

6. Мягкова, Н.А. Активность как ведущий компонент социальной креативности студента // European Social Science Journal = Европейский журнал социальных наук. – М., 2012. – № 9 (2) – С. 67–73.

7. Попель, А.А. Социальная креативность и механизмы ее развития // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: Сб. научных трудов. – Вып. 5. – Новгород: Изд-во НГЛУ, 2004. – С. 86–100.

8. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

УДК 378

А.В. Коржуев, Э.Ю. Лесите

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО СООТВЕТСТВИЕ КРИТЕРИЮ АДЕКВАТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ

В статье обсуждаются проблемы языка педагогической науки и написания педагогических текстов, отвечающих критерию адекватности восприятия их содержания, смысловой корректности и насыщенности, логической и терминологической корректности, способствующих формированию у читателя интереса к внимательному, вдумчивому их прочтению, рефлексии представленного содержания и заложенных автором скрытых смыслов.

Ключевые слова: академический педагогический текст, «живое знание», смысловая насыщенность и смысловая корректность педагогического текста, логическая корректность обоснования и доказательства результатов и способов их описания, рефлексия содержания текста.

PEDAGOGICAL TEXT AND ITS ELLIGIBILITY TOWARDS THE ADEQUACY OF INFORMATION PERCEPTION

The article discusses the problems of the language of pedagogic science, and creating the pedagogic texts that will meet the requirements of the content perception adequacy, semantic correctness and richness (high density of meanings), terminological and logical correctness of a pedagogical text that provoke an interest on the part of a reader and engage him into an attentive and carefull reading, and interiorization of information and latent meanings of the author.

Key words: academic pedagogical text, «lively knowledge», semantic correctness and richness (high density of meanings) of the pedagogical text, logical and terminological correctness, reflection of a text content.

Раскрывая заявленную в заглавии проблему, отметим, что наиболее близким к ней содержательным полем является известное клише «язык науки», включающее используемые и той иной ее

области термины, их содержательное наполнение, те особенности их смыслового звучания, которые характерны именно для конкретной отрасли знания, распространенные семантические и лексические клише, принятые и понятные специалистам и при определенных интеллектуальных усилиях расшифровываемые неспециалистами, наконец, специфика стиля научной речи (письменной и устной). В нашей статье ограничиваем рассмотрение областью педагогики, акцентируя внимание на различных стилях изложения, выявленных в процессе анализа достаточно большого массива статей, книг, монографий, учебников и пособий по педагогике.

Как отмечают в работах [4, 7] В.А. Попков и А.В. Коржуев, к их числу относится *ярко выраженный академичный стиль* – он наиболее характерен для теоретических исследований, имеющих серьезную философскую подоплеку. К числу наиболее удачных примеров последних лет авторы относят книгу А.С. Запесоцкого «Методологические и технологические основы образовательной деятельности» (2007). Вторым классификационным подразделением стилей педагогических работ является «сухой» академичный стиль с отдельными публицистическими вкраплениями, «разгружающими» внимание читателя, с одной стороны, и поддерживающими его интерес к серьезному материалу, предлагаемому автором текста для осмысления, – с другой. Таким стилем написаны многие известные статьи и книги академика РАО А.М. Новикова, – например, ставшая бестселлером работа «Профессиональное образование в России» (1996г.). В некоторых педагогических работах *академичное, «сухое» изложение представлено на паритетных началах с образно-публицистическим* – эта особенность проявляется во фрагментах одной из последних книг В.В. Краевского «Методология педагогики. Новый этап» (2009), где серьезные методологические сюжеты педагогики сопровождаются яркими фрагментами художественного стиля, несколько не снижающими научной значимости текста, но ярко просвечивающими суть, основную идею излагаемого автором, помогающими ему донести до читателя наиболее сложные и труднопонимаемые фрагменты знания. И наконец, в современном издательском репертуаре представлены педагогические книги и статьи *художественно-публицистического* стиля, ярким примером является книга А.С. Белкина «Ситуация успеха; как ее создать» (1991).

Обсуждая проблему педагогических текстов, мы, само собой, сталкиваемся с термином «адекватность восприятия содержания текстов» читателями и с мотивационными составляющими процесса чтения педагогических повествований. В связи с этим педагогическое сообщество сегодня повсеместно отмечает преувеличенную сложность используемых в работах категорий, понятий и терминов, стилистическую непривлекательность изложения, что вызывает необходимость у читателя (особенно начинающего) много раз перечитывать и переводить на понятный язык многие фразы, предложения и даже отдельные слова. Понятно, что все это крайне затрудняет понимание реципиентом сути излагаемого и не мотивирует его к полноценному, вдумчивому чтению, попыткам осознать то, о чем пишет автор. По-видимому, это обстоятельство заставляет философов и методологов науки обсуждать проблему, клишируемую как «живое знание».

Обсудим это подробнее. Слово сочетание «знание живое» имеет в качестве английского эквивалента «living knowledge», именно его в начале XX в. использовали философы Г.Г.Шпет, С.Л. Франк и ряд других ученых. В частности, в книге «Живое знание» С.Л. Франк говорит о живом психологическом знании, выдвигая в качестве его основных признаков открытость и недосказанность, задействование связи науки и искусства. Автор особо отмечает, что искусство на столетия опережает науку в познании неживого, а особенно живого, наука же «анатомирует», искусственно дробит мир на различные части, сегменты, зачастую имеющие свойство «не склеиваться», не синтезироваться в некое целое. При этом особый упрек из уст автора звучит в адрес наук о человеке, к числу которых по праву относится педагогика [2]. При этом в структуру «живого знания» автор включает так называемые предзнаковые формы знания, элементы интуитивного мироощущения, неконцептуализируемые образы окружающего мира, житейские понятия неясного происхождения, а также собственно знание в

традиционном понимании. В последнем особенно выделяется «знание о знании» – фактически это отрефлексированные фрагменты знания и (что не менее важно) знание о незнании, в частности то, что традиционно является источником жажды нового знания, движения в направлении обретения этого знания и мудрости в самом широком смысле слова [2]. Анализируя данные проблемы в обстоятельной статье в журнале «Высшее образование в России», известный психолог В.П. Зинченко в описании феномена «живого знания» упоминает о том, что любой текст как носитель знания, с одной стороны, «сопротивляется чтению и интерпретации, а с другой, – *взыскует* читателей и интерпретаторов» [2].

Актуальность вычлененной проблемы связана, по нашему мнению, со слабой читательской востребованностью, низкой «читаемостью» педагогических статей, брошюр и монографий, а иногда даже учебников и учебных пособий, не говоря уже о таком академичном продукте как диссертация по педагогике. Об этом свидетельствует, в частности, анализ данных, отражающих публикационную активность авторов педагогического направления и индексы цитируемости их сочинений (как начинающих, так и известных в педагогике), – например, на основе широко известной и востребованной сегодня информационной базы РИНЦ. Отчасти, конечно, указанный негатив объясняется невозможностью исследователя или практика-педагога охватить вниманием лавинообразно нарастающий поток информации (даже по какой-либо весьма узкой проблеме). Однако есть и серьезные основания утверждать, что только одним этим обстоятельством причины низкой читаемости и цитируемости текстов по педагогике не исчерпываются.

Постараемся далее обосновать те особенности текстов образовательно-педагогической тематики, которые обуславливают весь отмеченный выше негатив, и сформулировать (в дискуссионном плане) ряд требований, критериев, которым должны были бы отвечать педагогические тексты. Позиционируя в качестве средства преодоления описанного в первой части и широко проявляющегося негатива феномен «живое знание», можно представить его антипод, назвав его «знанием *мертвым*», и попытаться далее дать его покомпонентное наполнение. В качестве первого можно, на наш взгляд, привести тезис о зачастую очень непривлекательном (неэстетичном) литературном стиле многих педагогических произведений. Это выражается в том, что невероятно громоздкими, пересыщенными «высокопарным» стилем, часто содержащими иностранные заимствования фразами и оборотами (вместо простого «*нехватка, недостаток учебного времени*» якобы более академичное «*ограниченный, а иногда – лимитированный бюджет (ресурс) учебного времени*»), излишней тягой к использованию общефилософских понятий и категорий без конкретной проекции в образовательный процесс характеризуются многие известные сегодня источники педагогического профиля. И эта особенность не имеет тенденции к изживанию.

Далее отметим, что зачастую литературная, стилистическая непривлекательность текстов сопряжена с бессодержательностью написанного авторами. Так, для педагогических текстов характерна – особенно в последнее время – тяга к многочисленным перечислениям «списком», с использованием избитых, повсеместно употребляемых выражений, потому и потерявших отчасти для читателей свой изначальный смысл. Например, в одном из источников (по этическим причинам не указываемом) автором перечисляются методологические функции педагогического образования: к ним он относит прогрессообразующую, ценностно-ориентационную, интеграционную, междисциплинарную, культурно-гуманизирующую, прогностическую и практическую (имея в виду укрепление связи со школой) – при этом каждая кратко расшифровывается самыми общими «хрестоматийными» фразами. При самом первом знакомстве с выделенными компонентами становится очевидным, что никакого отношения к *методологическим* функциям (как заявлено автором) они не имеют – это обычные, традиционные функции педагогического образования (нерядоположные, к сожалению) и вдобавок часто

нелепо интерпретированные: интеграционную функцию автор расшифровывает как «*обоснование нового типа университетского образования как общего поля модернизационной деятельности всех факультетов в сфере образования*». Повторы, отсутствие смысла, «уход в заоблачные выси» – всё это не вызывает у читателя, будь он начинающий исследователь или известный автор, никакой положительной эмоциональной реакции от прочитанного, а зачастую только отвращение.

В последнее время методологи науки во весь голос говорят об интеграционных (глобализационных) процессах, охвативших, в частности, и педагогику, выражающихся в использовании исследователями проблем образования различных мета- и междисциплинарных терминов, методов, исследовательских подходов и приемов описания феноменов и процессов. Никто не спорит с очевидным, однако зачастую в текстах педагогических статей и книг в связи с этим появляются, например, такие «междисциплинарные» предложения: «*масштабные исследования свойств открытых неравновесных, нелинейных систем и процессов в многомерных пространствах современного социума позволяют с наибольшей полнотой и степенью определенности выявленных тенденций и социально значимых фактов методологически обоснованно выстраивать концептуальный фундамент устойчивого развития, стабильности и прогнозирования стратегий и ценностно-смысловых концептов социокультурного развития в различных пространствах социума*» (по очевидным причинам источник не упоминается). Нагромождение метанаучных терминов, бессвязность частей текста, абсолютно непереводаемая на обычный, «живой» язык – всё это, к сожалению, очевидно.

И этот пример далеко не единственный: сегодня масса исследователей-педагогов заявляет в работах синергетический подход (при этом в разговоре знания сущности терминов – самоорганизация, параметр порядка, точки бифуркации и других – не проявляет, даже в общем ракурсе, не говоря уже о конкретном его проецировании); сплошь и рядом используются ссылки на системный подход (при этом в устной беседе в лучшем случае такой автор с трудом называет в хаотичном порядке лишь избранные компоненты своей «системы», иногда проявляет общее понимание характера связей между ними – однако никакого понимания полноты, степени открытости или изолированности, уровня структурной организации системы и т.п. в подавляющем большинстве случаев нет); всё что ни попадя именуется методологией, и огромное число других аналогичных нелепостей можно прочесть сегодня в текстах по педагогике.

Во всех перечисленных случаях метод борьбы с негативом в области академического педагогического письма весьма прост – он выражается формулой: «Я знаю, чего делать не следует, и всячески стараюсь не делать этого: не употребляю не относящихся к сути дела терминов, не увлекаюсь иностранными терминами, формулирую мысли коротко и внятно, несмотря на желание солидно выглядеть в научном сообществе, продемонстрировать свою эрудицию и т.д.». Если в сознании ученого сформирована такая осмысленная установка, она работает вполне надежно.

Однако гораздо сложнее обстоит дело, когда читатель сталкивается с многозначными терминами, настолько прочно укоренившимися в педагогическом словоупотреблении, что «первородный» смысл многих из них оказался просто забытым – они стали расхожими штампами, ни к чему не обязывающими клише, и конкретное их значение во многих случаях крайне трудно разгадать читателю. К таким, в частности, относятся некоторые *суффиксно образованные* педагогические понятия: личность – личностно ориентированный подход; проблема – проблемное обучение; кластер – кластерное обучение; корпорация – корпоративный университет; деятельность – деятельностный подход; компетентность – компетентностный подход; развитие – развивающее обучение и ряд аналогичных [7].

Обсуждаемая сейчас трудность заключается в том, что если, например, в отечественной педагогике *развивающее обучение* имеет две версии (школа В.В. Давыдова, ориентирующаяся на доминирование в процессе обучения теоретического содержательного обобщения, и школа Л.В. Занкова,

предполагавшая раннее обучение школьников на высоком уровне трудности), то уже *проблемное обучение* – гораздо больше таких версий (известны авторы: В. Оконь, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, Е.В. Ковалевская и ряд других), а *компетентный подход* – во много раз больше. Аналогичная полифоничная ситуация с *деятельностным подходом*. Приведем лишь несколько примеров. В «первородном», классическом понимании деятельностный подход восходит к научной школе П.И. Гальперина и ряда его учеников (например, Н.Ф. Талызиной), разработавших для учеников начальной школы, как сказали бы теперь, технологию, предполагающую предъявление обучающимся ориентировочной основы (схемы) действия, а затем ряд этапов, закрепляющих первоначально сформированное умение, операцию и т.п. (подробно об этом рассказано в многочисленных источниках, – например, [8]). Однако сегодня в педагогике и психологии сторонниками деятельностного подхода называют себя многие научно-практические школы. При этом одни авторы предполагают реализацию такого подхода путем «дробления» тех умений, которым необходимо кого-либо обучить, на ряд последовательно осуществляемых «шагов», над каждым из которых педагогу следует работать с учащимися отдельно, а затем – синтезирования всего реализованного на отдельных этапах в единую структуру. Другие авторы предполагают совершенно иную ориентировочную основу действия – гораздо более обобщенную и, как правило, междисциплинарную. Будучи сформированной у обучающегося в некотором конкретном случае, она, по мысли авторов, проявится и при решении конкретных задач в различных других учебных дисциплинах. Наконец, известны такие исследователи, которые «деятельностным подходом» называют любую обучающую методику, технологию и т.п., в которой хоть в какой-то (пусть самой малой, незначительной) мере проявляется самостоятельная деятельность обучающихся.

Аналогичная ситуация произошла и с появившимся в начале 90-х гг. XX столетия многими другими терминами.

Из всего сказанного должно стать понятным, какие проблемы возникают в рамках «академического педагогического письма» в связи с отмеченной выше широко проявляющейся полифонией смыслов терминов, понятий и основных категорий педагогики. Потому мы и заявляем в списке ключевых слов *смысловую корректность*, понимая под этим максимально возможную (конечно, весьма ограниченную для гуманитарного знания) точность выражения авторской мысли, объяснение читателю того, что имеется в виду, когда используется какой-либо из перечисленных выше терминов (или им подобных) – краткое, например: *развивающее обучение* (по В.В. Давыдову), или развернутое, предполагающее смысловой комментарий, – например, такой: *«используя термин «деятельностный подход», мы прежде всего делаем акцент на включении обучающихся в... (такой-то вид деятельности)»*, или: *«говоря о проблемном обучении, мы добавляем в описанную в статьях И.Я. Лернера структуру познавательной деятельности студентов... (такой-то элемент, недостаточно полно проявленный цитирующим автором)»*.

К смысловой корректности вплотную примыкает декларированная в списке ключевых слов *смысловая насыщенность* педагогического текста, предполагающая удерживающий внимание читателя достаточно «сжатый» стиль изложения, при этом концентрированно выражающий основу, суть излагаемого. Если и допускающий вынужденные необходимые для расшифровки чего-либо читателям отвлечения «в сторону», то в качестве «компенсации» периодически предлагающий резюмирующие фрагменты, в которых *stanspedeinuno* (стоя на одной ноге – *лат.*) излагается суть описанного в предшествующем отрывке текста. Например: *итак, вопреки ... (какому-либо устоявшемуся мнению, утверждению) мы полагаем... (суть авторской позиции) и представляем это схематично такой схемой...»*.

Смысловая насыщенность содержания педагогического текста предполагает также проявление автором продукта смысловых, сущностных уточнений различных фрагментов описания исследуемого

дуемого в работе феномена или процесса, к числу которых относятся примерно такие стилистические клише:

несмотря на существенные различия между... (такими-то педагогическими понятиями, особенностями протекания педагогических явлений), проявляется и определенная степень сходства, которую нельзя игнорировать... (далее идет расшифровка сказанного);

многие авторы, исследователи и практики образования считают абсолютно одинаковыми, можно сказать, тождественными... (такие-то конструкты), однако внимательный анализ выявляет и некоторое различие..., выражающееся... (в том-то);

традиционно считается, что тезис «урок – основная форма учебно-воспитательного процесса в школе» принадлежит известному педагогу прошлого Я.А. Коменскому, однако это не более чем миф, расхожее заблуждение, – данный тезис является «порождением» одного из постановлений ЦК ВКП(б) от 1932 г.

Примером, соответствующим первому подразделению, являются термины «фасилитация», «педагогическое сопровождение» и «адаптивная школа»: определяемые многими исследователями в работах, в словарях совершенно различными фразами, они, как нам кажется, имеют и значительную степень родства – все три феномена отражают идею сотрудничества педагога и учащихся, помощи последним в преодолении тех или иных объективных затруднений, встречающихся в образовательном процессе.

Таковы, на наш взгляд, составляющие смысловой насыщенности педагогического текста. Однако мы полагаем, что «живой текст» должен отвечать и критерию *экспрессивной насыщенности, и стилевой эстетики* – даже при насыщенном смысле содержания текст способен как привлечь внимание читателя, так и отторгнуть его. Мы имеем в виду использование авторами текстов яркого, образного языка, иногда даже эпиграфов (казалось бы, принадлежности только художественного повествования) – этого не стесняются даже такие известные авторы педагогического профиля как известный исследователь и практик образования А.М. Новиков и не менее известный методолог педагогики В.В. Краевский [5]. В одной из последних своих книг «Методология педагогики. Новый этап» он, например, использует в тексте такие выражения: «*в педагогику может попасть все, даже мухи и треска в кляре*»; «*короткое замыкание в педагогике*» и др. (конечно, с последующим «серьезным» раскрытием смысла). Органично вплетенные в текст, ярко иллюстрирующие ту мысль, которую автор желает донести до читателей, они привлекают внимание и способствуют вдумчивому чтению, адекватному восприятию тех серьезных смыслов, которые авторы излагают доступным языком, не влияющим на научность изложения.

В качестве показателя «мертвого письма» мы могли бы позиционировать *безличное изложение*, являющееся нормой в естественных и технических науках, однако в педагогике иногда (когда не подкрепляется диалогичным стилем) резко снижающее читательский интерес к тексту. В связи с этим обсуждаемое в статье «живое знание» целесообразно в ряде случаев представлять в виде диалога автора с воображаемым читателем. Такой диалог можно представить, имитируя прямую речь в тексте, непосредственно используя слова: автор (с последующим изложением точки зрения того, кто пишет текст), читатель (с представлением возможного ответа), с периодическим переходом от мысли одного участника диалога к мысли другого [4, 7]. Известны и другие, более «мягкие» формы такого диалога, – например, когда автор приводит в тексте фразу: заявляя свой подход, мы, конечно, предвидим серьезные возражения читателей... (далее идет возможный читательский контраргумент, который опытный педагог-исследователь в состоянии спрогнозировать заранее). Далее автор текста может привести взвешенную позицию, попытаться аргументированно возразить потенциальному читателю, предложив свои нестандартные контраргументы, используя все описанные выше приемы повышения интереса к тексту.

И в заключение отметим, что важной составляющей проблемы «живого текста», привлекающего внимание читателей, является логически грамотное, доказательное представление результатов. При этом известное в логике в качестве одного из аргументов при доказательстве *обращение к традиции* или *к авторитету* целесообразно не ограничивать лишь клише типа: «традиционно этот феномен относится к... (такому-то сегменту педагогики); то или иное качество личности, умение обучаемого традиционно формируется... (такими-то средствами, методиками, технологиями)», а сопровождать авторскими комментариями по поводу того, насколько правомерно пользоваться той или иной традицией в конкретных условиях образовательного процесса, не является ли она частично устаревшей, потерявшей актуальность. Похожая ситуация и в случае императивной ссылки на авторитет – «живой текст» предполагает проекцию конкретных высказываний, идей, мыслей на современность, на особенности той ситуации, к которой так или иначе применяется цитата-ссылка на мнение известного ученого или общественного деятеля. Речь, таким образом, идет не о бездумном, догматическом, а о творческом, диалектическом, ситуационно ориентированном цитировании, допускающем возражения, уточнения, авторские ракурсы индивидуального видения исследуемой педагогической ситуации. То же самое следовало бы сказать и в том случае, если в качестве аргумента в пользу справедливости авторского вывода или заключения используется *аналогия*. Ряд логических аспектов педагогики и представления педагогического знания в текстовом формате подробно рассмотрен в книге [7].

Таковы лишь избранные, наиболее значимые, с нашей точки зрения, аспекты проблемы «педагогический текст», крайне актуальной сегодня и требующей дальнейшего скрупулезного исследования.

-
1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Просвещение, 2001.
 2. Зинченко, В.П. Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. – 2003. – № 5. – С. 81-92.
 3. Коржуев, А.В., Антонова, Н.Н. Поисково-исследовательская деятельность в педагогике. – М.: Изд-во «Либроком»(URSS), 2012.
 4. Коржуев, А.В., Попков, В.А. Современная теория обучения: Общенаучная интерпретация. Учебное пособие. – М.: Изд-во «Академический проект», 2006.
 5. Краевский, В.В. Методология педагогики. Новый этап. Учебное пособие. – М.: Академия, 2009.
 6. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией. – М.: Эгвес, 2003.
 7. Попков, В.А., Коржуев, А.В. Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во Института управления образованием РАО, 2004.
 8. Талызина, Н.Ф., Володарская, И.А. Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения / ред.-сост. Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская. – М.: Ред.-изд. центр «Помощь», 1996.