансформации поверхностной структуры предложения в глубинную репрезентацию, состоящую из простых утвердительных конструкций.

Отличительная черта коммуникативного подхода к проблеме понимания состоит в анализе специфической активности субъекта, выражающейся в необходимости определить цели партнера и используемые им правила общения, а также формирование своего отношения к данному партнеру. При коммуникативном подходе к проблеме считается, что **взаимопонимание** — это результат согласования целей собеседников и применяемых ими постулатов общения. Подчеркивается также, что важным условием понимания высказывания партнера является доброжелательное отношение к нему.

При когнитивном и семантическом подходах подчеркивается обусловленность понимания структурами объективной реальности. При лингвистическом и логическом — структурой языка, служащего обобщенному отражению реальности.

Представителями методологического и коммуникативного подходов во главу угла ставится детерминация понимания со стороны процедур, участвующих в формировании диалога между участниками общения и обеспечивающих согласование точек зрения на объект понимания.

Понимание в логико-гносеологическом смысле — это способность человека адекватно отразить в текстовом сообщении (в знаниях) сущность рассматриваемого явления. Созданный текст, таким образом, имеет отношение к процессу понимания.

Текст, по теории С. Б. Крымского, определяется двумя соотносительными аспектами, один из которых оказывается планом выражения (синтаксисом), а второй — планом содержания (смысла). Соответственно, язык оказывается системой правил и может рассматриваться как некий регулярный способ перевода плана выражения в план содержания и обратно, т. е. как способ дешифровки [1, с. 34].

Текст, подобно рассмотрению в логической семантике терминов и высказываний соотносительно с их значением, выступает сопричастным процессу понимания. Если рассматривать понимание как процесс, то оно сведется к некоторым операциям с выражениями текста, осуществляемым по его собственным правилам. Результатом установления соответствия между текстом и уровнем обозначения выступает понимание. В связи с этим в процессе понимания устанавливаются значения языковых единиц текста, а само понимание оказывается актом перевода линейной последовательности символов текста в представление их смысла.

В науке понимание предполагает использование специальных методологических правил и предстает как интерпретация, т. е. понимание — это отношение двух языковых, знаково-символических, понятийных систем, одна из которых должна быть выражена в терминах другой, служащей «базисом понимания».

В дидактическом процессе совместно-распределенной деятельности носителем двух понятийных систем является обучающийся и обучающийся. В их взаимодействии, опосредствованном информационными отношениями, происходит перекодирование сообщений с целью поиска идентичных смысловых индивидуальных контекстов излагаемого. В рамках совместно-распределенной деятельности участников учебного процесса понимание нужно рассматривать не только как процесс выработки, постижения, освоения смыслов и значений вещей и явлений, но и во взаимосвязи понимания, самопонимания и взаимопонимания.

Кроме того, понимание в диалектическом смысле имеет два способа существования — объективный (истолкование явления через научное знание, в понятиях и аргументации, абстрагировании, синтезировании и анализе) и субъективный, т. е. рефлексия осознанием собственной деятельности. Механизм интерпретации основывается на диалектическом единстве, взаимодействии субъективного и объективного способов ее существования.

В аспекте нашего исследования понимание предстает как сочетание объяснения учебного материала, с одной стороны, и восприятия и осознанного воспроизведения научной информации, с другой стороны.

Отношение понимания и объяснения выяснено недостаточно отчетливо. Это как бы две стороны коммуникативного процесса: от изложения в логической последовательности и восприятия всех звеньев изложения к осмысленному воспроизведению логики и содержания материала и умению его конкретизировать, применять в новой ситуации, используя соответствующие процедуры.

Термин «объяснение» используется в логике как совокупность приемов, помогающих установить достоверность суждений относительно какой-либо неясности. В качестве приемов объяснения называют сравнение, аналогию, описание, указание на причины, моделирование и т. д. В логических теориях объяснение предстает как раскрытие сущности объясняемого объекта. Сущность предполагается как определенным образом организованная совокупность характеристик (существенных) объекта, элиминирование которых ведет к уничтожению объекта.

О глубокой взаимосвязи объяснения и адекватного его понимания указывал в своих работах А. М. Сохор: «Понимать объяснение — значит вместе с объясняющим, вслед за ним мысленно (а если нужно, то и практически или на бумаге) проделать все те познавательные операции (сравнение, обобщение, анализирование, синтезирование, конкретизацию, моделирование и т. п.), без которых объяснение не существует как таковое» [2, с. 13].

Понятие «объяснение» нами будет использовано в смысле дидактическим образом организованного учебного материала (устного, письменного). Объяснение в учебном процессе совместного распределения деятельности представляет собой изложение (трансляцию) научных знаний, обработанных особым образом посредством наложения дидактической матрицы. Объяснение в контексте данной работы является эквивалентом интерпретации.

Интерпретация может осуществляться в различной форме и устанавливать различное содержание. Она подразделяется на два вида: эмпирическую и семантическую. Интерпретация учебного материала, усваиваемого в совместно-распределенной деятельности, может рассматриваться как вид семантической и эмпирической интерпретации.

Педагогическая интерпретация в рамках совместно-распределенной деятельности может выступать как особая форма отображения интерпретированного педагогического текста, требующего дальнейшей интерпретации, на какой-либо более конкретный текст. Она заключается в определении значений базовых понятий и суждений, выявлении и уточнении их смысла (семантическая педагогическая интерпретация).

Эмпирическая педагогическая интерпретация, в противоположность семантической, позволяет дать такое определение текстовым субъектам и предикатам, при котором в качестве их значений выступают экспериментальные результаты наблюдения педагогических явлений, объектов, которые рассматриваются в режиме совместно-распределенной деятельности как факты.

В основе обоих видов педагогической интерпретации лежит смысловая идентификация содержания, заложенного в тексте, и его адаптированного смыслового эквивалента. Педагогическая интерпретация учебного материала должна иметь место как в ситуации сложности изложения текстовой информации, так и при индивидуализированном, дифференцированном подходе к обучающимся в режиме их совместно-распределенной деятельности.

Сложность текста может вызывать трудности его понимания участниками совместно-распределенной учебной деятельности. Это закономерное явление, поскольку обучение должно вести за собой развитие (Л. С. Выготский), которое, в свою очередь, происходит в результате преодоления познавательных затруднений. Присутствие в учебном материале трудностей для студентов является закономерностью. Трудность текста зависит не только от его сложности, но и от уровня обучаемости, развития характеристик познавательной деятельности, общей эрудиции участников совместно-распределенной деятельности, а также запаса их знаний в изучаемом предмете.

Учебно-познавательная деятельность в режиме совместного распределения понимается как особая форма активности обучающегося, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, вследствие чего она и начинает выступать в качестве непосредственной основы его развития (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. В. Репкин и др.).

Превращение обучающегося в субъекта составляет основное содержание его развития в рамках совместно-распределенного сотрудничества. Студент может реализоваться как субъект в режиме совместно-распределенной деятельности только в том случае, если он приобретает способность самостоятельно находить способы решения возникающих перед ним задач.

За счет усвоения способов решения разнообразных частных задач получить развитие способности к самостоятельному нахождению способов решения невозможно — нужно овладение общими принципами решения задач определенных классов. Для этого обучающийся должен получить информацию о внутренних свойствах и отношениях объектов действия (слова, предложения, число, мера и пр.), т. е. информацию о тех их свойствах, которые определяют закономерности их функционирования и преобразования. Последнее же составляет содержание научного (теоретического) понятия, и овладение системой таких понятий выступает предпосылкой и основанием самостоятельного определения способов решения задач определенного класса.

По сути это совершенно особая деятельность, принципиально отличающаяся от обычных действий при усвоении готовой системы понятий, предлагаемой традиционным обучением. Она получила название «квазиисследовательской» (В. В. Давыдов). Такая деятельность требует критического сопоставления процесса и результата с методами и результатами других участников совместно-распределенной деятельности. Форма общения между участниками совместно-распределенной деятельности создает условия для так называемого «обмена деятельностями».

Педагогическая задача на поиск принципов построения определенного действия приобретает для студента глубокий личностный смысл, выступает в качестве задачи на самоизменение и тем самым становится собственно учебной задачей. Возникает заинтересованность обучающихся не только в успешном решении отдельных учебных задач, но и их систем, а в итоге появляется потребность в самоизменении. Растущая заинте-

ресованность все более объединяет отдельные учебные действия в сложную систему, а этот процесс приводит к возникновению и последующему развитию действий контроля и оценки в качестве самостоятельных компонентов совместно-распределенной учебной деятельности.

Важен тот факт, что студент в процессе развития его деятельности получает от педагога информацию об уровне сформированности мотивов учебной деятельности, особенностях целеполагания, учебных действий, контроля и оценки. В режиме совместного распределения деятельности у него появляется возможность рефлексировать свою деятельность. Постепенно происходит становление его субъектности, а опосредствующим фактором является учебная информация (текст).

Информацию как таковую от текстовой информации отличает ее принадлежность конкретному автору или коллективу авторов. С целью адекватного понимания авторской информации необходимо распознать язык, на котором передается сообщение, авторскую мотивацию, проанализировать текст, а затем синтезировать в своем сознании целостный смысл сообщения, используя актуализированные текстом языковые знаки и те грамматические, структурно-логические средства их связи, которые были задействованы в тексте его создателем.

Обучение в режиме совместно-распределенной деятельности — это информационное взаимодействие. Общей функциональной единицей всех форм информационного взаимодействия является сообщение — передача информации в том или ином коде с целью вызвать у ее получателя определенный отклик.

Понимание учебно-педагогической деятельности в режиме ее совместного распределения достигается через взаимную рефлексивность (осознанность) педагогом посредством информационных отношений педагогической деятельности и учебно-познавательной деятельности, а студентом — учебно-познавательной деятельности (собственной и других обучающихся) и деятельности преподавателя.

В процессе совместного распределения деятельности объективно данное — учебная информация — через субъективное препарирование ее педагогом, становясь достоянием обучающегося, воспринимается им как субъективное, личностное приобретение. Проектирование педагогом учебного материала и восприятие и усвоение его обучающимися, таким образом, представляет собой рефлексивную интерпретацию учебной информации.

Рефлексивное управление деятельностью обучающегося является существенной особенностью педагогической деятельности в режиме совместного распределения функций учебно-познавательного процесса. Рефлексивные процессы являются необходимым условием для организации взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между обучающим и обучающимся. Рефлексивные процессы в информационном взаимодействии не только отображают, но и активно влияют на осознание деятельности, тем самым развивая ее.

Постоянно общаясь в учебном процессе, студент осмысливает и репродуцирует (не только для себя, но и для других) как себя (так или иначе интерпретируемое), так и свое знание (представление) об отношениях предметов и явлений. Добываемые данные перерабатываются на разных уровнях личностного сознания, превращаясь в глубокие и поверхностные мыслительные структуры. Стимулируемые ситуациями, возникающими в учебном процессе совместного распределения деятельности, личности как носители сознания, а значит, и мыслительных структур (впечатлений, знаний и связывающих их отношений — идей), стремятся эксплицировать их, сделать достоянием других, видя в этом основу для самовыражения и самоутверждения; для достижения определенных целей.

Следствием такого стремления становится актуализация названных мыслительных структур в информационном общении, в рамках которого они приобретают иную ценность, становясь достоянием других. При этом мыслительные структуры несводимы к элементам языка (речи), они не совпадают с речью, но предполагают речь.

Порождение информации, отвечающей целям учебно-педагогической деятельности, как и ее адекватная интерпретация, в немалой степени обусловлены типом организации языкового сознания участников коммуникации, их перцептивной готовностью, т. е. подготовленностью к адекватному восприятию и интерпретации сообщений, где понятия выступают совершаемыми над ними мотивированными и целенаправленными операциями.

Решающим фактором эффективности информационных отношений в режиме совместно-распределенной деятельности оказывается особый тип тренированности, состоящей в способности и подготовленности к адекватному целям учебно-педагогической деятельности порождению и интерпретации сложных сообщений (сложных знаков).

Реальным фактором, регулирующим совместно-распределенную деятельность, является информация. Чтобы на основе информации можно было оптимизировать процесс управления познавательной деятельностью обучающихся в режиме ее совместного распределения, она должна удовлетворять ряду требований, заключающихся в релевантности, адекватности, объективности, полноте, точности, структурности, специфичности, доступности, своевременности и непрерывности [4, с. 62].

Многие из приведенных требований к информации хорошо согласуются с известными в педагогике принципами или правилами дидактики. Требование релевантности информации соответствует дидактическому принципу целенаправленности, целесообразности и сознательности обучения. Требование полноты и структурированности информации соотносится с принципом систематичности, предполагающим передачу знаний в определенной системности, связности с необходимой полнотой. Требование точности, объективности и адекватности информации соотносится с принципом научности, предусматривающим соответствие учебной и научной информации. Требование своевременности и непрерывности поступления информации соотносится с

принципом последовательности и непрерывности образования, определяющим временной порядок в передаче и усвоении знаний. Требование доступности совпадает с одноименным принципом дидактики.

Дидактически обработанная форма научного знания, облегчающая его передачу и усвоение, представляет собой учебную информацию. При преобразовании научной информации в учебную разным дидактическим требованиям и правилам могут придаваться различные значения в зависимости от психологических особенностей субъекта и объекта обучения, особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Различия в значениях и акцентах, которые придаются дидактическим принципам при переводе научной информации в учебную, будут определять многообразие способов организации, структурирования и передачи научного знания на каждом этапе функционирования совместно-распределенной деятельности.

Список источников

1. Крымский, С. Б. Научное знание и принципы его трансформации / С. Б. Крымский. — Киев : Наукова думка, 1974. — 206 с.
2. Сохор, А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / А. М. Сохор. — М. : Педагогика, 1988. — 128 с.
3. Философский словарь / П. Ф. Юдин ; под ред. М. М. Розенталя. — М. : [б. и.], 1968. — 216 с.
4. Якунин, В. А. Обучение как процесс управления / В. А. Якунин. — Л. : ЛГУ, 1988. — 159 с.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОМОЩИ ПРОБЛЕМНОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ ТАБЛИЦЫ

Ж. Б. Манкевич

Знание нельзя передать так, как передают вещь; оно может быть усвоено как результат собственной познавательной деятельности субъекта, которому это знание передается. Но, чтобы знание, которым владеет преподаватель, могло оказать воздействие на сознание обучающегося, необходима его экстерииоризация в трех формах: в форме объективации, в форме моделирования, в знаково-символической форме.

В. И. Гинецинский

Традиционная система обучения ориентируется преимущественно на формирование у обучающихся прочных знаний, умений и навыков, определенных личностных качеств. При этом обучающийся рассматривается, в основном, как объект учебного процесса, а преподаватель — как субъект. Исходя из этого, эффективность учебного процесса полностью (или почти полностью) определяется педагогическими способностями преподавателя, а учебно-познавательная деятельность обучающегося носит преимущественно репродуктивный характер. Когда ученик приходит учиться в первый класс, ему интересно все: и учитель, и учебники, и одноклассники. Однако этот же ученик уже к третьему, а порой и ко второму классу тяготится учебой, причина известна: если на уроке активен лишь учитель, то такое обучение не побуждает ученика активно действовать и мыслить [3].

Поскольку общеизвестно, что учебный процесс является двусторонним, то не должно быть такой ситуации, когда один только учит, а другой только (или в основном) учится. Творчески работающий учитель не только учит, но и учится у своих учеников потому, что он умеет (и, разумеется, желает) ставить своих учащихся в положение обучающихся, а себя — в положение обучаемого. Подобное возможно только тогда, когда учитель широко использует (наряду с другими формами и методами обучения) учебный диалог и проблемные ситуации [1].

Вопросам проблемного обучения — определению проблемной задачи, ее структуре, классификации, процессу решения, а также месту и роли задачи в процессе мышления — посвящено большое количество исследований (Г. А. Балл, А. В. Брушлинский, В. А. Крутецкий, Т. В. Кудрявцев, И. Л. Лернер, А. М. Матюшкин и др.). Учебный диалог в качестве предмета изучения избрали такие ученые, как В. М. Аганисян, А. М. Матюшкин, Е. И. Машбиц, Н. Alan и др. Проблеме развития эвристического мышления учащихся посвящены работы В. М. Аганисяна, В. С. Библера, Ю. Н. Кулюткина и др. Как правило, обучение организации проблемных задач, учебного диалога и развитие эвристического мышления в науке рассматриваются как отдельные проблемы. На самом же деле процессы диалога и развития эвристического мышления взаимосвязаны и взаимообусловлены, если их рассматривать с позиции личностно-деятельностного подхода.

Отдельные исследования по проблеме объединения учебного диалога и эвристического мышления имеются в психологии. Подобных исследований в методике обучения иностранным языкам нами не обнаружено, тем более на материале проблемных грамматических таблиц. Поэтому целью нашего исследования стала разработка графических опор для обучения грамматической стороне английского языка, при работе с которыми используются приемы проблемного обучения и учебный диалог. Мы хотим доказать, что особым образом организованные грамматические таблицы при условии соблюдения методики их использования — опоры на учебный диалог — способствуют развитию эвристического мышления учащихся и обладают большим обучающим потенциалом; их