

RU

## Понимание поликодового текста учебника как составляющая современного учебного чтения в инклюзивном образовании младших школьников: теоретический обзор

Шулекина Ю. А.

**Аннотация.** Цель настоящего исследования – освещение в дискуссионном формате вопроса о роли понимания поликодового текста учебника в учебном чтении современных младших школьников, обучающихся в условиях инклюзии. Основные тренды развития вопроса проанализированы в разрезе сравнения моделей учебников старого и нового поколения, реализующих функцию понимания учебного материала в рамках различных образовательных парадигм. Показано, как смена последних в системе российского образования конца XX – начала XXI в. способствовала появлению новых модификаций чтения, одновременно оказывая влияние на изменение роли учебника в моделировании специальных условий, релевантных образовательным возможностям и особым образовательным потребностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Предложенный в статье материал позволяет оценить необходимость модернизации учебного чтения за счет повышения качества понимания поликодового текста учебника, что отвечает запросу современной инклюзивной образовательной практики. Научная новизна материала обусловлена авторской позицией в трактовке школьного учебника как поликодового учебного текста, потенциал понимания которого реализуется через учебное чтение. Результатом приведенного обзора выступает мысль о том, что повышение качества понимания учебника учащимися возможно при условии ориентации всего инклюзивного учебного процесса, и главное – принципов его организации, в сторону отказа от моноличной образовательной среды, выстроенной исключительно вокруг учебника, в пользу налаживания методически грамотной, а значит, доступной для разных категорий учащихся инфраструктуры учебного чтения, включающей специально разработанную систему формирования понимания у инклюзивированных учащихся поликодового учебного текста (учебника).

EN

## Understanding the polycode schoolbook text as a component of modern educational reading in inclusive primary education: A theoretical review

J. A. Shulekina

**Abstract.** The research aims to provide insight into the discussion about the role of understanding a polycode schoolbook text in educational reading for modern primary pupils in an inclusive environment. The main trends in the development of the issue are analyzed in terms of comparing models of old and new generation schoolbooks that implement the function of understanding educational material within different educational paradigms. The paper shows how the shift in the latter in the Russian education system of the late 20th – early 21st centuries contributed to the emergence of new modifications of reading, simultaneously influencing the changing role of the schoolbook in modeling special conditions relevant to the educational capabilities and special educational needs of students with disabilities in an inclusive environment. The material of the paper makes it possible to assess the need to modernize educational reading by improving the quality of understanding the polycode schoolbook text, which meets the demands of modern inclusive educational practice. The scientific novelty of the material is determined by the author's position in interpreting the schoolbook as a polycode educational text, whose potential of understanding is realized through educational reading. The result of the presented review is the idea that improving the quality of understanding the schoolbook by students is possible provided that the entire inclusive

educational process, and most importantly, the principles of its organization, are oriented towards abandoning the monologic educational environment built solely around the schoolbook, in favor of establishing a methodically sound, and therefore accessible to different categories of students, infrastructure for educational reading, with a specially elaborated system for developing understanding of the polycode educational text (schoolbook) among students in an inclusive environment.

## Введение

Вопрос совершенствования смысловой платформы обучения современных младших школьников представляет особую ценность в ракурсе анализа процессов модификации и адаптации к российским образовательным реалиям образовательной инклюзии, приоритет которой провозглашен законом «Об образовании» РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Изучение феномена понимания как базовой составляющей такой смысловой платформы крайне актуально, поскольку сама проблематика данного феномена затрагивает различные аспекты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе практики обучения учебному чтению.

Понимание принято рассматривать в качестве когнитивной основы академической грамотности. Именно понимание выступает необходимым инструментом для освоения всех учебных дисциплин, где учащимся приходится взаимодействовать с текстами как источниками учебной информации.

В этой связи в фокусе нашего исследовательского внимания находится проблема понимания учащимися с ОВЗ текста учебника, поскольку в заданном контексте она рассматривается нами как одна из основополагающих в инклюзивной дидактике: на понимании учебных текстов построен маршрут достижения результатов освоения федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для учащихся с ОВЗ (Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023), с качеством понимания учебных текстов напрямую коррелирует академическая успеваемость учащихся, показателем чего служит уровень учебного чтения.

Констатируемые на ступени начального общего образования дефициты методологического сопровождения усвоения младшими школьниками базовых видов грамотности, главным образом читательской грамотности (посредством учебного чтения), заметно ослабляют прагматическую функцию адаптированных основных образовательных программ для учащихся с ОВЗ в фокусе реализации их образовательных возможностей в образовательном процессе. Усугубляет ситуацию отсутствие единой для российских образовательных организаций модели инклюзивного образовательного процесса, а также системы целенаправленного формирования у детей готовности к учебному чтению текстов разной природы, равно как и практик прямого обучения, связанных с учебным чтением.

Искомые возможности для теоретического анализа проблемы понимания поликодового текста учебника как составляющей современного учебного чтения, реализуемого в инклюзивном образовании младших школьников, будут обеспечены в том случае, если будут выполнены следующие исследовательские задачи:

- проследить связь между пониманием текста школьного учебника и учебным чтением в фокусе смены образовательных парадигм на рубеже XX-XXI вв.;
- проанализировать «новые» (эффективные в рамках учебного чтения) свойства учебника как поликодового учебного текста;
- выявить сложившиеся в инклюзивном образовании противоречия, указывающие на необходимость оптимизации учебного чтения через развитие у младших школьников с ОВЗ понимания учебных текстов посредством специальных технологий.

Поставленные задачи обусловили содержание исследовательских вопросов, раскрытых в статье.

В качестве материала для теоретического анализа взяты: 5 учебников по русскому языку для начальной массовой школы периода 1961-1973 гг., 4 учебника по русскому языку для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) периода 1995-2009 гг., 5 учебников по русскому языку для начальной школы общего типа периода 2012-2022 гг.:

- Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Развитие речи: учебник для подготовительных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений V вида (1-е отд.). Изд-е 2-е. М.: Просвещение, 2000.
- Бессонова Т. П., Саенкова Н. А. Русский язык: 3 класс: учебник для школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. М.: Просвещение, 1995.
- Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Пронина О. В. Русский язык. Учебник. 2 класс. М.: Баласс, 2012.
- Закожурникова М. Л., Костенко Ф. Д., Рождественский Н. С. Русский язык. Учебник для 1 класса. М.: Просвещение, 1965.
- Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 1 класс. Школа России. М.: Просвещение, 2022.
- Климанова Л. Ф., Бабушкина Т. В. Русский язык. 2 класс. Учебник. ФГОС. Перспектива: в 2 ч. М.: Просвещение, 2021. Ч. 1-2.
- Костенко Ф. Д. Русский язык. Грамматика. Правописание. Развитие речи. Учебник для 2 класса. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961.
- Кустарева В. А., Рождественский Н. С. Русский язык. Экспериментальный учебник для 1 класса. М.: Педагогика, 1970.
- Ладыженская Т. А. Русский язык. 4 класс. М.: Просвещение, 1973.
- Полякова А. В. Русский язык. 1 класс. Учебник. М.: Просвещение, 2018.

- Полякова А. В. Русский язык. Грамматика и правописание. Учебник для 2 класса. М.: Просвещение, 1966.
- Рамзаева Т. Г. Русский язык. 2 класс. Учебник. ФГОС: в 2 ч. М.: Дрофа, 2022. Ч. 1-2.
- Чиркина Г. В., Комкова Н. Ф. Русский язык: учебник для 2 класса специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений V вида (1-е отд.). М.: Просвещение, 2000.
- Чиркина Г. В., Российская Е. Н. Развитие речи: учебник для специальных (коррекционных) школ V вида. 1 класс. М.: АРКТИ, 2009.

В исследовании использовались данные нормативно-правовых документов и энциклопедических словарей:

- Об образовании: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/);
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>;
- Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/>;
- Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. чл.-корр. РАО Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021.

Теоретическую базу обзора составили следующие концептуальные положения:

- главная учебная книга младшего школьника – учебник – представляется прецедентным учебным текстом, за счет чего приобретает новые дидактические свойства в рамках образовательной парадигмы «учись учиться» (Беспалько, 2008; Гельфман, 2007; Глозман, 2010; Граник, 2019; Зуев, 1995; Лернер, 1984; Смысловая структура..., 1982; Холодная, Гельфман, 2016; Хуторской, 2002; Эльконин, 1998);
- поликодовый текст, согласно положениям теории учебного текста (Гальперин, 2006; Лернер, 1984; Майер, 2020; Пиотровская, Трущелев, 2020; Романичева, 2019), рассматривается как инструмент стратегического самонаправленного обучения младших школьников, что позволяет управлять процессами осмысления детьми учебной информации в различных образовательных практиках;
- доступный для понимания учащимися с ОВЗ учебный текст (учебник) включается в структуру их особых образовательных потребностей как необходимое условие эффективного моделирования интеграционной (инклюзивной) образовательной среды (Бачина, Богданова, 2023; Волковская, 2020; Коробейников, Бабкина, 2021; Лубовский, 1971; Медведева, 2020; Gribova, Shulekina, 2021).

## Аналитическая часть

Погружение в проблему взаимосвязи понимания текста и учебного чтения побуждает обратиться к функциям учебной книги, в отношении которой системой образования формулируется актуальный целевой запрос – учить методам и способам получения и применения информации, а также оцениванию полученных результатов (Тюрина, 2007).

В выбранном исследовательском контексте отдельный интерес для нас представляет изучение базового вида учебной книги – учебника. В традиционном поле дидактики как системообразующий фактор в процессе развития учебной литературы он занимает особое место, поскольку сравнительно с другими видами учебных книг в нем наиболее наглядно отражаются перестройки и модернизации содержания образования, выражением которых выступают: цель, тип, средство обучения, характер педагогического воздействия.

Всегда ли понимание учебного материала мыслилось обязательным компонентом чтения учебника? Задавая дискуссионный вектор данного вопроса, подчеркнем, что взаимосвязь понимания и деятельности по изучению учебного материала с помощью учебника (на примере практики учебного чтения) прослеживалась не всегда.

Аналитическое изучение отдельных советских учебников по русскому языку для начальной школы второй половины XX в. (Закожурникова, Костенко, Рождественский, 1965; Костенко, 1961; Кустарева, Рождественский, 1970; Ладыженская, 1973; Полякова, 1966) показывает, что роль понимания как обязательного этапа в процессе восприятия и присвоения учащимися учебной информации рассматривалась авторами на свободной основе, поэтому не занимала ведущее место в методических приоритетах при разработке учебников. Главной целью являлась выработка умений и навыков выполнения учащимися системы специальных действий по закреплению учебной информации (Смирнов, 2002). Более того, понимание предметного содержания как одна из целей и существенных характеристик учебного процесса не оценивалось с точки зрения динамики процесса формирования знаний и умений в сознании учащегося, не были определены критерии и место понимания в структуре учебного познания. Критическое отношение к учебнику, не решающему в широком диапазоне проблему понимания школьником учебного материала, иллюстрируют слова А. А. Леонтьева: «Школьный учебник почти не имеет степеней свободы, во всяком случае сегодняшний школьный учебник, поэтому-то его развивающая функция минимальна» (2001, с. 251).

Начиная с 80-х гг. XX века концепция учебника по русскому языку для начальной школы подверглась серьезной критике со стороны новой когорты прогрессивных дидактиков, отстаивавших психологический подход к разработке учебника (Беспалько, 2008; Гельфман, 2007; Глозман, 2010; Граник, 2019; Зуев, 1995; Смысловая структура..., 1982; Холодная, Гельфман, 2016; Хуторской, 2002; Эльконин, 1998).

В результате их деятельности, опиравшейся прежде всего на взгляды Б. Блума (Bloom, Engelhart, Furst et al., 1956), впервые предложившего считать маркерами понимания учебного материала действия учащихся – знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку, а также под влиянием научных работ М. Е. Бершадского (2004), П. Я. Гальперина (2006), Э. Н. Гусинского (1994), И. Я. Лернера (1984), Н. И. Шевандрина (1999) понимание учебной информации посредством учебника приобрело актуальность как самостоятельное педагогическое явление. Более того, в самом конце XX в., в период смены образовательных парадигм – знаниевой на компетентностную, понимание получило статус целевого образовательного ориентира. Данный период ознаменовался сломом устоявшихся герменевтических фронтиров, что потребовало от учащихся осознанного восприятия учебного материала, умения его объяснить, перефразировать, обсуждать, интерпретировать, приводить примеры, то есть лично прожить понимание текста. Учебник, оставаясь центром учебно-методического комплекса, как по содержанию, так и по научно-методическому оснащению становится необходимой опорой инновационного процесса в обучении, для которого характерны широкие междисциплинарные интеграционные связи.

Сущность нового интеграционного подхода к разработке учебника заключается в реализации дидактических и психодидактических задач, связанных с формированием субъекта учебной деятельности, способного самостоятельно добывать знания, организовывать их, применять определенные способы осмысления учебного материала и индивидуальные варианты их реализации, наконец, управлять процессом понимания материала из учебника, и раскрывается через ряд образовательных инноваций:

- определение цели обучения как личностного осмысления, интерпретации найденной информации;
- реализация проблемного типа обучения, заключающегося в поиске необходимой информации в потоке доступных и многообразных сведений разной модальности;
- закрепление полисубъектного характера педагогического взаимодействия;
- опора на полилог учителя, ученика и других источников информации (в том числе учебника) как средство обучения.

Поскольку учебник рефлексивно определяется актуальными, динамичными по своей природе образовательными стандартами грамотности, в новой образовательной парадигме, утвержденной с конца XX в., он разрабатывается с учетом принципа интеграции знаний, системного изложения учебного материала, личностно-деятельностного подхода, что способствует созданию благоприятных условий для ориентирования учебника на субъектов образовательного процесса – личности ученика, учителя, даже родителя. Модель учебного процесса, в которой учебник выступает полноценным его участником, побуждает учащегося к самостоятельной работе, приучает взаимодействовать с учебной литературой. Сама же основа учебника стала крайне психологичной: познавательные интересы учащихся, их самоконтроль и самооценка максимально активизированы заложенными в учебник мотивационными элементами, перед учебником ставится задача целенаправленного формирования творческого мышления и воображения детей (Борисенко, Миронова, Шишкова, 2022; Граник, 2019; Соболева, 2010).

При современной тенденции к текстоцентричности обучения в стандарт грамотности закладывается и метакогнитивная составляющая, с которой связано обучение способам понимания текста и осмысления практик работы с ним. Найдя свое воплощение в метакогнитивных компетенциях, одобренных федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286), а также федеральной адаптированной образовательной программой начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 № 1023), метакогнитивная составляющая наравне с традиционными предметными компетенциями включена в систему оценки результатов освоения содержания образования. И поскольку с опорой на поликодовую специфику структуры школьного учебника нового поколения запускается процесс визуализации содержания сознания, позволяющий учащемуся превратить свое сознание в объект собственной рефлексии, существенно, каким образом учащиеся обучаются и самообучаются применять арсенал своих когнитивных и личностных «инструментов» для достижения понимания учебного материала, транслируемого учебником.

Таким образом, современный учебник представляет большой интерес в методическом плане, прежде всего как инструмент обучения восприятию и пониманию учебного материала, а шире – для освоения новых видов грамотности (Асонова, 2019; 2022; Баранников, Добрякова, Реморенко и др., 2020; Сиднева, Степанова, Плотникова, 2021), хотя вопрос о количестве и иерархии ключевых компетентностей остается открытым. В большей степени здесь имеет значение то, как обращен дидактический потенциал учебника на достижение баланса между усвоением смыслового пласта учебника, понимание которого в силу стандартизации содержания (знаний) должно оставаться инвариантным относительно индивидуального восприятия реципиентов, и субъективными интерпретациями материала учащимися.

По утверждению Д. Альдерсона и Л. Бахмана (Alderson, Bachman, 2000), процесс понимания разными читателями разных текстов в разное время и с разными целями отличается. Более того, для понимания имеющих в учебнике типов визуальных конструкций необходимы различные навыки по расшифровке (McTigue, Flowers, 2010), поскольку эти конструкции зачастую сложны, интуитивно не понятны и требуют специальной подготовки (предварительного обучения) для интерпретации.

Решение данного вопроса образовательная система делегирует сегодня учебнику нового типа, который, согласно концепции Г. Г. Граник (2019), способен взять на себя новые функции образования, среди которых,

на наш взгляд, обязательная – обучение чтению поликодового учебного текста. Наше мнение подтверждается исследованием группы английских ученых (Dockx, Bellens, De Fraine, 2020), ставящих под сомнение прямое влияние учебника на понимание детьми учебного материала без предварительного обучения работе с этим учебником через некоторые практики чтения. Поэтому релевантной платформой реализации функции понимания учебника должно выступать учебное чтение – важнейшая для образовательной сферы модификация чтения, которое, также как и учебник, является средством обучения и в той же мере обусловлено актуальными стандартами грамотности.

Когда говорят о современном учебном чтении, имеют в виду сразу несколько близких по сути вариаций и практик: аналитическое чтение, смысловое чтение, ознакомительное чтение, чтение с пониманием, критическое чтение, изучающее чтение, самообразовательное чтение и т. д. Их объединяет направленность на обучение школьников многоаспектной работе с информацией в соответствии с учебными задачами: ее поиску и отбору, компрессии и развертке, пониманию и интерпретированию, организации и применению (Чтение. Энциклопедический словарь, 2021).

Приняв за основу слоган «обучаясь читать, учащийся учится мыслить», такое учебное чтение должно учитывать особенности учебника как поликодового текста, выраженные в его полисемиотической композиции (выстроенной на основе разнородных репрезентантов различных знаковых систем – вербальных, паралингвистических, визуальных, параграфемных и др. средств), высокой информационной насыщенности за счет эксплицитного и имплицитного выражения содержания, неполноте, неоднозначности и противоречивости содержания, эффекте личного участия, открытости (в отличие от заданности) контента, а также особенности реализации технологии чтения, сопряженные с нелинейным характером восприятия информативных элементов учебника, разными стратегиями и режимами обработки учебной информации, пролонгированностью понимания материала и т. д. (Гельфман, 2007; Пиотровская, Трущелев, 2020; Романичева, 2019; Холодная, Гельфман, 2016; Gribova, Shulekina, 2021). Поэтому при обучении чтению необходимо приучать учащихся самостоятельно оценивать качество своего первичного понимания содержания текста, выделять те стратегии понимания, которыми они еще не овладели, исправлять ошибки первичного понимания, расширять, добавлять, углублять, улучшать свое понимание содержания текста и делать это сознательно.

Несмотря на критические оценки некоторых авторитетных исследователей, например Н. А. Стефановской (2021), на предмет эскалации новых способов чтения, где существует риск утраты набора кодов, технологий и поведенческих навыков, связанных с традиционным чтением, появление новых интеллектуальных практик неизбежно. Можно предположить, что с интеграцией последних в образовательный процесс определенная модификация коснется процедуры, условий, средств, но не изменит, по сути, саму технологию чтения, исторически предназначенную для приема и обработки информации и предусматривающую взаимосвязь таких процессов, как восприятие, понимание, осмысление.

Важно понимать также, что на фоне часто незавершенных попыток решить вопросы, связанные с определением круга умений понимания учебного текста (Кучеренко, Ильясова, 2010), оценкой дидактического потенциала учебного текста (Майер, 2020), технологическим совершенствованием процесса интеграции учебного чтения в другие интеллектуальные активности учащихся для реализации принципа «учись учиться» (Романичева, 2020), в рамках современной компетентностной парадигмы все же представляется возможным появление на платформе учебного чтения новой культуры учебного чтения как средства освоения всеми категориями обучающихся глобального образовательного пространства гибридной (визуально-информационной) природы (Мелентьева, 2022).

Однако попытка углубиться в данный аспект приводит к выводу о том, что для разных категорий учащихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, доступность чтения учебника как поликодового текста в инклюзивной образовательной среде различна. На этот момент прямо указывает В. Шнотц, анализируя перспективу стратегического самонаправленного обучения младших школьников. В своей модели понимания поликодового текста (Shnотz, 2014) автор подчеркивает, что учащимся должны предлагаться различные пути работы с учебным материалом в условиях выбора конкретных учебных целей, а оценка эффективности понимания должна осуществляться в соответствии с когнитивными способностями, индивидуальными предпочтениями детей, а также имеющимися у них учебными знаниями и кругозором. Иначе можно ожидать «ложного» понимания, а также усугубления тех проблем восприятия и понимания, с которыми дети с особыми образовательными потребностями сталкиваются в силу специфики своего психического развития.

Взгляды В. Шнотца уходят корнями в концепцию психического дизонтогенеза, принятую в отечественной специальной психологии (Бачина, Богданова, 2023; Волковская, 2020; Коробейников, Бабкина, 2021; Лубовский, 1971; Медведева, 2020). Согласно этой концепции, каждому типу дизонтогенеза свойственна специфика формирования высших психических функций – сроки формирования; объем, скорость, качественная специфика приема, хранения, переработки, воспроизведения информации. При этом для каждого из вариантов ОВЗ характерно повреждение определенного канала восприятия (например, слухового – у глухих и слабослышащих, зрительного – у слепых и слабовидящих, полисенсорного – у детей с расстройствами аутистического спектра и т. д.). Это влияет на включение компенсаторных механизмов, и значит, в обучении ребенка с ОВЗ необходима опора на сохраненные ресурсы его психики для поиска путей компенсации. Существенно также и то, что разный темп социокультурного развития детей, обучающихся совместно, может создавать сложности для максимальной динамики каждого учащегося, отличающегося индивидуальным потенциалом психического, личностного развития и темпом его раскрытия.

Следовательно, правомерен вопрос: решалась ли с помощью учебника проблема понимания учебного материала учащимися с нарушенным развитием в период функционирования системы специального (коррекционного)

образования в РФ (1995-2009 гг.)? Утвердительный ответ может быть подкреплен сведениями о том, что даже несмотря на относительную инвариантность доминантной на тот момент знаниевой образовательной парадигмы, разработка специальных (коррекционных) учебников по русскому языку для каждого типа дизонтогенеза велась с использованием специальных педагогических технологий, которые позволяли сделать получение знаний из учебника доступным и понятным, приучали детей к самостоятельности в поиске и запоминании учебного материала.

Например, для учащихся с ТНР разработаны учебники по русскому языку для начальной школы (Бессонова, Грибова, 2000; Бессонова, Саенкова, 1995; Чиркина, Комкова, 2000; Чиркина, Российская, 2009). Однако анализ учебной литературы для начальной школы, используемой сегодня в инклюзивном обучении младших школьников с ТНР, показал, что ни один из указанных выше учебников не востребован для оптимизации учебного чтения в широкомасштабной инклюзии, как в школьных образовательных средах, так и в семейной образовательной среде, в качестве альтернативного средства понимания и усвоения детьми учебного материала. Объяснением данной ситуации служит тот факт, что сама методика учебного чтения для детей с ТНР, ее отдельные вариации и приемы ориентированы исключительно на чтение традиционного языкового текста, что не отвечает запросу современной школы обучать детей различным видам чтения, находить различные виды информации и на этой основе самостоятельно достигать понимания учебного материала.

Пока характерным для образовательной инклюзии является обучение младших школьников с ОВЗ с использованием учебников, ориентированных на контингент учащихся без нарушений развития (Бунеев, Бунеева, Пронина, 2012; Канакина, Горецкий, 2022; Климанова, Бабушкина, 2021; Полякова, 2018; Рамзаева, 2022). В этом смысле вполне убедительными и потому не лишёнными методической перспективы представляются предложения ряда авторов (Джалалов, Рудакова, 2014; Дорошенко, Пак, Рукосуева, 2013; Ивановская, Шулекина, 2019; Шулекина, 2021) усилить смысловую основу технологий конструирования учебных книг и сопровождения педагогической работы с ними для учащихся массовых школ с разными образовательными возможностями и потребностями в контексте актуальных требований к результатам освоения федеральных адаптированных образовательных программ.

Итак, теоретические выкладки по обсуждаемому вопросу указывают на то, что учебник нового поколения для инклюзивной образовательной среды является максимально ресурсным, в том числе и для понимания учащимися с ОВЗ, поскольку открывает множественные способы работы с его содержанием через транстекстуальность (связь между разными текстами), интертекстуальность (прямые ссылки на другие тексты), паратекстуальность (заголовки, заголовки глав, эпиграфы, которые работают как «точка входа» в текст для читателя), метатекстуальность (критический комментарий одного текста к другому), гипертекстуальность (модификация оригинального текста), архитекстуальность (отнесение текста к заданному жанру или жанрам). Однако главная методическая сложность в работе с учащимися с ОВЗ, которые обучаются в инклюзивных образовательных организациях, заключается в оснащении их учебного чтения средствами и способами, релевантными их образовательным возможностям. На сегодняшний момент, как показывает инклюзивная практика, подобные средства не демонстрируют достаточного уровня надежности при интеграции в образовательный процесс или вовсе отсутствуют. С другой стороны, изучение данного вопроса нельзя считать исчерпывающим до тех пор, пока не накопится достаточный объем новейших исследований в научной области отечественной специальной педагогики и специальной психологии, доступный системному анализу; пока они представлены единичными научными публикациями.

Как видим, сегодня при сопоставлении двух разных позиций – научного осмысления проблемы понимания поликодового текста учебника в теоретическом аспекте, с одной стороны, и в сугубо практическом аспекте, с другой, – прослеживается возникшее на платформе образовательной инклюзии противоречие между ростом методического уровня учебника, ориентированного на понимание как результат освоения содержания образования, и отсутствием методического инструментария для обучения учащихся с ОВЗ функциональному пониманию учебных текстов в реальном педагогическом процессе.

Впрочем, такой методический инструментарий может быть представлен педагогической системой формирования у учащихся восприятия и понимания учебного текста и внедрен в инклюзивную образовательную практику через учебное чтение как одно из универсальных учебных действий.

Предполагается, что перспектива внедрения такой педагогической системы будет сопряжена с пониманием ее как эффективного инструмента качественного изменения подхода к обучению детей с разными речевыми возможностями учебному чтению в начальной школе. Основу этого составит ориентация всего учебного процесса, и главное – принципов его организации, в сторону отказа от монологичной образовательной среды, выстроенной исключительно вокруг учебника, в пользу налаживания методически грамотной, а значит, доступной для разных категорий учащихся инфраструктуры учебного чтения.

## Заключение

На основе проведенного анализа нами сформулированы следующие выводы.

Во-первых, в период смены образовательных парадигм в России на рубеже XX-XXI вв. понимание стало приоритетным результатом освоения содержания образования для всех категорий учащихся массовых школ, что способствовало оформлению в качестве самостоятельных практик различных модификаций чтения, направленных на достижение этого результата. Для образовательной системы в качестве титульной модификации, включающей различные варианты и способы чтения, закрепилось учебное чтение.

Во-вторых, стало очевидным, что современный учебник по русскому языку для начальной школы общего типа (учебник нового поколения), рассматриваемый в качестве поликодового учебного текста, является избыточно ресурсным для формирования на его основе понимания через технологию учебного чтения. Осваивая учебный материал на платформе учебника, учащийся применяет чтение в качестве технологии достижения понимания, опираясь на расширенные читательские стратегии (линейные и нелинейные), обусловленные поликодовой природой учебника.

В-третьих, с учетом значимости, придаваемой учебному чтению на этапе начального школьного образования, а также выявленных в обзоре противоречий нами подчеркивается, что современному школьному учебнику – *многофункциональному учебному ресурсу* – необходима методическая поддержка в виде системы обучения инклюзивированных учащихся чтению семиотически гетерогенных конструкций, составляющих его поликодовую структуру, в которой функция понимания является системообразующей. Более того, поднятая в статье проблема должна решаться в том числе посредством пересмотра общей методики обучения чтению в начальной школе (хотя бы на уровне расширения читательских практик), не удовлетворяющей образовательным потребностям большей части современного контингента учащихся начальных классов. Наряду с методикой в пересмотре на законодательном уровне нуждаются требования к текстам учебников и самим учебникам, применяемым в инклюзивном обучении.

В качестве перспективы дальнейшего исследования затронутой в статье проблематики нам видится системная разработка методической инфраструктуры учебника нового поколения, основанная на модернизации учебного чтения, которая, несомненно, будет способствовать уточнению современных критериев оценки понимания и позволит не только применять его как инструмент освоения новой грамотности, но и преодолевать стереотипы, мешающие внедрению учебников нового поколения в практику инклюзивного обучения.

### Источники | References

1. Асонова Е. А. Визуальное в литературе, или О современном компетентном ребенке // Детские чтения. 2019. Т. 16. № 2.
2. Асонова Е. А. Семь тезисов о функциональном чтении // Библиотека методиста. 2022. № 7.
3. Бараников К. А., Добрякова М. С., Реморенко И. М., Фруммин И. Д. Как разные страны трансформируют содержание образования для развития универсальных компетентностей // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020.
4. Бачина О. В., Богданова Т. Г. Развитие высших психических функций у детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии: учебно-методическое пособие. М., 2023.
5. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
6. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект. М.: Педагогика, 2008.
7. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В. Вклад научной школы Г. Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3.
8. Волковская Т. Н. Современные векторы развития коррекционного обучения детей с недостатками речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. № 4 (86).
9. Гальперин П. Я. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 2006.
10. Гельфман Э. Г. Психодидактический подход к конструированию школьного учебника (в рамках «обогащающей» модели обучения математике) // Вестник практической психологии образования. 2007. № 2 (11).
11. Глозман Е. С. Теоретические основы создания учебников для общеобразовательной школы // Наука и школа. 2010. № 2.
12. Граник Г. Г. Психодидактические основы разработки учебников нового типа по русской филологии // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научных статей. М., 2019.
13. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994.
14. Джалалов С. С., Рудакова И. А. Технология конструирования учебной книги на смысловой основе: монография. Новочеркасск: НОК, 2014.
15. Дорошенко Е. Г., Пак Н. И., Рукосуева Н. В. О технологии разработки ментальных учебников // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 12 (140).
16. Зуев Д. Д. Учебная книга – источник становления личности // Педагогика. 1995. № 1.
17. Ивановская О. Г., Шулекина Ю. А. Логопедические технологии обучения детей пониманию метафорических текстов: учебно-методич. пособие. М.: МЕТОДИСТ, 2019.
18. Коробейников И. А., Бабкина Н. В. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2.
19. Кучеренко М. А., Ильясова Т. В. Проблема формирования умений понимания учебного текста: сущность и пути решения // Наука и школа. 2010. № 4.
20. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. М. – Воронеж: МПСИ; Модэк, 2001.

21. Лернер И. Я. Проблемы понимания учебного текста // Советская педагогика. 1984. № 10.
22. Лубовский В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. 1971. № 6.
23. Майер Р. В. Дидактическая сложность учебных текстов и ее оценка: монография. Глазов: ГГПИ, 2020.
24. Медведева Е. А. Теоретические основы субъектно-художественного подхода в социокультурном развитии личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. М.: Перо, 2020.
25. Мелентьева Ю. П. Общая теория чтения. Изд-е 2-е, доп. М.: Наука, 2022.
26. Пиотровская Л. А., Трущелев П. Н. Что делает текст интересным? Языковые способы повышения эмоциональности учебных текстов // Russian Journal of Linguistics. 2020. Т. 24. № 4.
27. Романичева Е. С. Всё начинается с чтения, или Еще раз об учебных текстах // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научных статей. М., 2019.
28. Романичева Е. С. Учебник «переходного» периода: какой, почему и зачем? // По материалам Постоянного Круглого стола по проблемам чтения РАО «Чтение в контексте традиционного и цифрового образования». М., 2020.
29. Сиднева А. Н., Степанова М. А., Плотникова В. А. Особенности понимания учебных текстов школьниками 4–8 классов как показатель их умения учиться // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 3.
30. Смирнов В. И. Учебная книга в истории педагогической подготовки российских учителей: дисс. ... д. пед. н. Екатеринбург, 2002.
31. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982.
32. Соболева О. В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: дисс. ... д. психол. н. Курск, 2010.
33. Стефановская Н. А. Социокультурная ситуация чтения в эпоху цифровизации // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11. № 5-1.
34. Тюрина Л. Г. Теоретико-методологическое обоснование модели учебной книги для профессионального образования: автореф. дисс. ... д. филол. н. М., 2007.
35. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся: монография. М.: Институт психологии РАН, 2016.
36. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 2.
37. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: ВЛАДОС, 1999.
38. Шулекина Ю. А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании: учебно-методическое пособие. М.: Директ-Медиа, 2021.
39. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. – Воронеж: Институт практической психологии; Модэк, 1998.
40. Alderson J. Ch., Bachman L. F. Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
41. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. N. Y.: David McKay Company, 1956. Handbook I: Cognitive Domain.
42. Dockx J., Bellens K., De Fraine B. Do Textbooks Matter for Reading Comprehension? A Study in Flemish Primary Education // Frontiers in Psychology. 2020. Vol. 10. Art. 2959.
43. Gribova O. E., Shulekina Ju. A. The Problem of Developing Textbook Requirements for Primary Inclusive Education // TSNI 2021 – Textbook: Focus on Students' National Identity. Moscow, 2021.
44. McTigue E. M., Flowers A. C. Science Visual Literacy: Learners' Perceptions and Knowledge of Diagrams // The Reading Teacher. 2010. No. 64 (8).
45. Shcnotz W. An Integrated Model of Text and Picture Comprehension // Cambridge Handbook of Multimedia Learning / ed. by R. E. Mayer. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

#### Информация об авторах | Author information



Шулекина Юлия Александровна<sup>1</sup>, к. пед. н., доц.

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет



Julia Aleksandrovna Shulekina<sup>1</sup>, PhD

<sup>1</sup> Moscow City University

<sup>1</sup> [juliah@mgpu.ru](mailto:juliah@mgpu.ru)

#### Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 08.07.2024; опубликовано online (published online): 23.08.2024.

**Ключевые слова (keywords):** понимание текста; школьный учебник; учебное чтение; система формирования понимания поликодового учебного текста; образовательная инклюзия; text understanding; schoolbook; educational reading; system of developing understanding of a polycode educational text; educational inclusion.