

**А.М. Колышко**

*канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей и социальной психологии  
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы*

## **УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КРИТЕРИИ АНАЛИЗА**

*В статье представлены результаты анализа места и роли учебника в современной системе психологического образования, образовательного смысла чтения современными студентами-психологами учебного текста. Обосновывается, что современное вузовское образование незаслуженно игнорирует роль структурных характеристик текста как одного из аспектов взаимодействия учебного текста и студента. Определены критерии изучения образовательной ценности конкретного учебного текста как образа описания психологических фактов, интерпретации и критики психологических идей. В качестве важнейших критериев оценки образовательной ценности учебного текста определяются язык изложения информации, степень системности и полнота описания научных фактов и концепций, потенциальная смысловая избыточность или недостаточность изложенной в учебнике информации.*

В основу исследования легло представление о том, что полноценное изучение учебного текста возможно на пересечении точек зрения автора текста и его читателя. Еще одним неотъемлемым направлением анализа выступают структурные признаки текста, воспринимаемые читателем как его сигналы. Пересечение этих трех направлений, вслед за Ю.М. Лотманом [1, с. 103], нами рассматривается в качестве необходимого континуума анализа любого (в том числе и учебного) текста по психологии. Учебный текст при этом закономерно рассматривать как нечто производное, вторичное по отношению к такой единице, как текст, точнее – как вариант к инварианту [2, с. 55]. Вместе с тем хотелось бы обратить особое внимание на два аспекта изучения учебного текста, которые современными исследователями, по нашему мнению, незаслуженно игнорируются.

Во-первых, чтение любого текста (включая ученый), не является нейтральным по отношению к его читателю, к формированию его идентичности и профессиональной картины мира даже в том случае, если он считает чтение скучным, а сам текст квалифицирует как «глупый» или «непонятный», «сложный для чтения» и отказывается от дальнейшей работы с ним [3, с. 187–188]. Любой учебник формирует того или иного читателя, что естественным образом вытекает из осознанно или неосознанно заложенной в нем концепции читателя [4]. Известный российский ученый В.В. Бибахин писал, что «мысль весит ровно столько, сколько весит ...слово. Причем сорное или пустое слово не flatus vocis, не пустое сотрясение воздуха. Оно по-разному, большей частью через беззащитные молодые умы, разрушает мир» [5, с. 7].

Во-вторых, эффект чтения, образовательная ценность учебного текста по психологии существенно зависит от его структуры (способа изложения, структурирования). Текст, по большому счету, и выступает по отношению к читателю в качестве определенной структуры, упаковки мыслей его автора [1]. Структурные характеристики учебного текста выступают в роли своеобразного основания для его использования в качестве порождения образовательной ситуации. Так, пластилин по своей структуре органичен для того, чтобы из него делали предметы различной формы. В то время как сталь весьма устойчива к изменению собственной конфигурации. Вместе с тем при наличии необходимых условий (температурного режима, давления и т.д.) из стали можно получить самые разные предметы. Необходимо отметить, что в контексте образовательного процесса такого рода работа с учебником является весьма специфичной: в ней задействуются сложные способы профессионального мышления и целая система углублен-

ных навыков работы с текстом. Такое чтение, т.е. интерпретация и критика учебника, практически исключены из современного психологического образования, которое выстроено на прямо не заявленной позиции о том, что студент должен всецело доверять учебнику, а не интерпретировать его или критиковать.

Такая позиция оппонирует взглядам некоторых идеологов создания учебника нового поколения о том, что главным является «не сам текст, а та работа, которая может быть с этим текстом проделана» [6, с. 3], или о том, что «характер учебных действий определяется типами заданий, предлагаемых в учебнике» [7, с. 68]. По нашему мнению, образовательная деятельность, которая может быть естественным (органичным) образом проделана с учебным текстом, непосредственно обусловлена именно характером структурирования данного текста, способом изложения в нем информации. В то время как образовательные действия, которые не вытекают органично из семиотического пространства учебного текста, требуют опоры на «сверхкомпетентность» читателя по отношению к этому тексту. В данном случае читатель как бы «из самого себя» выстраивает образовательную ситуацию: учебник при этом «не учит», т.е. не участвует в порождении образовательной ситуации.

Задачей исследования выступило стремление автора ответить на вопрос об образовательной цели чтения современным студентом-психологом учебного текста, т.е. для чего студент-психолог может читать существующие учебники? Каковы критерии анализа учебного текста, позволяющие вскрыть его образовательную ценность? Необходимо отметить, что данные вопросы задаются на фоне все более часто встречающихся суждений о потере учебником всякой образовательной ценности, его ненужности, потребности создания учебника нового типа, создание концепции современного читателя. Как метко отмечает один из разработчиков «учебника нового поколения», «традиционно работа над учебными текстами сводится к прочтению, запоминанию, пересказу и ответам на вопросы» [6, с. 1], что совершенно не соответствует запросам современного вузовского образования. Поиск ответа на данный вопрос, по нашему мнению, лежит не столько в области содержания и доступности предлагаемой автором учебника «новой» информации, сколько в области возможных форм взаимодействия читателя с текстом. Учебник уже давно перестал быть для студента основным источником информации. Сегодня Интернет способен представить студенту намного более вариативные по объемам и современные по своему содержанию сведения.

Обратимся к наиболее традиционным для современного образования представлениям о цели чтения учебного текста. В качестве исходной цели учебника чаще всего определяется весьма неоднозначная для понимания его предназначенность передавать обучаемому основные, фундаментальные знания по учебному предмету [8; 9]. Учебнику наряду с этим приписывается роль источника информации, средства обучения [7; 9] и обеспечения учения и преподавания [10]. Чтение учебного текста также может служить основанием для развития духовных способностей студента, формировать у него умения учиться по книгам, выступает источником самообразования [7, с. 68; 11, с. 274]. Невольно возникает вопрос: какие требования предъявляются методистами современного образования к учебному тексту, чтобы он смог реализовать такие весьма глобальные цели. Анализ существующих исследований показывает, что к учебнику чаще всего предъявляются следующие требования: научность, доступность и наглядность излагаемой в нем информации [12, с. 70], системное изложение учебного материала [9; 10; 13]. Проведенный анализ показывает, что за учебником закрепляется функция «передачи» студенту особого рода информации, знакомство с которой позволяет ему освоить основы, фундамент определенной области психологического знания, является источником развития его духовного мира, учит (или вдохновляет) самообразовываться.

Изучение целей использования учебника в современном вузовском образовании предполагает описание возможного множества таких целей. Как известно, любой

текст (в том числе и учебный текст по психологии) реализует определенную коммуникативную интенцию (намерение, задачу), имеет коммуникативную направленность [14]. Коммуникативная интенция – это своего рода задача, которую текст ставит перед читателем. При этом данная задача не обязательно сформулирована автором текста, она органично вытекает из содержания и структуры учебника и чаще всего требует для ее осознания специальных усилий со стороны читателя. В современной науке существуют различные подходы к определению тезауруса коммуникативных интенций текста. Так, по мнению М.А. Гвенцадзе, учебный текст может: 1) описывать (сообщить или констатировать); 2) объяснять (сравнить, резюмировать, обобщать); 3) аргументировать (обосновывать, доказывать, опровергать, разоблачать); 4) инструктировать (предписывать) [15]. Н.С. Болотнова классифицирует тексты в коммуникативно-деятельностном аспекте с точки зрения их информативности, структурности, типа смыслового развертывания, интегративности и регулятивности [16]. Анализ существующих подходов к классификации коммуникативных интенций текста позволяет, вслед за Р.Е. Скоулзом, говорить о таких наиболее обобщенных задачах, как описание (чтение), интерпретация и критика [17, с. 21]. Реализуя каждую из названных задач чтения, студент приобретает специфические и вместе с тем важные для становления его профессиональной идентичности новообразования. Он не только приобретает новую научную информацию, но вместе с этим и культуру описания психологической реальности, ее презентации, осмысления и критики.

Обратимся к критериям изучения образовательной ценности учебного текста как описания психологических фактов. В современной науке представлены два понятия, отражающие особенности анализируемого нами способа предъявления учебной информации: «описание» и «повествование». К описывающим текстам относятся те, в которых перечисляются предметы, их признаки, одновременно существующие явления или действия [18, с. 235]. В то время как повествование – это текст, в котором перечисляются действия или события во временной последовательности [18, с. 264]. Н.С. Валгина выделяет по особенностям формы речи и способа изложения информации констатирующий тип текста [19]. Функциональная сущность текста как описания достаточно четко раскрыта Д.И. Изаренковым, который указывает на особый, информативно-констатирующий тип текста, когда сообщаемая информация вполне очевидная, изложение ведется в форме констатации фактов и не требует последующего доказательства, толкования, разъяснения [20, с. 33]. Данный способ изложения информации предлагает студенту чтение с целью получения «в сжатой форме новой информации» или для получения общего представления об изучаемом предмете. В качестве информации выступает «сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемом», что уменьшает, снимает неопределенность в результате получения сообщения [21, с. 222]. При работе с таким текстом студент получают информацию в готовом виде [6, с. 4]. Чтение текста при этом предполагает понимание текста «в пределах самого текста», декодирование авторских высказываний. Такая коммуникативная установка требует от студента понять написанное, запомнить его и в дальнейшем повторить (пересказать) как можно ближе к оригиналу. Его образовательная активность сведена к минимуму. Например, при обращении к учебнику как к источнику информации неуместным является вопрос о том, почему автор предъявляет одну информацию и опускает другую, зачем он предлагает ее читателю таким, а не иным образом. Исходя из ранее предложенного представления о том, что на читателя оказывает влияние не столько то содержание, которое он осваивает, сколько тот способ описания, с которым он соприкасается при работе с учебником, анализу могут быть подвергнуты следующие его характеристики: язык изложения информации и способ описания научных фактов.

Анализ языка учебника предполагает определение критериев его анализа. Ученые в основном обнаруживают жесткие высказывания в адрес современного, в том чис-

ле и научного, языка. Так, П.К. Фейерабенд отмечает его «порчу». И. Эренбург писал, что «слова ...стали беднее по своему содержанию, они превратились в плоские и пустые формулы [22, с. 84]. В.В. Биbihин приписывает современному слову способность к «пустому сотрясению воздуха» [5, с. 7]. Наиболее значимыми критериями анализа языка в контексте предъявления студенту научной информации, по нашему мнению, являются его научность и универсальность. Под научностью предъявления в учебнике информации мы понимаем использование автором при описании психологических фактов системы научных понятий отдельной психологической традиции. В то время как под универсальностью языка учебника нами рассматривается стремление автора «подняться» над конкретно-научным понятийным аппаратом и предъявить научную информацию, используя универсальные категории, которые органично интегрируют в себе все существующие психологические знания.

Другим направлением универсализации учебного текста выступает изложение в нем информации на популярном языке, понятном «любому» читателю. Популярный язык описания психологических фактов выстроен на повседневных понятиях, обращен к житейскому опыту читателя. Несмотря на игнорирование научной традиции, он органичен для того читателя, который занимает вненаучную позицию. Популярное изложение научной информации, по мнению автора учебника, может выступить некоторым «гарантом» адекватности понимания излагаемого им учебного сообщения. Как известно, высокая адекватность восприятия передаваемого сообщения предполагает «искусственно-упрощенных коммуникантов» со строго ограниченным объемом памяти и полным вычеркиванием из семиотической личности ее культурного багажа [1, с. 158]. В условиях полифонии, противоречивости современного психологического знания популярный способ его предъявления действительно может нивелировать противоречивость современного психологического знания и «неопытность» студента начальных курсов обучения.

Стремление авторов учебников к изложению научной информации на «универсальном языке» обусловлено, по нашему мнению, состоянием современной психологии: полифонией и коммерциализацией психологического знания. Если в учебном тексте должны быть изложены различные психологические системы, концепции, то между ними должны быть какие-то связки. Для этого необходим особый язык по отношению к отдельным системам и концепциям – метаязык [23, с. 14; 24, с. 242], включающий в себя средства, позволяющие работать с различными психологическими концепциями, идеями. Вместе с тем, по нашему мнению, в современной психологии отсутствует единый универсальный, строго научный язык, способный описать (на который можно перевести) все психологические идеи. Если бы такой язык существовал, то была бы и психологическая школа, способная органично, т.е. естественным образом, интегрировать все существующие в психологии подходы, а постановка вопроса об острой необходимости их интеграции [25] являлась бы неуместной. В данной связи исследование закономерно должно быть обращено к тому, насколько научно, научно-популярно или популярно представлена информация в тексте, насколько текст един в своем понятийном исполнении, чередуется ли в нем научный или популярный способы изложения информации, понятийный аппарат различных психологических школ.

Учебный текст по психологии в идеале должен обладать такими характеристиками, как связность и целостность [19, с. 26–32]. По отношению к читателю он выступает некоторым структурным целым, системным образованием, имеющим соответствующее структурное строение. Причем целое – это нечто другое, нежели сумма частей; целое всегда имеет целеустановку, функциональное назначение, обладает авторской модальностью и определенной структурой, а части целого выполняют свои незаменимые роли в этой структуре. При этом важнейшим показателем связности и целостности учебного текста является наличие в нем семиотической модели описываемой реальнос-

ти. Из такого понимания учебного текста вытекает представление о том, что психологическое явление можно адекватно описать лишь как единое, целостное образование, а не как последовательность фрагментарных сообщений. Такая организация учебника приводит к тому, что элементы этих структур нельзя убрать без ущерба для понимания смысла всего сообщения [19, с. 71]. В то время как освоенное студентом знание, в котором отсутствует внутренняя целостность, «быстро забывается, а если и оседает в памяти, то плохо помогает в конкретной практической деятельности» [26, с. 108]. Следовательно, одним из важнейших критериев анализа способа изложения в учебнике информации является степень системности и полнота описанных в нем психологических фактов. Степень системности и полнота описания для студента, как правило, выступает неотъемлемым условием формирования полноценной профессиональной картины мира. Необходимо отметить, что исследования конца прошлого века указывают на то, что в учебной литературе курс психологии «предстает как набор более или менее связанных между собою тем, а не единая система» [26, с. 108].

В отличие от описания научных фактов представленная в учебном тексте коммуникативная интенция на интерпретацию или критику ориентирует студента к осознанному, активному чтению [17, с. 21]. Активное чтение предполагает включенность студента в действие, его инициативность, настойчивость в осмыслении. Оно противопоставляется нами, вслед за А.П. Алексеевым, склонности студента к принятию результатов мыслительной деятельности других людей без проверки этих результатов и постановки вопроса об их истинном значении, его готовности прекращать чтение при первых трудностях из-за потери интереса [24, с. 250]. В современной науке для учебного текста с такими коммуникативными интенциями чаще всего используется понятие «текст-рассуждение», в котором представляются обоснование и подтверждение излагаемых мыслей, объяснение, доказательство, раскрывается содержание используемых понятий. При этом информационное сообщение рассматривается как незавершенное, открытое диалогу. И.С. Якиманская, характеризуя данный тип сообщения, указывает на его существенный развивающий потенциал [12, с. 34].

Оценка интерпретационного потенциала учебного текста, по нашему мнению, вытекает из того, что интерпретация студентом текста предполагает производство нового текста, в котором смысл предыдущего текста выражается более ясно, но при этом остается неизменным [24, с. 230]. Интерпретация при этом нами рассматривается как придание смысла учебному тексту (сообщению). От студента требуется, чтобы его «смысл, приписываемый отдельным словам, должен согласовываться с содержанием текста в целом, а интерпретация текста находилась в соответствии с другими текстами того же автора, с его биографическими данными, с событиями общественной и культурной жизни его эпохи» [27, с. 52–53]. Основанием для интерпретации при этом может выступить некоторый избыток значения в учебном тексте или небольшой дефицит знания у читателя [17, с. 22]. Интерпретация предполагает выявление студентом ценностей, на основании которых строится позиция автора текста. Критичное мышление студента предполагает открытость новым идеям и взглядам, способность поддерживать собственные суждения обоснованными и доказательными, обсуждать свои взгляды. При помощи критики студент через оппозицию способен обнаружить свою принадлежность к профессиональной или научной общности (критика всегда осуществляется от имени группы) [17, с. 24]. Основанием для критической позиции студента выступает дефицит значения в учебном тексте и его избыток у читателя [17, с. 23]. Таким образом, важнейшим критерием оценки учебного текста является оценка потенциальной смысловой избыточности или недостаточности заключенной в нем информации как по своему содержанию, так и по способу изложения.

Прояснение возможного направления изучения потенциальной смысловой избыточности или недостаточности учебного текста возможно благодаря обращению к опи-

санной Н.А. Ейст логике взаимодействия текста и читателя (студента). Так, при чтении учебного текста происходит сближение двух смысловых сфер: с одной стороны, актуальных, которые есть в личностном опыте студента смыслов, с другой – потенциальных смыслов, имеющих в тестовом сообщении. Расстояние между уровнем актуальных и уровнем потенциальных смыслов может быть охарактеризовано следующим образом. Во-первых, расстояния между данными уровнями смыслов отсутствуют, они совпадают друг с другом. Во-вторых, существует значительная межуровневая дистанция. При этом смысловой контакт отсутствует. В первом случае потенциальные смыслы остаются нераскрытыми, потому что субъективному опыту в этом нет необходимости, во втором случае они остаются «в плену знаков» (Н.А. Бердяев), поскольку субъективному опыту до них не «докопаться». На языке теории текстов в первом случае мы имеем текст с избыточной, а во втором – с недостаточной смысловой информацией [28, с. 125].

Проведенный анализ позволяет утверждать, что важнейшими критериями оценки образовательной ценности учебного текста выступают: язык изложения информации (насколько научно, научно-популярно или популярно представлена информация в учебном тексте, насколько этот текст един в своем понятийном исполнении, чередуется ли в нем научный или популярный способы изложения информации, понятийный аппарат различных психологических школ), способ описания научных фактов (степень системности и полнота описания), потенциальная смысловая избыточность или недостаточность заключенной в учебнике информации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
2. Изаренков, Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 3. – С. 55–62.
3. Колышко, А. М. Формирование профессиональной идентичности студентов в контексте его работы с научным текстом / А. М. Колышко // Дискурс университета : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 2010–2011 / Белорус. гос. ун-т, Центр проблем развития образования БГУ ; под ред. А. А. Полонникова. – Минск : Изд-во БГУ, 2011. – С. 181–195.
4. Аскарова, В. Я. «Концепция читателя» как научное понятие / В. Я. Аскарова // Библиотекосведение. – 2005. – № 2. – С. 52–58.
5. Бибихин, В. В. Язык философии / В. В. Бибихин. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 416 с.
6. Грушевский, С. С. Модель учебника нового поколения (технологического) как методическая основа создания электронных обучающих систем и интернет-поддержки обучения педагогов [Электронный ресурс] / С. С. Грушевский, А. И. Архипова // Научный журнал КубГАУ, 2012. – № 83 (09). – С. 1–22. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2012/09/pdf/50.pdf>. – Дата доступа: 16.10.2014.
7. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 66–86.
8. Григорьев, С. Г. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, С. И. Макаров. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. акад., 2002. – 110 с.
9. Овчинникова, Е. Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» [Электронный ресурс] / Е. Н. Овчинникова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/05/1189>. – Дата доступа: 13.12.2014.
10. Смирнов, В. И. Учебная книга в системе дидактических средств / В. И. Смирнова // Университет. книга. – 2001. – № 10. – С. 16–26.

11. Цетлин, В. С. Проблема учебника в зарубежной дидактике / В. С. Цетлин // Справоч. материалы для создателей учеб. книг. – М. : Просвещение, 1991. – С. 269–304.
12. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
13. Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.
14. Шагдарова, Н. К. Лингводидактическая типология научных текстов при обучении языку профессионального общения [Электронный ресурс] / Н. К. Шагдарова. – Режим доступа: <http://mng.rs.gov.ru/sites/mng.rs.gov.ru/files/article.pdf>. – Дата доступа: 26.01.2015.
15. Гвенцадзе, М. А. Коммуникативная лингвистика и типология текста / М. А. Гвенцадзе. – Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1986. – 324 с.
16. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста / Н. С. Болотнова. – М. : Флинта ; Наука, 2009. – 520 с.
17. Scholes, R. E. Textual power / R. E. Scholes. – London : Yale University Press, 1985. – 176 s.
18. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 486 с.
19. Валгина, Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
20. Борисова, Л. К. Метатемный подход к описанию и систематизации специальных текстов в учебных целях / Л. К. Борисова // Язык профессионального общения и лингвистические исследования : сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара / Белгород. гос. ун-т ; отв. ред.: Т. В. Самосенкова, Л. Г. Петрова. – Белгород, 2012. – С. 30–35.
21. Урсул, А. Д. Информация / А. Д. Урсул // Философский энциклопедический словарь ; ред. кол.: С. С. Аверинцев [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1989. – С. 222.
22. Фейерабенд, П. К. Прощай, разум / П. К. Фейерабенд. – М. : АСТ ; Астрель, 2010. – 477 с.
23. Автономова, Н. С. Заметки о философском языке: традиции, проблемы, перспективы / Н. С. Автономова // Вопросы философии, 1999. – № 11. – С. 13–28.
24. Алексеев, А. П. Философский текст: идеи, аргументация, образы / А. П. Алексеев. – М. : Прогресс-Традиции, 2006. – 328 с.
25. Мазиллов, В. А. Интеграция психологического знания: методологические проблемы / В. А. Мазиллов. – Ярославль : МАПН, 2008. – 122 с.
26. Коптева, Н. В. О структуре учебника по психологии / Н. В. Коптева // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 106–111.
27. Никифоров, А. Л. Семантическая концепция понимания / А. Л. Никифоров // Объяснение и понимание в научном познании. – М. : Изд-во Ин-та филос. АН СССР, 1983, – С. 43–64.
28. Ейст, Н. А. Интроспекция как метод инициации смыслообразования в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Ейст. – Новочеркасск, 2009. – 176 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.02.2015

***Kolyshko A.M. Educational Text in the System of Modern Psychological Education: the Criteria of Analysis***

*The article deals with the analysis of textbook place and role in the system of psychological education, the meaning of educational text reading by modern psychology students. It has been proved that higher learning education ignores wrongly the role of structural characteristics of the text as one of the aspects of student and educational text interaction. The criteria of educational text value have been detected which are the language of information, the level of system and the completeness of scientific facts and concepts description, potential semantic superfluity or lack of text information.*