

УДК 371.2

Александров Е.П.\*

## УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В современном гуманитарном знании категории «текст» и «текстовая деятельность» постепенно начинают занимать значимое место в общем понятийном ядре. При этом под текстом понимается не только фиксированная на бумаге речь, но и любые другие формы сообщений, адресованные к другим или к самому себе в качестве другого, в результате чего транслируются и воспринимаются любые формы социокультурного опыта. Сфера образования и воспитания – не исключение. Именно через тексты учащиеся осваивают систему знаний о мире, приобщаются к социальным ценностям и нормам. В статье предлагается дефиниция понятия «учебный текст», характеризуются основные таксоны учебных текстов.

Ключевые слова: текст, учебный текст, таксономия учебных текстов, понимание, интерпретация.

Способность социокультурного опыта фиксироваться в разнообразных текстах обеспечивает воспроизводство общества в новых поколениях. Ю. Лотман считал, что культура создается, развивается и существует через тексты, которые понимаются не только как письменная речь, а как любая связная, целостная и относительно законченная последовательность смысловых единиц, образующих в своей совокупности сообщение, адресованное другим, другому (или самому себе в качестве другого) [14, с. 30-38]. Любое коммуникативное взаимодействие в пространстве культуры может осмысливаться как текстовая деятельность, в основе которой лежат проблемы понимания (интерпретации) и создания текста. Масштабностью и сложностью проблематики текста и текстовой деятельности и объясняется интерес к ней со стороны ученых в сферах герменевтики (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер, М. Бахтин и др.), лингвистики (П. Гартман, Г. Щедровицкий, Г. Колшанский, И. Гальперин, Ю. Лотман и др.), психологии (Л. Выготский, В. Давыдов, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Д. Эльконин) [9; 10; 11; 13]. Вместе с тем под педагогическим углом зрения проблема текста рассмотрена явно односторонне, чем отчасти и объясняется противоречие: с одной стороны, терминологическое словосочетание «учебный текст» весьма широко применяется в современной научно-педагогической и методической литературе, но, с другой стороны, ни одно из ныне существующих фундаментальных справочных изданий не приводит его дефиниции.

Здесь мы имеем дело с ярким примером терминологии, которая активно применяется, но контур смыслов которой до настоящего времени остается размытым. При этом большинство авторов ограничивают понимание учебного текста как созданного с учебно-воспитательными целями источника информации (например, Г. Ковальчук, Л. Гурье), определяющего содержание и характер познавательной активности обучающихся. С нашей точки зрения, учебник, учебное пособие, инструкция, самоучитель и пр. несомненно являются учебными текстами, но вот учебный план, государственный образовательный стандарт, Закон «Об образовании», хотя и опираются на учебное целеполагание, вряд ли могут быть однозначно квалифицированы как учебные тексты.

Понимание учебного текста только как источника информации не соответствует современным представлениям об учебном процессе как диалогической по своей природе текстовой деятельности, в ходе которой взаимодействующие субъекты не только запоминают, воспринимают, понимают, интерпретируют, осмысливают, переосмысливают, воспроизводят, комментируют, систематизируют, анализируют, компилируют (и т.п.), но и порождают (!) новые тексты. Есть основания полагать,

\* © Александров Е.П.\*

что именно через приращения в качественных уровнях текстопорождения актуализируются личностные потенциалы развивающейся личности, так как, порождая тексты, личность одновременно создает и саму себя. Таким образом, само по себе адресное учебно-воспитательное целеполагание текста не является единственным и достаточным критерием, условием и гарантией того, что он будет эффективно «работать» именно как учебный.

Учебники и учебные пособия руководствуются объясняющим принципом организации содержания, то есть раскрывают сущность феноменов, основные закономерности процессов. Учебный материал в них строго дозирован, распределен, последователен, систематичен, логично выстроен, снабжен, если это необходимо, иллюстрациями, графиками, моделями и схемами. Такого рода методически ориентированные материалы проходят, как правило, серьезную и длительную экспертизу, в период подготовки к публикации они анализируются ведущими специалистами в конкретной области знания. Часто они абстрагируются от субъектности адресанта и адресата, демонстрируют интенциональную нейтральность, акцентируя внимание на четкой, однозначной, не нуждающейся в дополнительных интерпретациях информации. Однако мы разделяем мысль Т. Адамьянц и Т. Дридзе, согласно которой внеинтенциональной коммуникации *не существует* [1; 9; 10], а сокрытие интенциональных позиций субъектов взаимодействия неизбежно провоцирует возникновение коммуникативных барьеров.

Не случайно невысокой оказывается педагогическая эффективность различных печатных самоучителей по сравнению с непосредственным субъект-субъектным педагогическим процессом. «Живой» учитель обычно «очеловечивает» информацию системой собственных личностных смыслов, которые функционируют как *стимуляторы развития смысловой системы обучающихся*. Разумеется, многому можно научиться и самостоятельно, имея в распоряжении всего лишь самоучитель или учебник, но лишь в том случае, если в обучающегося уже сформировались собственные механизмы смыслопорождения.

С другой стороны, и навязывание интенциональной позиции может стать разрушающим фактором в коммуникации. Для того, чтобы информация, а тем более – интенциональная позиция автора текста, правильно понималась воспринимающей стороной, необходимо, чтобы возник «смысловой фокус» (выражение Т. Дридзе), то есть чтобы используемая в нем система знаков адекватно интерпретировалась всеми сторонами коммуникации. Разумеется, тексты, создаваемые заведомо с учебными целями, как правило, обладают выверенным содержанием и структурой, четкой настройкой на социально-демографическую, социокультурную и психолого-педагогическую специфику обучающихся. Эта высокой степени «заточенность» на адресата приводит к тому, что один и тот же текст часто резко изменяет функциональность в различных группах: например, тригонометрические задачи, являясь *вполне учебными текстами* для старшеклассников, оказываются вообще *не текстами* и, тем более, не учебными текстами для учащихся начальной школы. Вот почему мы солидарны с мнением Н. Валгиной: любой текст, в том числе и учебный, должен обладать свойствами коммуникативной единицы, а следовательно, не только быть цельным, информативным, внутренне согласованным, но быть обращенным к личности обучающегося и, не замыкаясь на информационной составляющей, мотивировать, стимулировать и программировать учебно-познавательный процесс [4].

В современной образовательной практике широкое применение находит большое количество текстов, изначально создававшихся с иными, внеучебными целями. Например, разнообразные художественные тексты (в том числе и тексты медиа), направленные на социализацию личности, на становление ее гармоничных отношений с окружающим миром, на развитие творческих способностей и умений. В самом деле,

А. Пушкин не замысливал же свой роман «Капитанская дочка» как учебный текст для пятнадцатилетних подростков.

Художественные тексты, как правило, не подчиняются объяснительному принципу, а прямо рассчитаны на «встречную» смысловую активность адресата. Характерной особенностью восприятия художественных текстов является то, что обучающиеся не только их понимают (или, точнее, стремятся понять), но неизбежно их истолковывают, интерпретируют, говоря иначе, заново воссоздают их культурные контексты «в горизонте собственной личности» (М. Бахтин, Л. Выготский и др. [3; 6]). Термины понимание и интерпретация входят в категориальный аппарат герменевтики. Во многих отношениях они используются как синонимические, но все-таки между ними имеются и некоторые различия.

В философской герменевтике (Ф. Шлейермахер, В. Дильтей, Г. Гадамер и др.) под «пониманием» имеется в виду форма освоения действительности посредством сознания, направленная на раскрытие и воспроизведение смыслового содержания текста. Благодаря пониманию, новая информация включается в уже имеющуюся у личности систему представлений о реальности. В понимании присутствует не только обусловленность социальными и культурно-историческими контекстами, но и некоторое единство, внутренняя взаимосвязь с самопониманием через сопоставление смысловых контекстов того, что познается, и того, кто познает. При этом могут быть описаны этапы понимания: в частности, предварительное понимание (в результате синтетического «схватывания» целого образа), аналитическое понимание, которое смысл целого пытается подтвердить или опровергнуть смыслом составных частей; понимание целостного образа («сборка» результатов аналитической активности в новом целостном образе) подтверждается смыслом частей, а смысл частей – смыслом целого. Именно на третьем этапе актуализируется весь жизненный опыт субъекта, что и создает условия для разворачивания операций сравнения, сопоставления, категоризации, типологизации и др. Существенную роль играют операции абстрагирования (отвлечения от несущественных, частных, случайных признаков постигаемого) и обобщения (отыскания общих свойств и признаков).

Под интерпретацией в герменевтике понимается акт придания смысла тем или иным элементам познания и действительности. Смысл, содержащийся в тексте, переосмысливается, и содержание исходных смысловых форм «переплавляется» в горизонте иной, отличной от авторской субъектности – субъектности интерпретатора. Фактически здесь речь идет о порождении нового смысла, смысла «от себя» и смысла «для себя». Именно на этой основе возникает потенциальная возможность расширения временного ресурса бытия произведения; художественные тексты, созданные в предшествующие эпохи, способны сохранять свою актуальность для человека, включенного в современный жизненный контекст, так как он отыскивает и открывает в них созвучные своей экзистенции смыслы, о которых, возможно, и не мог предполагать автор текста.

Герменевтическая методология исходит из того, что не существует единственно верной интерпретации текста. Смысл стереоскопичен, вариативен, опирается на предшествующий опыт личности, на ее интенции, мотивационно-смысловые структуры, порожденные в ходе других социокультурных коммуникаций, благодаря чему появляется возможность связывать в «единую ткань познания» прошлое, настоящее и будущее, узнать в незнакомом материале элементы знакомого, заполнить лакуны смысла.

В образовательной практике используются тексты, изначально не имеющие учебного целеполагания, но обретающие статус учебных вследствие того, что они сопровождаются дополнительными учебными текстами. Например, текст того или иного закона государства может функционировать как учебный для студентов-юристов, если весь ход предшествующего обучения и сопровождающие методического

и аналитического плана тексты создают благоприятные педагогические условия для развертывания их самостоятельной познавательной активности, направленной на осмысление норм закона и особенностей его толкования и применения в конкретных ситуациях.

Широко применяются в учебной практике тексты, представляющие собой «набор» не связанных внутренним смыслом фрагментов из других текстов, на основе которых разрешается та или иная учебная задача (например, на уроках языка учащиеся выполняют грамматические или синтаксические упражнения на произвольно выбранных составителями отрывках из литературных произведений). С точки зрения лингвистики такой набор фрагментов вряд ли можно обозначить как текст, но это, безусловно, учебный текст, так как его структурные элементы объединены учебными целями, сформулированными обучающим в сопровождающем задании.

Для осмысления сущности интересующего нас феномена следует принять во внимание еще и тот факт, что учебные тексты создаются в ходе учебного процесса различными его сторонами (субъектами). Учет деятельности только обучающей стороны неизбежно приводит к неточностям понимания педагогической сути учебного текста. В ходе учебной деятельности порождается большое количество учебных текстов самими обучающимися или обучающимися совместно с обучающими (индивидуально, в межличностных, личностно-групповых или групповых взаимодействиях). При этом благодаря текстопорождающей деятельности, как мы уже отмечали выше, обучающиеся одновременно приращивают и масштабы собственной личности, расширяют ее социокультурные горизонты.

И, наконец, учебные тексты, созданные обучающимися, могут выступать в роли важных индикаторов эффективности процесса обучения.

На основе сделанного обзора сформулируем наше понимание сущности учебного текста. Учебный текст – это текст, с которым осуществляются действия и операции, преследующие учебно-воспитательные цели и задачи. Статус учебного приобретает текст, проектируемый, создаваемый, трансформируемый, приспособляемый, анализируемый, комментируемый с образовательными целями различными субъектами учебного процесса. Основными функциями учебного текста являются: передача учебной информации с учетом социально-демографических и индивидуально-психологических характеристик обучающихся, социокультурное развитие обучающихся, формирование рефлексивно-аналитического опыта, мотивирование учебной деятельности, становление, развитие и упражнение познавательных и творческих способностей, умений и навыков, организация познавательной деятельности, контроль (самоконтроль) результатов учебно-воспитательной работы.

Педагогический подход к анализу учебных текстов позволяет выделить несколько базовых *таксонов*<sup>1</sup> учебных текстов [2; 7]:

1. Тексты, создающиеся стороной, непосредственно организующей образовательный процесс, с дидактическими или диагностическими целями:

а) учебники, учебные пособия, методические руководства и материалы, самоучители, курсы лекций, инструкции к лабораторным работам, комментарии и др. Как правило, они дидактичны, их содержание и структура имеют четкий адресат, то есть они опосредованы, с одной стороны, особенностями конкретной науки, учебного предмета или сферы социокультурной практики (в том числе и среды, в рамках которой разворачивается эта практика), а с другой стороны – спецификой контингента обучающихся и обучающихся. Как правило, они подчиняются объяснительному принципу, то есть раскрывают сущность, основные закономерности изучаемых

<sup>1</sup> Таксон (от лат. taxāre – «оценивать») – группа объектов, связанных общими свойствами и составляющих на основе этой общности один класс.

процессов и объектов, а значит, несут четкий, однозначный, не нуждающийся в интерпретации смысл;

б) тексты, конструирующиеся из других текстов, имеющих неучебную направленность и использующиеся в педагогическом процессе в ракурсах, которые даже косвенно не предусматривались авторами. Например, из разрозненных «текстовых осколков» создается новый текст, преследующий никак не отражаемые в исходных материалах, но дидактические по характеру, цели. Вариантом таких текстов могут быть признаны компиляции из текстов других авторов, сопровождаемые комментариями составителя, акцентирующими внимание обучающихся на отдельных аспектах обсуждаемых вопросов;

в) тексты, преследующие *диагностические цели*: например, разнообразные тесты, задания, вопросы. Здесь следует иметь в виду, что многие применяющиеся в образовательной практике тестовые материалы на самом деле не имеют какой-либо диагностической ценности, поскольку не прошли проверок на *валидность*<sup>2</sup> и *надежность*<sup>3</sup>, не имеют научно обоснованных *весовых коэффициентов*<sup>4</sup>, не очерчивают области применения, что резко ограничивает (если не делает вообще невозможным или даже недопустимым) их использование. Кроме того, подчеркнем, что диагностические материалы могут нести информацию не только о личности (для анализа текущего состояния и прогноза развития) и ее обученности, но и о самом педагогическом процессе, его соответствии возможностям и интенциям обучающихся, что в свою очередь создает предпосылки для организации индивидуального и дифференцированного подходов.

2. Тексты, создающиеся обучающимися, в том числе и в ходе межличностных, лично-групповых или групповых взаимодействий. В результате разнообразных «манипуляций» с текстами обучающиеся обретают либо закрепляют субъективно новые для них знания, умения и навыки, формируют ценностно-смысловую систему. В то же время, эти тексты могут являться своеобразными «индикаторами» качественных показателей результатов учебно-воспитательной работы. Здесь можно различить подгруппы:

а) *компилятивные*<sup>5</sup>, когда новый текст создается на основе отбора под заданную тему фрагментов из текстов других авторов, благодаря чему становятся возможными сопоставления (а в некоторых случаях – столкновения) точек зрения, полемические «заострения», диалогические ситуации. В качестве примеров такого рода учебных текстов можно привести рефераты, конспекты;

б) *упражняющие* учебные тексты, которые призваны обеспечить тренинг умений и навыков, закрепление материала, эффективную «связку» теоретических сведений с рефлексивно-аналитическим опытом. Примерами такого рода учебных текстов являются решения задач и выполнение упражнений на уроках математики или родного языка;

в) *творческие* учебные тексты, которые призваны актуализировать и развить креативный потенциал личности обучающихся и представляют собой самостоятельно созданные произведения (разумеется, в учебной практике речь чаще всего идет о текстах, создающихся под впечатлением, при осмыслении и переосмыслении, при существенной переработке других источников): например, эссе, сочинения, проекты научных исследований и проч.;

2 Степень соответствия теста своему назначению, его способность измерять то, для чего он создан.

3 Способность теста при идентичных условиях давать одни и те же результаты.

4 Число из некоторого ряда чисел, присваиваемое величине, значению признака для оценки их значимости, важности.

5 От лат. *compilatio* – «ограбление».

г) *контекстные* учебные тексты, которые преследуют цели развития умений интерпретации текстов других авторов. Они являются результатом смыслопорождающей активности и актуализируют жизненный, учебный и социокультурный опыт обучающихся, их рефлексивно-аналитические умения: например, планы текстов, тезисы;

д) *диагностические* учебные тексты, которые используются для внешнего контроля и для самоконтроля. Обучающиеся создают разнообразные тексты, качественный уровень которых служит показателем успешности образовательного процесса. Такого рода тексты, как правило, призваны вскрыть наиболее существенные детали предварительно изученного материала, выявить иерархии, соподчиненности, соотношения элементов. Строго говоря, любые из вышеперечисленных подтипов учебных текстов могут выполнять диагностические функции, но мы здесь прежде всего имеем в виду тексты, указывающие на глубину и прочность освоения учебного материала;

3. Тексты, создаваемые обучающимися и обучаемыми в ходе совместной деятельности. При этом важно дозировать участие обучающей стороны с тем, чтобы не подавить излишним усилием активность обучающихся. Педагогическое руководство должно быть прежде всего направлено на обеспечение видения общей перспективы работы, логики осмысления и подачи материала. Причем такого рода перспективный план будущего текста должен стать не только достоянием обучающего, но что особенно важно – обучаемого. Только в этом случае обучающийся становится не слепым исполнителем чужой воли, а творчески заряженным субъектом образовательной деятельности.

4. Тексты, в исходном виде не имеющие педагогической направленности, но в определенных дидактических целях обретающие статус учебных. Это тексты:

а) использующиеся в исходном виде, либо подвергающиеся частичной дидактической адаптации (например, расчленению на фрагменты, отражающие временные и контекстуальные этапы усвоения), что позволяет повысить результативность познавательных действий и поэтапный контроль их качества;

б) использующиеся в исходном виде, но сопровождающиеся мотивирующими, комментирующими, акцентирующими, анализирующими текстами, составленными другими (методически ориентированными) авторами. Например, некоторые аутентичные контексты пушкинского романа в стихах уже не могут быть правильно восприняты современными читателями и нуждаются в дополнительных разъяснениях. В частности, широко известные начальные строки:

*Мой дядя самых честных правил,  
Когда не в шутку занемог,  
Он уважать себя заставил  
И лучше выдумать не мог (...)*

необходимо сопроводить информацией, что выражение «уважать себя заставил» во времена А. С. Пушкина имело семантический смысл «*умереть*», что принципиально изменяет восприятие интенции текста.

Другой яркий пример. Хрестоматийный текст А. С. Грибоедова –  
*Век при дворе, да при каком дворе!  
Тогда не то, что ныне,  
При государыне служил Екатерине.  
А в те поры все важны! в сорок пуд...  
Раскланяйся – тупеем не кивнут.  
Вельможа в случае – тем паче;  
Не как другой, и пил и ел иначе, –*

также не может быть правильно воспринят, если не ввести важное пояснение: «вельможа в случае» – это не просто знатный и важный сановник, а *фаворит* Екатерины II, обретающий таким образом особый социальный статус.

Заметим, что в ряде случаев эти сопровождающие тексты могут обретать самостоятельную учебную ценность, поскольку так или иначе отражают интенциональность и ход аналитической деятельности авторов, и уже сами могут становиться своеобразной «школой» наблюдения и анализа (например, литературная критика);

в) значительные по физическому объему, фактологическому содержанию и полифонические по интенциям, далеко не все из которых могут и должны быть освоены обучающимися в конкретный временной период, трансформируются в учебные тексты посредством комбинации подлинных (или аутентичных) авторских фрагментов и фрагментов, составленных другими (педагогически ориентированными) авторами, цель которых, например, заключается в описании хода или смысла событий, происходящих в купюрах. Вариант – текст адаптируется в учебно-воспитательных целях посредством невосполняемых купюр.

5. Тексты, в исходном виде имеющие внеучебную направленность (например, так называемые художественные тексты, в том числе и медиатексты), но использующиеся с дидактическими и воспитательными целями посредством:

а) их компаративного сопоставления в ходе учебно-воспитательного процесса. При этом могут одновременно использоваться тексты как предъявляемые непосредственно, так и закрепленные в виде своеобразных «памяток» в личностном опыте обучающихся. Здесь учебные действия направлены на поиск смыслов, порождаемых не столько самими текстами, сколько именно их сопоставлением, в ходе которого «высекаются» новые смыслы, непосредственно в исходных текстах не содержащиеся. Например, подбирается два стихотворных произведения на одну тему и проводится сопоставительный анализ их особенностей (лексики, ритма, образов, стиля – индивидуального, эпохи и др.);

б) интерпретации и понимания, «достройки смысла» в сознании воспринимающих, то есть обеспечения встречной смыслопорождающей (а значит, творческой по характеру) активности, когда «ядра смысла» непосредственно в тексте нет, а создатели текста лишь подводят обучающихся к самостоятельному ответу на поставленные в нем вопросы бытия. Это оказывается возможным лишь в том случае, если обучающиеся смогут узнать в незнакомом хотя бы элементы знакомого, опереться на собственный социокультурный и психологический опыт. Здесь учебно-воспитательный процесс нацеливается на постижение драматургической идеи, концепции, а следовательно, его структура в значительной степени опосредуется психологическими особенностями художественного восприятия.

В ряде случаев в образовательной практике могут использоваться тексты, прямо не принадлежащие к той социокультурной сфере, в рамках которой должны быть сделаны интерпретации: например, в процессе подготовки студентов-психологов используются тексты художественной литературы для анализа тонких, интимных граней «работы» психики. Диалог автора и интерпретатора – по существу одна из главных функций художественных текстов, формирующая общие основы адекватного восприятия значимых социокультурных ценностей.

Завершая наш анализ, подчеркнем, что взгляд на проблему учебного текста глазами педагога открывает в ней новые грани, а имеющийся вакуум в дидактической теории неизбежно ограничивает и методическую палитру педагога. Надеемся, что в дальнейших исследованиях вышеупомянутый вакуум будет заполнен.

## Литература

1. Адамьянц Т. З. В поисках эмоционального и смыслового контекста (по материалам инновационных семинаров, посвященных отработке коммуникативных навыков) / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2002. – № 4 (32). – С. 178-186.
2. Александров Е. П. Учебный текст: опыт дефиниции и типологического анализа / Е. П. Александров // Актуальные проблемы коммуникации и культуры – 7. Международный сборник научных трудов. – Москва-Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2008. – С. 202-207.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин – М. : Худож. литература, 1975. – 502 с.
4. Валгина Н. С. Теория текста : [учебное пособие]. – Москва, Логос. 2003 [Электронный ресурс] / Н. С. Валгина – Режим доступа : <http://evartist.narod.ru/text14/01.htm>.
5. Виноградов П. Н. Психоэкологический анализ усвоения содержания естественно-научных текстов / П. Н. Виноградов, П. А. Яркин // Тексты в образовательном пространстве современной высшей школы / под ред. проф. Е. П. Александрова. Таганрог : Изд-во ТГПИ, 2007. – С. 9-28.
6. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский – М. : Искусство, 1965. – 380 с.
7. Габидуллина А. Р. Педагогическая лингвистика : [учебное пособие для студентов высших учебных заведений] / А. Р. Габидуллина. – Горловка : ГППИИЯ, 2011. – 195 с.
8. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : [учеб. пособие] / Л. И. Гурье. – Казань : КГТУ, 2004. – 212 с.
9. Дридзе Т. М. От герменевтики к семиосоциопсихологии: от «творческого» толкования текста к пониманию коммуникативной интенции автора [Электронный ресурс] / Т. М. Дридзе – Режим доступа : <http://www.auditorium.ru/books/2152/g19.pdf>.
10. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145-152.
11. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания / А. Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32-42.
12. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті [Электронный ресурс] / Ковальчук Г. О. – Режим доступа : <http://readbookz.com/books/220.html>.
13. Кохановский В. История философии. Гл. 10. Современная западная философия. Герменевтика [Электронный ресурс] / В. Кохановский, В. Яковлев – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/Kohan/52.php](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Kohan/52.php).
14. Лотман Ю. М. Избранные статьи : [в 3 т.]. – Т. 1. Избранные статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман – Таллинн : Александрия, 1992. – 479 с.

Александров Е.П.

### НАВЧАЛЬНИЙ ТЕКСТ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У сучасному гуманітарному знанні категорії «текст» і «текстова діяльність» поступово починають займати значуще місце в загальному понятійному ядрі. При цьому під текстом розуміється не тільки фіксована на папері мова, а й будь-які інші форми повідомлень, адресовані до інших або до самого себе в якості іншого, в результаті чого транслюються і сприймаються будь-які форми соціокультурного досвіду. Сфера освіти та виховання – не виняток. Саме через тексти учні засвоюють систему знань про світ, долучаються до соціальних цінностей і норм. У статті пропонується дефініція поняття «навчальний текст», характеризуються основні таксономії навчальних текстів.*

*Ключові слова: текст, навчальний текст, таксономія навчальних текстів.*

Aleksandrov E.P.

### TEXT FOR LEARNING: PEDAGOGICAL ASPECT

*The terms «text» and «text activity» gradually start playing a significant role in the general base of the terms currently used in the modern field of knowledge of Humanities. Thus as the term «text» it is understood not only the speech fixed on paper, but also any other forms of messages intended as by Another or to as Another. Through texts social and cultural experiences are broadcast to new*



generations of people and perceived by them. So society and culture are reproduced in new generations as some integrity. Education does not make an exception. In pedagogical science and practice a large number of various texts which are designated by the term «educational text» is used. However not every reference book contains a definition of this term. There is a contradiction between the term widely used in scientific literature and real teaching, but still absence of accurate definition. Existence of limited understanding of the educational text as synonym of the terms «textbook», «manual» with what expresses disagreement the author of article is explained by it.

In the article the term explanation of «text for learning» is offered, specifics of the educational text is considered, value of an intentionality in student's awareness and the author's understanding and interpretation of the text for learning are revealed, classification of texts for learning is given. It has been emphasized that texts for educational purposes are not only studied by students as information sources, but also created by participants of educational process in individual or group activities. Creating the texts students at the same time create themselves.

*Key words:* text, texts for educational purposes, taxonomy of texts for learning, understanding, interpretation.

УДК 372.857

Шмалей С.В., Щербина Т.І.\*

### ЛОГІЧНО-ОПОРНІ СХЕМИ ЯК ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ШКІЛЬНОМУ ПРОФІЛЬНОМУ КУРСУ «ЕКОЛОГІЯ»

Стаття присвячена розробці та впровадженню логічно-опорних схем (ЛОС) в шкільний профільний курс «Екологія». Визначено методичні вимоги та розкрито вихідні принципи побудови ЛОС. Доведено значимість категорії «природокористування» в шкільному профільному курсі «Екологія», яка розглядається у двох аспектах: 1) проблема рівноваги в природних системах; 2) перспективні заходи раціонального споживання та відновлення ресурсів.

Розроблено ЛОС до 8 тем шкільного профільного курсу «Екологія». Розкрито ієрархію причинно-наслідкових зв'язків кожної навчальної теми, наведено засоби проведення практичних занять. Запропоновано графічне відображення тем.

*Ключові слова:* педагогічна технологія, логічно-опорні схеми, шкільний курс «Екологія».

У сучасному українському суспільстві відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження до світового освітнього простору. Посилюється роль науки, створюються педагогічні технології, адекватні рівню суспільних знань. Відбувається активний діалог щодо керованості педагогічного процесу і створення інструментарію для діяльності вчителя, тобто збільшується значимість педагогічних технологій у педагогічному процесі [2].

Педагогічна технологія розглядається як педагогічний феномен, який зосереджує у собі можливості вирішення триєдиної задачі: допомогти педагогу оволодіти теоретико-методологічними, методичними, психолого-педагогічними та операційними засадами навчально-виховного процесу, навчально-виховного впливу і взаємодії, передати ці знання і вміння вихованцям і головне – допомогти в особистісному вдосконаленні самого педагога-вихователя, формуванні у нього таких якостей, як гуманність, толерантність, щирість, креативність, які необхідні сьогодні для діяльності вчителя.

На думку Г. Селевко [3] будь-яка педагогічна технологія має відповідати наступним методичним вимогам:

\* © Шмалей С.В., Щербина Т.І.\*