

УДК 378

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ И ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Александров Е.П., Воронцова М.В.

ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», Таганрог,
e-mail: tfmgsu@mail.ru

Термины «текст» и «текстовая деятельность» постепенно расширяют области своего применения. Получив интерпретацию в герменевтике и лингвистике, они решительно вторгаются в сферу педагогической рефлексии. При этом под текстом понимается как фиксированная на бумаге речь, так и любые другие формы сообщений, адресованные к Другим или к самому себе в качестве Другого. В результате текстовой деятельности субъектов не только транслируется, осваивается, но и приращивается социальный, профессиональный, жизненный опыт личности, социальных групп и социума в целом. В статье анализируется педагогический аспект терминов «учебный текст» и «текстовая деятельность», рассматриваются основные таксоны учебных текстов.

Ключевые слова: текст, текстовая деятельность, учебный текст, таксоны учебных текстов

EDUCATIONAL TEXT AND TEXTUAL ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Aleksandrov E.P., Vorontsova M.V.

FGBOU VPO «Russian state social University», Taganrog, e-mail: tfmgsu@mail.ru

The terms «text» and «textual activity» gradually expand the scope of its application. After receiving interpretation in hermeneutics and linguistics, they strongly interfere in the sphere of pedagogical reflection. In this case, a text is understood to be fixed on paper, the speech and any other form of messages addressed to Others or to oneself as Another. As a result of textual activity of subjects not only broadcast, mastered, but also advances the social, professional, and life experiences of the individual, social groups and society as a whole. The article analyzes the pedagogical aspect of the terms «educational text» and «textual activity», are considered the major taxa of educational texts.

Keywords: text, textual activity, educational text, the taxa of educational texts

Способность социокультурного опыта фиксироваться в разнообразных текстах обеспечивает воспроизводство общества в новых поколениях. Ю.М. Лотман считал, что культура создается, развивается и существует через тексты, которые понимаются не только как письменная речь, а как любая связная, целостная и относительно законченная последовательность смысловых единиц, образующих в своей совокупности сообщение, адресованное Другим, Другому (или самому себе в качестве Другого) [12, с. 30–38]. Любое коммуникативное взаимодействие в пространстве культуры может осмысливаться как текстовая деятельность, в основе которой лежат проблемы понимания (интерпретации) и создания текста. Масштабностью и сложностью проблематики текста и текстовой деятельности и объясняется интерес к ней со стороны ученых в сферах герменевтики (Ф.Д.Э. Шлейермахер, В. Дильтей, Г.Г. Гадамер, М.М. Бахтин и др.), лингвистики (П. Гартман, Г.П. Щедровицкий, Г.В. Колшанский, И.Р. Гальперин, Ю.М. Лотман и др.), психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин) [2, 4, 5]. Вместе с тем под педагогическим углом зрения проблема текста рассмотрена явно односторонне, чем отчасти и объясня-

ется противоречие: с одной стороны, терминологическое словосочетание «учебный текст» весьма широко применяется в современной научно-педагогической и методической литературе, но, с другой стороны, ни одно из ныне существующих фундаментальных справочных изданий не приводит его дефиниции. Здесь мы имеем дело с ярким примером терминологии, которая активно применяется, но контур смыслов которой до настоящего времени остается размытым.

Подавляющее большинство авторов понимают учебный текст как созданный с учебно-воспитательными целями источник информации, определяющий содержание и характер познавательной активности обучающихся. С нашей точки зрения, учебник, учебное пособие, инструкция, самоучитель и пр., несомненно, являются учебными текстами, но вот учебный план, государственный образовательный стандарт, Закон «Об образовании», хотя и имеют отчетливо выраженное учебное целеполагание, не могут быть однозначно квалифицированы как учебные тексты. Адресное учебно-воспитательное целеполагание текста не является единственным и достаточным критерием, условием и гарантией того, что он будет эффективно «работать» именно как учебный.

Понимание учебного текста только как источника информации не соответствует современным представлениям об учебном процессе как диалогической по своей природе текстовой деятельности, в ходе которой взаимодействующие субъекты не только фиксируют в памяти, воспринимают, понимают, интерпретируют, осмысливают, переосмысливают, воспроизводят, комментируют, систематизируют, анализируют, компилируют (и т.п.), но и фактически *порождают* (!) новые тексты. Именно через приращения в качественных уровнях текстопорождения актуализируются личностные потенциалы развивающейся личности, так как, порождая тексты, личность одновременно развивает и саму себя.

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

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

С другой стороны, и навязывание интенциональной позиции может стать разрушающим фактором в педагогическом

взаимодействии. Для того, чтобы информация, а тем более – интенциональная позиция автора текста, правильно понималась воспринимающей стороной, необходимо, чтобы возник «смысловой фокус» (термин Т.М. Дридзе), то есть, чтобы используемая в нем система знаков адекватно интерпретировалась всеми сторонами коммуникации. Разумеется, тексты, создаваемые заведомо с учебными целями, как правило, обладают выверенным содержанием и структурой, четкой настройкой на социально-демографическую, социокультурную и психолого-педагогическую специфику обучающихся. Четкая адресность текста неизбежно приводит к тому, что он вызывает неоднозначную реакцию в различных группах: например, тригонометрические задачи, являясь *воплне учебными текстами* для старшеклассников, оказываются вообще *не текстами* и, тем более, *не учебными текстами* для учащихся начальной школы.

В образовательной практике используются тексты, изначально не имеющие учебного целеполагания, но обретающие статус учебных вследствие того, что они сопровождаются вспомогательными (комментирующими, поясняющими, уточняющими и т.д.) учебными текстами. Например, текст того или иного закона государства может функционировать как учебный текст для студентов-юристов, если весь ход предшествующего обучения и сопровождающие методического и аналитического плана тексты создают благоприятные педагогические условия для развертывания их самостоятельной познавательной активности, направленной на осмысление норм закона, особенностей его толкования и применения в конкретных ситуациях.

В некоторых случаях именно педагогическое целеполагание, сформулированное для обучающихся задание превращает внешне бессвязную последовательность информационных единиц (цифр, слов, знаков) в учебный текст. Например, на уроках языка обучающиеся выполняют грамматические или синтаксические упражнения на произвольно выбранных составителями фрагментах литературных произведений. С точки зрения лингвистики, такой «набор» вряд ли можно обозначить как текст, но это, безусловно, учебный текст, так как его структурные элементы объединены общими учебными целями, сформулированными обучающим в сопровождающем задании.

Для осмысления сущности интересующего нас феномена следует принять во внимание еще и тот факт, что учебные тексты создаются в ходе учебного процесса *различными его сторонами* (субъектами). Учет

деятельности только обучающей стороны неизбежно приводит к неточностям понимания педагогической сути учебного текста. В ходе учебной деятельности порождается большое количество учебных текстов самими обучающимися или обучающимися совместно с обучающими (индивидуально, в межличностных, личностно-групповых или групповых взаимодействиях). При этом благодаря текстопорождающей деятельности, как мы уже отмечали выше, обучающиеся одновременно приращивают и масштабы собственной личности, расширяют ее интеллектуальные и духовные горизонты. Учебные тексты, авторство которых принадлежит обучающимся, могут выступать в роли индикаторов уровней развития и эффективности процесса обучения.

Исходя из сказанного, под учебным текстом следует понимать текст, с которым осуществляются действия и операции, преследующие развивающие и учебно-воспитательные цели. Статус учебного приобретает текст, проектируемый, создаваемый, трансформируемый, приспособляемый, анализируемый, комментируемый, осмысливаемый и переосмысливаемый субъектами учебного процесса, в результате чего развиваются интеллектуальные и духовные потенциалы личности. Основные функции учебного текста:

- передача учебной информации с учетом социально-демографических и индивидуально-психологических характеристик обучающихся;
- становление, развитие и упражнение познавательных и творческих способностей, умений и навыков обучающихся;
- организация познавательной деятельности обучающихся;
- социокультурное развитие обучающихся;
- формирование аналитического и рефлексивно-аналитического опыта обучающихся;
- мотивирование учебной деятельности;
- контроль (самоконтроль) результатов образовательной деятельности и качества образовательного процесса.

В современной образовательной практике широкое применение находят разнообразные художественные тексты (в том числе и тексты медиа), направленные на социализацию личности, на становление ее гармоничных отношений с окружающим миром, на развитие творческих способностей и умений. Художественные тексты, как правило, не подчиняются объяснительному принципу, а прямо рассчитаны на «встречную» *мыслетворческую активность* адресата. Характерной особенностью воспри-

ятия художественных текстов является то, что обучающиеся не только их понимают (или, точнее, стремятся понять), но неизбежно их истолковывают, интерпретируют, говоря иначе, *заново воссоздают их культурные контексты «в горизонте собственной личности»* (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский и др. [3, 6]).

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

Под *интерпретацией* в герменевтике понимается акт придания смысла тем или иным элементам познания и действительности. Смысл, содержащийся в тексте, переосмысливается и содержание исходных смысловых форм «переплавляется» в горизонте иной, отличной от авторской субъектности – субъектности интерпретатора. Фактически здесь речь идет о порождении нового смысла, смысла «от себя» и смысла «для себя». Именно на этой основе возникает потенциальная возможность расширения

временного ресурса бытия произведения; художественные тексты, созданные в предшествующие эпохи, способны сохранять свою актуальность для человека, включенного в современный жизненный контекст, так как он отыскивает и открывает в них созвучные своей экзистенции смыслы, о которых, возможно, и не мог предполагать автор текста.

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

Педагогический подход к анализу учебных текстов позволяет выделить несколько базовых *таксонов* учебных текстов:

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

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

б) тексты, конструирующиеся из других текстов, имеющих неучебную направленность и использующиеся в педагогическом процессе в ракурсах, которые даже косвенно не предусматривались авторами. Например, из разрозненных «текстовых осколков» создается новый текст, преследующий никак не отражаемые в исходных материалах, но дидактические по характеру цели;

в) тексты, преследующие *диагностические цели*: например, разнообразные дидактические тесты, задания, вопросы. Здесь следует иметь в виду, что многие применяющиеся в образовательной практике тестовые материалы на самом деле не

имеют какой-либо диагностической ценности, поскольку не прошли статистических проверок на *валидность*, не имеют научно обоснованных *весовых коэффициентов*, не очерчивают области применения, что резко ограничивает (если не делает вообще невозможным или даже недопустимым) их использование. Кроме того, подчеркнем, что диагностические материалы могут нести информацию не только о личности (для анализа текущего состояния и прогноза развития) и ее обученности, но и о самом педагогическом процессе, его соответствии возможностям и интенциям обучающихся, что, в свою очередь, создает предпосылки для организации индивидуального и дифференцированного подходов.

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

а) *компилятивные*, когда новый текст создается на основе отбора под заданную тему фрагментов из текстов других авторов, благодаря чему становятся возможными сопоставления (а в некоторых случаях – столкновения) точек зрения, полемические «заострения», диалогические ситуации. Примерами такого рода учебных текстов можно считать рефераты и конспекты;

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

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

г) *контекстные* учебные тексты преследуют цели развития умений интерпретации текстов других авторов. Они являются ре-

зультатом смыслопорождающей активности и актуализируют жизненный, учебный и социокультурный опыт обучающихся, их рефлексивно-аналитические умения: например, планы текстов, тезисы, сопоставительный анализ и проч.;

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

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

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

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

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

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

необходимо сопроводить информацией, что выражение «уважать себя заставил» во времена А.С. Пушкина имело семантический смысл «*умереть*», что принципиально изменяет восприятие интенции текста: герой романа «летит в пыли на почтовых» в надежде на наследство, а дядя уже скончался и не нуждается в тягостном для молодого человека уходе.

Другой яркий пример. Хрестоматийный текст А.С. Грибоедова –

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

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

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

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

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

а) их компаративного сопоставления в ходе учебно-воспитательного процесса.

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

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

В ряде случаев в образовательной практике могут использоваться тексты, прямо не принадлежащие к той социокультурной сфере, в рамках которой должны быть сделаны интерпретации: например, в процессе подготовки студентов-психологов используются тексты художественной литературы или медиатексты для анализа тонких, интимных граней работы психики.

Завершая наш анализ, подчеркнем, что взгляд на проблему учебного текста глазами педагога открывает в ней новые грани, а имеющийся вакуум в дидактической теории неизбежно ограничивает методическую палитру педагога. Пожалуй, наиболее важными выводами из наших рассуждений является то, что

а) всякий учебный процесс в своей основе является текстовой деятельностью;

б) развитие интеллектуальных и духовных основ личности непосредственно связано с развитием процессов текстопорождения.

Тексты и текстовая деятельность должны находиться в центре внимания субъектов образовательного процесса. Нисколько не умаляя роль процессов понимания текста, одновременно подчеркнем значение процесса интерпретации, в результате которого почерпнутая из текста информация через творческое переосмысление способна стать внутренним достоянием личности, основой для поиска эффективных решений в нестандартных жизненных и профессиональных ситуациях.

Список литературы

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