

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

КРИТЕРИИ ОВЛАДЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЕЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.В. Карих

МОУ СОШ № 80

ул. Пушкина, 64, Иркутск, Россия, 664039

В статье анализируются критерии овладения технологией текстовой деятельности.

Автор отдает предпочтение лингво(семио)социопсихологии в качестве методологии исследования и представляет культурно обусловленный сценарий на основе фрейма текстовой деятельности.

Ключевые слова: коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности, культурно обусловленный сценарий, сценарная матрица, деятельностный фрейм.

В настоящей статье представлены некоторые результаты проведенного нами исследования, посвященного проблемам обучения иноязычной текстовой деятельности в том ее аспекте, который связан с опосредованным (через целый текст) общением при подготовке будущих учителей иностранного (и родного — русского) языка как специалистов, профессионально призванных обучать взаимопониманию между носителями разных языков, разных социокультурных «кодов».

На основе такого осмысления создана *коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности* [1; 2].

В качестве методологии своего исследования мы принимаем лингво(семио)социопсихологию — теорию текстовой деятельности Т.М. Дридзе [3], в основе которой интенционально-коммуникативная концепция современного лингвистического образования.

Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов. Предмет текстовой деятельности — коммуникативная интенция общающихся, т.е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением.

Информативность — одно из главных понятий текстовой деятельности. Она характеризует не общую «информационную насыщенность», а лишь ту смысло-

вую информацию, которая, скорее всего, может стать достоянием реципиента. Различают *первичную информативность*, характеризующую потенциальную способность конкретного текста донести замысел, основное коммуникативное намерение его автора до потребителя, и *вторичную информативность*, характеризующую потенциальную способность конкретного текста служить источником тех сведений, которые ищет в нем читатель (слушатель), нередко не задумывающийся над целями порождения автором именно данного текста.

В теории речевой деятельности (по исходному условию) мысль дискретна, слита с речью, познавательный процесс равен речемыслительному, акты общения равны речевым актам, а текст (он же речь) — продукт речевой деятельности — состоит из «атомарных» речемыслительных элементов. Семиосоциопсихология обращает большее внимание на внутреннюю интенциональность и целостность текстуальной организации знакового общения. Текст — не только речезыко-вая, но и коммуникативно-познавательная единица, опредмеченное ментальное образование, которое цементировано коммуникативным замыслом, являющимся его смысловым ядром.

Текстовая деятельность есть практически непрерывающийся социально-психологический процесс, который запечатлевает в себе действия порождения и интерпретации текстов. Этот процесс является универсальным. Здесь действуют общечеловеческие законы.

Являясь единицей знакового общения (социокультурной коммуникации), текст, особым образом организованная содержательно-смысловая целостность, определяется как система коммуникативно-познавательных элементов, которые функционально (для целей общения) объединены в иерархию коммуникативно-познавательных программ общей концепцией или интенцией (коммуникативным намерением) партнеров по общению.

Различают четыре основных слоя в коммуникативном процессе: язык как «схему», задающую нормы правильной речи; речь как линейно развертывающаяся «манифестация» (Ф. де Соссюр) (или актуализацию) этой «схемы»; дискурс как ситуационно обусловленную последовательность речевых актов, «извилистый» поток речи, который меняет свое русло в зависимости от субъективных и объективных факторов, а потому непредсказуемый в содержательно-смысловом отношении; текст в качестве коммуникативной (а не языковой единицы), нелинейный, иерархичный и закрытый в силу своей жесткой организованности во круг авторской интенции, которая делает предсказуемым его содержательно-смысловое развитие.

В лингвистике и психолингвистике традиционно понятия «речь» и «текст» отождествляются. В семиосоциопсихологической теории коммуникации текст рассматривается в двух системах координат: лингвистической (фонема — морфема — лексема или слово — словосочетание — предложение — сверхфразовое единство — текст как речь/дискурс) и коммуникационной (слово = элементарный знак — высказывание — содержательно-смысловой блок — текст как сложный знак наиболее высокого порядка, или иерархия коммуникативно-познавательных программ).

В последнем случае основное внимание фокусируется не только на том, «о чем?», «что?» и «как?» говорится в тексте, а главным образом на том, «почему?» и «ради чего?» этот текст порождается, в чем состоит коммуникативная интенция его автора, каким образом он объективирует эту свою интенцию, насколько адекватно эта интенция интерпретируется партнерами по коммуникации. Этот подход дает возможность диагностики состояния и регулирования качества взаимодействия людей друг с другом. В процессе научных исследований коммуникации такой подход помогает выявить разные способы речезыкового воплощения интенционально-коммуникативной «субстанции», которая лежит за той или иной «фактурой» текста [4; 5; 6].

Теория социальной коммуникации как текстовой деятельности, или семиосоциопсихологии, исходит из того, что в основе коммуникации — проблемные жизненные ситуации как «динамические антропокультурные образования, интегрирующие так называемые объективные свойства среды с их индивидуальной интерпретацией личностью, „стечения“ значимых для человека событий и обстоятельств его жизни, преломленные в его собственном сознании и требующие от него определенных действий. В поисках выхода из таких ситуаций люди используют все доступные им средства, в том числе и коммуникативные. Вот почему порождение текста в коммуникации, как правило, не самоцель, а результат стремления решить проблему» [6. С. 146].

Словесные знаки не только ментальны. По своей природе и функции они коммуникативны.

«Играя» знаками, преследуя намеченную цель общения, человек порождает тексты как целостные содержательно-смысловые образования, как культурные объекты и как единицы общения. В них находят свое воплощение коммуникативно-познавательные намерения автора и программа по их осмыслению. Таким образом, текст есть иерархическая коммуникативная единица, равнодействующая трех сил (факторов): 1) жизненной проблемной ситуации субъекта (проблемного синдрома); 2) его намерений; 3) избранной им «технологии», т.е. набора приемов воплощения своего коммуникативно-познавательного замысла (использование номинаций и способов их введения в информативную систему связей) [6. С. 146—147].

Текстовая деятельность не сводима к речевому поведению, к использованию языковых средств в линейно организованном потоке речи. Текст как коммуникативно-познавательная единица, текстовая деятельность как механизм социокультурной коммуникации содержат в себе идею *диалога, смыслового контакта, партнерства* субъектов коммуникации, а значит, их стремление, нравственную установку к идентификации (самоотождествлению) с проблемной жизненной ситуацией других субъектов.

Таковы основные методологические положения нашего междисциплинарного исследования, предметом которого является технология интеллектуальной деятельности обучаемого в процессе восприятия и порождения текстов как коммуникативно-познавательных единиц.

Лингво(семио)социопсихологическая парадигма открывает возможность разработки концептуальных моделей процессов знакового общения, которые протекают в рамках системы «текст—интерпретатор», а также общих моделей социально-психологических и социокультурных процессов, связанных с коммуникативно-познавательной деятельностью людей. Иными словами, эти процессы совпадают с процессами производства и развития культуры и содержательно реализуются именно в текстовой (а не речевой) деятельности. Поэтому лингво(семио)социопсихологическая теория коммуникации как текстовой деятельности может стать органичным разделом современной лингводидактики.

Введение семиосоциопсихологических категорий в теорию и практику преподавания иностранного языка позволит изучить проблемы овладения иностранным языком (ИЯ) в парадигме, отличной от традиционной.

Считаем целесообразным ввести в компонентный состав коммуникативной компетенции как конечной цели обучения *лингво(семио)социопсихологическую компетенцию*, которая направлена на формирование способности и стремления учащегося к адекватному истолкованию коммуникативных намерений партнеров по общению, распознавание ситуаций коммуникативного взаимодействия, диалога как смыслового контакта при использовании адекватных коммуникативных стратегий, на *овладение технологией текстовой деятельности*.

По этой причине названная компетенция включает в себя такие коммуникативно-познавательные умения, как:

— умение осмыслить ситуацию, социокультурный контекст, в котором порожден именно данный, а не какой-то иной текст;

— умение определить и сформулировать содержательную цель сообщения, его основную идею, его коммуникативную интенцию;

— умение раскрыть предикативную структуру текста, иерархию содержащихся в нем коммуникативно-познавательных программ;

— умение составить адекватное представление о логике разветвления текста (сообщения);

— умение выделить субъективно-ценную информацию, имеющую определенный личностный смысл;

— умение привести выделенную информацию к виду, в котором она может быть использована в будущей деятельности с воспринятым материалом.

При разработке *критериев* сформированности лингво(семио)социопсихологической компетенции (*овладения технологией текстовой деятельности*) в качестве одной из отправных позиций принимаем следующую: «Автор сегодняшнего дня — называтель, читатель, зритель, слушатель... В первом приближении можно предположить, что функция автора делегирована читателю.

Сильно потертое сравнение текста с зеркалом обретает новую грань в недавно услышанном чудесном анекдоте: „Идет чукча по улице. Видит: валяется на земле зеркальце. Он его поднимает, смотрится в него и радостно восклицает: „О! Мое!“ Это ведь не что иное, как метафора перекодировки авторства, присвоения текста, его апроприации» [7. С. 76—77].

Текст — это авторская модель мира; психологическое, авторское Пространство-Время, проецируемое на читательское Пространство-Время (или, наоборот, читательское — на авторское) и формирующее их картины мира.

Работа со сверхзадачей читателя (сверх — по отношению к задаче, решаемой автором) выводит нас на использование «стадии зеркала» (зеркального образа) — той трансформации, которая происходит с субъектом, когда он берет на себя некий образ как символическую форму, в которой оседает Я, объективируясь в диалектике идентификации с другим.

Функция стадии зеркала оказывается для нас здесь частным случаем функции имаго (изображения, образа, вида, мысленного представления, проецирования себя) — установить отношение организма с его реальностью, как говорят, Innenwelt'a с Umwelt'ом, внутреннего и внешнего мира.

«Субъект конституирует свою идентичность, идентифицируясь с образом другого объекта, который удерживает в нем чувство самости (себя)... объект всегда есть образ (imago), т.е. образ реального объекта, который субъект интегрирует в себя, по механизму интроекции придавая ему статус фантазма (З. Фрейд, Ж. Лакан, М. Кляйн)» [8. С. 139, 145].

Глядясь в текст-зеркало, читателю «удаётся объединить свое Я в пространстве», что способствует образованию в его психике области воображаемого и области символического. Возобновляемая игра с зеркалом, ее многогранность «подтверждает феномен узнавания, предполагающий субъективность». Субъект «признает в образе нечто, что касается непосредственно его, является ему в качестве реальности, которая скоординирована, саккомпанирована, сассоциирована каким-то образом с его собственным поведением» [8. С. 151].

Происходит «узнавание себя в зеркале, Aha-Erlebnis — Ага-Переживание». Какие-то «очаги текста» воспринимаются читателем как нечто внутреннее. Одновременно идет процесс создания Другого в себе самом.

Сам процесс решения читателем его сверхзадач (на основе текста) есть «раскручивание» множества запечатленных в нем «виртуальных, свернутых, т.е. потенциально возможных реальностей, воплощение в действительность которых зависит от способа их прочтения». При этом для достижения взаимопонимания между читателем и автором текста «необходимо предположить существование некоей универсумально устроенной действительности как пространство общего опыта („коллективное бессознательное“ у К.Г. Юнга)» для того, *чтобы попасть в общую для общающихся между собой людей точку в этом пространстве. Успех такого попадания в единое со-бытие* и обеспечивает то, что в гуманитарной психологии называют *пониманием или контактом* [9. С. 26].

Универсумально устроенная действительность существования феномена сознания, в соответствии с которой универсум как система строится согласно принципу эквивалентности (каждая часть универсума эквивалентна всему универсуму в целом) позволяет решать практическую задачу актуализации (извлечения) информации из текста, т.е. нахождения способа его прочтения и интерпретации, от которого зависит то, что появится на экране сознания читателя.

Из множества виртуальных реальностей (в нашем случае иерархии коммуникативно-познавательных задач/программ текста) в действительность воплощается то, что обладает большим энергетическим потенциалом. Генерация реальности, выстраивание общего пространства проекции, возникновение «зеркала для

двоих» возможны благодаря методу эмпатического вслушивания-воплощения, методу диалога, технике взаимоуправляемой проекции.

Речь идет о добывании нового духовного или экзистенциального, бытийного опыта, его накоплении и трансляции, о взаимодействии людей.

Учитывая изложенное, мы исходим из того, что одной из отличительных черт используемой нами деятельностной антропологической модели вообще и разработанной нами коммуникативно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности, в частности, является *феномен авторства* как реального условия познавательной и практической работы: невозможно устранить черты субъективизма из акта познания.

В общении реципиента с текстом создается «ситуация неопределенности», поскольку всегда есть возможность иной интерпретации другим автором. Точка отсчета при этом вынесена вовне смыслового поля текста.

Обращаем внимание на следующие моменты:

— читатель из пассивного заложника определенной композиционно организованной структуры — текста — преобразуется в активного соавтора, сотворца своей жизни;

— автор текста и его реципиент проецируются в единое пространство общего опыта. Читатель как бы «узнает себя в тексте»;

— если основным содержанием сознания является не сенсорный образ, а интенциональная мысль, то обязательным показателем сформированности лингво(семио)социопсихологической компетенции должно быть вербальное или невербальное (например, графическое) выражение интенционального содержания авторского текста читателем и осознание «своей» интенции, реальной или воображаемой, с ее выходом на коммуникативную задачу, сформулированную глаголом, которую ему предстоит решить.

При определении сформированности названной компетенции мы будем исходить из того, что попытка коммуникации эффективна, если намерение (интенция) коммуникативного акта реализовано. Это происходит в том случае, если коммуникатор смог передать свою интенцию другим, а также может правильно интерпретировать интенции (намерения) других людей, релевантные той или иной ситуации общения. Это значит, что *главный критерий* сформированности лингво(семио)социопсихологической компетенции может быть определен как *прагматическая адекватность*.

При этом мы исходим из самого общего определения прагматики как учения об отношении знаков к их истолкователям (интерпретаторам), о поведении знаков в их реальных процессах коммуникации.

Знаками в нашем случае являются *тексты*, поэтому речь идет об их употреблении.

В лингво(семио)социопсихологическую прагматику включается целый комплекс вопросов, связанных с субъектом и адресатом сообщения (текста), их взаимодействием в коммуникации, ситуацией общения, которой эти тексты/сообщения должны быть адекватны.

Нас интересует не только и не столько текст сам по себе, сколько коммуникативная система «текст—интерпретатор». Мы создаем, интерпретируем тексты,

преобразуем их, привнося в них при этом бесчисленное множество своих прагматических связей. Статическая прагматика коммуникатора и динамическая прагматика реципиента, т.е. текст-оригинал и его субъективный образ, где характеристики текста связаны с бесконечным множеством его интерпретаций, должны быть *адекватными*, т.е. соответствовать друг другу.

Для нас актуален аспект взаимодействия, а не просто воздействия, эффективности общения, адекватного понимания текста — текстовой деятельности в более общем плане.

Мы используем понятие диалогичности как взаимодействия двух «смысловых позиций» — автора текста и его читателя.

Основой лингво(семио)социологической прагматики является учет человеческой деятельности (материально-практической и коммуникативно-познавательной). Объединяющим началом здесь является отношение текстов к человеку в процессе его деятельности, которая опосредуется языком, т.е. «вплетение» текстов в человеческую деятельность.

При этом еще раз обращаем внимание на то, что доминантой текстовой деятельности (интенциональной по исходному условию) является коммуникативная интенция общающихся, равнодействующая мотива и цели — искомого результата деятельности, общения и взаимодействия людей с окружающим их миром.

Регистрирующей структурой, фиксирующей наличие лингвосоциопсихологической компетенции, считаем *культурно обусловленный сценарий* (КОС) как способ структурирования процесса обучения иноязычному общению посредством текстовой деятельности (1).

Коммуникативно-познавательная ситуация общения, ядром которой является текст, своеобразная «экзистенциальная данность» учебного процесса, форма социального контакта и взаимодействия людей.

Мы создали **графему текстовой деятельности — сценарную матрицу, деятельностьный фрейм** (рис.).

Сценарный аппарат в своей базовой структуре содержит следующие элементы:

— *текст* как единицу общения и деятельности, иерархию коммуникативно-познавательных программ;

— *актуальную реальность* индивида — мир, в котором он живет и действует;

— *виртуальную реальность* как пространственно-временную заданность действия;

— *коммуникативную сеть* между названными реальностями = очаг «культурной субъективации», «экзистенциальную территорию» реципиента с текстом (коммуникативная сеть виртуальна, она отсутствует в реальности); между ними же —

— *голем сознания* — «связующее звено» между актуальной и виртуальной реальностями, сенсорную мембрану, экран сознания реципиента (получателя текстуально организованной смысловой информации);

— *культурную субстанцию* как правила выживания в социальной сфере, результат взаимодействия людей;

— *авторский (художественный) конструкт* строится автором на языке персонажных образов, их суждений о мире, есть результат осмысления мира автором (конструкт — система критериев и признаков, которыми пользуются разные люди при описании одних и тех же объектов);

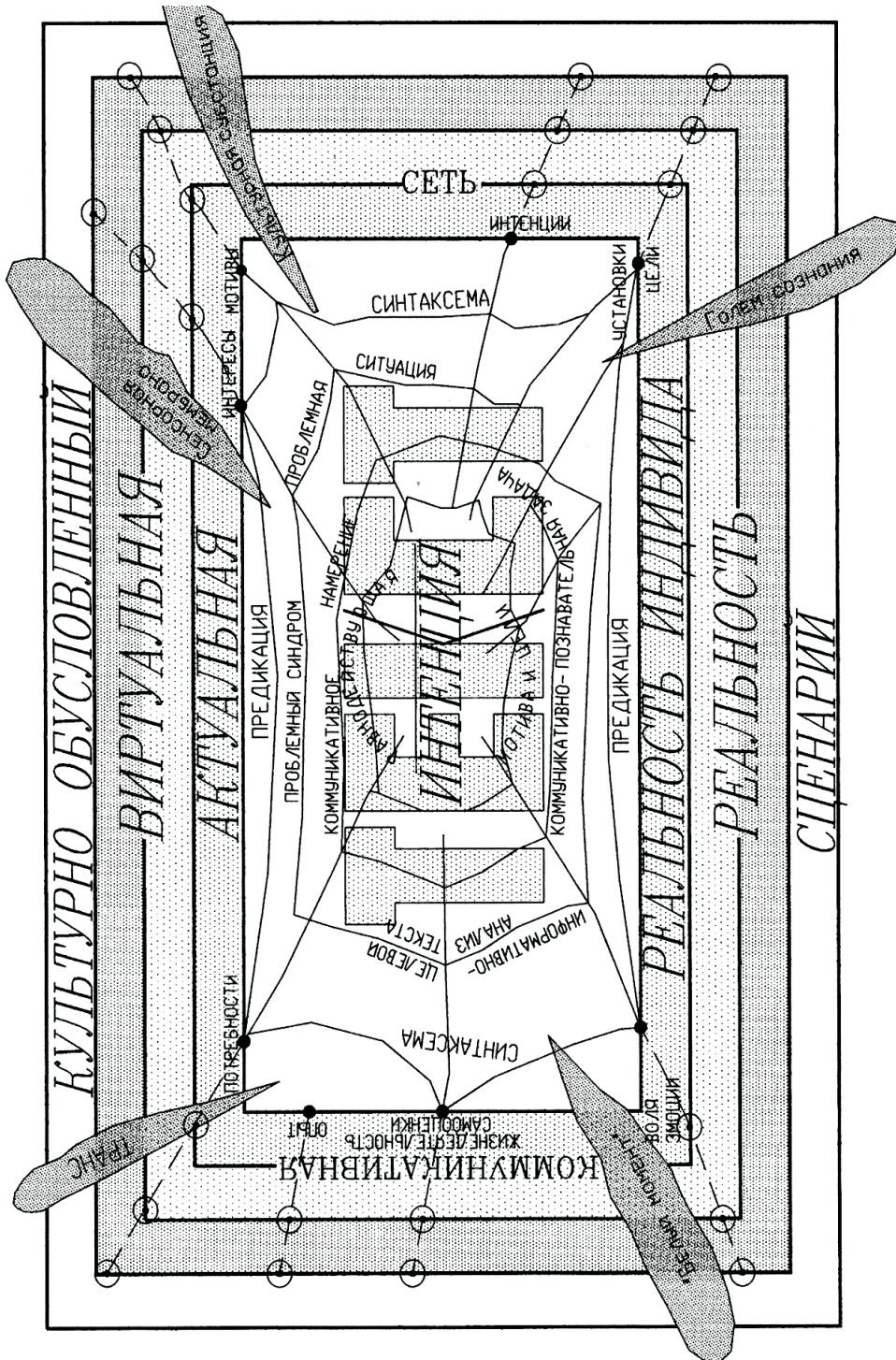


Рис. Фрейм — сценарная матрица коммуниктивно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности

— *личностный смысловой конструкт реципиента* — суждения читателя, возникающие в ходе и результате чтения текста;

— *управляющие механизмы* развертывания сценария: уровень первичной информативности — инструкции к моделированию учебного текста, выявлению мотивационно-целевой структуры текста (анализ макроструктуры текста), выявлению логико-фактологической цепочки текста (анализ микроструктуры текста); уровень вторичной информативности — инструкции к моделированию установочного текста, создающего коммуникативно-познавательную ситуацию общения, выделению авторского художественного конструкта и составлению личностного смыслового конструкта реципиента на основе прочитанного текста, предписания для выявления голема сознания и культурной субстанции.

Если жизнь — бесконечная встреча с трудностями и опасностями, вереница (или последовательность) проблемных жизненных, житейских ситуаций, то наш КОС со своей основой и одновременно со своим центром — текстом — есть не что иное, как пример, образец выхода из подобных проблемных ситуаций, с которыми наш обучаемый может встретиться на своем жизненном пути. Наш КОС, создавая у обучаемых *лингвокогнитивные пресуппозиции* (общность знаний коммуникантов) подсказывает, как сохранить психическое равновесие в условиях проблемного синдрома.

В качестве «вознаграждений» обучаемому — автору КОСа — можно назвать:

— первичные внутренние «вознаграждения» — я «вычитал» из текста, уяснил для себя авторский художественный конструкт как результат осмысления мира автором текста;

— первичные внешние «вознаграждения» — одобрения обучаемых — учащихся, студентов и обучающихся — учителей, преподавателей;

— вторичные внутренние «вознаграждения» — я уловил негласные нормы культуры того или иного сообщества, представил эти нормы в терминах общих для всех людей понятий;

— экзистенциальные «вознаграждения» — я сформулировал для себя на основе прочитанного текста свой личностный конструкт, одно из тех негласных правил, которые помогут мне быть личностью среди других личностей.

Учебные сценарии в основном интуитивно выводятся из жизненных сценариев. И базируются, как это ни странно, на ограниченном количестве тем. Сценарии можно найти в народной сказке, греческой драме, мифологии. Можно выделить и записать «более домашние, узнаваемые нами модели человеческой жизни. Первая и самая архаичная версия сценария, или игры, — это первичный „протокол“ — так принято себя вести, так запрограммировано. Сценарий воплощает в себе образец, которому надо следовать. В обществе есть «набор этических стандартов, предписывающих, когда надо сердиться, когда чувствовать себя виноватым, ощущать свою правоту или торжествовать» [10. С. 177, 245].

Текстовая деятельность связана с уровнем творческой деятельности, поэтому нас интересует сюжет, модель событий, дающая возможность переключения со стандартов, штампов на свое оригинальное видение проблемы.

Изложенное позволяет отметить, что результат овладения технологией текстовой деятельности носит, как правило, отсроченный и пространственно-временной характер. В модели своего подвижного и многомерного социально-практического и социокультурного существования (пространства — времени), представленного в текстовой деятельности, обучаемый «соприкасается» с образцами выхода из проблемных состояний, способами решения жизненно важных проблем, возникающих в значимых жизненных ситуациях. Совокупность этих образцов и способов жизнедеятельности, событий, обстоятельств оказывает опосредованное влияние на мировоззрение и поведение обучаемого в тот или иной период его жизни.

ПРИМЕЧАНИЕ

- (1) При разработке своей «коммуникативно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности» мы пользуемся понятием «культурно обусловленного сценария» Анны Вежбицкой (см.: *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. — М.: Русские словари, 1997). «...В „культурно обусловленных сценариях“ выражаются такие негласные правила, которые говорят нам, как быть личностью среди других личностей, т.е. как думать, как чувствовать, как хотеть (и как действовать согласно своему хотению), как добывать и передавать знания и, что важнее всего, говорить с другими людьми» (С. 393—394).

Мы вносим свои дополнения и коррективы в трактовку представленного понятия, обращая внимание на то, что культурно обусловленный сценарий есть коммуникативно-познавательная ситуация общения, ядром которой является текст.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Карих Т.В.* Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности. — М.: Тезаурус, 2005.
- [2] *Карих Т.В.* Текстовая деятельность как объект обучения и овладения: к постановке проблемы // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». — 2010. — Вып. 3(83). — С. 131—139.
- [3] *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. — М.: Наука, 1984.
- [4] *Дридзе Т.М.* Коммуникативные основания лингводидактического процесса // Вторая международная конференция ЮНЕСКО Евролингвауни. — М.: МГЛУ, 1996. — С. 77—84.
- [5] *Дридзе Т.М.* Перевод как текстовая деятельность: основания и предметная область семиосоциопсихологической теории коммуникации // Язык. Поэтика. Перевод: Сб. научн. тр. — Вып. 426. — М.: МГЛУ, 1996. — С. 145—152.
- [6] *Дридзе Т.М.* Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. — 1996. — № 3. — С. 148—152.
- [7] *Рубинштейн Л.С.* Случаи из жизни языка. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 1998.
- [8] *Сулова О.* Введение в чтение Лакана: «Стадия зеркала» // Кабинет картины мира. — СПб.: Инапресс, 1998. — С. 143—159.
- [9] *Воробьева Л.Н.* Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 19—30.
- [10] *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Прогресс, 1988.

THE CRITERIA OF TEXTUAL ACTIVITY TECHNOLOGY ACQUIREMENT

T.V. Karikh

A Secondary General School № 80
Pushkin str., 64, Irkutsk, Russia, 664039

The article deals with criteria of textual activity technology acquirement. The author prefers linguistic (semio-)social psychology as a method of analysis and presents a culturally conditioned scenario on the basis of textual activity frame.

Key words: communicative and cognitive model of textual activity know-how, culturally conditioned scenario, scenario matrix, activity frame.