

## УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ПРОДУКТИВНОГО ДИАЛОГА ВЗРОСЛЫХ

*В статье поднимается проблема создания учебных текстов, стимулирующих взрослого читателя к продуктивному общению, коммуникативной деятельности. Текст рассматривается как культурно-историческое явление, обладающее такими характеристиками, как нормативность, позиционность, ценностно-смысловая направленность*

В современном социогуманитарном пространстве существует одна общая тенденция, которую можно определить словами В. С. Библера: «В искусстве начала века резко, качественно возрастает творческая роль читателя, слушателя, зрителя, который должен – каждый зритель по-своему, вместе с художником (и – по-боровски – «дополнительно» к деятельности художника!) формировать, доводить, завершать полотно, гранит, ритм, партитуру до целостности на-вечного свершения. Такой «дополнительный» читатель или зритель проектируется автором, художественно изобретается, предполагается» [1, с. 271]. Однако применительно к учебным текстам «проектирование» такого читателя – достаточно сложная задача, как и разработка универсального способа размещения учебной информации, который порождал бы у взрослых творческую или коммуникативную деятельность. То есть подобный учебный текст должен предельно точно учитывать особенности читателя, иметь предельно четкий нормализующий код аудитории, который направлен на выделение круга людей, способных взаимодействовать с данным текстом [2, с. 161-166]. Очевидно, что формирование нормализующего кода аудитории представляет задачу отдельного исследования.

Учебный текст во многом подобен социальной норме. Его содержание и структурно-функциональная организация определяются культурно-историческими условиями, в которых он был создан. Так же как социальная норма, он объективен, то есть фиксирует только те явления, объекты, отношения, которые действительно существуют в материальном и в духовном мирах людей, принадлежащих к тому же времени и месту, в которых действует учебный текст. Учебный текст значим как и социальная норма, ориентирован на воспроизводство важнейших аспектов социальной организации общ-

ности. Так же как социальная норма, учебный текст применим, то есть существует инфраструктура, обеспечивающая трансляцию и воспроизводство учебного текста внутри такого социального института, как образование. Кроме того, государство или профессиональное сообщество стремятся обеспечить контроль над его содержанием и структурно-функциональной организацией.

Таким образом, соотносимость учебного текста с социальной нормой является существенной его характеристикой, поскольку учебный текст не столько ориентирован на передачу информации последующим поколениям или трансляцию новой информации внутри поколения, профессиональной группы, сколько на создание условий для освоения норм, ценностей эпохи и общества, в которых он функционирует.

Ю. М. Лотман отмечал, что тот или иной тип учебного текста является культурно-исторически обусловленным. Категория «текст» в его работах выступает как метапонятие. Культура, в зависимости от способа организации информации, подлежащей передаче последующим поколениям, рассматривается или как совокупность текстов (культура текстов), или как метатекст, транслирующий информацию о правилах построения новых текстов (культура грамматик) [2, с. 30-38; 7, с. 102-109; 8, с. 76-89]. В этом случае идеал учебного текста в культуре текстов будет иметь вопросно-ответную форму, будет ориентирован на максимально полное запоминание и воспроизведение, а в культуре грамматик будет выступать как фактор, порождающий новый текст, новое знание.

Исходя из идей Ю. М. Лотмана о тексте как знаковой системе, обладающей памятью и способной накапливать опыт, подчеркнем, что мы не рассматриваем письменную фиксацию как обязательный признак текста, то есть танец, ритуал, игра также являются текстами. Но в

данной статье речь идет только о тех текстах, которые имеют письменную фиксацию. Кроме того, как было отмечено выше, речь идет об учебных текстах, обращенных к взрослому читателю. Вероятно, вне зависимости от времени и типа культуры, отличительной чертой взрослого будет возраст, оцениваемый общностью как оптимальный для создания какого-либо продукта, необходимого для сохранения или развития общности, к которой взрослый принадлежит. Тогда содержание учебного текста, адресованного взрослому, связано с задачами профессиональной деятельности или личностного развития, характерными для представителей конкретной профессиональной группы. Содержание таких учебных текстов позволяет судить о динамике задач, проблем, с которыми сталкивается взрослый, о способах их разрешения, которые считаются общепринятыми, допустимыми в этой социальной группе. Учебные тексты, адресованные одной профессиональной группе, фиксируют некие «универсалии смысла», «то, что мы понимаем под ценностями», «кристаллизующимися в типичных ситуациях» [4, с. 288]. Вместе с этим представляется возможным выделить три основные характеристики учебного текста: нормативность, позиционность, ценностно-смысловую направленность.

Нормативность учебного текста определяет социальную обусловленность и социальный контроль над содержанием, формой изложения материала в учебном тексте. Нормативность учебного текста проявляется в том, что в нем отражаются только те проблемы, которые действительно существуют внутри социальной группы и оцениваются членами группы как значимые. Социальный контроль направлен на сохранение оценки этих проблем как значимых, а также обеспечение выполнения социальных норм, присущих группе, при поиске решения заданных в тексте проблем.

Позиционность учебного текста – характеристика, выражающая возможность изменения функций учебного текста по отношению к читателю. Например, учебный текст может обращать читателя к определенной традиции: научной, культурной, религиозной. При этом функции текста по отношению к читателю могут быть разными:

- текст воспроизводит наиболее значимые аспекты социальной общности, к которой читатель принадлежит, поддерживает информационное равновесие и направлен на сохранение групповой идентификации;

- текст обращает читателя к определенной традиции и ориентирован на помощь читателю

в формировании качеств, которые в этой традиции оцениваются как наилучшие, то есть текст будет ориентирован на индивидуальное развитие читателя;

- профессиональная задача, являющаяся содержанием этого текста, относится к типично-ролевым ситуациям, то есть ситуациям значимым, повторяющимся, применительно к которым общество или профессиональное сообщество выработало общее ценностное отношение и оптимальные модели поведения в них.

В этой связи необходимо подчеркнуть, что постановка и решение этих задач являются сопряженными с различными уровнями опыта и различными планами бытия, а именно объективной, субъективной, трансцендентной реальностями. Например, учебный текст направлен на формирование какого-либо личностного качества, которое высоко оценивается в той социальной группе, к которой принадлежит адресат (это может быть эмпатия, толерантность и др.).

Если текст связан с объективной реальностью, то качество читателя, актуализируемое структурно-функциональной организацией текста, его языковыми свойствами, в профессиональной деятельности используется для получения практической пользы из объекта данной деятельности; причем границы изменения, трансформации, «вторжения» в объект определяются прежде всего исходя из размера той потенциальной выгоды, которую можно извлечь из объекта профессиональной деятельности.

Соотношение текста с субъективной реальностью предполагает структурно-функциональную организацию учебного материала, когда и его языковые свойства могут быть направлены на актуализацию того же самого профессионально значимого качества читателя. Но в профессиональной деятельности при взаимодействии с ее субъектом это качество будет определять способность читателя к сотворчеству (как его определяет В. С. Библер). Тогда границы возможного изменения объекта профессиональной деятельности будут определяться самим читателем. Если текст сопряжен с трансцендентной реальностью, то личностное качество необходимо для добровольного осознанного служения высшим идеалам. Сопряженность текста с объективной, субъективной, трансцендентной реальностью наиболее полно проявляется в такой его характеристике, как ценностно-смысловая направленность. Для объективной реальности характерно отношение человека к объекту любой природы, как к объекту-вещи: отношение человека к миру, «как к вещи и только вещи» [5, с. 215]; отношение субъекта к

объективной реальности, как «Я – Оно» [6]. Следовательно, объективная реальность характеризуется тем, что любой объект воспринимается как обладающий только практической значимостью, исследуется с целью практического применения, рассматривается вне контекста межсубъектных отношений.

Основной характеристикой субъективной реальности будет отношение к каждому объекту, как субъекту, обладающему безусловной ценностью (отношения «Я – Ты»). При этом «...всякий объект, с которым так или иначе реально, предметно-деятельностно соотносит себя исторически определенный субъект, всегда опосредует собою отношения последнего к другим субъектам и по необходимости бывает втянут и включен в такое опосредование, более или менее сложное» [5, с. 114-115].

Отражение в тексте ценностей, которые формируются в отношениях «Я – Оно» (либо в отношениях «Я – Ты»), определяет содержание ценностно-смысловой направленности текста и проявляется в тексте как стратегия психологического воздействия на читателя. Г. А. Балл и М. С. Бургин выявили в современной педагогической реальности два типа стратегий психологического воздействия: монологический (императивный и манипулятивный) и диалогический [7, с. 58]. Психологическое воздействие имеет своей целью провоцирование или предотвращение некоторых изменений на стороне субъекта, на которого оно направлено. Эти изменения могут быть ориентированы на базовый уровень личности, знания, умения, навыки, опыт, на морально-этическую и эстетическую сферу, установки, отношение к миру, другим людям и к себе, на стиль общения, способы деятельности и др.

Ключевой характеристикой монологической стратегии психологического воздействия является отношение к другому человеку как к средству достижения собственной цели. Цель воздействия устанавливает его организатор (учет особенностей реципиента осуществляется только для увеличения вероятности достижения этой цели). Организатор воздействия ведет себя таким образом, как если бы только он был полноправным субъектом и носителем истины. Это не исключает возможность его стремления к благо реципиента так, как организатор воздействия его понимает.

Если текст обладает диалогической ценностно-смысловой направленностью, то лишь тогда предельно полно раскрывается «... объективная действительная направленность жизни субъекта, ее устремленность и адресованность беско-

нечно многим, ближайшим образом – обществу, конкретнее – со-причастным субъектам сферы общения» [5, с. 215].

Исходя из идей М. М. Бахтина, В. С. Библера, Ю. М. Лотмана, М. С. Кагана о природе диалога, приходим к выводу, что необходимыми и достаточными условиями диалога являются:

– наличие единого и значимого для обеих сторон предмета диалога;

– изначальная выраженность и различие точек зрения на предмет диалога;

– доверие к партнеру по диалогу, уверенность в том, что он готов воспринять иную точку зрения на предмет диалога;

– обладание субъектами диалога некоторым общим объемом информации, описывающим проблемное поле;

– единой системой критериев для оценки истинности высказываний друг друга.

Для диалога характерно предчувствие, предположение с очень большой долей вероятности ответа партнера на обращенный к нему вопрос. Возникновение вопроса, хотя бы во внутренней речи воспринимающего, уже свидетельствует о возникновении диалога. Однако состоялся диалог или нет, можно судить только по его результату. Результатом диалога является осознание смысла изучаемого явления.

Смысловая структура текста являлась предметом исследований Л. П. Доблаева [8], который рассматривал текст как имеющий не линейное, а иерархическое строение. Объектом конструирования такого текста являются проблемы, составляющие предмет мышления. Л. П. Доблаев исходил из того, что проблема существует независимо от того, кто с нею сталкивается или кем решается. Проблема, однако, может у разных людей вызвать или не вызвать субъективное (психологическое) состояние озадаченности. Тогда учебный текст должен быть направлен на порождение вопросов у читателя и содержать условия, порождающие проблему. Эти условия могут быть четырех типов:

1. В тексте выражена информация, содержащая готовый ответ на скрытый вопрос. Необходимо обнаружить вопрос и истолковать информацию как ответ на этот вопрос.

2. Текст не является готовым ответом на скрытый вопрос, но содержит полную информацию для нахождения ответа.

3. Текст содержит лишь частичные сведения, необходимые для нахождения ответа – определенного или неопределенного (остальные необходимо восполнить самому читателю – путем воспроизведения или рассуждения, или из другой части текста, или из другого источника).

4. Текст не содержит никакой информации, необходимой для получения ответа на скрытый в нем вопрос (ответ может быть найден только что названными выше способами).

Организация учебного текста может быть реализована как в виде смысловой структуры, так и в виде коммуникативной программы. Под коммуникативной программой учебного текста будем понимать заданную автором последовательность операций, выполнение которой обеспечивает читателю освоение единиц содержания образования [9].

В зависимости от стратегии психологического воздействия, которую реализует его автор, выделим монологическую и диалогическую коммуникативные программы. Диалогическая коммуникативная программа может обеспечивать реализацию следующих функций учебного текста: она позволяет читателю воспринять трактовку изучаемой проблемы в другой культуре или научной парадигме; создает условия для формирования информационного запроса читателя, определения им проблем, значимых для его личностного и профессионального развития и подлежащих изучению; определяет предпосылки для формирования личностного смысла изучаемого объекта, явления.

Диалогическая коммуникативная программа отражает условия возникновения диалога, а также стадии восприятия объекта и предмета диалога. Структурной единицей коммуникативной программы является текстовая ситуация. Основываясь на идеях М. М. Бахтина [10], выделим основные блоки текстовых ситуаций, составляющих диалогическую коммуникативную программу.

Первый блок текстовых ситуаций описывает объект с позиций наблюдателя, находящегося в состоянии Б-познания. Это особое состояние сознания, которое Й. Хейзинга [12] обозначил как восприятие иного бытия, чем обычная жизнь, а А. Маслоу [13] определил как познание Бытия в опыте пиковых переживаний. Пиковое переживание может быть только положительным и желательным и никак не может быть отрицательным и нежелательным, несмотря на

то, что эмоциональная напряженность момента очень высока. Именно данное состояние характеризуется тем, что объект воспринимается вне критериев «опасен – безопасен», «полезен – бесполезен».

М. М. Бахтин характеризовал это состояние сознания как «выход за пределы собственного Я». Оно характерно для начальной стадии диалога – стадии безоценочного принятия и слияния с внутренним миром «Другого» [11].

Второй блок текстовых ситуаций совпадает со стадией диалога, на которой происходит «возвращение на позицию собственного «Я», «формирование увиденного» (М. М. Бахтин). В учебном тексте это изменение восприятия объекта может быть выражено в текстовой ситуации, описывающей роль изучаемого явления, объекта в профессиональной деятельности.

Третий блок текстовых ситуаций направлен на определение проблемного поля диалога, по сути, вербализация вопроса читателем, осознание им «недостатка видения» объекта описания.

Четвертый блок текстовых ситуаций тождествен такой стадии диалога, как «восполнение недостатка видения» (М. М. Бахтин), реализация информационного запроса читателя.

Пятый блок текстовых ситуаций создает предпосылки вербализации личностного смысла изучаемого объекта, явления в профессиональной деятельности читателя, обретение целостности видения изучаемого объекта.

Необходимо подчеркнуть, что диалогическая коммуникативная программа учебного текста является не линейным, а разветвленным алгоритмом. В данном случае можно рассматривать именно блоки текстовых ситуаций, поскольку содержание каждого из блоков определяется ситуацией профессионального развития читателей.

Таким образом, любой субъект, включенный в образовательный процесс, может удваивать формулу  $S - O$  ( $S$  – субъект,  $O$  – объект), превращая ее в формулу  $S - O - S$ , создавая предпосылки для диалогического взаимодействия преподавателя и слушателя, автора и читателя.

## Л и т е р а т у р а

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3 т. – Таллинн: Александра, 1992. – Т.1. Избранные статьи по семиотике и типологии культуры. – 479 с.

3. *Лотман Ю. М.* К проблеме типологии культур // Ученые записки ТГУ. Вып.198. Труды по знаковым системам III. – Тарту, 1967. – С.30-38.
4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / под ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – 368 с.
5. *Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества. – СПб.: РГХИ, 1997. – 464 с.
6. *Сагатовский В. Н.* Антропологическая целостность: статус и структура // Очерки социальной антропологии. – СПб., 1995. – С.41-55.
7. *Балл Г. А., Бургин Н. С.* Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4.
8. *Доблаев Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
9. *Даринская Л. А.* Организация семинарского занятия в диалогической форме // Учен. зап. СПб. гос. ин-та психол. и соц. работы. – 2007. – №1 (7). – С.93-98.
10. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. – 2-е изд.: М., 1986. – 444 с.
11. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. – Изд. 4-е. – М.: Сов. Россия, 1979. – 318 с.
12. *Хейзинга Й.* Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры. – М.: Прогресс ; Академия, 1992. – 348 с.
13. *Маслоу А.* Психология бытия : пер. с англ. – М.: Рефл-бук ; К. Ваклер, 1997. – 304 с.

