

**А.С. РОБОТОВА, профессор
РГПУ им. А.И. Герцена**

И снова... о научно-педагогических текстах

Данная статья продолжает цикл публикаций автора о качестве научно-педагогических текстов, о типичных недостатках в них, которые разрушают научную коммуникацию, снижают уровень научности исследований, тормозят динамику научно-образовательного процесса в сфере образования.

Ключевые слова: текст, научно-педагогический текст, недостатки и стереотипность текстов, субъективное начало в научном тексте.

Занимаясь уже полвека практической и теоретической педагогикой и сосредоточившись в последние годы на проблемах методологии педагогического познания [1], не могу остаться в стороне от проблемы *текста*. Именно в тексте выдвигаются новые идеи, гипотезы, обосновываются методы и методики исследования, его результаты, приводятся аргументы. О тексте как целом и самодостаточном организме говорили многие учёные (Р. Барт, У. Эко, Ю.М. Лотман, И.Р. Гальперин и др.). Ю.М. Лотман писал так: «Текст является не столько выражением чего-то вне него лежащего и до него уже существовавшего (языка, идеи, внетекстовой реальности, авторской интенции и т.п.), сколько самостоятельным универсумом, всё это порождающим и включающим в себя» [2]. Интерпретация текста исследователем и создание собственного научного текста – это процедуры по существу методологические. В них проявляется активность познающего субъекта (Л.А. Микешина); они являют читателю то, что в лингвистике называют академическим стилем речи, или академическим красноречием. Само понятие «текст» сегодня становится отчётливо междисциплинарным (И.Т. Касавин).

* * *

Интерес к тексту (не научному, а учебному, художественному, тексту детского сочинения) возник у автора уже в самом начале *учительской* деятельности. Пятые классы, которые стали основной учебной нагрузкой, надо сказать, разочаровали меня

своими первыми сочинениями. Темы сочинений предлагались самые простые: о временах года, о любимых животных, о друзьях, о внешкольных занятиях; часто писались сочинения «по картине». Большие репродукции на картоне вывешивались на классную доску. Дети рассматривали картину, мы беседовали о ней, а потом они писали о своих впечатлениях. Что огорчало в детских сочинениях? Разные дети, мальчики и девочки, отличники и троечники, писали как-то одинаково, а значит, и видели живописные образы или жизненные явления *одинаково!* Но ведь сами они были такими разными! И я начала экспериментировать, предлагая детям творческие задания: подобрать к одному и тому же слову разные определения, закончить *по-своему* начатое предложение. Я просила детей передать *своё* ощущение от одного и того же предмета, явления природы и т.д., предлагала *по-своему* описать впечатления от экскурсии на природу, *по-своему* увидеть осенний лес, просто отдельный лист, упавший с дерева. Мне хотелось, чтобы дети учились видеть мир своими глазами и выражали это видение *по-своему*.

Позже, в 7-8-х классах, я стала предлагать эпиграфы к неназванной теме сочинения. Поэтические или прозаические строки должны были послужить толчком к придумыванию темы будущего сочинения самими учениками, к её разработке. Стихотворная или прозаическая строка становилась своеобразным шифром, который надо было разгадать и построить на

этой основе текст. Многое сегодня забылось. Но остались в памяти некоторые строки, которые привели к удивительным результатам в детском словесном творчестве. Приведу примеры эпитафий, которые «расшифровывали» дети: «Дни-мальчишки, Вы ушли хорошие...» (Б. Корнилов); «Старые дома, как старые люди, полны воспоминаний. У них своя жизнь, свое лицо» (Ян Отченашек); «И снова день, и снова день, тугой и ветренный, как парус» (Г. Гампер); «В этот миг перед ним открывалось...» (Н. Заболоцкий). Тогда мне казалось, что дети способны создавать маленькие словесные шедевры. Оставаясь наедине с впервые услышанным маленьким текстом эпитафии, они начинали думать, фантазировать, извлекать из памяти не чужие, а свои слова. Создание такого текста для самих учащихся стало увлекательным занятием. Здесь можно было выразить себя, своё понимание и видение мира, можно было философствовать, отыскивая в своей языковой памяти слова, свойственные только собственному ходу размышлений, а не стандартному плану и запомнившимся словесным формулам, по которым в младших классах учили писать сочинение, проговаривая по несколько раз каждый пункт. Но это было позднее. А в пятых классах я не уставала хвалить детей за то, что в маленьком сочинении появлялись «печальные глаза» коровы; у многих отыскивались небанальные слова о том, как шуршат осенние листья под ногами, как прошёл один день из вереницы прожитых месяцев.

С тех пор прошло много лет. Осталось убеждение: своих учеников надо постоянно учить говорить и писать. Только тогда они будут готовы к самостоятельной речевой деятельности, будут стремиться выразить в тексте свои мысли, а не мысли, несколько раз проговоренные и затверженные. Должна постоянно создаваться ситуация, побуждающая к самостоятельному творческому размышлению и самостоятельному словесному описанию. Надо мно-

го писать, писать своими словами, поощрять речевую самостоятельность, не вычеркивать иногда некоторую корявость высказываний, а находить в ней индивидуальность и своеобразие, поддерживать попытку сказать нечто по-своему. Эта попытка всё равно лучше стереотипной, клишированной фразы, скопированной из чужого текста или запомнившейся от многократного повторения одних и тех же слов другими.

К чему я пишу это в журнал, посвящённый высшему образованию? Ведь в вузы приходят люди, уже получившие основы языкового образования, овладевшие речевой деятельностью, сдавшие ЕГЭ? В недавно опубликованном Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 апреля 2012 г. № 413) на первое место среди предметных умений области «Филология» поставлены:

«1) сформированность понятий о нормах русского, родного (нерусского) литературного языка и применение знаний о них в речевой практике;

2) владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью;

3) владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации;

4) владение умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров».

Все это великолепно! Однако обращаюсь к аналитическим материалам, посвященным выполнению компонента «С» как наиболее значимого при сдаче ЕГЭ (по Челябинской области). Эксперты пишут о том, что учащиеся в целом проявили понимание текста, и при этом отмечают: «Школьники испытывают трудности при формулировке проблемы, зачастую вместо нее называют тему или формулируют ее неконкретно, в ряде случаев подменяя ее

похожей. <...> Школьники лучше владеют умениями аналитического пересказа текста. Однако определенная часть выпускников вообще не владеет навыками анализа: вместо аналитического пересказа текст просто переписывается, иногда с небольшими изменениями в структуре фраз. <...> Выражение аргументированного собственного мнения, т.е. отношения автора сочинения к позиции автора исходного текста, представляло достаточно сложную проблему для экзаменуемых» [3].

В Интернет-журнале «Филолог» опубликованы аналитические материалы по Пермскому краю. В них отмечается, что выпускники стали лучше выделять исходную проблему (по сравнению с предыдущими годами). Вместе с тем «увеличилось количество работ, в которых экзаменуемые вообще не прокомментировали заявленную проблему или подменили комментарий пересказом исходного текста, чрезмерным цитированием или переписыванием больших фрагментов текста без оформления цитирования» [4]. Речь идёт о сегодняшних выпускниках. Может, с этим (с приоритетом пересказа над анализом) связано невысокое качество научных текстов авторов, идущих в науку или уже занимающихся ею?

Читаешь такие тексты и видишь неустраивающую стереотипность речевых высказываний, логические неувязки, разрывы между теоретической и практической частями статьи (даже в тех случаях, когда название акцентирует внимание читателя именно на практике обучения). Перечитываешь не раз и не два эти «опусы» и с тяжёлым чувством пишешь автору, что материал нуждается в переработке, доработке, структурировании, придании системности и соразмерности сообщению и т.д. Нередко приходится вообще отвергать вариант научного сообщения по причине слабого владения автором текстообразующей деятельностью. Но ведь её основы закладываются в школьном образовании. И вряд ли специальные прак-

тикумы и спецкурсы для нефилологов в вузе, работа научного руководителя с молодым ученым над текстом могут восполнить эти пробелы, если он не был этому научен еще в школе.

На что обращаешь внимание, рецензируя научно-педагогические тексты? Какие недостатки научных публикаций представляются типичными? Читаешь и видишь, что стремление к раскрытию объективной научной истины сопрягается с боязнью проявить собственную субъективность, выразить своё мнение. Вызывает недоумение и отсутствие в ряде статей чёткого выделения смысловых единиц текста, которые отражают концептуальный замысел автора, его нацеленность на изучение определённой научной проблемы. Огорчает обилие «бессубъектных» текстов, в которых фиксируются уже известные науке положения, а наращивание предметного содержания происходит лишь посредством обращения к новому педагогическому пространству (детский сад, школа, гимназия, колледж, педагогический вуз, технический вуз и т.д.), выявления отнюдь не главных и существенных свойств явления, схоластической трактовки ставших популярными понятий.

Я пишу, наверное, и потому, что мне приходится усердно, затрачивая много усилий, править статьи (как члену редколлегии журнала); потому, что устаю от общих, несущих мало смысла больших фрагментов текста в работах студентов и магистрантов, от отсутствия в них личностного момента и активности «познающего субъекта». И пусть философы науки и лингвисты тысячу раз правы, говоря об объективности научного текста, о невозможности выразить в нём экспрессию, использовать образность, метафоры и пр., о строгости и нормированности научного рассуждения [5]. Я не стану спорить с утверждением о необходимости сохранять консервативность научного языка, которая поддерживается в силу разных причин:

«— языковые единицы, создаваемые для

выражения нового знания, объединяются в достаточно устойчивую терминосистему текста;

– строевые элементы научного функционального стиля являются стереотипными;

– психологические свойства ученых характеризуются единством, а значит, повторяемостью проявления в процессе научно-творчества» [6].

Это всё справедливо! И всё-таки автор научного текста как субъект текстообразующей деятельности не должен исчезать из своего сообщения, он должен представлять в тексте и исследователем, и языковой личностью, и творческой индивидуальностью.

Педагогический текст, как развёрнутое научное высказывание, обращённое к множеству читателей, должен отражать личность автора, авторское «Я». И вряд ли от этого серьёзно пострадает идеал научности, о котором пекутся те, кто безоговорочно следует стандартам научного стиля. Да ведь и я не против научной строгости и отвечающей ей стилистики. Я против обезличенности научного текста, в котором авторское «Я» проявляет себя скорее шаблонностью мысли и слова, неуклюжестью конструкций, грамматическими и речевыми ошибками. Разве надо исключать увлечённость и эмоции в научном рассуждении, разумеется, соблюдая меру научной и языковой строгости? Думаю, что «исчезновение автора» – слишком дорогая цена за построение педагогики «как науки».

На мой взгляд, авторское отношение к высказываемому, сообщаемому – одна из существенных характеристик текста. Именно поэтому в лингвистике сегодня говорят о субъективной модальности: «На семантическом уровне категория субъективной модальности представляет собой комплекс квалификативных смыслов (типовых субъективно-модальных значений), учитывающих характер компетенции субъекта речи, степень его осведомленности, эмоциональное состояние, стремление устанав-

ливать контакт с собеседником, поддерживать его внимание, включать в ход собственных рассуждений и оценок» [7]. В другой работе читаем: «... Личность автора проявляется в том, как выражается в тексте функционально-семантическая категория субъективной модальности, общим категориальным значением которой является отношение говорящего к содержанию высказывания» [8]. К сожалению, зачастую авторы избегают выражать своё отношение к теориям, концепциям, идеям, новациям. Последние используются лишь как доказательство изученного материала, как эмпирическая основа теоретических рассуждений. И даже когда рядом оказываются имена, относящиеся к разным научным школам, автора это не смущает. Научный авторитет известного имени подавляет собственное мнение, и вместо оценочных суждений появляется длинный списочный ряд прочитанного по данному вопросу. Иногда такая позиция поощряется научным руководителем: «Вот защитишься, тогда и высказывай своё мнение...» Иногда это оценивается как неуместная в научном тексте публицистичность. А в целом это ведёт к тому, что многие научно-педагогические тексты приобретают характер реферативных изложений, в которых «тонет» авторская позиция.

В условиях всеобщего интереса к проблеме *качества* (жизни, деятельности, образования, товара, продукции, услуг и т.д.) необходимо серьезно обсуждать и вопрос о качестве научно-педагогических работ, представляемых в самых разных жанрах научного дискурса. В контексте обсуждения проблем качества образования, внимания к инновационной деятельности школ и вузов и к их инновационным продуктам не менее важной оказывается проблема *качества научно-педагогических текстов*: они должны ясно, заинтересованно, научно-пристрастно отражать это движение к достижению высокого качества образования.

Скрытая, не проявленная в тексте субъективная модальность ведёт к разви-

тию нежелательных тенденций в педагогической науке. Снижается роль научной рефлексии, критического мышления и сомнения, в работах редко встретишь полемическую остроту и дискуссионность. Поэтому с лёгкостью принимаются обстоятельно не проверенные новации, «берутся на вооружение» идеи, технологии, методические решения, в которых учителем ещё не найден и не пережит личностный смысл, не сформировалась «пристрастность сознания». А без этого использование чужой идеи становится лишь повторением, репродукцией.

Пропагандируя технологии критического мышления, мы должны думать и о совершенстве научно-педагогических текстов, ибо хороший научный текст вдохновляет читателя-учителя на самостоятельное творчество, на поиск собственных идей. И, быть может, уже в школе необходимо больше внимания уделять различным формам речевых высказываний на родном языке, а не написанию синквейнов.

Литература

1. См.: *Роботова А.С.* О дисциплине ума в научно-педагогических текстах // Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 40–46; *Роботова А.С.* Языковая образованность в эпоху постмодерна // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 39–50; *Роботова А.С.* Об особенностях современного научно-педагогического дискурса // Высшее образование в России. 2011. № 7. С. 9–19; *Роботова А.С.* Надо ли учить академической работе и академическому письму // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–54.
2. *Лотман Ю.М.* Мандельштам и Пастернак: (Попытка контрастивной поэтики). URL: slovar.lib.ru/dictionary/text.htm
3. Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку. URL: http://guo.trg.ru/materials/itogovaya_attestat/EGE...rus
4. Интернет-журнал «Филолог». URL: philolog.pspu.ru/module/magazine/doprub_18_366
5. См.: *Колесникова Н.И.* Что важно знать о языке и стиле научных текстов // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 130–137; № 6. С. 143–148.
6. *Котурова М.П.* Стилистика научной речи: Учеб. пос. для студентов учреждений высш. проф. образ. М., 2010.
7. *Орехова Е.Н.* Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011.
8. *Кузьмина Е.М.* Субъективная модальность в научном дискурсе: семантика и средства выражения. Автореферат дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011.

ROBOTOVA A.S. AND AGAIN ABOUT RESEARCH AND EDUCATIONAL TEXTS

This paper continues the author's cycle devoted to the quality of research and pedagogical texts. These publications explore typical shortcomings and weaknesses in the texts of beginners in research and pedagogy, which impede scientific communication and research process in education sphere. The author adheres to the position that scientific text should bear subjective modality that is to express the researcher's attitude towards the statement.

Key words: text, research and educational text, shortcomings and weaknesses, stereotypic texts, subjective modality.

