

Метод работы с текстами (МРТ) и развитие культуры мышления

Одной из наиболее сложных психолого-дидактических проблем высшей школы является формирование познавательной самостоятельности у студентов в работе с текстами, как учебными, так и научно-техническими.

В связи с увеличением абсолютного объема информации, использование традиционных методов работы с текстами, ориентированных на вовлечение психических механизмов восприятия и памяти, становится неэффективным. Единственным выходом является переход к механизмам мышления как определяющим в системе других психических механизмов, участвующих в процессах понимания текста.

Какие же требования ставятся современным учебным процессом к работе с текстами? Исходя из анализа педагогической и психолого-педагогической литературы, можно сформулировать систему основных требований следующим образом:

- 1) гарантированность выявления текстуального содержания, существенного для поставленных задач;
- 2) иерархизация текстуального содержания в рамках поставленной задачи;
- 3) удобство представленности выявленного текстуального содержания для его использования в учебной деятельности (на семинаре, на экзамене и т.п.);
- 4) быстрота обнаружения наиболее существенного для поставленной задачи текстуального содержания;
- 5) легкость в осуществлении сравнения выявленного текстуального содержания с ранее изученным материалом;
- 6) активность поиска необходимых для решения поставленной задачи текстуальных содержаний; кроме того, грамотно построенная работа с текстами вооружает студентов приемами мыслительной деятельности, обеспечивающими познавательную активность и самостоятельность. Поэтому в дополнение к указанным требованиям к работе с текстами мы ввели следующие:

- а) обеспечение контроля за собственной деятельностью;
- б) умение выявлять вид деятельности автора текста;
- в) умение имитировать деятельность автора текста;
- г) умение создавать необходимые средства достижения поставленной цели.

Различим несколько уровней работы с текстами.

На первом уровне основным механизмом осуществления работы выступает понимание. Читатель ориентируется на уверенность в том, что ему понятно текстуальное содержание. Он осуществляет работу, опираясь на субъективное ощущение понимания. Никакие требования к определенности понимания ставить нельзя. В критический момент читатель говорит, что он «так видит» содержание авторского текста. Смыслы, рожденные во время чтения, остаются в плане сознания и никак не выражаются.

Второму уровню присуща организация смыслов, возникающих при чтении. При этом направленность на организацию смыслов не сопровождается использованием средств организации смыслов. На этом уровне новым является возникновение условий для придания понимаемому той или иной определенности. Отдельные моменты понимаемого различены и связаны, поэтому при ответе на вопрос читатель организует свое изложение в рамках положенных им самим различий. В то же время, несмотря на большие возможности дифференцированных, схематизированных и систематизированных ответов, в критических ситуациях читатель по-прежнему ссылается на то, что «таким образом ему содержание представляется». Точно так же отсутствует внешнее выражение смыслов, возникающих в плане сознания.

В рамках третьего уровня появляется необходимость осознавать особенности внешнего выражения смыслов. Когда осуществляется оперирование с дополнительным средством и говорится, что его организованности суть то, что было во внутреннем плане смыслами, этим средствам придается новая для них функция – выражение. Сам читатель должен сформировать в себе это отношение к новым средствам. Мера организованности в ответе на вопросы переносится с интуитивной очевидности смыслов, представляемых читателем, на очевидность отношений между компонентами внешним образом выраженных смыслов. Тем самым впервые появляется экстерииоризация, т.е. внешнее выражение организованностей плана понимания.

Четвертый уровень характерен использованием механизма мышления. При этом в качестве средств мышления выступают обыденные представления («житейские понятия»). Читатель не только уясняет себе то, что возникает в плане его понимания, но и пытается воспроизвести понятие в понятиях. Пока что понятия не носят строго определенного характера (т.к. они «житейские»). Читатель еще «скользит» от непосредственного обращения к смыслам, к построенным содержаниям, и обратно. В целом определенность ответов читателя на вопросы прогрессирует.

На пятом уровне мышление осуществляется при помощи научных понятий с их жестким статусом, однако нет отнесения к идеальным объектам. Неопределенность ответов в некоторой степени снимается. Совершенствуется механизм имитации и появляется возможность достаточно квалифицированно производить свои социально приемлемые тексты. Увеличивается число отклонений от непосредственного имитирования к уточнению отношений между понятиями и статуса самих понятий.

На шестом уровне употребление научных понятий соотнесено с идеальными объектами, мышление приобретает теоретический характер. Однако на роль идеального объекта претендуют организованности смыслов. В силу их недостаточной определенности подбор научных понятий и оперирование ими сохраняет моменты неопределенности при достаточной определенности конечного результата, что имеет своим следствием излишний формализм и парадоксальность утверждений, так как каждое рассуждение имеет претензию быть строгим, но не исключает и других, даже прямо противоположных. Совместимость противоположного предопределена неопределенностью представлений об идеальном объекте. В критических случаях читатель отсылает спрашивающего к своей убежденности в возможности одновременного отнесения указанных высказываний, к своему видению объекта.

На седьмом уровне читатель, поняв текстуальные содержания, пытается организовать порожденные смыслы. При этом он может употреблять средства, позволяющие ему экстерииоризовать организованности смыслов, их выражений, что

осуществляется в схематизированных изображениях. Затем читатель пытается воспроизвести в мышлении понятные авторские содержания.

Таким образом, метод понимания, о котором я говорю, прежде всего опирается на саму возможность схематизации текста или построения структурно-логических схем.

Свойства схем, оперирования ими, функции, которые они реализуют в мышлении, многочисленны. Типы схем могут быть различными. Но, прежде всего, выделяется два класса схем: схематические изображения (СИ) как результаты схематизации изображений, изобразительных реконструкций содержания созерцания, и схемы-конспекты, или структурно-логические схемы (СЛС), как результаты схематизации текстов. Поскольку схема должна быть содержательной, содержательным средством мышления, то конструкция (изобразительная или конспектная) рассматривается как выражающая «объектное» содержание (изображаемого, конспектируемого). Кроме того, схема является замещающей первоначальный материал (изображение, текст).

Само манипулирование текстом, конструкторское к нему отношение становится условием понимания, а затем и выработки альтернативной версии и даже критики, участия в совершенствовании мысли и текста. Иначе говоря, основная масса работы с текстом заключена в его схематизации, построении структурно-логических схем как средств и понимания, и критики.

Источник: Анисимов, О.С. Метод работы с текстами» и интеллектуальное развитие / О.С. Анисимов. – М., 2001. – 461 с.

© НМО «Метод работы с текстами (МРТ) и развитие культуры мышления» разработано Ю.И. Куницкой.