

# ЯЗЫК НАПИСАНИЯ И ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кольшко А. М.

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы.

Гродно

Аннотация: в статье проведен анализ оценки образовательной ценности учебного текста в современных социокультурных условиях. Обосновывается зависимость образовательной ценности учебника от его структурных характеристик, которые оказывают влияние на выбор студента образовательной или антиобразовательной стратегии чтения. В качестве важнейшей характеристики учебного текста определяется язык его изложения: простота/сложность изложения, наличие/отсутствие непривычных для понимания понятий. Утверждается, что только сложные для понимания учебные тексты, в которых представлены непривычные, незнакомые понятия, обладают образовательным потенциалом.

Abstract: the article analyzes the estimation of the educational value of the educational text in modern sociocultural conditions. The dependence of educational value of the textbook from its structural characteristics that influence the choice of the student's educational or antieducational reading strategy is proved. As the major characteristic of the educational text language of its statement is defined: simplicity/complexity of a statement, presence/absence of unusual concepts for understanding. It is argued that only hard for understanding academic texts, which present unusual, unfamiliar concepts have educational potential.

Несмотря на то, что учебный текст со времен Средневековья является одним из важнейших атрибутов<sup>1</sup> образования, в настоящее время его использование в высших учебных заведениях «переживает» полномасштабный кризис. Все чаще в среде преподавателей распространяются суждения о потере учебником образовательной ценности<sup>2</sup>, его ненужности, потребности создания учебника нового типа. Научная литература пестрит критическими замечаниями о том, что традиционно работа над учебными текстами сводится исключительно к прочтению, запоминанию, пересказу и ответам на заранее заданные вопросы [3, с. 1]. Игнорируют учебные тексты и современные студенты. Отрицательное отношение к существующему учебнику, кроме того, находит свое отражение в активно распространяющихся критических взглядах на то, что знание вообще «можно извлечь из написанных страниц» [14, с. 144].

Как показывает анализ современных методических руководств, за учебником закрепляется функция «передачи» студенту специальной информации, знакомство с которой позволяет ему освоить основы, фундамент определенной области гуманитарного знания. Учебник является источником развития его духовного мира, учит (или вдохновляет) процессы самообразования. При этом акцент традиционно делается на рационально-логической структуре учебного текста, отражающей фактологическую сторону предъявляемого в нем сообщения, а студент воспринимается как пассивный объект для воздействия учебной информации [6; 11; 12]. Вместе с тем, в современных условиях традиционный учебник теряет для студента информирмационую прерогативу. В настоящее время Интернет способен предоставить, и представляет студенту намного более вариативную по объемам и современную по своему содержанию информацию. Так, если предположить, что учебник необходим только для подготовки студента к экзамену, то у него есть конспект по учебному предмету. В то время как в Интернете еще можно найти специальные шпаргалки для письменного или устного ответов, ответы на наиболее встречаемые на экзамене вопросы преподавателей. В данных условиях функции гуманитарного учебника сопоставимы с задачами газеты, к которой по прочтении больше не возвращаются. Наряду с этим остается загадочным и то, каким образом в современных

---

<sup>1</sup> Наряду с лекцией.

<sup>2</sup> В.В. Бибихин, например, называет учебники «бессмысленными обрывками чужой обобранной речи» [2, с.10].

социокультурных условиях<sup>3</sup> пассивное восприятие информации способно заложить основы профессиональной картины мира, сформировать внутренний мир студента, да еще и актуализировать процессы его самообразования.

В обозначенной ситуации закономерно возникает вопрос об образовательной ценности учебника. Требуется дополнительные усилия по пониманию того, каким образом использовать уже существующий учебный текст «по новому», с целью порождения образовательной ситуации. При этом необходимо обратиться к сущности и содержанию чтения студентом учебного текста и факторам, обуславливающим данный процесс.

Проведенный анализ позволяет говорить о существовании двух принципиально разных стратегий чтения студентом учебного текста<sup>4</sup>.

1. Студент стремится найти известное, свести к понятному, очевидному для себя представлению. В конечном счете он обнаруживает в тексте самого себя. Со временем чтение как самообнаружение становится единственно возможным. За основу понимания берутся стереотипные схемы, через призму которых и происходит понимание. Как пишет А. Пузырей, «происходит замещение исходного текста собственным, сведение его к уже известному и понятному» [13, с. 149–163]. При выборе данной стратегии чтения текст образовательно выступает нейтральным по отношению к читателю. Такая стратегия чтения является антиобразовательной по своей сути.

2. В процессе чтения студент формирует себя: свою профессиональную картину мира, идентичность. Читатель отказывается от привычного способа чтения и понимания, проблематизирует их самоочевидность [там же]. В этом случае текст адресуется не реальному, а потенциальному читателю, возникающему в процессе чтения. Такое чтение способно породить новые мысли, новый опыт отношения, новый опыт себя, способствует образованию профессиональной или личной идентичности студента. Правомерно утверждать, что от выбранной стратегии чтения студентом учебного текста во многом зависит его (чтения) ценность.

По нашему мнению, одним из важнейших факторов, обуславливающих выбор студентом той или иной стратегии чтения выступает учебный текст. По отношению к читателю он выступает не только в качестве содержания сообщения, но одновременно и определенной структурой, упаковкой данной информации. При этом структурные признаки учебного текста как бы управляют вниманием и восприятием читателя, втягивают его в заданную им систему отношений. Форма предъявления (структурирования) текста выступает своеобразным основанием для модели чтения и способа организации мышления читателя, его работы с информацией [10, с. 7–8]. Вместе с тем, такой способ построения текста не противоречит субъективности читателя, что в качестве возможности уже заложено в самом языке [8, с. 104]. Французский исследователь чтения М. де Сетро в данной связи пишет, что читатель выступает в роли своеобразного соавтора текста, в то время как текст становится таковым только во взаимодействии с читателем [5, с. 10]. Взаимоотношения текста и читателя, при этом, характеризуются взаимной активностью: текст стремится уподобить читателя себе, навязать ему свою систему кодов, читатель отвечает ему тем же. Существуют различные подходы к раскрытию сущности (природы) данного взаимодействия:

Ю.М. Лотман обнаруживает ее в плоскости взаимопонимания. По мнению этого ученого, текст и читатель как бы ищут взаимопонимания. Они «прилаживаются» друг к другу. Читатель вносит в текст свою личность, свою культурную память и ассоциации. А они никогда не идентичны авторским. Текст ведет себя как собеседник в диалоге: он

---

<sup>3</sup> Студент за рамками высшего учебного заведения сталкивается с еще более массивным воздействием на себя информацией со стороны СМИ. Кроме того, он имеет возможность в Интернет-пространстве свободно соприкоснуться с противоположной или выходящей за рамки учебного текста информацией о любом из изучаемых гуманитарных феноменов.

<sup>4</sup> Учебный текст нами рассматривается как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице как текст, точнее как вариант к инварианту [4, с. 55].

перестраивается (в пределах тех возможностей, которые ему оставляет запас внутренней структурной неопределенности) по образцу аудитории. В то время как адресат отвечает ему тем же – использует свою информационную гибкость для перестройки, приближающей его к миру текста [7, с. 219–220]. М. Мамардашвили, опираясь на бахтинское понимание текста, определяет в качестве ключевого аспекта взаимоотношений читателя и текста «проживание». Текст для читателя выступает в качестве «зеркала», которое, будучи поставленным перед ним (путем его жизни), способно выступить источником встречи человека «с его собственной душой» [9, с. 155]. Для А. Пузыря, интерпретирующего Л.С. Выготского – текст является источником «преобразования в процессе живого восприятия» [13, с. 155]. Р. Барт определяет взаимодействие читателя и текста как «деятельное сотрудничество» [1, с. 417]. Текст, в этом сотрудничестве, по мнению французского исследователя, можно уподобить пространству (полю) в котором читатель сталкивается с «пространственной многолинейностью означающих» элементов текста, что порождает индивидуальное представление об этом тексте [1, с. 421].

Таким образом, текст есть полноправный творец выбираемой читателем стратегии его чтения. При этом одни учебные тексты склонны к порождению образовательной ситуации чтения, а другие – нет. Важнейшим из вопросов, в данной связи, является вопрос структурных особенностей, а, следовательно, и критериев различения учебных текстов, которые задают ту или иную стратегию чтения. В качестве одной из таких особенностей нами определяется язык написания текста: научность/популярность языка учебных текстов и использование в нем понятных или сложных (трудных) слов (понятий).

Существуют учебники, в которых информация изложена на доступном языке, понятном для «любого» читателя. Популярный язык описания гуманитарных фактов выстроен на повседневных понятиях, обращен к житейскому опыту читателя. Популярное изложение научной информации является некоторым «гарантом» адекватности понимания излагаемого учебного сообщения. Такая позиция вытекает из того, что общение с собеседником возможно лишь при наличии общей с ним памяти. Сообщение, изложенное в учебнике – это обращение ко всем студентам, которые в итоге должны обладать обязательными знаниями. Язык такого сообщения лишен индивидуального, абстрактен и включает в себя лишь некоторый несократимый минимум. Естественно, что чем беднее память, тем подробнее, распространеннее должно быть сообщение, тем недопустимее эллипсисы и умолчания, риторика намеков и усложненных прагматико-референциальных отношений. Такой текст конструирует абстрактного собеседника, носителя универсальной памяти, лишённого личного и индивидуального опыта [7, с. 203]. Вместе с тем, высокая адекватность понимания передаваемого сообщения предполагает «искусственно-упрощенных коммуникантов» со строго ограниченным объемом памяти и полным вычеркиванием из семиотической личности ее культурного багажа [7, с. 158]. При этом как пишет Ю.М. Лотман, «если мы представим себе передающего и принимающего с одинаковыми кодами и полностью лишёнными памяти, то понимание между ними будет идеальным, но ценность передаваемой информации минимальной, а сама информация – строго ограниченной» [8, с. 14]. Перефразировав Ю.М. Лотмана можно сказать, что статья доступным для всеобщего понимания языком «можно только ценой утраты непосредственной реальности и перевода ее в чисто формальную – «пустую... сферу». При этом «... явления, сделавшись языком, безнадежно теряют связь с непосредственной внесемиотической реальностью» [8, с. 141] и функционируют по своим законам. Написанный таким образом учебный текст естественным образом обращает студента к первой, антиобразовательной стратегии чтения, направленной на его самовоспроизводство.

Вместе с тем, не только понимание, но и непонимание является необходимым и полезным условием развивающей образовательной коммуникации. Текст абсолютно понятный есть вместе с тем и текст абсолютно бесполезный. Абсолютно понятный и понимающий собеседник был бы удобен, но не нужен, так как являлся бы механической копией моего «я» и от общения с ним мои сведения не увеличились бы, как от

перекладывания кошелька из одного кармана в другой не возрастает сумма наличных денег. Не случайно ситуация диалога не стирает, а закрепляет, делает значимой индивидуальную специфику участников [7, с. 220]. Отсюда, непонятный текст, в котором используются «чуждые» привычным для читателя схемам понимания научные понятия требует от него выход за рамки себя. Именно такие тексты и способны актуализировать образовательную стратегию чтения студента.

Таким образом, написание учебного текста на строго научном языке той или иной школы, использование непонятных или непривычных для читателя понятий, является важнейшими основаниями для создания образовательной ситуации в процессе чтения. В то время как написание учебника на понятном, привычном для студента языке является угрозой утери им образовательной ценности.

#### Список литературы

1. Барт, Р. От произведения к тексту // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – С. 413–423.
2. Библихин, В.В. Язык философии / В.В. Библихин. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
3. Грушевский, С.С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов / С.С. Грушевский, А.И. Архипова // Научный журнал КубГАУ, 2012. – № 83 (09). – С. 1–22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>; Дата доступа: 16.10.2014.
4. Изаренков, Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М. 1994, – № 3, – С. 55–62.
5. Кавалло Г. Введение / Г. Кавалло // История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М.: «Издательство ФАИР», 2008. – С. 9–52.
6. Кольшко, А.М. Учебный текст в системе современного психологического образования: критерии анализа / А.М. Кольшко // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. – Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 1. – С. 106–112.
7. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров // Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – С. 149–390.
8. Лотман, Ю.М. Культура и взрыв / Ю.М. Лотман // Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – С. 11–148.
9. Мамардашвили, М. Литературная критика как акт чтения / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М.: Прогресс»; Культура, 1992. – С. 155–162.
10. Мелентьева, Ю.П. От научного редактора / Ю.П. Мелентьева // История чтения в западном мире от Античности до наших дней. – М.: «Издательство ФАИР», 2008. – С. 6–8.
11. Овчинникова, Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» / Е.Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>; Дата доступа: 13.12.2014.
12. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983, – № 5. – С. 66–86.
13. Пузырей, А.А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А.А. Пузырей // Вопросы методологии. – 1997. – N 3/4. – С. 148–164.
14. Фейерабенд, П.К. Прощай, разум / П.К. Фейерабенд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 477 с.