

## СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ И СПОСОБЫ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ

Татьяна Обласова

*Умение работать с информацией определяется как ключевое для жизни в информационном обществе. От содержательного понимания — к структуре и путям их формирования.*

### Содержательный контекст умений работы с информацией

Информационное общество предъявляет высокие требования к умениям человека **работать с информацией**, что, в свою очередь, определяет и требования к формированию и развитию их в образовательном процессе.

Вместе с этим, вызывая безусловный интерес как средство и цель в педагогическом процессе (как в общем, так и профессиональном образовании), умения работать с информацией к настоящему времени не имеют ни однозначного терминологического обозначения, ни исчерпывающего определения и структуры. В многочисленных публикациях по этой проблеме, представленных в профессионально-педагогических журналах в Интернете, перечни умений работать с информацией существенно отличаются. Умением работать с информацией в настоящее время определяются такие понятия, как *учебно-информационные умения, грамотность чтения, информационная грамотность, информационная культура, культура чтения, читательская культура, информационная компетентность, информационно-коммуникативная компетентность, читательская компетентность.*

Учебно-информационные умения находили место во всех известных классификациях и программах развития общеучебных умений<sup>1</sup>. В одной из классификаций [2] учебно-информационные и учебно-коммуникативные умения предлагалось объединить под общим названием «учебно-информационные» на том основании, что информация появляется только в процессе коммуникации. Деком-

<sup>1</sup> Обычно выделяют пять ведущих классификаций общеучебных умений: Н.А. Лошкаревой; В.Ф. Паламарчук; А.В. Усовой; Л.М. Фридмана и И.Ю. Кулагиной; С.Г. Воровщикова, Д.В. Татьянченко.

позиция учебно-информационных умений производилась с учётом ведущих источников информации, в связи с чем выделялись «умения работать с письменными текстами», «умения работать с устными текстами», «умения работать с реальными объектами как источниками информации».

Внимание к этим умениям в последнее десятилетие обусловлено интересом к **общеучебным умениям** в целом как универсальным для многих школьных предметов способам получения и применения знаний. Так, в «Концепции структуры и содержания общего образования» [3] развитие общеучебных умений названо среди приоритетных целей школы, «без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны» [3, с. 42]. В.В. Краевский и А.В. Хуторской подчёркивают, что общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества [4]. В Федеральном государственном стандарте 2004 года умения работать с информацией, сформулированные как *чтение, извлечение и переработка информации* (термин «учебно-информационные умения» уже не употребляется), включены в структуру коммуникативно-информационной деятельности и конкретизированы в предметных областях в перечнях общеучебных умений, подлежащих освоению [5].

На современном этапе решение проблемы общеучебных умений осуществляется в рамках компетентностного подхода к содержанию образования, выдвигающего «на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы» [6, с. 10]. Ключевое понятие в проекте стандартов второго поколения — понятие универсальных учебных действий, которые определяются (в узком, собственно психологическом значении) как «совокупность обобщённых способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию процесса». В широком значении под термином «универсальные учебные действия» понимается **умение учиться**, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного нового социального опыта. В классификации универсальных учебных действий в стандарте второго поколения как отдельная группа «учебно-информационные действия (умения)» также не названы. Перечень действий, обеспечивающих работу с информацией, включён в блок познавательных общеучебных универсальных действий. В требованиях к результатам, подлежащим оценке, появ-

ляются *информационные* умения [7], которые существуют отдельно от умений коммуникативных.

Наряду с понятием *информационные* умения в программах для начальной школы по литературе, созданных на основе стандартов второго поколения (например, автор-составитель — Посашкова Е.В.), используется понятие — «**читательская компетентность**». Теория «читательской компетентности» в настоящее время разрабатывается очень активно (см. например, исследование Е.Л. Гончаровой: обоснование термина с опорой на предложенное И.А. Зимней понятие компетентности).

Читательская компетентность предполагает сформированность навыков рационального выстраивания плана чтения, понимания цели чтения текста, владение разными стратегиями чтения. Стратегия эта представляет собой группу действий и операций, организованных для полноценного освоения содержания текста. Обучение стратегии чтения нацелено на приобретение навыков различения типов содержания сообщений — факты, мнения, суждения, оценки; распознавание иерархии смыслов в рамках текста — основная идея, тема, её составляющие; собственно понимание — процесс рефлексивного восприятия культурного смысла информации.

В последние годы в связи с исследованиями PISA в активный педагогический словарь вошло понятие «**грамотность чтения**», которое подразумевает способность человека понимать и критически осмысливать (рефлектировать) текстовую информацию, использовать содержание текстов для достижения собственных целей, расширения знаний и возможностей для активного участия в жизни общества. Грамотность школьников в чтении (в рамках исследований PISA) оценивается на основании их способности к работе с различными текстами: отрывками из художественных произведений, биографиями, текстами развлекательного характера, личными письмами, документами, статьями из газет и журналов, деловыми инструкциями, рекламными объявлениями, товарными ярлыками, текстами бланков, списками, а также различными формами представления информации (диаграммами, рисунками, картами, таблицами и графиками). Для оценки уровня грамотности чтения эксперты PISA вводят пять уровней, различаемых на основе способности школьников к пониманию сложных/простых текстов, в том числе содержащих неоднозначные идеи, некорректно и противоречиво сформулированные, противоречивую информацию, способности к установлению отношений между отдельными частями текста, воспроизведению, комбинированию, анализу информации, пониманию нюансов язы-

ка и логики, умение делать выводы с использованием специальных обыденных знаний персонального опыта.

Наряду с этим в 1990-х годах в США и странах Западной Европы появились концепции **информационной грамотности**. Под информационной грамотностью понимаются «знания и умения, требуемые для правильной идентификации информации, необходимой для выполнения определённого задания или решения проблемы; эффективного поиска информации; её организации и реорганизации; интерпретации и анализа найденной и извлеченной информации (например, после «скачивания» из Интернета); оценки точности и надёжности информации, включая соблюдение этических норм и правил пользования полученной информацией; при необходимости передачи и представления результатов анализа и интерпретации другим лицам; последующего применения информации для осуществления определённых действий и достижения определённых результатов». Очевидно, что понятие *информационная грамотность* шире, чем понятие *грамотность чтения*, поскольку включает не только извлечение, переработку и использование информации, получаемой при чтении письменного текста, но и навыки поиска информации, знание информационных ресурсов, алгоритмов поиска информации, оформление результатов информационно-аналитической деятельности. Принято различать компьютерную грамотность, предполагающую умение работать с компьютером, и информационную, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, её обработки и распространения.

Понятие «информационная грамотность» в российской традиции входит в состав ещё более широкого понятия — **информационная культура**. Оно появилось в отечественных публикациях в 70-е годы XX века в области библиотечного и книжного дела<sup>2</sup>, но быстро развивающегося и вбирающего в себя знания таких наук, как теория информации, кибернетика, информатика, семиотика, документалистика, философия, логика, культурология, лингвистика. Под информационной культурой понимается в широком смысле совокупность принципов и механизмов, обеспечивающих взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт

<sup>2</sup> Одними из первых работ, в которых использовался этот термин, были статьи библиографов К.М. Войханской и Б.А. Смирновой «Библиотекари и читатели об информационной культуре» («Библиотека и информация», 1974 г.) и Э.Л. Шапиро «О путях уменьшения неопределенности информационных запросов» (журнал «Научно-технические библиотеки СССР», 1975 г.).

человечества. В узком смысле — оптимальные способы обращения с информацией и представление её потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических средств производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации (В.А. Кравец, В.Н. Кухаренко «Вопросы формирования информационной культуры»).

В настоящее время не представляется возможным свести к единому определению всё многообразие определений **информационно-коммуникативной компетентности**. Но очевидно, что в их содержании можно выделить следующие компоненты. Во-первых, связанные с **ориентацией** в информации и **получением** её: поиском, отбором, опирающимися на знания о современных видах поиска, сбора, хранения, систематизации, обработки, переработки, о способах представления информации, то есть работа с массивами и потоками информации (каталогами, библиотеками, электронными ресурсами и др.). Во-вторых — с **пониманием информации** в традиционном смысле: переработкой знаково-символической конструкции в смысл, внутренней работой реципиента, опирающейся на мыслительные и речемыслительные действия и операции, а также переводом информации из одной знаковой системы в другую (текст, карта, таблица, схема, аудиовизуальный ряд). Этим обусловлено включение в учебно-информационные умения ценностно-смыслового компонента — формирования у человека знаний, дающих видение вещей в определённой форме и смысловом контексте, позволяющих упорядочивать, расчленять информацию по образам, формам, уровням. В-третьих — со вступлением в **коммуникацию** на основе информации, обмена ею. При этом умения работать с информацией предполагают **использование технических средств и технологий**, в том числе и для презентации информационных продуктов.

Таким образом, понятие учебно-информационные умения на данном этапе развития образования имеет широкую интерпретацию. Между тем, представляется, что содержательно это понятие не имеет альтернативы и его дальнейшее использование целесообразно в педагогическом процессе.

### Информационные умения в учебном процессе

Определение этих умений следует конкретизировать прежде всего с позиций сферы употребления. Это важно, поскольку компетент-

ностный подход размывает границы между жизнью и образовательным процессом, что имеет как положительную сторону (подготовка учащегося к эффективному функционированию в реальных жизненных обстоятельствах), так и отрицательную. Компетентностный подход как этап осмысления целей образования вызван к жизни потребностью сделать знание функциональным, перевести получаемое знание из потенциального состояния в актуальное. Однако этот подход имеет свои ограничения, состоящие в том, что в его рамках пытаются оперировать *исчисляемыми* ситуациями. Между тем, очевидно, что многообразие реальных жизненных ситуаций не сводимо к наборам компетенций. Неслучайно эти наборы бесконечно расширяются, пересекаются, перемешиваются. Одни и те же действия и операции оказываются включёнными в разнообразные компетентности (компетенции), одни компетентности (компетенции) входят в состав других и т.д. Очевидно, что у каждого человека будут свои индивидуальные наборы ситуаций взаимодействия с информацией, в которых будут востребованы разные умения, отличающиеся и в зависимости от профессиональной деятельности. Следует признать предлагаемые перечни умений, входящие в различные понятия (информационно-коммуникативная компетентность, читательская компетентность и др.), необозримыми и неисчислимыми (чем провоцируется опасность ухода в дурную бесконечность). В рамках образовательного процесса это затрудняет как их освоение учащимися, так и контроль, делает невозможным создание единого образовательного пространства.

В связи с этим целесообразно в общеобразовательном процессе ограничиться учебно-воспитательными целями и из всего массива существующих умений работать с информацией для освоения способности выбрать тот фрагмент социокультурного опыта, в котором зафиксированы способы приобретения навыков самообразования, самообучения на основе работы с учебными и научными текстами в типичных ситуациях обучения и развития. Состав же этой группы умений выделить на основе перечня инвариантных действий и операций, обеспечивающих деятельность мышления при любых внешних формах организации жизнедеятельности личности (индустриальное, постиндустриальное, информационное и N-ое общество). Так, например, базовая деятельность человеческого мышления и сознания — деятельность понимания. Понимание — это тот механизм, благодаря которому осваивается содержание культуры, принимается решение об использовании тех или иных средств в ситуации, выстраиваются отношения с другими людьми. Извлечение,

переработка информации и обмен ею возможны только на основе понимания. Соответственно, умения действовать и должны войти в первую очередь, как инвариантные в перечни общих и профессиональных требований к информационной компетентности. В целом в качестве критериев для отбора учебно-информационных умений следует задать:

- инвариантность умений для как можно большего числа ситуаций взаимодействия человека с информацией;
- ориентированность на учебно-познавательную деятельность как специфическую, пронизывающую всю жизнь;
- степень задействования их не только в наращивании знаний, но в развитии личности.

В такой трактовке учебно-информационные умения представляют собой более узкое понятие как по отношению к читательской компетентности, так и читательской грамотности. Грамотность чтения шире, поскольку предполагает работу с различными видами письменных текстов (художественных, инструктивных и т.д., то есть всех возможных текстов, встречающихся в реальной жизни). Учебно-информационные умения затрагивают ту часть умений, которая касается работы с учебными и научными текстами (то есть текстами познавательного характера). Однако при этом очевидно, что они выходят за рамки обеспечения лишь читательской деятельности, потому что в ходе образовательного процесса при работе с информацией востребовано не только чтение, но и аудирование, и письмо, и говорение, а также переработка информации и представление её с использованием современных технологий. В таком значении учебно-информационные умения выходят в более широкий контекст и соотносятся с понятием информационной грамотности.

В свете обновляющихся подходов в образовании важно установить соотношение между умением и действием, чтобы в дальнейшем избегать их неоправданной взаимозамены и терминологической избыточности. Действие представляет собой совокупность и последовательность операций, подчинённых цели. Умение же — личностная способность, содержание которой составляет владение способами осуществления действий и алгоритмами их применения в определённых ситуациях. Вопрос о содержании обучения, таким образом, связывается с операциональной структурой действия. А развитие умений — это поэтапное освоение действий и лежащих в их основе операций. Это ставит перед психологией, педагогикой и методиками отдельных предметов проблему описания норм выполнения различных действий на основе составляющих их операций.

Итак, ввиду особого положения среди других учебных действий, которое обеспечивается направленностью на извлечение информации из учебных и научных текстов, а также сущностью действий (спецификой мыслительных и речевых операций), можно выделить в блоке общеучебных универсальных действий *учебно-информационные действия с учебным и научным текстом*. В качестве общего основания для перечня подлежащих освоению действий можно предложить их связь с *пониманием* научных и учебных текстов и *созданием вторичных текстов* (сплошных — аннотаций, рефератов, конспектов, планов; и несплошных — таблиц, схем, графиков, диаграмм), а также *встречных* (рефлексивных) *текстов*. Полный перечень универсальных учебных действий в этом случае составят мыслительные и речевые действия, обеспечивающие понимание и продуцирование текстов. Полная схема **понимания** учебного (научного) текста реализуется на нескольких уровнях:

- извлечения информации;
- интерпретации смысла в авторском и культурном контекстах;
- интерпретации смысла в личностном контексте учащегося.

На первом уровне, с позиций психолингвистики, понимание реализуется как компонент мышления, сущность которого — в расшифровке общего смысла, стоящего за непосредственно воспринимаемым речевым потоком. Извлечение информации обеспечивается такими действиями: определение предмета речи (о чём идёт речь) и суждений (что именно об этом говорится); извлечение информации о том, что, где, когда происходило. Определение предмета речи осуществляется выделением ключевых слов и обобщением их в теме. При выделении суждения: **устанавливаются смысловые связи** между фрагментами текста (события — причины, предмета — характеристики, сравнения, тезиса — доказательства и т.д.); **реконструируются** мыслительные и речевые действия и операции, произведённые автором текста (например, *сравнивает, анализирует; утверждает, отрицает* и др.). В ходе извлечения информации, переработки исходного текста в удобную форму экспликации полученного знания, необходимо использовать действия по созданию таких вторичных текстов, как таблицы, схемы, алгоритмы, разные типы планов, конспекты, тезисы, аннотации.

На *втором уровне* выявляется и реконструируется смысл на основе обращения к личности автора (к его личному и культурному контексту), происходит осмысление того, как оценивает явление автор, каково его отношение к тому, о чём (или о ком) он пишет. Обеспечивает понимание ценностно-смыслового плана текста, вы-



явление авторской позиции, состоящее из анализа оценочной лексики, способов выражения, оценки и определения направленности оценки (положительная или отрицательная), а также выяснение мировоззренческих и личностных оснований позиции. Сопровождаются эти действия созданием сжатых смысловых эквивалентов исходных текстов с интерпретацией: рефератов, аргументативных текстов с логическими, рациональными основаниями для формулировки и интерпретации позиции автора. На уровне интерпретации смысла в личностном контексте учащегося обнаружения личностных смыслов, требующих актуализации личного контекста понимающего субъекта, основное действие — рефлексия полученной информации в соотношении с собственными представлениями. Она включает оценку значимости полученной информации и убедительности позиции, выявление собственных оснований для принятия/непринятия позиции, анализ влияния полученной информации и позиции на собственные представления — что изменилось в мировоззрении и почему. Сопровождается созданием встречных (рефлексивных) текстов — странички из дневника, эссе и других.

Итак, операциональная структура понимания текста обусловлена структурой речемыслительного процесса, протекающего как восхождение от объективного содержания текста путём анализа 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 «понятого». Таким образом, понятие «учебно-информационные умения» может быть уточнено через умение *понимать учебный (научный) текст, продуцировать вторичные и встречные тексты* (в том числе и с использованием информационных и компьютерных технологий, составляющих техническую сторону обработки и представления информации в различных формах).

### Пути формирования умений работы с информацией

В настоящее время предлагаются разнообразные пути формирования умений работать с информацией. Например, специальный курс обучения библиотечно-библиографическим методам поиска всех типов и видов документов по различным источникам и базам данных, правилам составления списка использованной литературы — «Основы информационной культуры личности», разработанный коллективом учёных под руководством Н.И. Гендиной на базе

Кемеровской государственной академии культуры и искусства. Специальный урок — урок чтения и культуры учения, где учащиеся средней и старшей школы будут обучаться стратегиям чтения на материалах текстов разных типов из разных школьных предметов (Н.Н. Сметанникова). В системе постдипломного и высшего образования предлагается для этих целей готовить специалистов-консультантов, специальных учителей чтения и культуры учения. Специальные программы по внеклассному чтению «Вдумчивое чтение» (автор-составитель — Е.В. Посашкова, кандидат филологических наук, доцент Уральского государственного педуниверситета, Екатеринбург). А также использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных, проектных технологий и технологии критического мышления. Однако наиболее перспективно освоение учебно-информационных умений в рамках общеобразовательных предметов (в первую очередь гуманитарных) как органической части их содержания путём введения соответствующих заданий к учебным и научным текстам.