

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2021, №4, Том 9 / 2021, No 4, Vol 9 <https://mir-nauki.com/issue-4-2021.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN421.pdf>

DOI: 10.15862/22PDMN421 (<https://doi.org/10.15862/22PDMN421>)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Баранова О.В. Формализация смысловой структуры текста в условиях цифровой коммуникации // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN421.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/22PDMN421

For citation:

Baranova O.V. (2021). Formalization of the semantic structure of the text in the conditions of digital communication. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(9). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/22PDMN421.pdf> (in Russian) DOI: 10.15862/22PDMN421

Баранова Ольга Викторовна

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия

E-mail: russolgavik@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3698-7164>

РИНЦ: https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?authorid=1101301

Формализация смысловой структуры текста в условиях цифровой коммуникации

Аннотация. Вопросы принципов обучения, выбора эффективных методов и приёмов текстовой деятельности, а также глубокое понимание природы коммуникации не теряют своей актуальности и определяют содержание изучения вариативных и обязательных учебных дисциплин. Очевидно, что преемственность между ступенями образования, интеграция по горизонтали и вертикали (в синхронии текущих преобразований и диахронии исторического опыта), необходимы для результативного обучения. В связи с этим, цель данной статьи заключается в анализе способов репрезентации текстового материала, современных средств структурирования информации. Отдельное внимание уделяется приёмам конспектирования прочитанного и прослушанного текста и методам объяснения нового материала при помощи графов и грамматических конструкций, которые эффективны в условиях цифровой коммуникации.

Гипотеза исследования: организованная коммуникация в синхронном, асинхронном, в том числе голосовом формате будет более результативной, если использовать вторичные тексты (конспекты) и средства наглядности (графы) для выявления смыслового каркаса текста и понимания содержания первоисточника.

В предложенной автором статье нашли свое отражение работы Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.И. Новикова, В.П. Павловой, И.В. Усачевой.

В результате исследования автором определены принципы обучения информационной переработке текста. Доказано, что смысловое чтение и аудирование учебного текста с использованием приёмов формализации текста способствуют отработке языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических), общеучебных умений аудирования и чтения (аналитических, перифрастических, прогностических, мнемических и компенсаторных). Исследование, проведенное в рамках данной статьи, позволяет сделать вывод о междисциплинарной направленности текстового анализа, что во многом обусловлено переходом образовательного процесса в цифровые формы коммуникации.

Ключевые слова: обучение аудированию; обучение чтению; информационно-коммуникационные технологии; стратегический подход; коммуникативная компетенция; понимание; текст; смысловая переработка информации; русский язык

Введение

Умение воспринимать звуковую и графическую информацию и создавать вторичный текст необходимо для успешного обучения в школе. Однако донести до сознания школьников необходимость вдумчивого чтения и аудирования непросто, как и реализовать на практике целевые установки, прописанные в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Говоря о способах изучения предметных областей, нельзя не отметить то, что информационная переработка часто сопряжена с рядом трудностей: (1) трудности нахождения главной и второстепенной информации (ориентировка по ключевым словам в письменном тексте, определение границ абзацев в звучащем тексте); (2) трудности при сопоставлении новой информации с ранее изученной; (3) трудности с обобщением и компрессией текста; (4) трудности с созданием вторичного текста, связанные с отсутствием навыка беглого письма и оперативного конспектирования; (5) трудности с пониманием, которое может быть осложнено скоростью предъявления информации, однократностью и наличием смысловых барьеров.

Решение возникающих проблем, на наш взгляд, будет более продуктивным если: (а) научить школьников стратегиям восприятия и понимания учебного текста; (б) сформировать навык сокращения и конспектирования текста, навык составления плана, схемы, графа; (в) активизировать когнитивные процессы ученика, такие как память, пространственное мышление, аналитическая деятельность, лингвистическое прогнозирование, декодирование звукобуквенных сигналов и др.; (г) использовать межпредметные связи с другими предметными областями; (д) вырабатывать навык самоконтроля.

Исследование, проведенное в рамках данной статьи, позволяет сделать вывод о том, что с современным текстом нужно работать при помощи современных методов. С начала 90-х компьютер и его интерпретации занимают прочные позиции в общественной жизни. Образовательный процесс, который, по сути, является информационным обменом, становится всё более технологичным.

Цели и задачи исследования обусловили ход работы и комплекс методов исследования, которые определялись спецификой проблемы понимания, находящейся на стыке смежных отраслей психолого-педагогических наук. Теоретические методы исследования включали анализ научной литературы, стандарта, учебников; опытно-экспериментальные методы включали апробацию методики на практике. В статье представлен анализ научной литературы по теме исследования, принципы обучения смысловому чтению и изучающему аудированию, некоторые упражнения и критерии отбора лингводидактического материала.

Основная часть

Аудиторные занятия, внеурочная деятельность по русскому языку, а также очное онлайн обучение в дистанционном формате неизменно сопряжено с восприятием и смысловой переработкой информации. Универсальным способом осмысления учебного материала является создание вторичного текста, в частности конспекта. Конспектирование может быть лекции, воспринятой на слух, учебного видеофильма; конспект полезно составлять прочитанного текста как при чтении с бумажного носителя, так и при работе с электронными текстами 2.0 в процессе чтения с дисплея цифрового устройства (планшета, смартфона и др.). Наиболее полно усвоить

материал, заинтересовать учащихся, в доступной форме донести информацию до слушателей (читателей) помогают медиаресурсы. Мультимедиа включает в себя аудиотекст, графики, изображения, анимацию, применение Web 2.0 формата, который ориентирован на создание серверов в Сети и контента массового использования. Процесс восприятия цифрового контента сближает рецептивные виды речевой деятельности на основе смежных задач: (а) необходимость фокусировать внимание; (б) напряжённая активность во внутренней речи; (в) работа речевых механизмов (артикуляции, упреждающего синтеза, сличения графического и слухомоторного образов, вероятностного прогнозирования, мнемической деятельности и рефлексивной самооценки); (г) стремление к пониманию [1, с. 39; 2].

Для того, чтобы сохранить информацию, её необходимо преобразовать и усвоить. Так, под процессом конспектирования понимается «интеллектуальная обработка и письменная фиксация читаемого или воспринимаемого на слух текста». ¹ Процесс конспектирования сопровождается аналитико-синтетической переработкой информации и критической оценкой продуманного и записанного текста [3; 4]. Конспектирование — это краткое и системное представление первоисточника, процесс свёртывания смысла в письменной речи с целью обратного развёртывания (реконструкции) и считывания смысла написанного конспекта [5, с. 9]. Исследование письменной речи и её отношения к мышлению, исследование внутренней речи — труднейшие задачи (Л.С. Выготский). Обучение рациональному конспектированию позволяет сосредоточиться на осмыслении текста, ведь составление конспекта уже, по сути, является обучением и формой познавательной активности. По наполняемости содержанием выделяют краткий и подробный конспект; по степени охвата содержания: сквозной и выборочный; конспект может быть репродуктивным и продуктивным (творческим); по содержанию выделяют текстуальный и схематический конспект; по форме изложения: свободный и плановый конспект; по временной соотнесенности: хронологический, обзорный; конспект может состоять из вопросов-ответов, тезисов, плана, цитат; опорный конспект.

Одной из первостепенных задач педагога в обучении чтению и аудированию является задача помочь ученику в осмыслении текста, для этого важно «организовать опыт проживания и переживания жизненных ценностей», работу мысли и чувства, и тем самым способствовать познавательной деятельности ребёнка, приветствовать вопросы: «Как это сделано? Зачем?», «Что такое? Кто такой?» [6, с. 326].

Еще одним универсальным способом осмысления информационных потоков является их формализация (А.И. Новиков, Л.Н. Сунцова, И.В. Усачева, И.А. Зимняя, Н.Н. Сметанникова и др.). Согласно разработанной А.И. Новиковым концепции, понимание смыслов текста можно «формализовать», придать им некую форму. Поскольку структура текста базируется на опорных смысловых точках и связях между ними, А.И. Новиков полагал, что при помощи «основного ядра», которым может выступать тема текста, ключевые слова, абзацы: создается каркас (форма) текста, которая представляет собой совокупность денотатов. **Денотат** он определяет, как «динамическую единицу речи, которой оперирует мышление и за которой стоит предметная действительность». ²

Стратегии формализации прочитанного или прослушанного текста особенно актуальны в текущих условиях смешанного и в некоторых случаях полностью дистанционного обучения. Обратимся к фрагменту работы А.А. Леонтьева «Чтение как понимание». Автор пишет, что по

¹ Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2018. — 448 с.

² Новиков А.И. Структура содержания текста и возможности ее формализации (на материале научно-технических текстов): дис. ... доктора филологических наук. — М., 1983. — 355 с.

мнению А.А. Брудного, понимание — «это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании», процесс «перецентрировки», погружения в текст, перемещения мысленного центра от одного значимого элемента к другому [7, с. 43]. В подтверждение этому принципу в учебнике М.М. Разумовской, П.А. Леканта приводятся понятия «данное» и «новое» в предложении, а процесс осмысления текста сравнивается с траекторией конькобежца, от данной информации к новой информации, мы отталкиваемся от известного и «делаем шаг вперёд в развитии мысли» что значительно облегчает движение по содержанию текста.³

А.А. Леонтьев формулирует своё определение процесса понимания текста, он пишет, что «понимание — это перевод смысла текста, закрепление его в другой форме». Пониманию способствует пересказ другими словами, парафраз и перифраз, смысловая компрессия текста, в результате которой создается вторичный текст, воплощающий в себе основное содержание первоисточника.⁴ Схожие мысли в части перевода смысла высказывает Н.И. Жинкин в работе «Речь как проводник информации» (1982), он отмечает, что смыслы не зависят от того, на каком языке говорят коммуниканты: интеллект передает только самую общую информацию, закодированную в виде универсального предметного кода (УПК) [8, с. 88]. Мышление оперирует не единицами языка, а самыми общими смыслами, в которых закодирована связная речь, поэтому *понимаем мы не речь, а действительность* [8; 9]. Следуя этой теории, мы приходим к выводу, что современные системы автоматизированного перевода с одного языка на другой доказывают существование константного смыслового содержания в тексте (за исключением безэквивалентной лексики) и значительно упрощают межкультурную коммуникацию. Однако проблема межличностной коммуникации остается, она возникает в том случае, когда в одни и те же слова люди вкладывают разный смысл. Парадоксально, но опасность непонимания чаще возникает между людьми, говорящими на одном языке, чем при иноязычном общении.

Следует также принимать во внимание развитие самого языка. Так, чтение произведений XIX в. для современного школьника превращается в перевод с *одного состояния языка на другой*; иллюзорность состояния «понятности» скрывает от сознания читателя реалии, нормы, которые претерпели значительные изменения с течением времени. По этой причине филологическая герменевтика не может претендовать на адекватность без учёта аутентичной формы рукописей. М.М. Бахтин пишет, что «понимание текста есть правильное отражение отражения», поскольку содержание текста принципиально полифонично, то оно имеет несколько степеней свободы (М.М. Бахтин). А.А. Леонтьев отмечает, что учебный текст, а в особенности учебник теряет свою развивающую функцию, если не предоставляет свободы его интерпретации. [10; 11]. Стратегии эвристического формирования образа текста подразумевают анализ семантических значений (денотатов) с последующим синтезом, опираясь на лингвистику текста (особенно на его грамматику) и интерпретацию.

Традиционно выделяют объективную сторону интерпретации и субъективную. К объективной интерпретации относят трактовку исторических событий, трактовку значения слов или грамматических категорий; субъективная сторона интерпретации обусловлена идеями тех людей, которые интерпретируют текст. Так, исследования смысловой поликодовой структуры текста опираются на труды Н.И. Жинкина (о понимании универсально-предметного кода), А.И. Новикова (денотатная структура текста), И.Ф. Неволлина (графическое изображение смысловой структуры текста), Г.Д. Чистяковой (метод построения денотатных графов) и др.

³ Русский язык. 5 кл.: учебник / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др. — М.: Дрофа, 2015. — 317 с.

⁴ Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. — 2 изд., испр. и доп. — М.: ФОРУМ, 2015. — 368 с.

Сама структура понимания в филологической литературе традиционно представлена в три уровня: (1) семантизирующее понимание; (2) когнитивное понимание; (3) распремечивающее понимание.⁵

В книге Р. Уилсона «Введение в теорию графов» (2019) говорится, что математический инструментальный становится обычной системой анализа в социологии, лингвистике, языкознании, методике. Согласно автору, практически любую информацию можно представить в виде системы с вершинами (vertex), доминантами, наиболее значимыми смысловыми вехами — и системы линей, связывающих вершины (edges). Вся система называется **графом** (graph) [12]. В лингвистике граф — это «семиотическое перекодирование информации, то есть адекватная замена вербального способа перекодирования лингвистически релевантного содержания на пространственно-графическое»⁶. Графы используются не только для описания уровней русского языка, но и для изображения самой *методической системы* обучения русскому языку: целей, принципов, методов передачи знаний, методов формирования умений и навыков, методов контроля⁷. Из практики обучения русскому языку и литературе в 8–11 классах, а также опыта преподавания русского языка как иностранного мы пришли к выводу, что при помощи графов можно легко формализовать смысл текста (сделать его более наглядным). Таким образом, упражнения на составление плана, заполнение текстом так называемых «templates» от англ. «модель, лекало, матрица, шаблон», изображение информации из текста схематично и есть примеры формализации и использования графов в образовательном процессе.

Необходимость в структурированном конспекте возникает при аудировании или чтении текста и, по мнению И.В. Усачевой, идеальный конспект должен включать в себя и схемы, и план, и тезисное изложение первоисточника, и вопросы, и комментарий.⁸ Конспект — это модель исходного текста, но не его пересказ; конспектирование помогает научиться анализировать информацию и подготовиться к более сложным учебным задачам: написанию реферата, курсовой или проектной работы. Было установлено, что учебные пособия для обучения конспектированию лекционной речи, адресованные преподавателям и студентам, содержат упражнения именно для аудирования текста (аудирование текста по специальности в обучении русскому языку как иностранному: И.В. Усачева, В.П. Павлова, Л.П. Клобукова, А.Д. Кулик, Л.Ю. Кулиш «Обучение аудированию: исследования по романо-германской филологии» (1976), «Виды аудирования»⁹ (1991) в хрестоматии под ред. А.А. Леонтьева и др.).

Сегодня процесс стремительного развития дистанционных технологий филологического, иноязычного образования способствует пересмотру статуса устного слова, которое в электронном формате обретает новые функции и свойства. Так или иначе, процесс работы с учебником или отдельным текстом предполагает погружение в пространство текста.

⁵ Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. — 5-е изд., стер. — М.: Академия, 2015. — 456 с.

⁶ Кулик А.Д. Методика обучения иностранных студентов-нефилологов устному реферированию с использованием графов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. — М., 2003. — 24 с.

⁷ Текучева И.В. Теория и методика преподавания русского языка. практические занятия: методические рекомендации / И. Текучева; Департамент образования г. Москвы, Московский гуманитарный пед. ин-т, Каф. русского яз. и методики. Москва, 2006.

⁸ Усачева И.В. Формирование учебной исследовательской деятельности: Обучение чтению научного текста / И.В. Усачева, И.И. Ильясов; МГУ им. М.В. Ломоносова, Фак. психологии. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 121 с.

⁹ Кулиш Л.Ю. Виды аудирования // Вопросы языковой структуры: Исследования по романо-германской филологии: Сб. ст. / Ред. Кол.: Ю.А. Жлуктенко. — Киев, 1976. — С. 234–236.

Замедленное проникновение в текст описывается в работах Л.В. Щербы «Опыт лингвистического толкования стихотворений»; Г.Г. Граник, А.Н. Самсоновой «На пороге текста», «Внимание к слову»; в работах американского психолога и педагога Б. Блума, согласно которым глубина проникновения в смысл включает три уровня: (1) фактический; (2) интерпретационный; (3) практический. По ним можно проверить себя и задать вопросы к тексту [11]. И.В. Усачёва предлагает следующие приёмы глубокого осмысления текста, направленные преимущественно на создание вторичного текста: (1) прием постановки вопроса; (2) прием составления плана; (3) комментирование; (4) тезирование; (5) прием составления граф-схем. Г.Г. Граник стратегиями переработки информации на уроках русского языка с целью осмысления и запоминания текста называет: (1) создание плана; (2) самостоятельное составление схем, рисунков и др.; (3) пересказ текста; (4) написание конспекта [7]. Г.В. Пранцова и Е.С. Романичева дополнили классификацию Г.Г. Граник и И.В. Усачёвой и предложили следующие стратегии: (1) самопроверка и взаимопроверка в парах; (2) пересказ с опорой на конспект; (3) устное и письменное аннотирование с опорой на ключевые слова; (4) презентация и обсуждение результатов [11].

В.П. Павлова особое внимание уделяет конспектированию звучащей речи, она считает необходимым говорить о конспекте не только как о вторичном тексте, а принимать во внимание сам процесс конспектирования, который состоит из двух основных этапов: (1) процесс аудирования лекции, речи преподавателя, аудиотекста или видео и первичный отбор информации; (2) процесс конспектирования и «вторичный отбор и свёртывание информации, содержащейся в аудируемом сегменте речи» [13, с. 14]. Такое «разделение труда» обосновано результатами экспериментов, проведенных Н.П. Бехтеревой, отбор информации и её свёртывание до смысловой вехи сначала происходит во внутренней речи и только после того, как сжатая информация подготовлена, её представляется возможным записать. Аудирование осложнено необходимостью удержания в памяти речевого сегмента: наше внимание дискретно и, по мнению Н.П. Бехтеревой, головной мозг в каждый отдельный момент может быть занят только одной операцией. (Н.П. Бехтерева). Вопросами оптимального темпа предъявления иноязычного текста на слух и формой предъявления занимались Г.Б. Архипов, В.А. Артёмов и др. Данный вопрос является актуальным при обучении родному языку в школе, например, при проведении таких упражнений, как диктант и сжатое изложение. Свободный диктант, по мнению В.П. Павловой, это «переходный этап от дословной записи к конспектированию» [13, с. 45]. В книге «Обучение конспектированию: теория и практика» она предъявляет сначала исходный текст из различных предметных областей, затем возможный вариант его сокращения: «Ликвидация неграмотности в России после Октябрьской революции», «Состав воды», «Простые и сложные вещества», «Инфракрасные лучи», «Звуковые волны», «Февральская буржуазно-демократическая революция», «Союз борьбы за освобождение рабочего класса» и т. д. Тексты предъявляются на слух, также используются упражнения: «Словарный диктант» и «Фразовый диктант». Для снятия ряда трудностей В.П. Павлова предлагает такие упражнения, как «Домашнее конспектирование» и «Свободный диктант». Для чтения рекомендуется: (а) отработка навыка выделения главной информации; (б) отработка навыка свёртывания уже известной информации; (в) отработка навыка оперативного заимствования словоблоков. Для аудирования рекомендуется: (а) использовать текст с достаточным количеством избыточной информации (однородные сказуемые, синтаксические синонимы, лексическая избыточность) для того, чтобы научиться сокращать содержание и записывать только главное; (б) использовать метод изучения образца; (в) письменные ответы по тексту с нарастающим количеством слов; ответы с частичной трансформацией структуры вопроса; текст с пропусками для заполнения информацией из прослушанного источника. На этапе контроля вторичный текст сравнивается с исходным [13, с. 36–74]. При чтении учащийся взаимодействует с текстом неоднократно, сам определяет необходимое количество возвращений к содержанию в то время, как звучащий текст характеризуется невозвратностью, неповторимостью, эмоциональностью. Скорость

предъявления аудиотекста увеличивается с тем, чтобы приблизиться к условиям лекционной речи и живой коммуникации.

Н.Н. Сметанникова цитирует американские и европейские стратегии, которые широко применяются в обучении иностранным языкам: (1) стратегии, нацеленные на мотивацию ученика: «Мозговой штурм», «Предвосхищение»; «Батарея вопросов»; (2) стратегии развития активного словаря: «Глоссарий», «Тематическая лексика», «Чтение вслух», «Языковая догадка»; (3) стратегии, нацеленные на рефлексивную позицию ученика: «Таксономия Блума», «Проверочный лист: знаю — планирую узнать — узнал», «Кольца Вена», «Аннотация — Краткое изложение — Пересказ» и др.¹⁰ На начальном этапе работы с текстом используется готовый проверочный лист, куда ученик вписывает текстовую информацию в шаблоны: «Набросок текста» в виде фрейма, «Блок-схема», «Понятие — примеры»; кластеры: «Ромашка», «Треугольник», «Цепочка», «Сеть» и др. На продвинутом этапе учащимся предлагается составить запись самостоятельно, часто для изображения смысловой структуры используется граф: «Дерево текста»; для развёртывания содержания используется стратегия «План — Тезисы — Конспект», трёхчастный дневник: «Цитата — Комментарии — Вопросы учителю» и др. [11; 17].

Мы взяли за основу стратегии формализации смыслового содержания текста и теорию графов и предложили несколько приемов работы с текстом: (1) с целью лингвистического анализа текста; (2) с целью формирования коммуникативной компетенции учащихся. Нами использовались упражнения, нацеленные на сокращение слов (использование аббревиации, условных знаков, символов для ускорения письменной фиксации); упражнения, нацеленные на сокращение текста (конспектирование экранного текста, работа с электронной книгой, конспектирование обучающего фильма, аудиозаписи, конспект по электронной презентации в Power Point). На этапе контроля при отсроченной реконструкции текста у обучающихся проверялись умения «разворачивать» составленную запись в формах устного пересказа, допускалось сообщение по теме с использованием электронной презентации при условии, что текст устного сообщения не дублирует информацию на слайдах. Данные упражнения приучают школьников использовать конспект в качестве дидактического пособия.

На этапе осмысления текста могут быть использованы следующие упражнения для *смыслового чтения*: (1) трансформация фразы; (2) составление опорных фраз к абзацам; (3) написание продолжения или вступления к тексту; (4) написание своего текста с использованием лексики и знакомых фактов из первоисточника; (5) составление плана прочитанного текста; (6) изображение смысловых частей по отношению к общей теме; (7) установление соответствий; (8) конспектирование только новой информации из предъявленного текста. Для *изучающего аудирования*: (1) на этапе до прослушивания текста проводится беседа с классом, снятие фонетических, лексических, грамматических трудностей, работа с тематической лексикой, которая представлена в учебнике в рамочке или на электронной доске; (2) на этапе прослушивания текста используется аудирование с остановками, комментариев, смешанное аудирование (конспектирование аудиовизуальной информации); (3) на этапе после прослушивания текста применяются следующие формы контроля: пересказ с опорой на составленный граф; краткий ответ и полный ответ на вопросы по тексту. Отдельно могут быть использованы упражнения на развитие оперативной памяти: школьникам предлагается прослушать 15–20 слов, запомнить и воспроизвести как можно больше прослушанных слов.

Создание вторичного текста, в нашем понимании, является универсальной формой контроля за усвоением языковых, речевых и правописных умений и навыков школьников.

¹⁰ Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС: пособие для учителя. — М.: Баласс, 2011. — 128 с. (Образовательная система «Школа 2100»).

Прагматическая направленность вторичного текста, его функциональность определяется целями и задачами, практическим применением текста. В нашем исследовании мы рассматриваем *письменные вторичные тексты*. Задания на создание вторичного текста по определению предполагают «наличие когнитивного потенциала у обучающихся» (А.И. Новиков), включают: изучение словоформ, вершинного ландшафта текста, лексико-синтаксических трансформаций, дифференциации «главного» от «второстепенного», схематическое представление смысла текста, конспектирование смысловых отрезков¹¹.

В рамках данной статьи мы будем употреблять термин «вторичный текст» в значении *вторичный по отношению к оригиналу*, именно *преобразованный* текст, который сохраняет основную информацию образцового текста и создаётся с учебной целью. Такой текст призван помочь учащемуся понять и сохранить информацию, более эффективно её использовать в жизни. Основное назначение вторичного текста, в нашем понимании, помочь лучше усвоить оригинал, материал по предмету, адаптировать, систематизировать и усвоить новую информацию. В этом заключается его основная *дидактическая функция*. Следует также подчеркнуть существенную разницу между коммуникативным намерением неавторского вторичного текста (сжатая форма оригинала, пересказ своими словами) и авторского вторичного текста, созданного самим автором лекции, речи, презентации, научной работы и т. д.

Основным механизмом порождения вторичного текста А.И. Новиков, Н.Л. Сунцова в работе «Концептуальная модель порождения вторичных текстов» (1999) считают «механизм формирования и развертывания замысла»; помимо мотива и коммуникативного намерения существенную роль при создании вторичного текста играет **тема** текста. Тема текста является потенциальным источником множества текстов, т. е. множества вариантов развития темы, поскольку предмет в когнитивной деятельности человека можно изучать с различных точек зрения, в разных плоскостях.

Лингвистическая функция вторичного текста раскрывается в работе Н.Б. Агранович и в качестве специального родового лингвистического термина для краткого представления информации Н.Б. Агранович называет: «свертывание» нем. *Rekapitulation*, «резюме, итог, резюмирование» фр. *resume*; англ. *summary*. Так, вторичные тексты можно с полным основанием отнести к компрессированным текстам. Это обосновано латинским происхождением термина и его использованием во всех европейских языках: *Konspekt*, *Kourzfassung* «конспект, выборка, сжатое изложение содержания», где морфема «*con-/com-*» передает смысл конденсации чего-либо, совместного соединения, сжатия и накопления, а значит — *компрессии*. Автор предлагает подробную классификацию всевозможных форм сжатого изложения содержания текста. Даже простое перечисление жанров вторичных текстов показывает насколько они многообразны. Приведём из практики обучения пример работы с лингвистическим материалом в целях обогащения словарного запаса, грамматического строя русской речи и развития культуры пользования родным языком: значительное внимание в обучении пониманию и структурированию высказывания уделяется лексическому и грамматическому оформлению мысли. Главная тема текста выражается: (а) в форме цепочки микротем (абзацев): $T = M1 + M2 + M3$; (б) в межфразовой связности и цельности (когерентности, от англ. *coherent speech* — «связная речь»), которые обусловлены наличием связующих пунктов в виде легко выделяемых опорных точек графа (рис. 1).

Потенциал аудиотекста наглядно возможно продемонстрировать, если записать то, что мы слышим и проанализировать, как мы воспринимаем и понимаем звуковое сообщение, в котором грамматические конструкции обладают большим семантическим весом (рис. 2, рис. 3).

¹¹ Агранович Н.Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19. — Москва, 2006. — 152 с.

Понимание на уровне текста (функциональный уровень)

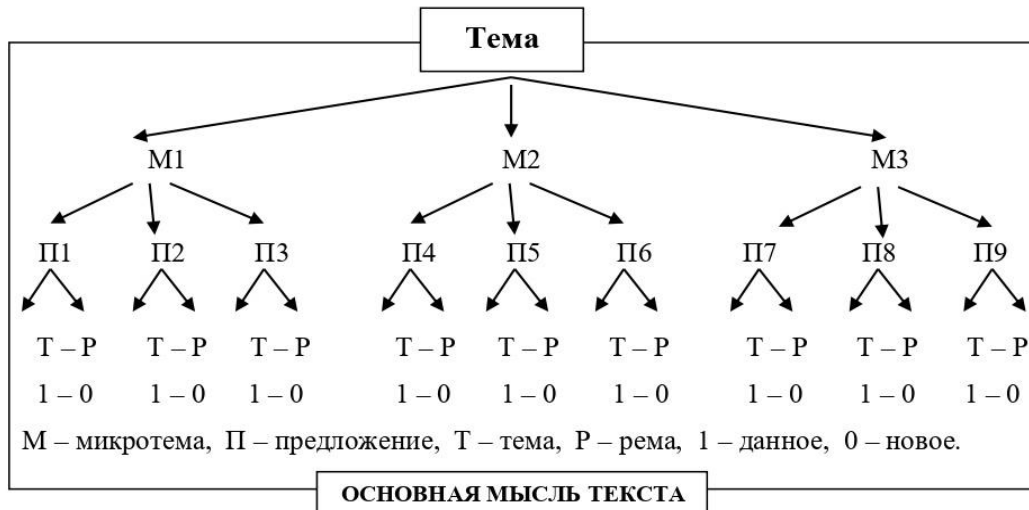


Рисунок 1. Работа с информационной структурой текста (составлено автором)

Понимание на уровне предложения (синтаксический уровень)

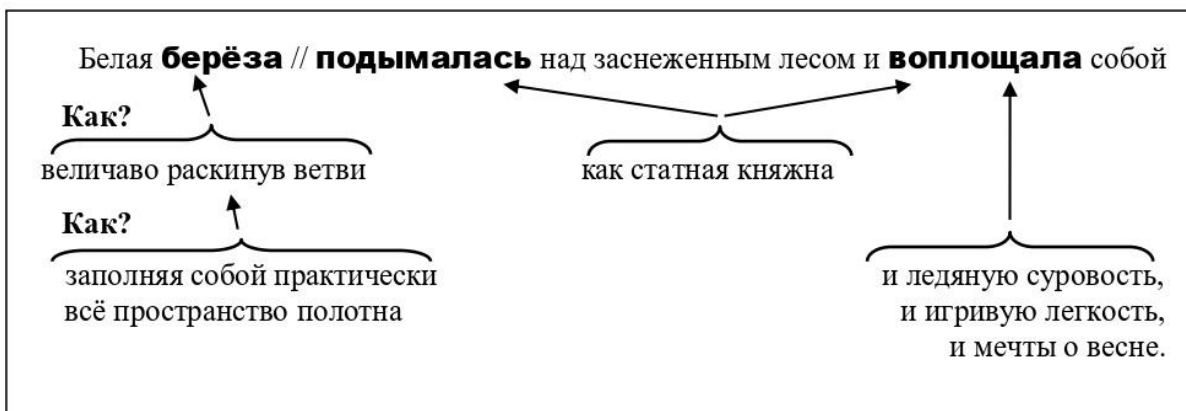


Рисунок 2. Восприятие и понимание синтаксических конструкций (составлено автором)

Понимание на уровне слова (морфологический уровень)

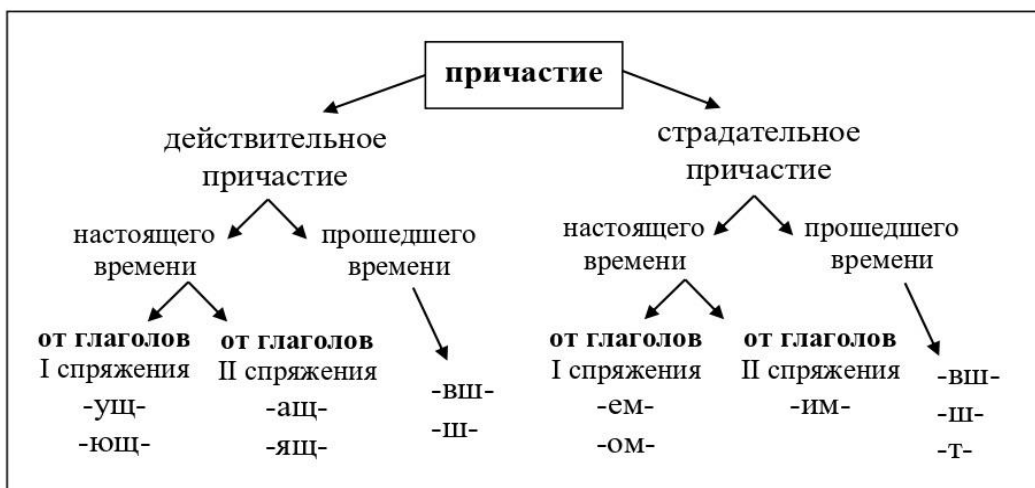


Рисунок 3. Денотатный граф (составлено автором)

Основа предложения является *инвариантом* (константой, неизменяемой частью), к которой крепятся составные части словоблоков (паттернов). Речевые паттерны являются *вариативной* частью предложения и их можно конструировать в соответствии с целями и задачами коммуникации.

1. Языковые упражнения. Различные виды разбора и лингвистическое комментирование (частичный, фрагментарный анализ текста, который выявляет отдельные его особенности). Придаточные предложения: (1) *величаво раскинув ветви; заполняя собой практически всё пространство полотна* — деепричастные обороты совершенного вида «раскинув» и несовершенного вида «заполняя» служат обозначению добавочного действия к основному, соединяют признаки глагола по действию (вид, залог, возвратность, переходность) и наречия (качество другого предмета, признак действия «величаво»); (2) *как статная княжна* — придаточное обстоятельственное сравнительное первой степени, служащее обстоятельством образа действия к глаголам первого спряжения: **подымалась** и **воплощала**; (3) однородные конструкции, объединенные сочинительным союзом «и», обобщающими словами представлены перечислительным рядом признаков; действительные причастия настоящего времени могут быть образованы от глаголов первого спряжения (**берёза воплощающая** — Что? — *и ледяную суровость, и изгибную легкость, и мечты о весне*).

Интересно, что в процессе аудирования текста слушатель, по мнению Е.И. Пассова: (а) подсознательно распознаёт грамматические формы речи на морфологическом уровне и на синтаксическом уровне и соотносит их с определённым значением; (б) применяет лексические навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний, сличает с эталоном в памяти; (в) применяет фонетические навыки подсознательного восприятия и различения звуков, звукосочетаний и интонационных конструкций [16, с. 184]. Но главное, и мы разделяем данную точку зрения, заключается в синтезе грамматических, лексических, фонетических навыков при выходе в осмысленную живую речь: усвоение устной речи является основой усвоения речи письменной.

2. Коммуникативные упражнения. В целях формирования коммуникативной компетенции использовались следующие упражнения:

- написание тезисов текста в научно-популярном и публицистическом стиле;
- написание конспекта текста в научно-популярном и публицистическом стиле;
- самостоятельное построение графов по конспекту;
- реконструкция текста по составленным графам;
- сообщение на лингвистическую тему с использованием электронной презентации.

Аналитическое чтение, изучающее аудирование, функциональное чтение, рефлексивное чтение и другие виды современного вдумчивого восприятия текста становятся стержневыми ориентирами в потоках информации. Сегодня нельзя обойтись без элементарных навыков обобщения и компрессии информации, а также функциональной грамотности в её применении. Однако существует опасность подмены академических знаний ситуативными, не стоит забывать, что вторичный текст является проекцией оригинала и в некоторых случаях целесообразно обратиться к первоисточнику, чем к его пересказу.

В диссертационной работе Т.М. Воителевой подчёркивается: (а) актуальность «формирования коммуникативных умений и навыков на базе усвоения сквозных понятий», соотносимых с номинативными и предикативными единицами; (б) существование трёх подсистем «язык, норма, коммуникация»; (в) осознанное усвоение языковых единиц и их

связующих смысловых линий, знание правил построения текста и формирование у школьников умения оценивать конкретные единицы языка в зависимости от наиболее обобщённых семантико-синтаксических понятий¹². Идея исследования системы языка и обнаружения учащимися его закономерностей излагается и в учебнике Е.С. Антоновой, Т.М. Воителевой для вузов и старшей школы, который способствует формированию теоретической базы для создания школьниками собственных высказываний по тематике любого изучаемого предмета школьной программы. Этому способствуют рубрика «Исследуем», вопросы и задания для самопроверки после каждой темы и др. [15].

Мы приходим к выводу, что с современными текстами необходимо работать, используя современные методы, которые приобретают технологизированный, междисциплинарный характер и переводят языковое образование в цифровой формат. Сейчас электронные тексты выбирают с той же, а в некоторых европейских странах и США с большей периодичностью, чем тексты на бумажных носителях. Возникает необходимость в обучении стратегиям текстовой деятельности, чтению, аудированию, информационной переработке и письменной фиксации содержания, которые в основном направлены на достижение академических целей: получение и усвоение знаний, запоминание — память: вот нерешённая задача современного общества. Как сохранить и запомнить национальную культуру?

Немаловажным тезисом, на наш взгляд, является утверждение И.А. Зимней о том, что «стратегия — это комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния», глобальный проект, который имеет временную процессуальную характеристику и рассматривается как общая стратегия воспитания личности и образования в Российской Федерации [16, с. 40].

Иное определение понятия «стратегия» мы встречаем в зарубежной литературе (J.M. O'Malley, A.U. Chamot, J. Field, M. Rost, A.D. Wolvin, P. Ur, J. Flowerdew, L. Miller, J.C. Richards, H.P. Grace, H.D. Brown и др.). Иноязычная коммуникация оперирует стратегиями речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма). Направления в образовании: «английский как второй родной», «усвоение второго языка» и др. сегодня уже не обходятся без использования стратегий. Н.Н. Сметанникова на занятиях иностранным языком рекомендует использовать стратегии, которые могут быть направлены на «формирование и развитие техники чтения, умений чтения и понимания текста, умений продуцирования идей» [17]. Согласно проведённому исследованию, можно выделить, на наш взгляд, несколько ведущих принципов в работе с текстом при формализации его смысловой структуры:

- принцип наглядности и внимания к материи языка;
- принцип сознательности и внимания к структурно-смысловой системе языка;
- принцип стратегической экстраполяции (влияние прошлых тенденций на будущий опыт — принцип «идти от будущего к настоящему»);
- принцип конвергентности и дивергентности мышления;
- принцип комплексности речевой и языковой подготовки;
- принцип когнитивной и коммуникативной направленности;
- принцип активности и рефлексивной самооценки.

¹² Воителева Т.М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся 5–9 классов на уроках русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. — г. Москва — 2000. — 341 с.

В качестве основополагающих критериев отбора лингводидактического материала можно выделить следующие критерии:

- *посильность* (доступность, степень сложности языкового материала, соответствие уровню владения языком и возрастной категории);
- *научность* (соответствие принятым в мировом научном сообществе нормам);
- *структурно-композиционная цельность* (объём текста, количество абстрактных существительных, терминов, смысловых центров и др.);
- *актуальность* (соответствие современным достижениям, тенденциям в сфере науки и образования, социальному запросу);
- *информативность* (уважение к расходу внимания учащихся — точная, краткая, конкретная информация);
- *репрезентативность* (логичность изложения, наличие смысловых ориентиров, графической и фактической информации и др.);
- *культурная ценность* (историческое наследие значимых личностей в отечественной науке и культуре, изучение их идей и научных трудов, принятие «разумных и добрых» идей, которые живут и развиваются в новых поколениях).

Заключение

Таким образом, автоматизация навыков фиксации звукового и буквенного сообщения при конспектировании способствует большому охвату информации. Формирование необходимых навыков целесообразно в комплексе. Часто обучение конспектированию печатного/электронного текста предшествует конспектированию звучащего текста, как более сложному виду работы. Понимание звучащего текста усложняется необратимостью устной речи, отсутствием возможности прочитать текст повторно. Живая речь сложнее поддаётся формализации, но структурирование устного сообщения, безусловно, облегчает его понимание и усвоение учеником.

Однако понимание смысла текста не всегда означает продуктивное усвоение полученной информации, которая может быть потеряна и забыта. Здесь важно учитывать психологические и лингвистические особенности восприятия и понимания текста, особенности памяти, языковой личности ученика, волевою и духовно-нравственную культуру человека. Можно сказать, что знание всеутверждающе и вездесуще, но получению знания должно предшествовать нравственное воспитание личности. Известно, что искреннее чувство это всегда истинное знание, а вот научное знание не всегда созидает и приносит радость. Справедливо заметить, что в первую очередь книги учат нас «думать сердцем», поступать великодушно и благородно, стремиться к добру. Как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования — основа обучения это развитие морального сознания ученика и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора.¹³

Итак, цифровая коммуникация определяет новые пути самовыражения нашей речевой и читательской культуры. Траектория преобразований в системе среднего и высшего образования, с одной стороны, способствует созданию интерактивно-интегративной среды

¹³ Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Электронный ресурс. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 21.07.2021).

открытия нового знания; с другой стороны, наблюдается пристальное внимание к личностным результатам школьников. Аудирование и смысловое чтение основательно вошли в жизнь современного школьника и занимают прочные позиции в педагогической практике, в результате, новые эффективные стратегии практикуются на уроке и во внеурочной деятельности в условиях дистанционного и смешанного обучения. Следует здесь отметить, что при несомненной пользе учёта зарубежного опыта в вопросах смысловой работы с текстом, необходимо полагаться на отечественную классическую школу, на отечественные достижения в психолингвистике, методике, педагогике и наших специалистов с мировым значением, которых знают и цитируют за рубежом.

В ходе нашего исследования были сделаны следующие выводы:

1. Понимание как звучащего, так и письменного текста является важной методической проблемой современной школы.
2. Разветвлённая парадигма графического изображения текстовой информации позволяет выразить в обобщённой форме широкий диапазон смыслов и ускорить их понимание.
3. Структурированное представление коммуникативных единиц позволяет войти в смысловое пространство текста и создать систему.
4. Знание сквозных речеведческих понятий и грамматической структуры коммуникативных единиц, а также лексически богатое и воссоздающее мышление ученика являются основой для формирования языковой личности.
5. Стратегии формализации прочитанного или прослушанного текста, т. е. способы информационной переработки первоисточника и создания вторичного текста на основе понимания — вызывают живой интерес в условиях традиционной и цифровой коммуникации сегодня и способны подготовить школьников к реалиям завтрашнего дня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Текучева И.В., Горнякова Т.А. О механизмах смыслового чтения // Глобальный научный потенциал. — 2020. — № 6(111) — С. 37–41.
2. Текучева И.В., Громова Л.Ю. К вопросу использования смыслового чтения на уроках русского языка // Перспективы науки. — 2019. — № 3(114) — С. 72–76.
3. Gromova L., Tekucheva I., Shmeleva A. Teaching to understand a written text as a methodical problem. В сборнике: E3S Web of Conferences. 8. Сер. "Innovative Technologies in Science and Education, ITSE 2020" 2020. С. 21004.
4. Tekucheva I.V., Gromova L.Y. On present state of teaching Russian language in Russia. // International Journal of Environmental and Science Education. Publisher: The International Society of Educational Research. ISSN 1306-3065. 2016 Volume 11. Issue 14. pp. 6368–6376.
5. Минько Э.В., Минько А.Э. Ускоренное конспектирование и чтение. — СПб.: Питер, 2003. — 128 с.

6. Шумкина О.Н., Коновалова К.С. Научно-популярный текст как средство формирования читательского интереса младших школьников. В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. Ответственный редактор О.И. Кабалина. М., 2019. — С. 325–328.
7. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Как учиться работать с книгой — М.: Мой учебник, 2007. — 255 с.
8. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 157 с.
9. Козлова А.А., Баранова О.В. Метод семантизации слов в обучении школьников смысловому чтению / Вопросы педагогики. — 2021. — № 6–2. — С. 94–101.
10. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии / сост., предисл., коммент. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2016. — 528 с.
11. Романичева Е.С., Пранцова Г.В. От «тихой радости чтения» — к восторгу сочинительства: монография / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. — М.: Библиомир, 2016. — 232 с.
12. Уилсон Р.Дж. Введение в теорию графов, 5-е изд.: Пер. с англ. — СПб.; ООО «Диалектика», 2019. — 240 с.
13. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. 3-е изд. стереотип. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). — М.: Рус. яз., 1989. — 96 с.
14. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Рус. яз., 1989. — 276 с.
15. Текучева И.В., Е.С. Антонова, Т.М. Воителева. Русский язык и культура речи / И.В. Текучева // Русский язык в школе. — 2006. — № 2. — С. 102–104.
16. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания. В сборнике: Понятийный аппарат педагогики и образования. Коллективная монография. — Екатеринбург, 2019. — С. 36–47.
17. Сметанникова Н.Н. Модель реализации стратегического подхода к обучению иноязычному профессионально-специализированному чтению // Интернет-журнал «Мир науки», — 2018. — № 5.

Baranova Olga Viktorovna

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: russolgavik@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3698-7164>

Formalization of the semantic structure of the text in the conditions of digital communication

Abstract. The questions of the principles of teaching, the choice of effective methods and techniques of textual activity, as well as a deep understanding of the nature of communication do not lose their relevance and determine the content of the study of variable and mandatory academic disciplines. It is obvious that continuity between the stages of education, integration horizontally and vertically (in sync with the current transformations and the diachrony of historical experience), are necessary for effective learning. In this regard, the purpose of this article is to analyze the ways of representing text material, modern means of structuring information. Special attention is paid to the methods of taking notes of the read and listened text and methods of explaining new material using graphs and grammatical constructions, which are effective in the conditions of digital communication.

The hypothesis of the study: organized communication in synchronous, asynchronous, including voice format will be more effective if you use secondary texts (summaries) and visual aids (graphs) to identify the semantic framework of the text and understand the content of the primary source.

The article proposed by the author reflects the works of N.I. Zhinkin, I.A. Zimmaya, A.A. Leontiev, A.I. Novikov, V.P. Pavlova, I.V. Usacheva. As a result of the research, the author defines the principles of teaching information processing of the text. It is proved that semantic reading and listening of the educational text using the methods of text formalization contribute to the development of language skills (phonetic, lexical, grammatical), general academic listening and reading skills (analytical, periphrastic, prognostic and compensatory). The research conducted within the framework of this article allows us to conclude that the interdisciplinary orientation of text analysis is largely due to the transition of the educational process to digital forms of communication.

Keywords: teaching listening; teaching reading; information and communication technologies; strategic approach; communicative competence; understanding; text; semantic processing of information; Russian language