

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА  
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
КАК ОБЩЕУЧЕБНОГО УМЕНИЯ**

*Работа представлена кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии  
Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки  
работников образования.*

*Научный руководитель – кандидат педагогических наук, профессор О. Е. Грибова*

**В статье определены условия формирования текстовой деятельности: реализация межпредметного подхода, расширение речевого опыта, применение единой системы заданий. В качестве основного средства предлагается разработанный автором дидактический конструктор учебных заданий.**

**Ключевые слова:** текстовая деятельность, межпредметные связи, речевой опыт, дидактический конструктор.

**The article determines conditions for text activity forming: intersubject method, expansion of speech experience, application of a unified system of tasks. The author suggests a didactic designer of tasks as a basis for text activity forming.**

**Key words:** text activity, communications, experience, didactic designer.

На среднем этапе обучения практически весь учебный материал представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя – устный текст или же текст в учебнике. От ученика требуется владение умениями обработки текстовой

информации – текстовыми умениями. Текстовые умения, являясь общеучебными, обеспечивают усвоение программного материала всех изучаемых в школе дисциплин. Хотя текстовые умения выделены в качестве общеучебных

уже в начальной школе, особую значимость они приобретают при переходе на среднюю ступень школьного обучения. Текст на этом этапе является основной формой передачи информации. Статистические данные [1, с. 23; 6, с. 30-31] позволяют говорить о наличии затруднений у значительного количества учащихся (20% от общего числа учеников) при усвоении информации, содержащейся в тексте, а также при передаче ее в форме законченного речевого произведения. Это сказывается как на успешности усвоения предметов языкового цикла (русский язык, литература), так и на общей успеваемости школьников. Анализ программ и методических рекомендаций по русскому языку (Л. М. Рыбченкова, Т. А. Ладыженская и др.) показал, что на изучение текста отведена примерно 1/5 часть от всего объема учебной нагрузки, при этом две трети этого времени отведены на изучение теории и анализ готовых текстов. Значительный объем контекстной информации, предъявляемой в процессе обучения, а также высокие требования программы к речи учащихся вступают в противоречие с актуальным уровнем их текстовой компетенции. Неумение работать с текстом приводит к тому, что знания, полученные в школе, учениками не понимаются (не переводятся во внутренний смысл), а заучиваются наизусть. Информация непонятая, но механически заученная быстро стирается из памяти, соответственно, при проверке уровня подготовки детей по окончании учебного периода обнаруживаются пробелы в знаниях, которые будут в дальнейшем влиять на усвоение программного материала.

По мнению многих учителей-предметников, в работе с текстами прежде всего обнаруживается учебная несамостоятельность выпускников начальной школы [5, с. 4]. Трудности, с которыми сталкиваются учащиеся средней школы,

очевидны. Прежде всего это огромное количество учебного материала, подлежащего усвоению. Несформированность текстовой деятельности, слабое владение ею приводит школьника к формальному усвоению материала. Например, к очень распространенным простым, репродуктивным пересказам школьниками учебных текстов, основанными на механическом запоминании, зубрежке.

Лингвисты и психологи сошлись во мнении, что для успешного осуществления какой-либо деятельности необходима реализация двух условий – субъект деятельности должен иметь знания о предмете своей деятельности и применять эти знания, т. е. иметь опыт [2, с. 33]. Но приобретение такого опыта, освоение умений, как и овладение знаниями, может и должно быть организовано учителем.

Под речевым опытом понимаются процесс и результат практического владения родным языком как средством общения, познания и деятельности, а также эмпирические обобщения, т. е. накопление донаучных знаний о языке. Знание о языке – это совокупность научных сведений о нем как об особой знаковой системе, добытых в лингвистике и смежных дисциплинах. Эти знания входят в содержание школьных программ и усваиваются ребенком в процессе систематического обучения. Овладение различными сторонами языка – грамматикой, лексикой, просодикой и т. д. – до обучения в школе у одних детей может происходить относительно ровно, одновременно, у других – неравномерно и неодновременно, и таких детей (по наблюдениям А. Н. Гвоздева, Н. А. Рыбникова, С. Н. Цейтлин) большинство. Развитие какого-либо аспекта языковой компетенции может «западать» и тормозить становление других аспектов. Условия обучения в средней школе не способствуют формированию

речевого опыта в области эффективной текстовой деятельности, необходима специальная организация этого процесса. В частности, работа учителей-предметников не согласована между собой, так что, даже если учителя и проводят работу по развитию текстовой деятельности, эта работа несогласована и не соответствует основным условиям успешного формирования умений.

Использование межпредметной интеграции (межпредметных связей) способствует координации и систематизации учебного материала, формированию у учащихся общенаучных (общепредметных) знаний, умений, навыков и способов их получения в различных видах деятельности [3, с. 68]. Этот принцип обуславливает ориентацию педагогического воздействия на единство формирования текстовой деятельности в рамках всего школьного образования.

Традиционно межпредметные связи реализовывались на понятийном уровне за счет выделения в курсах учебных дисциплин общих понятий и сведений, общих видов работ. Современный подход изменяет взаимоотношения учебных предметов в системе обучения. Содержание каждого учебного предмета должно быть ориентировано на общее представление о содержании и структуре школьного образования, структуре учебной деятельности. Межпредметные связи отражаются в задачах, содержании, методах, средствах и формах организации обучения и реализуются через постановку вопросов смежного характера: общих для ряда предметов идей, понятий, теорий, законов и комплексных проблем (Г. К. Костюк, В. В. Давыдов); межпредметных учебных проблем (М. И. Махмутов и др.); развитие учебных умений, общих для всех предметов, обобщенных умений, лежащих в основе межпредметных видов деятельности (Л. П. Панова, А. В. Усова,

В. Н. Федорова и др.), создание проблемных ситуаций (В. Н. Максимова и др.). Важность межпредметной реализации формирования текстовой деятельности обусловлена ведущей ролью языка в овладении всеми школьными дисциплинами. Текстовая деятельность является обобщенным для всех предметов умением, позволяющим учащимся более эффективно работать с учебным материалом, следовательно, работа, направленная на развитие текстовой деятельности, должна быть основана на межпредметных связях, расширяющих опыт учащихся за счет знаний и умений, приобретенных на параллельно изучаемых предметах. Реализация межпредметной интеграции осуществляется в основном на деятельностном уровне. Это проявляется в том, что текстовая деятельность трактуется как цель обучения (самостоятельный вид деятельности, заключающийся в комплексе умений взаимодействия с текстом) и как средство обучения (текстовая деятельность как учебно-познавательная, общепредметная деятельность, обеспечивающая более эффективное усвоение учебного материала).

Сформированность общеучебных интеллектуальных умений определяет уровень владения учебной деятельностью. Формирование умений данного вида осуществляется как с помощью специальных развивающих заданий (прямым путем), так и посредством текстов учебника, где структурно должны быть заложены виды знаний (факты, представления, причинно-следственные связи, закономерности, мировоззренческие идеи), – это косвенный путь формирования общеучебных интеллектуальных умений. Вместе с тем взаимосвязь процессов формирования общеучебных интеллектуальных умений и формирования структуры знаний обоюдная, т. е. умения содействуют одновременно и формированию видов знаний, усвоение которых

качественно повышает эффективность обучения школьников.

Условием успешной реализации межпредметного подхода в формировании текстовой деятельности является применение всеми преподавателями единой последовательности формирования текстовой компетенции, что обеспечивает эффективность воздействия за счет согласованной работы на всех учебных предметах. Интеграция учебных дисциплин в этом аспекте, на наш взгляд, повысит эффективность и качество усвоения учебного материала.

При проектировании работы над текстовыми умениями мы исходим из выявленной психолингвистами (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. А. Леонтьева, Т. В. Ахутиной и др.) структуры текстовой деятельности, которая предполагает три основных, последовательно реализующихся звена: замысел высказывания, лексико-грамматическая структура высказывания и реализация высказывания [4, с. 314-370].

Замысел высказывания представляет собой программу, алгоритм, основу, речевого произведения, т. е. предельно общий, ядерный смысл будущего текста. Наличие этого смысла позволяет сохранять последовательность изложения и соответствие речевого произведения своей цели. При восприятии текста именно замысел позволяет делать прогнозы – «догадываться» – относительно содержания рассказа, а также сохранять в памяти большие текстовые массивы, обеспечивая внутреннее «конспектирование» – запоминание самого главного и впоследствии выстраивании на его основе деталей. Замысел текста может быть выражен в теме, названии текста, ключевых словах, основной мысли (основная мысль нами понимается как краткое содержание, лишённое деталей, выраженное в одном предложении).

Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания представляет собой внутренний процесс выбора лексики для реализации замысла и также внутреннее конструирование грамматических конструкций из отобранного лексического материала.

Внешняя реализация – озвучивание замысла с сохранением отобранного лексического материала, с правильным грамматическим оформлением.

Поскольку текстовая деятельность, как и любая другая, предполагает поступательное, последовательное развитие, навыки работы со звеньями речевой деятельности находятся между собой в постоянном взаимодействии. По мнению Р. С. Немова, успешное формирование умения возможно, когда реализация одного умения создает благоприятные условия для формирования следующего. Описанные выше звенья текстовой деятельности взаимодействуют между собой таким образом, что пропуск каждого предыдущего звена является препятствием для работы над следующим и, напротив, владение навыком работы с одним звеном облегчает формирование навыка работы с другим.

Эта последовательность формирования умений отражена в разработанном нами для учителей средней школы дидактическом конструкторе учебных заданий. Конструктор нацелен на формирование практических текстовых умений, которые опираются на полученные учащимися в курсе языковых дисциплин знания о тексте, как языковой единице, его свойствах и особенностях.

Дидактический конструктор представляет собой трехступенчатую матрицу, в рамках которой определена система построения заданий, направленных на формирование текстовой деятельности. Основой заданий служит материал того учебного предмета, на котором они даются, что позволяет учителю эффек-

тивно использовать время урока, одновременно изучая и закрепляя программный материал и развивая у детей навыки работы с текстом. Конструктор позволяет учителю использовать и любые готовые текстовые задания, определяя последовательность их ввода в учебный процесс.

Построение задания в конструкторе проходит три этапа: определение объекта тренировки, определение стадии формирования навыка и выбор сложности задания. На каждом из этих этапов определяются цели и задачи, уточняющиеся по мере перехода на каждый следующий этап построения задания.

На первом этапе в качестве объектов тренировки нами определены звенья текстовой деятельности – замысел, внутренняя структура и внешняя реализация. Определим кратко цели и задачи работы над каждым из них.

*Замысел высказывания.* Поскольку наличие замысла является основным признаком текста, работа над этим звеном является наиболее важной. Наши исследования показали, что именно неспособность выделения замысла чужого или формирования замысла собственного текста являются наиболее частыми причинами низкого уровня текстовой деятельности учащихся средней школы.

При работе над этим звеном цепочки порождения речи детям необходимо научиться как выделять замысел уже существующих текстов, так и формулировать замысел собственного будущего речевого произведения.

*Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания.* Основная задача обучения школьников лексическому оформлению высказывания – подбор разнообразных, адекватных предмету описания, слов. Решая данную задачу, рационально одновременно работать над расширением словарного запаса за счет терминологии,

специфичной для каждого учебного предмета.

В грамматическом оформлении высказывания, как правило, у детей не обнаруживается ошибок, требующих целенаправленной коррекции. Тем не менее в самостоятельной речи детей наблюдаются нарушения согласования слов в роде, числе, падеже; нарушение порядка слов в предложении и другие ошибки. Наше исследование показало, что подростками эти ошибки часто не осознаются в момент речи, однако при указании на них учителем исправляются детьми самостоятельно и без затруднений. Это свидетельствует о низком уровне у учеников контроля над собственной речью.

Следовательно, основная задача обучения грамматическому оформлению высказывания – формирование у детей контроля над грамматической правильностью высказывания.

*Внешняя реализация.* Основная задача – формирование у детей контроля над соответствием произносимого текста замыслу; второстепенными задачами работы над этим звеном является формирование ораторского поведения при рассказывании – расширение тонового и динамического диапазонов голоса, интонационного оформления речи, осанки, позы во время речи.

На втором этапе построения задания учитель определяет стадию формирования текстового умения. Формирование каждого умения должно последовательно проходить три стадии выработки: формирование умения, развитие и совершенствование умения, и автоматизация умения в форме навыка (автоматизированного действия).

На каждой стадии выработки текстового умения целью каждого задания будет формирование у учащихся различных видов речи. Нами выделено три вида речи по степени речевой самостоятельности детей.

На стадии формирования умения целью заданий будет формирование вопрочно-ответной речи. Эта форма речи позволяет: отработать новое умение в совместной с учителем речевой деятельности; подсказать ход рассуждений; предоставить ребенку свободу рассуждений в рамках необходимой педагогу темы; дать ребенку образец фразы для ответа.

На стадии отработки умения формируется речь на опоре. В качестве опоры для устной речи детей предполагается материализованная основа – опорные сигналы, выражающие замысел высказывания. Опорные сигналы могут быть представлены в виде схемы, серии рисунков, как нарисованных самим ребенком, так и печатных, подобранных им же или учителем; набора предметов, разложенных в определенном порядке, позволяющим вспомнить последовательность рассказа, последовательности жестов и т. д. На данном этапе педагогу необходимо следить за тем, чтобы рассказ не превращался в последовательное изложение нескольких отдельных фрагментов (по одному на каждый опорный сигнал), а сохранял связность и цельность.

Стадия автоматизации навыка предполагает перевод зрительной опоры во внутренний план. Сохраняя внутреннюю структуру текста, следя за связностью и цельностью, ребенок одновременно получает возможность импровизации, по ходу рассказа исправляя и дополняя свое речевое произведение. Поскольку дети уже, как правило, свободно выполняют задание, не придерживаясь жесткой заданной структуры, основное внимание обращая на смысловую составляющую, на данном этапе задания становятся эффективным средством работы над учебным материалом.

Текстовое умение считается сформированным, когда при выполнении действия учащиеся не нуждаются в какой-либо внешней опоре. Работа по

формированию умения работать с каждым звеном текстовой деятельности завершается, когда учащиеся могут работать с этим звеном без помощи учителя или опорных материалов.

На третьем этапе построения задания учителем определяется степень сложности задания, которая позволяет учитывать различный уровень текстовой компетенции детей, а также различный темп усвоения ими умений.

*Репродуктивные задания.* Этот вид заданий рассчитан на повторение информации, полученной от учителя. Если преподаватель дает схему, а ребенок полностью дублирует ее, значит, это репродуктивное задание. Для вопрочно-ответной речи репродуктивным заданием является вопрос, ответ на который представляет собой повторение информации, полученной от учителя.

Другой пример репродуктивного задания – отработка «формы смысла» – способов представления содержания текста. Каждая форма (опорные сигналы, текст, тема, название, ключевые слова и т. д.) предполагает как содержательную (внутреннюю), так и формальную (внешнюю) сторону. Научение ребенка грамотным, корректным формулировкам происходит в процессе повторения, подражания образцам. Подобные репродуктивные задания являются базой для конструктивных, поскольку на них отрабатываются по отдельности каждая форма «представления информации».

Конструктивные задания предполагают изменение формы представления информации. Содержание речевого произведения в процессе выполнения подобных заданий остается неизменным – заданное учителем или выбранное учеником, а форма меняется соответственно цели задания. Если целью задания является работа над замыслом высказывания, тогда конструктивное задание предполагает выделение и формулиров-

ку темы, названия, ключевых слов готового текста, перевод замысла произведения, например, из набора ключевых слов в опорные сигналы или план текста и т. д. При выбранной цели – лексическом оформлении высказывания – задание может быть направлено на изменение слов-признаков в тексте на наиболее подходящие с учетом заданного стиля. Способность ребенка свободно выполнять конструктивные задания предполагает переход на ступень свободного творчества.

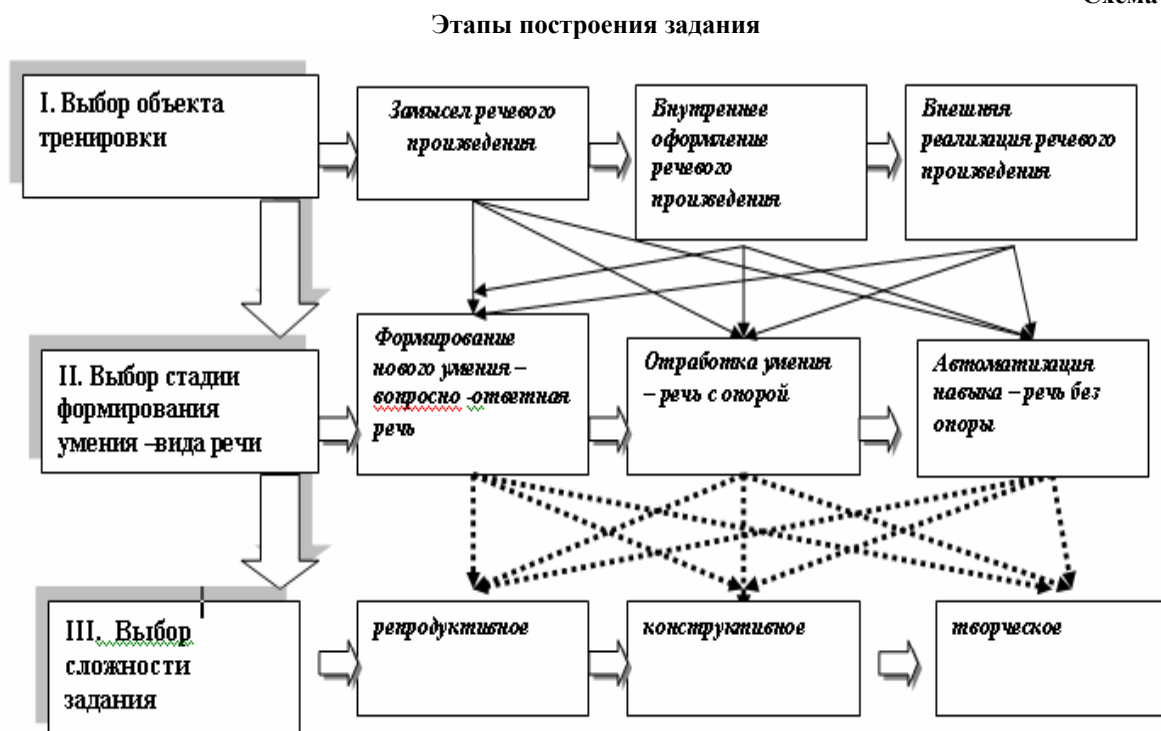
Творческие задания предполагают изменение как формы, так и содержания. Основным отличием творческих заданий от конструктивных является возможность ребенка по своему желанию изменить содержание речевого произведения

в любой момент. При любом изменении формы ученик вправе добавлять или убирать детали повествования, изменять ход событий и т. д. Основным требованием при выполнении заданий остается связность и цельность конечного произведения, а также, в отношении учебного материала, правильность и точность изложения фактов.

Последовательно пройдя все три этапа, мы получим задание, основанное на материале выбранного учебного предмета, имеющее своей целью формирование конкретного речевого умения, соответствующее уровню речевой подготовки детей.

Кратко последовательность построения задания в дидактическом конструкторе отражена на схеме 1.

Схема 1



Рассмотрим построение текстового задания на примере.

*История.*

*Материал урока – Афины и Спарта, сравнительный анализ.*

Первый этап построения задания – выбор объекта тренировки – замысел (формулировка основной идеи каждого строя на основе ключевых слов, формулировка основных отличий в одной фразе).

Второй этап построения задания – выбор стадии формирования умения – стадия формирования умения – подобное задание дается впервые. Используется вопросно-ответная речь.

Третий этап построения задания – выбор сложности задания – конструктивное задание, учитель с помощью вопросов-ответов помогает выделять ключевые слова, дети формулируют фразу – идею.

Итоговая формулировка: «Как можно одной фразой описать афинский строй? Спартанский строй? Опишите одной фразой отличие жизненной политики одного города от другого». Задание дается после изучения программного материала.

*Физкультура.*

*Материал урока – прыжки через «козла».*

Первый этап построения задания – выбор объекта тренировки – замысел (ключевые слова, передающие основной смысл инструкции к прыжку).

Второй этап построения задания – выбор стадии формирования умения – стадия отработки умения, поскольку подобные задания в вопросно-ответной форме с детьми уже отработаны. Соответственно, используется речь с опорой, в качестве опоры – конкретные действия, производимые учителем при показе.

Третий этап построения задания – выбор сложности задания – конструктивное задание – детям требуется перевести инструкцию педагога в краткий перечень конкретных действий.

Итоговая формулировка, которая была дана после объяснения прыжка: «В трех словах определите последовательность прыжка через “козла”».

Разработанный нами конструктор применим для любой образовательной программы, может быть использован на любом предмете с учетом его учебного материала. Предложенная модель конструктора позволяет учителю варьировать формы работы, время выполнения задания (количество устной речи детей на уроках), одновременно изучая и закрепляя программный учебный материал.

Подводя итог, можно сказать, что текстовая деятельность является неотъемлемой составной частью учебной деятельности, лежит в основе усвоения учебного материала, следовательно, повышение уровня ее развития положительно сказывается на учебной деятельности в целом. Реализация в педагогической практике определенных нами условий является основным условием успешного формирования текстовой деятельности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аналитический отчет о результатах мониторинга общего среднего образования в 2000 г. М.: Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2001. 40 с.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1.
3. Гурьев А. И. Межпредметные связи – теория и практика // Наука и образование. 1998. № 2.
4. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970. 597 с.
5. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную: Письмо Министерства образования РФ от 21 мая 2004 г. № 14-51-140/13. 15 с.
6. Результаты мониторинга образовательных достижений учащихся общеобразовательных учреждений, участвующих в эксперименте по модернизации структуры и содержания общего образования. М.: Институт содержания и методов обучения; Центр оценки качества образования РАО, 2004. 82 с.