Текст в системе современного гуманитарного образования



Александр Марьянович КОЛЫШКО,
доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы

Возникшее вокруг статьи Е. И. Медведской «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить» [9] обсуждение высвечивает целый ряд важных для отечественного образования вопросов, ответы на которые, возможно, определят его будущее. К наиболее значимым можно отнести следующие: каким должно быть взаимодействие культуры и образования в условиях динамичного изменения современного общества; что делать с низкой чувствительностью образования к цифровизации профессиональной и повседневной сфер человеческого бытия; к чему приведет цифровизация образования; каким трансформациям подвергаются цифровые технологии, попадая в образовательную среду; почему в переломный момент своего существования образование сделало акцент на реформировании управления и игнорирует принципиальные изменения содержания учебного и воспитательного процессов? В конечном счете ключевым, по нашему мнению, является вопрос о том, как образованию отнестись к тому, что уже произошло и чем живет современный человек. Речь идет о качественном изменении среды человеческого обитания, вызванном информатизацией, цифровизацией, визуализацией и виртуализацией жизни и устройства общества. Реакция образования на данные революционные изменения общества на уровне применения средств дистанционного обучения и использования презентаций кажется малоубедительной. Для любого человека очевидно, что современные цифровые технологии обладают несоизмеримо бóльшим образовательным потенциалом. Именно заботой о нем проникнута, как нам представляется, упомянутая вначале статья Е. И. Медведской. Не случайно ее появление вызвало мгновенный резонанс коллег-психологов в виде публикации Н. Д. Корчаловой и А. А. Полонникова «Образовательная политика текста». В ней в фокусе внимания находится статья Е. И. Медведской, которой авторы придают особое политико-образовательное значение. Для его амплификации привлечен специфический способ критического анализа, в котором критика обращена не к научной позиции или психологической культуре автора текста, а к самому тексту. Помещенный «под микроскоп»

текст Е. И. Медведской рассматривается не столько с содержательной, сколько с формальной стороны. То есть в этой перспективе он «не столько говорит о происходящем, сколько… утверждает определенное видение… ситуации, побуждая своих читателей к солидарности с ним» [6, с. 67]. Таким образом он предстает как «дискурсивная конструкция, набор предписаний, диктующая читателю определенную позицию…» [6, с. 67]. Отсюда, как пишут авторы статьи, они делают акцент на критике текста как политико-образовательном высказывании.

В качестве средства анализа ими выбирается особый исследовательский инструмент, адекватный поставленной задаче, — прием деконструкции, предложенный в свое время Ж. Дерридой. При обращении к тексту авторы ориентированы на выявление риторических особенностей высказывания, т. е. его воздействия на читателя, и те образовательные следствия, которые статья стремится вызвать к жизни, на позиционные особенности и внутреннюю форму текста, его цели, характер использования психологического языка, возникающие в процессе чтения читательские установки, текстуальные уловки, обеспечивающие методологический контроль процесса чтения… Это обстоятельство и обуславливает выделение авторами высказывания в качестве единицы критического анализа. В некоторых случаях в качестве синонима данному понятию ими используется дефиниция «сообщение». При этом авторы стремятся к диалогизации отношений с анализируемым ими текстом, привлекая в качестве контекстов другие диссонирующие и ассонирующие высказывания. Такая позиция весьма конструктивна для отечественной гуманитарной науки и ориентирует ее на признание активной роли текста в научном познании и образовании.

Обратим внимание на отмеченную нами ранее особенность статьи Н. Д. Корчаловой и А. А. Полонникова — способ критического прочтения статьи Е. И. Медведской «Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить». Мы говорим о перенесении акцента с привычного для многих дискуссий обращения к позиции автора с неизбежной при этом персонификацией на сам текст как субъект политического (властного) высказывания. Если принятая в нашей науке позиция (критика) ориентирует читателя на реконструкцию позиции автора через призму ее адекватности изучаемой объективной реальности (психологическая наука изучает объективный мир объективными методами, выявляет объективные законы его объективного бытия) и правильность выбора и применения научных методов, то авторы предлагают обратиться к тексту как к активному субъекту чтения, стремящемуся навязать читателю определенную коммуникативную позицию в пространстве чтения, сформировать у него определенную идентичность. В этом смысле анализируемый текст не столько говорит, сколько поступает.

Необходимо отметить, что для современной гуманитарной науки все менее обоснованной выглядит сформировавшаяся в эпоху романтизма позиция понимания автора как исключительного творца текста, взгляды которого должен адекватно воспринять и запечатлеть в своем сознании читатель. Однако уже М. М. Бахтин, говоря о тексте как о высказывании, указывал на различие замысла (интенции) и зафиксированного в тексте осуществления этого замысла в речевой форме [1, с. 289]. Близкой позиции придерживался и Л. С. Выготский в «Психологии искусства», когда, обосновывая метод текстуального исследования, писал: «Мы изучаем ритмическое строение какого-нибудь словесного

отрывка, мы имеем все время дело с фактами не психологическими, однако, анализируя этот ритмический строй речи как разнообразно направленный на то, чтобы вызвать соответственно функциональную реакцию, мы через этот анализ, исходя из вполне объективных данных, воссоздаем некоторые черты эстетической реакции. При этом совершенно ясно, что воссоздаваемая таким путем эстетическая реакция будет совершенно безличной, то есть она не будет принадлежать никакому отдельному человеку и не будет отражать никакого индивидуального психического процесса во всей его конкретности, но это только ее достоинство. Это обстоятельство помогает нам установить природу эстетической реакции в ее чистом виде, не смешивая ее со всеми случайными процессами, которыми она обрастает в индивидуальной психике» [3, с. 39].

Со второй половины XX века текст традиционно рассматривается в гуманитарной науке в качестве полноценного субъекта чтения [2; 5]. Современные исследователи считают, что целостное изучение чтения возможно на пересечении отношений создателя (автора) текста и его читателя. В то время как третьим неотъемлемым направлением анализа выступает сам текст [7, с. 429; 8, с. 103; 10, с. 190]. Французский историк Р. Шартье предложил яркую метафору, описывающую место каждого из названных субъектов в процессе чтения. «Писатели обживают собственные владения: наследники древних земледельцев, они распахивают почву языка, роют колодцы, возводят дома; напротив, читатели — это путешественники; они кочуют по чужим землям, браконьерствуют на полях, написанных не ими, присваивают не казни, а милости египетские и наслаждаются ими. Письмо копит, складирует, противится времени, осваивая некое пространство, и наращивает производство самого себя, решительно расширяя собственное воспроизводство [11, с. 125]. *Вместе с тем в процессе чтения* читатель непосредственно контактирует только с текстом, который включается в коммуникацию с читателем как особый способ символического конструирования реальности с помощью языка. Как пишет П. Рикер, именно при встрече двух миров — мира текста и мира читателя — происходит образование смысла. При этом предлагаемые в тексте слова (словарь произведения), конституирующие реальность в языковой форме и способ презентации предлагаемой читателю реальности (открытый текст или закрытый, критикующий или описывающий, диалогичный или монологичный), предлагают читателю не только особый способ его (текста) прочтения, но и особый способ мышления о нем, его понимания. В этом случае текст реализуется не столько как инструмент, сколько как медиатор сознания читателя, который опосредует коммуникацию с ним, регулирует его чтение и в конечном итоге самоотношение.

Наряду с этим текст, преодолевая своего автора, несет за собой исторический шлейф определенных отношений и интерпретаций, усвоенных читателем в той или иной мере. Казалось бы, что текст, проходя через века, должен стираться, терять содержащуюся в нем информацию. Однако в тех случаях, когда мы имеем дело с текстами, сохраняющими культурную активность, они обнаруживают способность накапливать информацию, то есть способность памяти. Как писал Ю. М. Лотман, «ныне “Гамлет” — это не только текст Шекспира, но и память обо всех интерпретациях этого произведения и, более того, память о тех вне текста находящихся исторических событиях, с которыми текст Шекспира может вызывать ассоциации. Мы можем забыть то, что

знал Шекспир и его зрители, но мы не можем забыть то, что мы узнали после них. А это придает тексту новые смыслы» [8, с. 163]. Говоря о данной особенности текста, французский социолог Б. Латур писал: «Чтобы выжить или быть превращенным в факт, утверждение нуждается в следующем поколении работ, которые ссылаются на него» [13, с. 38]. Обозначенная позиция согласуется с современным представлением о научном тексте как поле взаимодействия между людьми [12, с. 132] и средстве не только передачи знаний, но и их накопления [12, с. 353]. В данной связи текст всегда изначально погружен в коммуникацию с читателем и другими текстами. Таким образом, в современном мире текст является активным агентом влияния на читателя.

В контексте обозначенных изменений в современном обществе и гуманитарной науке особое внимание к себе привлекает место и роль текста в образовании, содержание реализуемых практик образовательного чтения. Чтение научных и учебных текстов занимает важную часть (и время!) обучения. Образовательное чтение сегодня превалирующе направлено на информирование студента — «формирование теоретических знаний». Студенты читают книги, а если тексты электронные, то по правилам чтения текстов — на бумажном носителе. Студенты ориентируются на запоминание, понимание и осмысление написанного. Они конспектируют тексты, выделяют главное, расшифровывают позицию автора текста, пишут эссе по поводу прочитанного, запоминают, чтобы потом воспроизвести написанное на семинаре или экзамене. Понимание в данном случае — это поиск ответа на вопрос о том, какая реальность скрывается за написанными знаками (словами), что именно хочет сказать автор. То есть оно содержательно центрировано. Осмысление в существующей практике чтения — это ответ на вопрос (и это в лучшем случае) о том, «какое значение для меня может иметь приобретенная информация». В конечном счете современный преподаватель надеется на то, что зафиксированные в памяти тексты объединяют студентов с помощью научных понятий вокруг определенной профессиональной культуры (ценностных ориентаций, способа мышления, способа презентации знания в языке). В то время как благодаря этому объединению вокруг «своей культуры» формируется профессиональная идентичность студента, его самосознание как представителя особой профессиональной касты. Кроме того, в настоящее время студенту доступно неограниченное количество книг. Проблема только одна — студенты не очень хотят читать, сопротивляются. Да и преподаватель часто разочарован тем, как студенты понимают прочитанные тексты [4]. Быть может, студенты обнаруживают сопротивление образовательному чтению не в силу своей лености, а потому, что не умеют читать тексты и/или являются пассивными объектами их воздействия? Быть может, студентам предлагают не очень современные тексты или организуют практику чтения, которая не совсем адекватна реальной культуре их социального бытия?

Необходимо отметить, что гуманитарные профессии, профессии типа «человек — человек», очень тесно связаны с профессиональным и повседневным бытием людей. Так, психолог, например, консультирует клиентов и постоянно сталкивается с их способами повседневного и профессионального бытия. В этом плане профессиональная успешность специалиста зависит от его открытости иному (бытию, сознанию, представлению других способов бытия). Гуманитарные профессии тесно связаны и зависят от культуры: профессиональной, повседневной, гражданской.

А в современной повседневной культуре людей объединяют не только бумажные, но и электронные тексты, видео из Интернета или СМИ. С детства в своей обыденной жизни (вне университета) будущие студенты читают гипертексты, предпочитают черпать информацию из источников, в которых превалируют иконические знаки. Это принципиально иная, отличная от используемой в современном образовании практика чтения. Она и более востребована в их профессиональной деятельности, корпоративном и гражданском общении, личной, повседневной жизни. В данной связи налицо потребность в смене практики образовательного чтения при подготовке специалистов гуманитарных профессий. Наиболее адекватным современной образовательной культуре может быть выстраивание чтения как процесса коммуникации [5]. При этом коммуникация должна быть существенно преобразована. Ориентацию на информирование, видимо, следует несколько ослабить, усилив аналитическую линию (контекстуализации, критики, позиционной интерпретации). Особую актуальность в современной высшей школе приобретает обучение студентов практикам чтения текстов, разных по своей форме и содержанию, обучение деконструктивной работе при чтении. Речь идет о компетентности в понимании устройства и политики текста. Важным при этом является формирование у студентов в чтении открытости «иному, не такому как я», их чувствительности к тексту как к дискурсу. Необходимым сегодня является обучение студентов чтению современного электронного текста в моделируемой на занятиях ситуации неопределенности, незавершенности, многоуровневости и многозначности. Особое внимание необходимо уделить также формированию компетенций студентов при восприятии иконического знака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1986. — 445 с.

2. Бурмистрова, И. В. Философская проблема «текст-читатель»: историческая динамика и интерпретации XX века : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.03 / И. В. Бурмистрова. — Ростов н/Д, 2013. — 150 с.

3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.

4. Колышко, А. М. Кризис образовательного чтения // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14—15 ноября 2018 г. / Белорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: С. И. Коптева, Л. А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГПУ, 2018. — С. 43—47.

5. Колишко, О. М. Читання як комунікація: здрози та можливості трансформації особистості сучасного читача / О. М. Колишко // Український психологічний журнал : збірник наукових праць. — 2020. — № 2 (14). — С. 135—150.

6. Корчалова, Н. Д. Образовательная политика текста / Н. Д. Корчалова, А. А. Полонников // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. — 2022. — № 2 (73). — С. 67—73.

7. Кристева, Ю. Бахтин, Слово, Диалог и Роман / Ю. Кристева // Французская семиотика: от структурализма к постструктурализму. — М. : Прогресс, 2000. — С. 427—457.

8. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — 704 с.

9. Медведская, Е. И. Цифровое образование для цифрового поколения: кого и как учить / Е. И. Медведская // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. — 2022. — № 2 (73). — С. 60—66.

10. Рикер, П. Я сам как другой / П. Рикер. — М. : Гуманит. литература, 2008. — 416 с.

11. Шартье, Р. Письменная культура и общество / Р. Шартье. — М. : Новое издательство, 2006. — 272 с.

12. Hyland, K. Disciplinary discourses: Social Interactions in Academic Writing / K. Hyland. — Longman, 2000. — 211 p.

13. Latour, B. Science in Action: How to follow scientists and engineers through society / B. Latour. — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. — 274 p.