

*Т.В. Шершнева,
доцент кафедры психологии и педагогики
Белорусского государственного
университета культуры и искусств,
кандидат психологических наук*

УЧЕТ МЕХАНИЗМОВ ОСМЫСЛЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Обучение будущего специалиста в системе высшего образования должно основываться на реализации методологического принципа деятельностного подхода, когда не преподаватель «учит», а студент учится сам в процессе собственной познавательной деятельности, и именно от его активности зависит эффективность усвоения. Познавательная деятельность является одной из составляющих процесса обучения и направлена на овладение системой понятий. Система же понятий – это не пассивное отражение данных предметов в сознании, а характеристики, обобщенные путем сравнения и сопоставления в результате познавательного общения преподаватель – студент, студент – преподаватель, а также самостоятельного поиска и осмысления информации, содержащейся в различного рода источниках, основным из которых по-прежнему остается учебник.

Общий методологический принцип единства сознания и деятельности был обоснован в 40–60-е гг. XX в. виднейшими представителями отечественной психологии С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, А. А. Смирновым, Б. Г. Ананьевым и развит многими их последователями. Он послужил фундаментом и для развития экспериментальных исследований в области психологии познавательной деятельности. А. А. Смирнов отмечал, что всегда включаемое в какую-либо деятельность познание человека само является особым рода деятельностью, направляемой целями, задачами, мотивами познания. Познавательная деятельность включает в себя многообразие умственных действий и операций, способов и приемов достижения намеченных познавательных целей, поисков решения познавательных задач [7]. С этих позиций исследовались условия оптимизации процессов памяти, мышления и других проявлений познавательной активности, ее познавательного результата.

В работах Л. С. Выготского был сделан существенный вклад в разработку проблемы онтогенетического формирования мыслительных процессов [1; 2]. Одно из основных положений его теории заключается в том, что развитие мышления рассматривается не как идущее изнутри, спонтанно или на основе накопления ребенком только собственного индивидуального опыта, а как процесс овладения им системой общественно-исторически выработанных знаний и операций. Именно вследствие строго закономерного характера процессов усвоения оказывается возможным управлять ими, активно формировать необходимые мыслительные процессы.

Проблема генезиса и развития действия рассматривается и как семантическая проблема. Выделив в качестве единицы речевого мышления значение слова, Л.С. Выготский подверг критике как попытки оторвать значение слова от его внешней оболочки, так и попытки свести речь к совокупности знаков. Было показано, что при сохранении предметной отнесенности значения слов развиваются, проходя определенные стадии. Функционирование различных обобщений, образующих сложную систему, и составляет важнейший элемент в функционировании речевого мышления [1]. «Вместе с рождением действия, – пишет А. Н. Леонтьев, – этой основной “единицы” деятельности человека, возникает и основная, общественная по своей природе “единица” человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность» [4, с. 211]. Сознательное отражение действительности психологически характеризуется наличием специфического внутреннего отношения между субъективным смыслом и значением. Как показано в работах А. Н. Леонтьева, «психологически значение – это ставшее достоянием моего сознания (в большей или меньшей своей полноте и многосторонности) обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятий, знания или даже в форме умения как обобщенного “образа действия”, нормы поведения и т.п.», в отличие от значения, «сознательный смысл выражает отношение мотива и цели» [4, с. 225].

В ряде работ описывались факты изменения «функционального значения», «переосмысливания» одного и того же элемента. По мнению С. Л. Рубинштейна, в этих случаях имеет место «анализ

через синтез», когда объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание: он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства, которые фиксируются в новых понятийных характеристиках [6].

Л.С. Выготский обосновал возникновение логической памяти как высшей психической функции, развивающейся в процессе активной деятельности ребенка, опирающейся на ряд вспомогательных стимулов-средств. Он выдвинул идею о том, что в процессе опосредования к памяти неизбежно присоединяется мышление, играющее немаловажную роль в логической памяти. Таким образом, наметилась идея взаимосвязи памяти с другими психическими процессами, в частности, с мышлением. В процессе онтогенеза эта взаимосвязь меняется, процесс запоминания становится качественно иным, память становится осмысленной, логической, что приводит к изменению в соотношении этих двух функций. Эта новая, появляющаяся в процессе развития психическая функция не является простой суммой памяти и мышления, а представляет собой единое целое. Это новообразование является результатом исторической социальной, а не биологической линии детского развития и специфично только для человека [2].

Созданное Л. С. Выготским направление исследования памяти получило развитие в работах А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. А. Смирнова, П. И. Зинченко и других отечественных психологов. Их основные усилия были направлены на изучение особенностей перехода внешней деятельности во внутреннюю, роли мыслительных процессов в запоминании.

Зависимость запоминания от характера действий, в итоге которых осуществляется запоминание, ясно прослеживается в работах А. А. Смирнова. В ходе опытов испытуемым-взрослым предлагали в одних случаях выявить в предъявленных им фразах орфографические, а в других случаях – смысловые ошибки (несоответствие содержания фразы тому, что есть в действительности). После выполнения этих заданий испытуемые должны были (без предварительного предупреждения об этом) воспроизвести все фразы, с которыми они работали, а затем давался новый аналогичный материал, который надо было уже запомнить. Оказалось, что фразы, в которых испытуемые отыскивали

орфографические ошибки, они, в результате произвольного запоминания, воспроизводили в два раза хуже, чем в случаях произвольного запоминания. Соотношение при воспроизведении фраз, в которых искали смысловые ошибки, было обратным: продуктивность произвольного запоминания была не только не ниже, а наоборот, даже несколько выше по сравнению с намеренным запоминанием. На результативность запоминания положительно повлияла более интенсивная мыслительная деятельность при выполнении задания оценить фразы по смыслу [7].

Аналогичные опыты были проведены американскими психологами, в которых подчеркивалась исключительно важная роль понимания при запоминании, роль мыслительных процессов в мнемической деятельности. Многие работы были посвящены исследованию установления словесных связей в запоминаемом материале и, в частности, смысловой группировки того, что надо запомнить.

А. А. Смирнов в ряде исследований дает детальную характеристику мыслительных операций, которые принимают участие в запоминании. Развивая идеи Л. С. Выготского, А. А. Смирнов указывает на то, что запоминание становится максимально продуктивным, когда включает в себя многообразные формы интеллектуальной деятельности, активную мыслительную работу, направленную на понимание того, что запоминается. Одним из средств углубления понимания в условиях запоминания выступает соотнесение нового, запоминаемого в данный момент, материала с имеющимися знаниями [7]. Чтобы тот или иной мыслительный процесс был использован при запоминании и воспроизведении, необходимо не только овладеть им самим по себе как самостоятельно выполняемым действием, но и научиться выполнять его как средство, облегчающее запоминание.

Роль мышления в мнемической деятельности, выявленная отечественными психологами при изучении памяти на ранних возрастных ступенях, вызвала необходимость изучения путей формирования приемов логического запоминания у детей. В исследованиях роли мышления в мнемической деятельности в русле идей Л. С. Выготского рассматривались вопросы о позитивном влиянии мыслительной деятельности на продуктивность логической памяти; о характере самих процессов мышления, участвующих в мнемической деятельности; о путях

формирования этих процессов, т.е. о превращении их в приемы логического запоминания, а также о решении всех перечисленных вопросов в генетическом плане. Умение запоминать рассматривалось прежде всего как умение осмыслить усваиваемый материал – отобрать в нем основные элементы, установить между ними связи, включив их в определенную систему знаний и представлений [7]. Основой установления смысловых связей, таким образом, является осмысление, направленное на смысловую организацию вербального материала, которая представляет собой процесс внутреннего структурирования воспринимаемого содержания, основанного на установлении смысловых (семантических) или структурных связей. Отметим, что мы имеем дело с двумя видами связей, которые следует различать: а) реальными связями, логическими отношениями (они отражают объективно существующие связи между познаваемыми объектами) и б) смысловыми связями, являющимися субъективным отражением реально существующих отношений. Последние могут и не соответствовать реальным объективно существующим связям.

Процесс смысловой организации связан с обнаружением в материале либо с привнесением в него определенной организованности. Смысловое расчленение материала на части, основанное на единстве смыслового содержания каждого его «куска», ведет к выделению «смысловой точки», или «смыслового пункта» [7], в котором оказывается «сжатым» все содержание части. Отличаясь краткостью, «смысловая веха» замещает собой более широкое содержание и является выразителем некоторого общего смысла, объединяя в себе все, что относится к нему на смысловой основе. Посредством соединения частей текста осуществляется смысловая группировка материала, основой которой служит единство микротемы, связывающей отдельные мысли текста между собой.

Работа по осмыслению содержания ведет либо к образованию иерархии «смысловых вех» – к построению «логического каркаса» содержания, на который «как бы нанизывается текст», обуславливая целостность своей логико-смысловой структуры, либо к формированию «концептуальной схемы» [3], «индивидуального концепта», в который перерабатывается содержание текста во внутренней речи. В качестве операционного механизма смысловой организации речевого материала выступает перекодировка. Представляя собой все большее обобщение,

укрупнение материала, изменение «алфавита кода», смысловая перекодировка обуславливает сокращение числа единиц, подлежащих запоминанию, за счет увеличения их емкости и экономичности. Надежность кода обеспечивается тесной смысловой связью его с тем, кодом чего он является, и достигается, помимо операции выделения «смысловых вех», за счет соотнесения запоминаемого с ранее известным. Предполагая определение сходства и различия старого с новым, осознание принадлежности нового к некоторой общей категории, операция соотнесения выступает не только в качестве одного из основных способов углубления понимания, но и как важное средство запоминания, в основе которого лежит процесс образования необходимых для создания мнемического эффекта связей, результатом которого является реконструкция материала.

Таким образом, в процессе воспроизведения мышление обеспечивает уточнение, обобщение, систематизацию, реконструкцию воспроизводимого содержания. Однако хотя приемы осмысления (разбивка, группировка, соотнесение и, наконец, перевод содержания на собственный язык смыслов, обеспечивающий приспособление запоминаемого «ко всей системе психической деятельности» субъекта) и приобретают под влиянием мнемической установки характер сознательных и намеренных действий, они тем не менее не исчерпывают всей сложной и многогранной психической деятельности, какой является формирование системы понятий. Знания не могут стать личным достоянием субъекта, если их объективное содержание не будет осмыслено самим обучающимся. Р.И. Павилёнис отмечает, что на современном этапе исследования этой проблемы теория смысла как семантических свойств и отношений языковых выражений соединяется с теорией их понимания. Согласно гипотезе автора, смысл – часть концептуальной системы информации о мире, которая складывается у человека в процессе познания. Процесс познания, таким образом, – это процесс образования смыслов или концептов, в результате которого у индивида складывается так называемая «субъективная картина мира» [5].

При реализации перечисленных положений в ходе преподавания психологических дисциплин было выявлено, что эффективными методическими приемами, способствующими систематизации понятий в процессе их усвоения, являются:

1) интенсивное использование логических операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования), входящих в структуру классификации и систематизации, в ходе анализа психологических категорий и их описания на уровнях внутривидовой и межвидовой систематизации;

2) структурно-системная организация учебного материала, когда логические структуры как бы «погружаются» в конкретный учебный материал, его изложение строго подчинено логическим законам и принципам и имеет логически обоснованную структуру. Содержание основных научных понятий раскрывается в системе, через их существенные взаимосвязи и взаимоотношения, акцентируется внимание на соподчиненности понятий: широкие понятия и категории включают в себя узкие, частные понятия и служат методологической основой познания психологических явлений;

3) построение структурно-логической схемы, отражающей основные понятия и связи между ними (на этапе изучения нового родового понятия и в качестве одной из форм контроля). Смысловые печатные знаки, содержащиеся в схеме, отражают целое теоретическое положение и включают в себя в свернутом виде законченное по смысловому содержанию сообщение. Схема позволяет освободиться от деталей, выделить существенные признаки и сжать информацию;

4) использование вопросов, предполагающих операцию подведения под понятие;

5) побуждение обучающихся к самостоятельной формулировке необходимого и достаточного определения понятия, логическому анализу дефиниций;

6) использование тематических «ассоциативных минуток» для актуализации основных понятий по теме и смысловых связей между ними;

7) решение задач логического характера, направленных на уточнение определений психологических понятий, построение логических рядов понятий с последующим объяснением установленных связей и определение места понятия в системе знаний, распознавание психического явления по описываемым в задаче признакам, а также на использование знаний в условиях, моделирующих конкретные жизненные ситуации.

Структура и содержание учебников по психологическим дисциплинам должны соответствовать выявленным

закономерностям осмысления вербальной информации субъектами образовательного процесса. Использование раскрытых методических приемов при отборе и подготовке учебных текстов, в процессе целенаправленного обучения ведет к расширению смысловой сферы (росту информированности и компетентности личности) и повышению оперативной действенности смыслов (включению их в различные смысловые комплексы для анализа, интерпретации и трансформации конкретных практических ситуаций). Овладение общими схемами, приемами, правилами рассуждений, осмысления информации, перенос сформированных умений позволяют существенно повысить творческий потенциал личности, обеспечить успешную ориентировку в постоянно увеличивающемся потоке современных знаний, самостоятельное применение уже накопленных человечеством знаний, а также получение, генерирование новых.

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361.

2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

3. *Жинкин, Н.И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

4. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

5. *Павленис, Р. И.* Проблема смысла : Современный логико-философский анализ языка / Р.И. Павленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.

6. *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 148 с.

7. *Смирнов, А. А.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. А. Смирнов. – М. : Педагогика, 1987. – Т. 2. – 344 с.