

УДК 81'33

А.В. Петров

ОБУЧЕНИЕ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЮ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Выясняется роль междисциплинарного контекста в образовательных инновациях. Вопрос рассматривается на примере проблемы перехода от изучения литературы к обучению текстопорождению.

Ключевые слова: *междисциплинарный подход, текстопорождение.*

Для обсуждения вопроса будет достаточно представить текстопорождение как новую образовательную предметность. Но автор хотел бы уточнить свою позицию для тех, кто почитает предлагаемую формулировку излишне абстрактной. Основные мысли, которые будут высказаны в статье, – это результат продолжающегося эксперимента по созданию школьной образовательной программы «Обучение текстопорождению в совместной деятельности». В эксперименте принимают участие и являются его соавторами учителя одной из томских школ. Таким образом, точка зрения, выраженная в статье, задана вполне осязаемыми потребностями инновационного сектора образования.

Вопрос, который хотелось бы осветить, – особенности междисциплинарных связей в процессе изменения образовательной реальности.

Не секрет, что два школьных предмета – русский язык и литература – уже давно представляют собой разные дисциплины, и различие между ними с введением ЕГЭ только углубляется. Мы не считаем ЕГЭ таким уж примитивным инструментом, однако этот экзамен очерчивает довольно узкий набор способов перевода знаний в практические действия. Если ЕГЭ и достоин критики, так это за однотипность заданий, которые не учитывают всего диапазона возможных преобразований знания, например, его экстраполяцию или ассимиляцию. Поэтому, хотя я сказал «набор способов», способ, похоже, осуществляется только один: знания применяются учащимся к тексту (имеется в виду ЕГЭ по русскому языку) в процессе *выбора*. А выбор в ЕГЭ, как известно, программируется заданиями – в заданиях указывается, что именно надо выбрать в том или ином случае. Поэтому в тестируемом пространстве разнообразных реалий бедным по смыслу остается содержание деятельности. Выделяешь ли ты орфограмму или средства художественного изображения, правило *coqito* остается тем же самым: *если знаешь, то...*

Как свидетельствует практика подготовки старшеклассников к ЕГЭ по русскому языку, режим подготовки легко организуется по модели экономии усилий. Иногда такой режим называют «натаскиванием», но это определение сообщает мало полезной информации. На самом деле речь идет об интенсификации обучения, и сегодня этот процесс становится фактором, который позволяет оценивать потенциал междисциплинарного синтеза в сложившейся образовательной ситуации. Так, подготовка к ЕГЭ поддается

жесткому структурированию за счет изучаемого материала, но мы бы не решились утверждать то же самое об изучении литературы. Поэтому на фоне «прагматичных» предметов выделяются такие учебные дисциплины, которые структурируются разнообразием деятельности. Это их достоинство все чаще начинает приниматься за недостаток, тем более что отдельные этапы процесса обучения могут тяготеть к самодостаточности (как, например, чтение художественных текстов). Когда учебный предмет образуется зонами разной ценности и в нем неизбежна трансформация способов деятельности, он в большей мере открыт для контактов с другими дисциплинами. К сожалению, эта возможность не воспринимается учителями как позитивная.

Нетрудно заметить, что с введением ЕГЭ все чаще возникает вопрос о том, что литература могла бы войти в МХТ (мировую художественную культуру). Для такой «междисциплинарности» есть все основания – от обыденного представления о том, что учащиеся одинаково *знакомятся* с шедеврами словесного искусства, музыки, живописи, театра и кино, до общности исторического подхода в изучении культурного наследия. При этом вполне очевидно и другое – русский язык вряд ли удастся включить в МХТ без потери учебной специфики дисциплины. В МХТ могла бы войти часть предмета, отделяемая от прагматики, например – этимология или история языка. Впрочем, это отдельный вопрос, не принципиальный для темы статьи.

Важнее, на наш взгляд, указать на тенденцию (может быть, на тип) образования междисциплинарных связей, которые вызывают опасения учителей русского языка и литературы – по той простой причине, что доминирующим принципом междисциплинарности сегодня становится *поглощение* одного предмета другим. Вообще получается, что в образовании междисциплинарность тяготеет к сокращению количества дисциплин, в то время как в науке доминирует противоположная тенденция. Наряду с лингвистикой мы найдем в ней психолингвистику, социолингвистику или, например, семиотику: список может быть продолжен. Кстати, свой доклад, как явствует из программы семинара, я сначала назвал «Психолого-лингвистические аспекты обучения текстопорождению». И только последующее размышление над смыслом заглавия привело меня к идее, которая изменила концепцию данной статьи. Как мне показалось, прежнее название статьи позволяло думать, что взгляд из сферы научной междисциплинарности что-то прояснит в обучении текстопорождению. Однако я заметил, что тема инициирует и достаточно риторический вопрос – что именно в обучении является междисциплинарным? Риторический потому, что дисциплина не реализуется на уровне метода обучения. И тут я вспомнил, что проблема адаптации теоретических знаний всегда складывалась из разрыва между теоретическим различием реалий (то есть хорошим видением того, с каким предметом имеет дело сегодняшняя наука) и практическим вопросом учителя (что делать?), на который не удавалось ответить, исходя из теоретического различения реалий. Вопрос постоянно указывал на то, что выбранная нами цель не предполагала, что обучение будет структурироваться изучаемым материалом.

Отсюда, например, следует, что обучение психолингвистике неизбежно должно проводиться в форме адаптации научных знаний, которая выльется

в раздельное изложение основ психологии и лингвистики, очерченных если не в виде двух дисциплин, то в виде последовательно разделенных тем (или их блоков). А перенос междисциплинарного комплекса знаний напрямую в способ обучения вряд ли вообще возможен – в этом случае метод отрывается от образовательной предметности, которой еще попросту не существует.

С одной стороны, стало понятно, что возвращение литературе ее предметной специфики парадоксальным образом происходит посредством разделения ее на «микродисциплины» – на основы теории литературы, риторику, обучение анализу текста и т.д. При этом не все рудиментарные дисциплины (потенциальные спецкурсы или факультативы), которые начинают различаться в учебном цикле преподавания литературы, имеют дело с фактами одного порядка. Текстопорождение, например, изначально нацеливалось на компетенцию, которая если не ассоциировалась с междисциплинарностью, то определение «универсальная» к ней вполне подходило. Так или иначе, но мы пришли к тому, что задача возвращения учебной деятельности ее смыслового разнообразия выполнима лишь при формировании новой образовательной предметности – и при этом желательно избегать моделей вторичного членения предмета (то есть копирующего существующие *de facto* научные дисциплины). Таким образом, в наши планы входила система одновременных дисциплин: наряду с традиционным подходом к обучению литературе эксперимент нацеливался на разработку метакурса – курса, организованного освоением разных способов деятельности.

Еще раз заметим, что за выделенным явлением (текстопорождением) располагается обширнейшая область междисциплинарных исследований, которые не представлялось возможным включить в процесс обучения в виде изучаемых реалий. А так как обучение не может быть беспредметным, первоначальный абрис дисциплины, ориентированной на освоение компетенций, был скорее идеальным. Для учителей текстопорождение представлялось желаемым результатом, но никак не учебным процессом, в котором складываются новые образовательные отношения с учениками.

Поэтому эмпирический путь, который я выбрал, – ввести *новые базовые абстракции* по отношению к сложившейся традиции изучения литературы. За текстопорождением должно стоять что-то, что бессмысленно раскладывать на текст (который традиционно используется для структурирования процесса обучения написанию сочинений) и его порождение, процесс, который почти сливается с творением *ex nihilo*. Не менее бессмысленно раскладывать текстопорождение на психические, психофизические, нейролингвистические и лингвистические составляющие: это приведет к изучению пяти-шести дисциплин повышенной сложности, да и то в старших классах. Поэтому выбор новых категорий я считаю обоснованным, тем более что такому выбору можно найти методологическую поддержку прежде всего в трудах Г.П. Щедровицкого [1].

Главное же, на что я хотел указать в данной статье, – выбор исходных абстракций ведет к утрате междисциплинарного контекста. Практика показывает, что междисциплинарные связи – это позднейшее явление в образовательных инновациях. Причем вместо использования учителем потенциала

междисциплинарности реально имеет место актуализация контекста, который обеспечивает понимание учителем характера инноваций в учебной деятельности.

Литература

1. Щедровицкий Г.П. «Естественное» и «искусственное» в семиотических системах // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 50–57.