

# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.0

Т. В. Обласова

## СПЕЦИФИКА УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

*Аннотация.* В статье предлагаются новые подходы к отбору учебных текстов в процессе преподавания гуманитарных дисциплин. Их основанием является широкая трактовка учебного текста как любого текста культуры, вовлеченного в учебно-познавательную деятельность и участвующего в решении предметных, метапредметных и личностно развивающих задач. Учебный текст представлен в качестве обобщенной модели, структура и содержание которой задают схему обеспечивающих понимание речемыслительных действий, и механизма смыслообразования и развития личности. Обосновывается отбор текстов и заданий к ним в соответствии с целями обучения школьников пониманию, рассматриваемому с психолингвистических, психологических и герменевтических позиций, на уровнях извлечения информации и ее интерпретации в авторском, культурном и личностном контекстах обучающихся. Описанный подход может стать основой для разработки и структурирования материала учебников гуманитарного цикла.

*Ключевые слова:* учебный текст, текстовая деятельность, понимание учебного текста, критерии отбора учебных текстов.

*Abstract.* The paper proposes the new approach to educational text selection for the humanities teaching. Its specifics is based on the wide interpretation of educational texts, as the culture texts involved in cognitive learning activity and fulfilling the multiple tasks of the related subjects and personal development. The educational text is taken as a generalized model, its content and structure determining the scheme of a speech cognitive activity, as well as the meaning formation mechanism responsible for understanding and personal development. The texts and tasks selection is oriented on schoolchildren's understanding with the reference to the psycho-linguistic, psychological and hermeneutic approaches; information extraction and interpretation level related to the author's and student's context. The given approach could provide the basis for developing and structuring the textbooks content for the humanities subjects.

*Index terms:* educational text, textual activity, educational text understanding, criteria for educational texts selection.

Акцентирование «человекоориентированности» и личностной обусловленности информационной деятельности субъекта на современном этапе развития информационного общества утвердилось благодаря распространению во многих науках герменевтического подхода, оперирующего понятиями «понимание», «осмысление», «интерпретация», «смысл», «диалог» и направленного на познание человека и окружающего его мира. В теории информации широкое распространение получили антропоцентрические концепции, в которых, в отличие от триадической кибернетической модели (источник – передающая система – приемник), учитываются определенная смысловая ориентация информации и опора ее на ценностные константы культуры, а также генерирование новой информации в процессе ее восприятия принимающей структурой, сопровождающееся «искажениями» и «приращениями», привносимыми сознанием воспринимающих и условиями функционирования информации [6, с. 39]. Образование направлено не только на предметные, но и на метапредметные и личностные результаты. Все это обуславливает необходимость новых, согласующихся с гуманистически и гуманитарно ориентированными целями образования, подходов к определению специфики использования учебного текста, одного из основных информационных ресурсов образовательного процесса.

В настоящее время в ходе преподавания гуманитарных предметов учебному тексту отводится преимущественно роль источника научной учебно-познавательной информации. Анализ применяемых в массовой педагогической практике общеобразовательных учреждений Тюменской области учебно-методических комплексов для 5–9-х классов по предметам гуманитарного цикла – литературе (под ред. Т. Ф. Курдюмовой, Г. С. Меркина, В. Я. Коровиной), русскому языку (под ред. В. В. Бабайцевой, Т. А. Ладыженской, М. М. Разумовской), истории (под ред. Е. В. Агибаловой, А. А. Вигасина, А. Я. Юдовской, А. А. Данилова), обществознанию (под ред. Л. Н. Боголюбова, А. И. Кравченко) – показывает, что большая часть параграфов представлена текстами, назначение которых – передать информацию для запоминания (об исторических событиях, историческом, историко-литературном, теоретико-литературном процессах, биографии писателя, историко-культурной ситуации, истории создания произведения и др.). Об этом свидетельствуют как преобладание фактологического плана (при отсутствии субъективного), так и вопросы и задания к текстам в различных учебно-методических комплексах, чаще имеющие репродук-

тивный характер и настраивающие на извлечение объективной, фактологической информации. Безусловно, они обращают школьника непосредственно к текстовому содержанию, а потому имеют большое значение для понимания текста, акцентируют внимание на наиболее важных мыслях.

Однако в новых условиях этого явно недостаточно: сегодня обучающемуся важно не только извлечь информацию, но и получить инструмент – обобщенный способ понимания, применимый к широкому кругу текстов. Наряду с традиционной функцией учебного текста как формы предъявления предметного содержания актуальна его функция как основы для освоения универсальных способов деятельности по пониманию и продуцированию текстов. Для этого, очевидно, рассматриваемые тексты должны обладать определенными содержательными и логико-структурными особенностями, как и предлагаемые к ним в учебниках вопросы и задания.

В настоящее время представляется целесообразным пересмотр накопленных в психологии, психолингвистике, дидактике и методике работы с учебным текстом знаний в свете новых метапредметно и личностно ориентированных образовательных задач. Понятие «учебный текст» разрабатывается во многих психологических и педагогических исследованиях и имеет свою историю развития (А. Э. Бабайлова, Г. Г. Граник, Л. П. Доблаев, Д. Д. Зуев, А. И. Луньков, А. М. Сохор, С. А. Шапоринский, Л. М. Яхиббаева). Существуют узкая и широкая трактовки этого понятия. В узкой трактовке учебный текст представлен как текст параграфа учебника, прошедший дидактическую обработку. При этом представляют собой ее цели и могут быть различны.

С одной стороны, дидактическая обработка процедура оптимизации способа подачи информации с целью «упрощения» извлечения и усвоения содержащегося в нем знания (А. М. Сохор). Данный подход актуален в рамках знаниевой парадигмы, поскольку способствует наращиванию объема и качества усвоенной предметной информации. Однако он недостаточен на современном этапе развития образования, в условиях расширения как самого понятия «текст» до «любой знаковой системы», так и форм взаимодействия с текстом в реальной жизни.

С другой стороны, существует отношение к учебному тексту не только как носителю учебной информации, но и как средству развития личности. В рамках такого подхода дидактическая обработка осуществляется не столько в когнитивном, сколько в личностном аспекте. Этот процесс наце-

лен на создание условий для развития интеллектуально-познавательных умений и эмоционально-ценностного отношения личности к миру (А. М. Перминова, Т. Ю. Мартемьянова). Критерием отбора текстов становится их личностная значимость для обучаемых, соответствие опыту и уровню развития (К. Б. Есипович).

Близкий подход реализуется и в определении учебного текста как единицы и компонента *текстовой деятельности*. При этом текст, «организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему», рассматривается как часть информации учебника, предназначенная «для *управляемого становления текстовой деятельности*, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т. д.) на определенном этапе обучения» [1, с. 5]. В настоящее время помимо таких функций учебного текста, как хранение и передача информации (знаний), чрезвычайно значимыми считаются также функции сохранения культуры, передачи образцов деятельности, воздействия на сознание обучаемых (мотивация), развития личностных качеств. Следует отметить, что три последние в современном образовательном процессе часто остаются не актуализированными.

Несколько иначе учебный текст понимается при широкой трактовке (Г. Жофкова, А. Рис) – как весь текстовый материал учебника (тексты, упражнения, презентации и др.). Такое толкование позволяет рассматривать в качестве учебного любой текст культуры (научный, публицистический, текст документа, фрагмент мемуаров и т. д.), участвующий в решении предметных, метапредметных и личностных задач определенного отрезка учебно-познавательной деятельности. Значение использования в образовательном процессе разнообразных текстов культуры (в том числе биографий, дневников, мемуаров, художественных, религиозных текстов) при освоении педагогического (и шире – гуманитарного) знания для развития личности обучающегося, обретения им личностного смысла знания раскрывает А. Ф. Закирова в концепции педагогической герменевтики [4].

Особенность и преимущество предлагаемого в данной статье подхода состоит в том, что основанием для выбора текста является не «удобство» его понимания, а соответствие задачам развития умений *понимать*. Текст рассматривается в двух аспектах. Во-первых, как обобщенная модель, содержание и логико-смысловая структура которой задают опреде-

ленную схему мыслительных и речемыслительных действий (определение предмета речи, установление различных логико-смысловых отношений – сравнительных, причинных, аргументативных и т. д.), обеспечивающих понимание и создание вторичных текстов с опорой на предметные (лингвистические) знания и умения. Во-вторых, как механизм, запускающий процессы смыслообразования и востребующий проявления понимающим субъектом определенных личностных составляющих – рефлексии, предварительных знаний, системы личностных смыслов.

Исходя из представления о понимании как многослойном и многоуровневом процессе восхождения от *содержания текста* (уровень извлечения информации, знаний, фактов) к *интерпретации позиции автора и смыслу текста в личностном контексте* обучаемого следует отбирать тексты согласно задачам освоения способов действий на разных уровнях.

Для овладения пониманием на уровне *извлечения информации* необходим подбор текстов с учетом их логико-смысловой структуры и особенностей предмета речи. В этом случае текст выступает как логико-смысловая схема, которая отражает речемыслительную деятельность автора и является образцом для построения собственных текстов. Освоение обобщенных способов понимания учебных текстов следует сопровождать составлением их логико-смысловых схем, рассмотрением представленных в них разнообразных смысловых отношений и лингвистических средств экспликации этих отношений.

Как показывают анализ работ по психолингвистике, психологии понимания и наши собственные исследования<sup>1</sup>, на процесс и результат понимания оказывают влияние характеристики предмета речи: «известность» читающему, стереотипность, специфика предмета речи (предмет, явление, факт, событие или более сложные для понимания моменты – позиция, оценка, интерпретация), а также логико-смысловые связи между предложениями и группами предложений [2, с. 5]. Этим обуславливается необходимость предъявления в учебном процессе текстов с разными предметами речи и разной степенью их «знакомости» обучаемым. По нашим наблюдениям, школьники легче воспринимают тексты со смысло-

---

<sup>1</sup> Исследования проводились в Тюменской области на основе анализа сочинений и эссе выпускников, выполненных на едином государственном экзамене по русскому языку, обществознанию с 2004 по 2011 гг., результатов региональной работы по оценке учебно-информационных умений школьников (8-й класс), созданной при непосредственном участии автора статьи в Тюменском областном государственном институте развития регионального образования в 2008–2011 гг.

выми отношениями «объект – характеристика», и это не случайно – именно такой тип отношений доминирует в используемом текстовом материале, который включает прежде всего ответы на вопросы: что это такое или каков этот объект?

Более сложными для понимания являются сравнительные, причинные и аргументативные связи. Соответственно, в предлагаемых для обсуждения текстах должны быть представлены разнообразные логико-смысловые отношения – как по отдельности, так и в сочетаниях. При этом количество текстов с определенными отношениями должно быть достаточным, чтобы обучающийся убедился в универсальности логико-структурных моделей, по которым строятся текстовые фрагменты.

Специально подобранные таким образом учебные тексты требуют и соответствующих заданий по определению и называнию речемыслительных действий автора, нахождению тех или иных смысловых фрагментов и выявлению их роли (авторской задачи) в разворачивании мысли, например:

- отметить фрагменты текста, в которых дается определение понятия и/или характеристика объекта;
- найти компоненты определения и сформулировать определение понятия на основе прочитанного текста (в тексте оно в готовом виде отсутствует);
- создать текст, содержащий определение со ссылкой на источник, разными способами (с помощью прямой и косвенной речи);
- найти в учебном тексте фрагменты со сравнительными отношениями, определить признаки, по которым происходит сравнение, составить сравнительную таблицу, пересказать текст (или его фрагмент), используя конструкции: *Автор (ученый, литературовед или фамилия ученого) в статье / работе (название статьи) сравнивает... по таким признакам, как... / Ученый сопоставляет произведения (героев, сюжеты и др.)... по нескольким признакам... Это позволяет ему сделать вывод о том, что... / Сравнение произведений (героев, сюжетов и др.)... позволяет автору сделать вывод о том, что... (похожи / различны). А именно... (приведение примеров из текста).*

Понимание как интерпретация смысла текста в авторском и культурном контекстах осуществляется, с одной стороны, за счет проникновения в сущность авторской оценки явления, с другой – выхода к личности, мировоззрению автора (ученого, критика, современника, близкого пи-

сателю или поэту человека), включения данного текста в целостную авторскую концепцию (или жизненный контекст), и осуществляется как ответ на вопросы, почему автор (ученый, критик, современник) именно так думает, так характеризует и оценивает явление, личность писателя, произведение. Такое «понимание» применимо прежде всего к текстам, отражающим ценностно-смысловую позицию. Соответственно, выбранный для работы на этом уровне текст, в отличие от материала, используемого для извлечения информации, должен быть насыщен оценочностью и субъективностью. Работа с ним предусматривает следующие задания:

- выделить слова, в которых выражается отношение автора к тому, что он описывает (задействуются элементы лингвистического анализа);
- определить, по отношению к чему (каким предметам речи) выражено оценочная позиция отношение автора статьи;
- определить характер высказанной оценки (положительный или отрицательный), сформулировать ее сущность (высоко оценил образ/мастерство, признает целесообразность или, наоборот, считает недостаточно оригинальным, непроработанным, находит недостатки и др.);
- выразить кратко оценку (оценки), данную (-ые) автором;
- сформулировать или выбрать из предложенных вариантов формулировку коммуникативной задачи текста и т. д.

Через актуализацию оценочной позиции ученого (автора статьи) происходит «запуск» такого механизма развития личности, как рефлексия. Тексты, содержащие субъективный компонент, востребуют осуществления рефлексивных действий понимающего субъекта: различения и соотнесения позиций (своя/чужая, приемлемая/неприемлемая для меня); осознания оценочности как нормы взаимодействия человека с миром; принятия и «Другого», и «Другой позиции» как ценности. Важное место в понимании на этом уровне отводится герменевтическим процедурам интерпретации с привлечением текстов о самом авторе, социокультурном контексте. За счет проникновения в суть позиции автора научного текста и осмысления возможности существования различных позиций, обусловленных влиянием социокультурных и биографических факторов, создаются условия для диалогизации сознания, стимулирование установки личности на взаимодействие с носителями других позиций, отказ от восприятия суждений (интерпретаций) как безличных.

Одновременно с этим осуществляется расширение способов выражения собственной позиции путем освоения образцов оценочной дея-

тельности, представленной в текстах. Текст параграфа учебника также рассматривается как авторский, что предполагает знакомство с его автором как реальным человеком на основе собранных о нем материалов – сколько ему лет, где работает, какие еще работы помимо данного учебника написал и т. д.

Вместе с тем учебник по гуманитарным предметам должен включать еще и фрагменты статей известных ученых. Этому требованию в настоящее время в полной мере отвечает учебник по литературе под ред. Г. С. Меркина, не получивший широкого распространения в образовательных учреждениях преимущественно из экономических соображений (обновление учебников требует существенных финансовых затрат). Использование фрагментов статей В. П. Аникина, О. В. Творогова, В. И. Коровина, В. Катаева, К. И. Чуковского и др. позволяет создать на уроках пространство встречи с Другими, «требует» знакомства с биографией и достижениями этих ученых. Такой подход показывает школьникам, что знания по литературе накапливались и производились разными людьми, вырабатывает умение критически оценивать получаемую информацию, например, с помощью дополнительных заданий (в учебнике их, к сожалению, нет): перед чтением статьи познакомься с ее автором, найди информацию о нем, на ее основе определи, стоит ли доверять ему (есть ли указания на то, что это известный/большой/значительный ученый, ссылаются ли на него другие авторы, есть ли у него ученые звания, степени, какое высшее учебное заведение окончил и т. д., какие его работы получили широкую известность и признание). Тем самым школьники вводятся в круг имен науки, в круг идей и позиций. Очень важно, чтобы научное знание не стало для них «отчужденным» знанием, набором безликих суждений. В подростковый период при активизации процессов рефлексии и «селекции» информации следует обращаться к противоречивым позициям, идеям, сформулированным на разных основаниях, дающим проблемное видение, формирующим альтернативное мышление.

Понимание – *интерпретация в личностном контексте* – опирается на рефлексии основной мысли и оценки: соотношение полученного знания (позиции) с собственными представлениями, выявление собственных оснований для принятия/непринятия позиции, определение значимости полученного знания для себя и степени трансформации своих взглядов под его влиянием. Учебные тексты должны давать возможность задуматься над личной значимостью «чужих» размышлений. В связи с этим они не



могут быть эмоционально индифферентными. Именно такому подходу соответствуют уже упоминавшиеся учебники по литературе под редакцией Г. С. Меркина. За счет отбора текстов (например, фрагмента воспоминаний К. И. Чуковского о впечатлении «единственной правды обо всем», которое произвели на него в подростковом возрасте рассказы А. П. Чехова, или теплых воспоминаний Александры Есениной о радостных и светлых днях приездов домой брата Сергея Есенина и др.) автор учебника создает вокруг писателя или поэта пространство личностных переживаний. Но, к сожалению, предлагаемые в учебнике формы работы не ориентированы на регулярное выявление позиции авторов учебных текстов, образцов оценочной деятельности и стимулирование процесса смыслообразования обучающихся в отношении других позиций. Вместе с тем на уровне «смысла текста для меня» школьникам полезны задания по написанию собственных оценочных высказываний, рефлексивных текстов (письменной аргументации согласия/несогласия с авторской позицией, странички из дневника, письма ученому – автору текста и др.), проведение дискуссии со сменой ролей (защитник позиции/оппонент).

Таким образом, отбор и создание учебных текстов следует производить исходя не только из содержания (изучаемой темы), но и из запланированных на тот или иной год обучения осваиваемых умений понимать и создавать текст, личностных характеристик, на которые направляется педагогическое действие.

Так, например, логико-структурные и содержательные особенности текстов и заданий для 5–6-го класса могут обучать умению извлекать явно выраженные сведения для ответа на вопрос репродуктивного характера, определять предмет речи – тему (о чем?) и основную мысль, определять оценку, данную явлению автором (соответственно, субъективная оценка должна быть ярко представлена в ряде текстов, предназначенных для такой работы), анализировать логико-смысловую структуру текста – узнавать смысловые фрагменты, построенные по схемам: факт, объект – характеристика, определение (логическое определение); событие, факт, суждение – иллюстрация, приведение примеров; тезис – доказательство; объект – объект (сравнение, противопоставление); событие, факт – вывод.

В программе 7–8-х классов должны преобладать учебные тексты, позволяющие отработать умения узнавать фрагменты, построенные по схемам: событие – результат; событие – цель (объяснение цели); событие, явление – причина (объяснение причины); событие, факт – пояснение; интерпретация, событие, факт – логическое умозаключение (вывод); тезис – доказательство; объ-

ект – объект (сравнение, противопоставление, классификация). Если в период обучения в 5–6-х классах учебные тексты должны «позволять» создавать сравнительные таблицы, хронологические ленты, вторичные тексты (пересказы) на основе сравнения героев, сюжетов, идей произведений, аннотации, то в 7–8-х классах к ним необходимо присоединить тексты несплошные (таблицы, схемы, графики) с соответствующими заданиями (например, на основании информации, представленной в форме таблицы, самостоятельно сделать выводы о чем-либо), а также тексты для реферирования.

Следует отметить, что перечень действий и операций, обеспечивающих понимание различных научных текстов и на этом основании подлежащих освоению, а соответственно, и текстов, позволяющих их освоить, еще требует тщательной разработки. Однако уже в настоящее время можно выделить ряд критериев отбора учебных текстов для использования в образовательном процессе:

- культурная и научная ценность;
- соответствие содержания и логической структуры задаче освоения определенных речемыслительных действий на разных уровнях понимания;
- наличие потенциала для развития ценностно-смысловой сферы личности на основе диалогического взаимодействия обучающегося с автором.

### Литература

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 152 с.
2. Доблаев Л. П. Анализ и понимание текста: метод. пособие. Саратов: Изд-во СГУ, 1987. 69 с.
3. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984.
4. Закирова А. Ф. Входя в герменевтический круг. Концепция педагогической герменевтики: моногр. М.: ВЛАДОС, 2011. 272 с.
5. ИONOBA C. B. Аппроксимация содержания вторичных текстов: моногр. / ВолГУ; науч. ред. В. И. Шаховский. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. 380 с.
6. Мартемьянова Т. Ю. Логико-дидактический подход к конструированию школьного учебника: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
7. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. 192 с.