

## Раздел II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 371.31  
ББК 4420.26

И. А. БУБНОВА

(Московский городской педагогический университет,  
г. Москва)

### **ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ: КАКУЮ ЛИЧНОСТЬ ФОРМИРУЮТ СОВРЕМЕННЫЕ УЧЕБНИКИ?**

**Аннотация.** В статье рассматривается место и роль психолингвистических методов, применяемых в образовательном дискурсе на протяжении всего процесса обучения в средней школе для воздействия на сознание личности с целью формирования индивидуального *образа мира*, соответствующего потребностям сегодняшнего общества. На примере анализа содержания учебных курсов естественно-научного и гуманитарного циклов демонстрируется, как в ходе обучения, используя специфику ситуации социального развития ребенка, имплицитно и эксплицитно в сознании школьника создается определенное видение и отношение к реальности, каким образом происходит наполнение семантики слов группы лексики, называющей основные культурно маркированные морально-нравственные ценности, формируется доминирующий тип мышления. Обсуждаются возможности использования полученных в рамках психолингвистики данных для выявления базовых ценностей современного социума и моделирования дальнейших путей его развития.

**Ключевые слова:** психолингвистика, внешнее воздействие, индивидуальный образ мира, образовательный дискурс, ценности современного социума, учебные курсы, школьные учебники.

Еще в 1972 году основатель отечественной психолингвистики А. А. Леонтьев отмечал, что психолингвистическая теория, отвечающая реальным практическим нуждам (в частности, такой мощной прикладной области, как теория и практика массовой коммуникации), а не существующая в виде абстрактных по-

строений, должна удовлетворять трем основным требованиям: 1) быть связанной с социальной сущностью речи, 2) соответствовать представлениям не только о цели речевого действия, но и о цели деятельности в целом; 3) учитывать творческий характер речи, ее пластичность и способность подстраиваться под требования ситуации и речевой задачи. И только при соблюдении всех этих принципов психолингвистика может стать, с одной стороны, основой теории языка, которая очевидно все больше тяготеет к сближению с психологией, социологией и этнографией, а, с другой, способствовать реализации основных задач, стоящих перед современным обществом, среди которых были названы исследования смыслового восприятия речи, обусловленность речевого воздействия специфическими условиями общения и «психолингвистика обучения» [Леонтьев 1972].

На протяжении последующих десятилетий на базе этих теоретических постулатов и в рамках намеченных А. А. Леонтьевым направлений развития отечественной психолингвистики была начата разработка важнейшей проблемы, позволяющей реализовать стоящие перед исследователями практические задачи – проблемы *образа мира* человека – ментального феномена, структура и содержание которого непосредственно связаны одновременно как со структурой и функциями речевой деятельности, так и с языком, который является главным «строительным материалом», представляющим окружающую реальность в индивидуальном сознании. Причем с самого начала эти исследования велись одновременно как в теоретическом, так и в практическом планах, что нельзя назвать случайным: понимание глубинных механизмов, определяющих основы индивидуального мировидения, дает возможность осуществлять запланированное внешнее воздействие на сознание человека, провоцирующее целенаправленные сдвиги в системе его установок и ценностей и, таким образом, конструировать личностное миропонимание в соответствии с запросами общества. Важность этих работ была очевидной, и в силу этого не только психолингвисты и психологи, но и лингвисты, работающие в иных научных парадигмах как в нашей стране, так и за рубежом, где общепсихологическая концепция деятельности также получила широкое распростра-

нение, сосредоточились на изучении показателей эффективности воздействия на массовое и индивидуальное сознание СМК, рекламы, политического дискурса, влияние которых на конструирование индивидуальных установок, потребностей, личностных конструктов, отвечающих запросам социума, всегда было явным.

Однако не менее важным, на наш взгляд, является исследование различных методов речевого воздействия и в иных сферах, например, в профессиональном, образовательном дискурсах или в дискурсе массовой культуры, где человек также является субъектом или объектом деятельности, и, таким образом, формирует свой *образ мира* в их пространстве, так как результаты подобных работ представляют интерес сразу с нескольких точек зрения.

Во-первых, они могут быть полезными для объяснения многих глобальных тенденций, характерных для сегодняшнего коммуникативного пространства.

Во-вторых, весьма значимым представляется и еще один аспект: в настоящий момент применение разработанных в психолингвистике методов позволяет не только воздействовать на сознание и, соответственно, объяснять уже существующие реалии, в частности, специфику *образа мира* современного человека, но и дает возможность с достаточной точностью эксплицировать два фактора, одинаково существенных для понимания перспектив дальнейшего развития русского (и любого другого) лингвокультурного сообщества. С одной стороны, в рамках психолингвистики сегодня возможно выявление основополагающих черт личности, на формирование которых направлены усилия современных общественных институтов. Другая сторона данной проблемы заключается в выявлении системы ценностей, доминирующих в самом обществе на нынешнем этапе его развития, и, соответственно, имплицитных требований, предъявляемых к представителям разных социальных групп, т.к. эти феномены, определяющие жизнеспособность и динамику любой живой системы, в том числе и общества, могут радикально отличаться на уровне деклараций и реальной жизни.

Если принимать во внимание тот факт, что «создание» требу-

емой модели человека – это долговременный и методичный процесс, то, как представляется, наиболее адекватным объектом исследования, позволяющим реализовать задачи, обозначенные выше, является именно образовательный дискурс, в частности цели образовательных программ, набор и содержание отдельных курсов, содержание учебников по изучаемым предметам, сущность требований, предъявляемых к знаниям выпускников и т.д. Безусловная важность данного объекта для современных психолингвистических исследований обусловлена, прежде всего, тем фактом, что образование представляет собой особую социальную ситуацию развития, т.е. систему «отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью», представляющую собой тот «исходный момент» для всех динамических изменений, которые происходят в развитии в течение данного периода и определяют **«целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности»** [Выготский 1984: 258—259] (выделено нами. – *И. Б.*). Иначе говоря, в процессе школьного образования человек должен в идеале приобрести новые психические свойства и качества, призванные обеспечить, в конечном итоге, как психологическую готовность личности к самоопределению, так и ее содержательную наполненность. Причем важно подчеркнуть, что и самоопределение, и содержательная наполненность личности возможна только в том случае, если у молодого человека к моменту окончания школы сформированы теоретическое мышление, основы мировоззрения, самосознание и самооценка, способность к рефлексии, система морально-нравственных ценностей, а также основы индивидуальности (см. подробнее об этом: [Божович 2001, Леонтьев А. Н. 1983 а, Леонтьев А. Н. 1983 б]).

Следует сразу отметить, что было бы абсолютно неверно утверждать, что становление и эволюция личности происходят только благодаря процессу образования. Главным фактором динамики психических структур и функций, как было убедительно доказано в ходе многочисленных психологических исследований, является не сам процесс обучения, а тот деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складыва-

ются у человека с самыми разными референтными группами и лицами, характер и взаимосвязи деятельностей в этих группах, а также доминирующий в них тип общения [Петровский 1984]. Однако учебная деятельность, в рамках которой и обеспечивается, прежде всего, «активное педагогически обоснованное формирование комплекса органически взаимосвязанных деятельностей, каждая из которых может и должна стать личностнообразующей» [Петровский 1986], занимает в онтогенезе одно из основных мест.

На наш взгляд, одной из важнейших сторон таких «личностнообразующих» деятельностей в образовательном процессе является содержание учебников, служащее в значительной степени основой для понимания окружающего мира, фундаментом для формирующейся в индивидуальном сознании системы ценностей и, соответственно, для самоосознания себя и своего места в этом мире, для построения личностной траектории жизни. Причем (и это важно подчеркнуть особо) *образ реальности* в сознании школьника создается не только в процессе изучения гуманитарных предметов, например, литературы, где закладываются модели поведения, а описываемые в художественных произведениях ситуации, т.е. деятельностный контекст, служат основой для формирования семантики группы лексики, контролируемой извне, к которой относятся такие слова как *совесть, честь, дружба, любовь, предательство, подвиг, мужество, патриотизм, отечество, достойная жизнь, карьера* и т.д., составляющие затем ядро системы смысложизненных ориентаций человека и его *образа мира*. И когда содержание слова *предательство* иллюстрируется судьбой Павлика Морозова, а *образ страны*, в которой живут школьники, определяется односторонне, только по произведениям А. И. Солженицина и А. Платонова (при безусловной их важности для формирования каждой личности), но при этом из школьной программы исключаются романы Н. Островского, Б. Полевого, А. Фадеева (современные молодые люди не слышали ни о Павке Корчагине, ни об Алексее Маресьеве, ни о молодогвардейцах, Хатыни и многих других событиях, являющихся частью жизни многонационального советского народа), то нет ничего удивительного в

том, что в их сознании вся история XX века нашей страны заключается в одном слове Гулаг (или Соловки), и они просто не способны понять мотивацию героев повестей Б. Васильева «А зори здесь тихие» или «В списках не значился» (последняя вообще неизвестна молодому поколению).

Не меньшее влияние на восприятие реальности и ожидания от нее оказывает содержание таких, казалось бы, далеких от морально-нравственной сферы курсов, как физика, химия, география или математика. Если из года в год решать задачи, условия которых сформулированы следующим образом (задания взяты из учебника средней школы Pennridge, штат Пенсильвания, США):

*«Решите каждое уравнение путем подстановки. Попробуйте выбрать верный ответ: Анжела была изнасилована \_\_\_\_\_ ее матери в возрасте 8 лет, что впоследствии повлияло на выбор ее карьеры. Ответы: а) другом матери, б) отцом, в) братом»* или

*«Пытаясь поддержать своего сына, одинокая мать работала сутенершей, проституткой, и \_\_\_\_\_ Ответы: а) букмекером 2) наркодилером; в) стриптизершей в ночном клубе»*,

то совершенно очевидно, что описываемые в учебнике конкретные социальные ситуации развития, в которых и протекает жизнь ребенка, будут на бессознательном уровне, во-первых, формировать его ожидания от общества и, соответственно, включаться непосредственно в индивидуальный *образ мира*, а, во-вторых, определять выбор возможных сфер деятельности в каких-то жизненных ситуациях в зрелом возрасте.

Можно предположить, что подобное видение мира формируют и задачи, представленные в современных российских учебниках, одобренных Минобрнауки РФ. По крайней мере, вполне прогнозируемое отношение к семье и школе закладывается текстами «Ненаглядного пособия по математике» для второго, третьего и четвертого классов, призванными, по мнению ее автора Г. Остера [Остер], закрепить пройденный в соответствующем классе материал (кстати, автор в своем предисловии отмечает: «Однако главная задача «задачника» – не материал закреплять, и вовсе никакого отношения не имеют эти задачи к

тому, что называется занимательной математикой. <...> Задачи эти как раз для тех, кто математику не любит, привычно считает решение задач тоскливым и нудным трудом. Эта книжка нарочно называется «Задачник», чтобы ее можно было читать на уроке математики и не прятать под парту. А если учителя начнут возмущаться, говорите: «Ничего не знаем, Министерство просвещения разрешило» [там же]).

Вот только несколько примеров из этого учебника:

- *На шее артиста цирка Худещенко сидят его жена Эльвира, Ася и Тася и трое малолетних сыновей Миша, Гриша и Тиша. Сколько человек сидит на шее артиста цирка?*

- *У иностранного диверсанта было задание: темной ночью взорвать 20 общеобразовательных школ. Диверсант перевыполнил задание на одну пятую его часть. Сколько счастливых детей смогут отдохнуть от общего образования, если известно, что в каждой взорванной школе томилось по 756 учеников?*

- *Из каждых 2575 двоечников один становится директором школы. Из скольких двоечников получится 14 директоров школ?*

Заведомо очевидно, что маленький ребенок, размышляя над 299 задачами и одновременно познавая мир, запоминает, что школа – это скучное и, возможно, страшное учреждение, руководит которым с высокой долей вероятности бывший двоечник, а учителя делят классы на любимчиков и не любимчиков (но им можно отомстить, подпилив, например, ножки стула (задача 292); семья – это отношения, основанные на том, что один сидит на шее у другого, а папа в целях воспитания бьет своего сына, изнашивая по два ремня в год (задача 165), однако он справедлив, т.к. он раздает подзатыльники своим сыновьям поровну (задача 286) (и вновь ребенка сразу учат, как можно отомстить (задача 237). Здесь же закладываются и закрепляются понятия дружбы и *справедливости*, причем последняя торжествует только тогда, когда ты сможешь дать другу по шее столько же раз, сколько и он дал тебе (задача 289). Формируется и представление об армии, где служат пилоты, которые, увлекаясь самим процессом убийства (бомбежкой), наносят смертельный удар по

своим, а школьнику надо лишь рассчитать возможные потери в таких атаках (задача 211). А еще ребенок имеет возможность углубить свое понимание «основ» человеческих отношений и поведения, подсчитывая количество малышей, которые, вместо того, чтобы лепить кулича в песочнице, лупят друг друга совочками (задача 185), не успевших утонуть во время обучения плаванию детей (задача 215) или сделать математические расчеты для размещения на заборе неприличного слова (задача 212).

Другим важным аспектом, определяющим, в конечном итоге, какой тип личности будет сформирован в процессе обучения, является тип подачи изучаемого в образовательном процессе материала. Речь в данном случае идет о системе с определенной внутренней структурой каждого предмета, либо о наборе фактов, которые не имеют внутренних оснований для объединения, а в основе их якобы системного единства лежит не логическое, определяемое в значительной степени культурными традициями, мышление, а мышление, «освобожденное» от жесткой системы координат, привязанных к определенным стандартам, причем поддерживаемое визуально. Ярким примером в данном случае является существующий во многих западных учебных заведениях курс «Устойчивое развитие» (Sustainable Development Course), который включает в себя одновременно изучение и биологических ресурсов страны, и ее климата, и проблем бедности, и эффективности труда, и стилей жизни, а также систем управления, образования и науки и многое другое. Совершенно очевидно: отдельные модули внутри этого курса связаны лишь ассоциативно, что характерно для современного состояния культуры, где логическая мысль, по утверждению А. Моля, принимает лишь фрагментарное участие в убеждении, выступая в виде коротеньких последовательностей, связующих соседние понятия в поле мышления [Моль 2008]. Но именно такие курсы, которые становятся нормой и в отечественной системе образования, обуславливают как доминирующий тип формируемого мышления – ассоциативного, мозаичного, предопределяющего, в конечном итоге, содержание индивидуально *образа мира*, так и возможности внушения получателю информации любых идей. И подтверждением этого являются зна-

ния современных молодых людей, окончивших российскую школу, позволяющие предполагать, что именно такой принцип изучения естественных и общественных наук доминирует сегодня и в нашем образовании. Иначе трудно объяснить тот факт, что, имея отличные оценки по многим предметам названных циклов, студенты вузов полагают, что Памир – это страна или город, население Индии – индейцы, Сибирь расположена на берегу Тихого океана, а начало Второй мировой войны датируется началом XX века.

И, наконец, еще один аспект, на котором необходимо остановиться, говоря о современном образовательном дискурсе, – это его вклад в конструирование и поддержание социальных стереотипов, определяющих поведение человека во многих ситуациях жизнедеятельности.

С точки зрения психологии и социологии социальный стереотип есть «устойчивая совокупность представлений, складывающихся в сознании как на основе личного жизненного опыта людей, так и с помощью многообразных источников информации. Сквозь призму С. с. воспринимаются реальные предметы, отношения, события, действующие лица. С. с. неотъемлемый компонент массового и индивидуального сознания, проявляющийся в определенных стандартах поведения, деятельности. Благодаря им происходит необходимое упрощение восприятия и иных информационных и идеологических процессов в сознании. Как правило, С. с. тесно связаны с эмоциональной стороной восприятия, хотя и не лишены логических обоснований <...> Широко используются в пропаганде, поскольку **воздействие на массовое сознание осуществляется благодаря разработке и внедрению определенных С. с. Воспитание научного, критического мировоззрения предполагает осмысление источников формирования С. с., сознательную оценку их общественно-политического содержания** [Социологический словарь] (выделено нами. – И.Б.).

Иначе говоря, социальный стереотип представляет собой сложное социально-психологическое явление, входящее в *образ мира* человека и в значительной степени определяющее, при отсутствии сознательной рефлексии, его мировоззрение, систе-

му ценностей, самосознание и самооценку и, что немаловажно, позволяющее управлять его поведением. Именно о последнем свойстве социальных стереотипов и их непосредственной связи с процессом обучения практически сто лет назад писал У. Липпман, отмечая, что стереотипы являются самым тонким и обладающим исключительной силой внушения средством в силу того, что наше знакомство с миром и большинством вещей в нем происходят раньше, чем мы их увидим или познакомимся с ними на опыте. «И эти предварительные представления, **если нас не насторожит в этом наше образование**, из глубины управляют всем процессом восприятия» [Липпман 2004] (выделено нами. – *И.Б.*).

Если опираться на определение социального стереотипа, то главная задача образования – это учить критическому мышлению, которое не позволяет действовать шаблонно, заставляет человека думать над внутренней сутью той или иной социальной ситуации, интенциями ее участников. Однако реальность такова, что само содержание современного образовательного пространства не развивает, а, скорее, блокирует эту способность.

То, каким образом в ходе изучения различных предметов на протяжении всего периода обучения в школе формируются социальные стереотипы, было показано выше (социальный стереотип *семьи, школы, дружбы, справедливости, предательства* и т.д.). Одновременно в процессе образования идет создание и более общих типов – автостереотипа (представления о своем народе) и гетеростереотипов (представлений о других этносах), которые также закладываются в сознание в раннем школьном возрасте. Именно так, к примеру, создается на протяжении уже многих десятилетий представление о себе у школьников США, ведь совершенно очевидно, что ни один гражданин этого государства (как и никакого другого) не рождается с убеждением в том, что он является представителем самой могущественной, самой справедливой и самой лучшей страны на свете. Однако с раннего возраста все школьники (даже те, кто обучается дистанционно) в качестве обязательного изучают такой предмет, как чтение, причем в круг обязательной литературы включены про-

изведения, которые на доступном маленькому ребенку языке в художественной форме рассказывают о героических первых переселенцах, об их трудной, полной опасностей жизни, о поколениях, построивших для своих потомков новый прекрасный мир, отличающийся от всех остальных, где и посчастливилось жить сегодняшним поколениям американцев. Результатом такого целенаправленного и долговременного воздействия является создание и укоренение в сознании подростка автостереотипа, разрушить который практически невозможно, т.к. развитие критического мышления, в отличие от формирования стереотипов, не является, как уже неоднократно упоминалось, целью современного образования. И далее этот автостереотип уже может активно использоваться не только в его явном виде, но и канализоваться, т.е. подменяться, тем, который нужен для воздействия и стимуляции конкретного вида деятельности в определенной конкретной ситуации.

Подобным образом в ходе воздействия на индивидуальное и массовое сознание эксплуатируются любые стереотипы, закладываемые имплицитно в школьный период. Одним из ярких, на наш взгляд, примеров, иллюстрирующих данный тезис, является сформированный в рамках школьной программы стереотип *предательства*, маркированный ставшим прецедентным именем Павлика Морозова, упоминавшийся выше. Именно это имя упоминается всеми школьниками в ходе экспериментов, причем одновременно подавляющее большинство молодых людей полностью согласно с тем, что они имеют полное право и даже обязаны писать заявления на своих родителей и других близких, если они считают, что те унижают их достоинство и ущемляют их права (стереотип действий и отношений в семье).

Завершая краткий обзор перспективных, как нам представляется, направлений исследований образовательного дискурса с целью выявления его вклада в формирование современной личности и ее *образа мира*, подчеркнем, что возможности психолингвистики не исчерпываются затронутыми аспектами. Однако именно эти вопросы, на наш взгляд, требуют сегодня самого пристального внимания специалистов, т.к. их изучение действительно позволяет строить прогнозы по поводу направлений раз-

вития нашего общества.

## ЛИТЕРАТУРА

*Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 3- изд. – М.; Воронеж, 2001.

*Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М., 1984.

*Леонтьев А. А.* Основные направления прикладной психолингвистики в СССР // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. // Сборник докладов на III симпозиуме по психолингвистике. – М., 1972.

*Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. – М., 1983.

*Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 2. – М., 1983.

*Липпман У.* Общественное мнение – М., 2004.

*Моль А.* Социодинамика культуры: Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. — М., 2008.

*Остер Г.* Ненаглядное пособие по математике [Электронный ресурс] // URL: <http://www.e-reading.club/bookreader.php/43158>

*Петровский А. В.* Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

*Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности [Электронный ресурс] // URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/871/871015.htm>

*Социологический словарь* [Электронный ресурс] // URL: [http://sociological\\_guide.academic.ru](http://sociological_guide.academic.ru)

©Бубнова И.А., 2017