

10. Громыко М.М. Буганов А.В. О воззрениях русского народа. – М.: Паломник, 2007. – 528 с.
11. Боборыкин, Петр Дмитриевич // Википедия – свободная энциклопедия. 2010. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Боборыкин,_Пётр_Дмитриевич (дата обращения: 25.05.2010).
12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 Декабря 2009 г. N 791 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 071500 Народная художественная культура (квалификация (степень) «бакалавр»)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 08.02.2010 № 16319).
13. Ключникова О.А. О современных тенденциях фольклорного движения в России // Вестник РФС. – 2003. – № 1 (6). – С. 22–28.
14. Каргин А.С. Игры теоретиков. Манкурты поневоле, или о возрождении традиций без тенденциозности. // Государственный Республиканский Центр русского фольклора 2010. URL: <http://www.centrfolk.ru/info/press/582/> (дата обращения: 25.01.2011).
15. Как оживить мёртвый фольклор // Творческие люди и их жизнь. 2011. URL: <http://starland.ru/myortvyj-folklor/> (дата обращения: 02.02.2011).
16. Нужна ли фольклоризация Государственному Омскому Русскому народному хору? // В контакте. 2010. URL: http://vkontakte.ru/topic-12406671_21722171#offset=340 (дата обращения: 20.08.2010).
17. Балашов Д.М. Как собирать фольклор (руководство по сбору произведений устного народного творчества). – М.: Знание, 1971. – 40 с.
18. Зайцева Н., Идлис Ю., Мильчин К. Тамбовский фолк // Русский репортер. – 2010. – № 11 (139). – С. 24–33.
19. Мехнецов А.М. О задачах комплексного исследования фольклора // Первый Всероссийский конгресс фольклористов / Отв. ред. А.С. Каргин. – М.: Госуд. республиканский центр русского фольклора, 2005. – Т. 1. – С. 360–371.

Поступила 01.06.2010 г.

УДК 37.012.1

ПОНИМАНИЕ «СУБЪЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО» СМЫСЛА КАК ПРЕДПОСЫЛКА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

К.С. Лелюшкина, Н.П. Чупахин*

Томский политехнический университет

*Томский государственный педагогический университет

E-mail: l_kira73@mail.ru

С позиций междисциплинарного подхода, а именно философских и педагогических изысканий, сделана попытка разрешения проблемы обучения иноязычному общению в связи с «субъективно-личностным» смыслом речевого сообщения.

Ключевые слова:

Субъективно-личностный смысл, интенции автора, продуктивность в иноязычном общении.

Key words:

Subject-personal sense, intentions of the author, productivity in the foreign communication.

Концепция обучения иноязычному личностно-ориентированному общению на основе сообщения имеет определенную специфику, которая заключается в том, что понимание/непонимание речи имеет ряд уровней и градаций. Это составляет необходимость более детального рассмотрения первой стадии обучения, которая представлена работой над текстом.

В настоящее время проблемами текста занимаются не только лингвисты, но и философы, психологи, искусствоведы, социологи. Определение понятия текста очень широко: он есть проявление, отражение, явление культуры; и быть текстом – значит принадлежать к миру социальной коммуникации, в которой осуществляется трансляция опыта «человеческой чувственной деятельности». Опираясь с текстами, субъект присваивает этот опыт, он внедряет его в собственное сознание.

Ограничение понятия текста, которое можно было бы считать исчерпывающим, еще не выработано, ибо это – «междисциплинарное явление, и

здесь важно не то, какой терминологией пользуется ученый, на каких теоретических корреляциях он находится, а важен сам результат, к которому он приходит» [1. С. 56].

Актуальное значение при обучении личностно-ориентированному общению имеет специфика психолингвистического подхода, который заключается в рассмотрении текста как коммуникативной единицы, результата речевой деятельности субъекта. Текст понимается как одна из форм фиксации речи и является превращенной формой речевого общения, несущей определенную информацию посредством контекстуальных значений языковых знаков. Текст представляет собой «вид личностной активности, включающей вербальные и невербальные интеллектуально-мыслительные операции, совершаемые для организации смыслов в ходе общения» [2. С. 51]. Текст обладает богатым «коммуникативно-познавательным потенциалом» [3. С. 13], который складывается из его общественной значимости и познавательной ценности, ком-

муникативной целеустановки, семантико-смысловой структуры. Эти объективные характеристики текста в совокупности образуют его первичную информативность (объективная часть коммуникативно-познавательного потенциала).

При восприятии реципиент преследует специальные цели потребления текста, обусловленные обстоятельствами личностно-психологического или социально-психологического характера. В этом случае мы имеем дело с вторичной информативностью текста (субъективная часть коммуникативно-познавательного потенциала). Объективная и субъективная части потенциала текста образуют единый комплекс смыслового и идейного содержания, познавательной и воспитательной ценности текста, его коммуникативной значимости. Следовательно, текст, являясь как основной категорией языка, так и основной единицей речевого общения, служит средством формирования как лингвистической, так и коммуникативной компетенции обучающихся.

Все тексты делятся на определенные типы, различающиеся по своей функции. Для нас наиболее актуальны дескриптивные тексты, служащие для передачи информации, новых знаний, сведений. Они, в свою очередь, могут быть активизирующими, «контактивными», стимулирующими завязывание, поддержание и урегулирование межличностных контактов, и, наконец, личностно-направленными, содержащими какую-либо значимую для студентов проблему.

В истоке концепции уровней понимания лежит идея иерархической упорядоченности материального мира, из чего следует, что любая форма движения представляет собой не однозначный процесс. Всякое восприятие заключается в смене ряда ступеней, каждая предыдущая из которых представляет собой психическое состояние более общего характера, а каждая последующая – более дифференцированного. Понимание является, как известно, результатом рецепции иноязычной речи и носит также ступенчатый характер, что дает основание выделять иерархию уровней понимания [4]. Процесс восприятия рассматривается учеными под разными углами зрения. Анализируя представленные типологии уровней понимания, можно выявить следующую последовательность восприятия и понимания речевого содержания:

- уровень слов (физическое восприятие текста);
- соотношение с контекстом в широком смысле;
- понимание «глубинного» значения;
- соотнесение с фондом знаний (когнитивным пространством);
- интеллектуально-эмоциональное восприятие текста, осознание смысла текста, его концепта.

На основании этого анализа и в связи с проблемой исследования обосновываем точку зрения относительно выделения уровней понимания текста, содержащего субъективно-значимую информацию и провоцирующего личностно-ориентированное общение. Нами утверждается, что работа с аутен-

тичным текстом заключается в восприятии прямого поверхностного значения; соотношении лингвистического материала с ситуацией общения и выявлении эксплицитно-выраженной информации; раскрытии субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений и имплицитно-выраженной идеи, ее дальнейшем осмыслении и ответной реакции. На наш взгляд, можно выделить два основных уровня понимания – лингвистический и смысловой, мотивирующий общение.

Лингвистический уровень понимания зависит от качества сформированности речевых рецептивных лексических, грамматических и фонетических навыков адресата и заключается в симультанном и точном узнавании:

- лексических единиц (и соотнесении их с определенными значениями);
- грамматических признаков, помогающих распознать действующее лицо, деяние и др., а также грамматических структур, передающих отношения принадлежности, причинно-следственные связи, реализующих сравнение, соединение, разделение, представление и обеспечивающих правильность понимания;
- фонетических признаков, несущих смыслообразительную функцию. Например, слова-паронимы, омонимы, интонационное оформление речевого сообщения, логическое ударение.

Оптимальным считается то восприятие, при котором при минимуме опор извлекается максимум информации. Так, знакомая грамматическая конструкция, известные слова осознаются целостно, просто узнаются, более сложные лингвистические единицы подвергаются анализу. Очень важно направить внимание обучающихся только на те признаки, которые помогают преодолеть возникшее затруднение, не превращая этот этап обучения в повторение грамматических сведений или их контроль. Отрывки, подвергаемые анализу, могут быть подобраны специально (представлена одна и та же трудность) или же заимствованы из текста, с которым предстоит работать (представлены различные трудности). Деятельность, направленная на обнаружение всех возможных опор, должна быть рационально организована. Это означает такое чтение или аудирование, при котором способ преодоления трудностей выбирается с учетом их особенностей [1].

Лингвистический уровень понимания обеспечивает формирование доминирующей мотивации, понимание общего и частного, а именно, эксплицитно выраженной информации. Для того, чтобы научить студента воспринимать предложение как смысловое целое, используются задания, которые предлагают возможность давать целостную оценку предложения: определить, какое отношение автора – положительное или отрицательное – отражает то или иное предложение; найти среди ряда предложений те, которые выражают одну и ту же мысль (противоположные мысли или мнения); найти пары предложений, в которых одно продолжа-

ло/объясняло/отрицало... бы первое; соединить два предложения подходящими по смыслу словами и т. д.

С целью обучить устанавливать смысловые отношения между словами, предложениями и абзацами применяется грамматический анализ, направленный на распознавание личных форм по их внешним признакам и определение их функций.

Процесс понимания текста всегда связан с выделением главного и второстепенного, отвлечением от несущественных деталей и обобщением центральных моментов. Для того, чтобы учащийся мог справиться с этой задачей, необходимо, чтобы он понимал, что уже в предложении разные слова несут различную информационную нагрузку. С этой целью предлагаются различные упражнения, связанные с сокращением и расширением предложений, требующие выделения в предложениях, так называемых ключевых слов и др. [5]. Эффективен и целесообразен ряд заданий, которые можно считать как обучающими, так и контролирующими понимание на уровне содержания. Они предполагают построение информационной цепочки; выделение наиболее важных данных, отдельных основных ситуаций и подразделение их по выполняемой ими роли в контексте; составление денотата с комментариями по предметному содержанию текста; сравнение прогнозируемого и предъявленного в письменной или устной форме текстов; распределение в логической последовательности иллюстраций и высказываний по тексту.

Лингвистический уровень понимания предполагает установление логических связей между языковыми компонентами, что гарантирует выявление объективной информации. Однако, мы подтверждаем тезис о том, что «понимание не сводимо к лингвистическим или логическим операциям, а предполагает обращение к внутренней картине мира» [6]. То есть, языковая компетентность в узком смысле этого слова выступает как необходимое, но недостаточное условие для понимания речи. Н.И. Жинкин утверждал, что понимать надо не речь, а действительность [6], что в нашем случае предполагает актуализацию субъективно-значимого. Это означает не только соотношение содержания текста с хранящимися в памяти адресата языковыми эталонами, но и вовлечение в его переработку индивидуальной системы мышления, всей совокупности, образующих личность факторов.

Таким образом, речь уже идет о смысловом уровне понимания. У педагогов и методистов единой точки зрения на проблему уровней понимания не существует (Н.Г. Морозова, А.А. Смирнов, В.А. Артемов, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, З.И. Клычникова). Впервые попробуем привлечь философское видение для разрешения проблемы восприятия и понимания иноязычной речи, промотирующей личностно-ориентированное общение.

Смысловое понимание с помощью интерпретации текста зависит от смыслового горизонта ин-

терпретатора и от его сопряженности со смысловым горизонтом, в котором создан текст. Сопряженность здесь включает в себя и отношение принадлежности. Сопряженность смысловых горизонтов означает не только их сосуществование в пространстве культуры, но и их эпистемологическую взаимосвязь. Ее выявление с помощью структурно-феноменологической методологии дало возможность сформулировать достоящее основание закона познаваемости мира и человека в простом выражении: «Смысл – основа познания». Культурный мир представляет собой пространство, подпространства которого являются различные, отлитые в формы культурных феноменов, смыслы деятельности человека. Культурные подпространства текста и интерпретатора могут быть разделены временем, но они, являясь носителями смысла и результатом деятельности людей, принадлежат одному и тому же культурному миру и поэтому построены по одному и тому же закону. Во все времена выделялись: открытие смысла (смысловыявление), придание смысла известному (смыслополагание) и, что в нашем исследовании соответствует новым продуктивным, креативным речевым содержаниям в связи с личностно-значимым в тексте, создание в творческом акте нового смысла (смыслообразование).

Смысл, по П.А. Сорокину, пронизывает все пространство культурного мира – суперорганической сферы, созданной человечеством на основе реального мира, состоящего из органической и неорганической сфер [7]. Поскольку в целом мир представляет собой субъект-объектную систему, и поскольку в результате осмысленной деятельности человека элементы этой системы становятся носителями культуры, мы можем сказать, что культурный мир это субъект-объектное многообразие носителей смыслов материальной и духовной деятельности человечества. Сама смыслообразующая деятельность и осуществляющий ее человек являются элементами культурного мира, носителями его культуры и смысла.

Смысл не имеет общепризнанного определения. В работе под названием «Смысл» А.Ф. Лосев пишет: «К числу таких же абсолютно понятных и не требующих никакого доказательства своего существования вещей относится и смысл... Нам не остается ничего, как опять утвердить без всякого доказательства тезис, что смысл есть, существует...». Такой тезис А.Ф. Лосев называет априорным, аксиоматическим, «совершенно бездоказательным и даже принципиально недоказуемым» [8. С. 471–526]. С другой стороны, Г. Фреге в своей логическо-семантической теории интерпретировал понятие «смысл» с помощью структуры «семантического треугольника». В исследованиях Г. Фреге смысл термина – абстрактное понятие, характеризующее денотат термина, т. е. соотносящее данный термин с конкретным обозначаемым объектом. Иными словами, смысл с помощью информации о предмете, заключенной в его имени, описывает отноше-

ния между языком и действительностью, причем, если имена могут не иметь денотатов, то смысл они должны иметь обязательно [9].

В феноменологии Э. Гуссерля в качестве «смысла» выступает «ноэма», соотносящая сознание с объектами путем создания смыслового горизонта целостности предмета в субъективной реальности сознания. Здесь любой предмет актуализирует свое бытие с помощью о-смысленной онтологии, причем смысл определяется как абстрактная форма, обеспечивающая онтологическое единство предикативного содержания предмета. Конечно, это понятие более содержательно, чем у Г. Фреге, но опять же оно связано с интерпретацией («ноэматической проекцией») [10]. В свою очередь, то же самое Г. Шпет говорит о «смысле» как о «квалификации предмета со стороны модусов его данности сознанию», вводя для этого понятие «энтелехии» как внутреннего смысла предмета, по отношению к которому все другое ноэматическое содержание является лишь внешним знаком [11].

Формальный анализ языков науки и смыслообразующей деятельности сознания и связанный с этим поиск формальных критериев, отличающих осмысленные выражения от бессмысленных, проводя тем самым анализ понятия «смысл», дали неопозитивисты Р. Карнап, и др. Смысл у них выступает как структура, регулирующая отношения частей (лексических единиц) внутри знаковых систем, причем он же является принципом описания этих отношений и дает возможность оперирования языковыми выражениями в рамках общей языковой системы [12].

Особый подход к понятию «смысла» мы находим у постмодернистов Ж. Деррида, Ж. Делеза и др. Ж. Делез, стремясь вырваться из герменевтического круга философии, утверждает, что «смысл подобен Идее, развивающейся в дорепрезентативных определениях», и что «смысл — это генезис и производство истинного, а истина лишь эмпирический результат смысла» [13. С. 192–193]. Заметим, что сама герменевтическая парадигма интерпретации текста предполагает наличие в нем смысла. Носителем всех смыслов является бытие. Отрефлексированное сознанием часть бытия становится текстом, понимание которого — одна из задач герменевтики. Сознание, таким образом, является пространством и понимания, и смыслообразования в этом дискурсе.

На данном этапе развития мысли вернемся к подпространству сознания — пониманию субъективно-значимого и базирующемуся на этом речевому смыслообразованию. Для нашего исследования особенно важно, что, как отмечает И.А. Зимняя, выявляются две стороны смысла: общественный и субъективно-личностный [4]. Первый определяется тем, что данное явление означает для всех носителей языка, второй — тем, что оно значит для конкретного индивида, данного студента. Так, в хрестоматии под субъективно-личностным смыслом понимается отражение фрагмента действи-

тельности через призму того места, которое этот фрагмент действительности занимает в деятельности данного человека [5]. Уровень смысла, инициирующий иноязычное личностно-ориентированное общение, предполагает, по словам Н.И. Жинкина, семантическую компрессию содержания до вычленения в нем «смысловой темы» [6].

Нам представляется целесообразным ввести понятие А.А. Леонтьева «образ содержания текста». Образ содержания текста — это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду — лишь частный случай формирования образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ опредмечивания процессов понимания. Образ содержания текста принципиально динамичен. Он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении — его бытие [5]. Текст во всей совокупности своих внутритекстовых и внетекстовых (экстралингвистических) связей сигнализирует об «имидже мира» автора, совпадающем, соприкасающемся с «имиджем мира» реципиента. Последний отображает изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека в образе содержания текста, используя определенную перцептивную технику, опосредующую формирование этого образа.

Модель «опознания» как бы накладывается на собственную картину действительности воспринимающего, на его фоновые знания, но есть происходит своеобразное наложение информационно-логического и экспрессивно-эмотивного содержания на сложную когнитивную структуру познающего. Адресат интерпретирует «мир», организованный вокруг текста и увиденный через текст. Однако, существует предел числу степеней свободы, и этим пределом является объективный смысл текста, его концепт. При понимании имеется в виду определенное соответствие между интерпретациями, которые даются автором и реципиентом. Каждый текст полипрессупозиционен (термин В.А. Звегинцева).

Множественность прессупозиций предопределяется тем, что в их основе лежат когнитивные структуры, и каждый коммуникант (автор текста или реципиент) обладает своим собственным фондом знаний. На пересечении фондов знаний и возникает «прессупозиционный вариант», который максимально полно и точно соответствует содержанию текста. В процессе интерпретации актуализируются потенциальные смысловые пласты текста. Глубина понимания текста как самовыражение одной личности «измеряется» многоаспектной и многоуровневой в своей индивидуальности и цельности мерой другой личности. Понимание на уровне смысла связано с уяснением намерений, точки зрения автора на излагаемые им вопросы, то есть того, что стоит за предъявленным сообщением. Для этого уровня понимания характерно оценива-

ние содержания с точки зрения правомерности, объективности, существенности, перспективности и личностной значимости для учащегося.

Нашей prerogative является то, что в рамках исследования обучающиеся не просто понимают текст, а используют его в качестве ориентировочной основы для деятельности общения. Она качественно отлична от восприятия текста и включает в себя это восприятие как свой структурный компонент. Отражая интенции автора и будучи опосредованным воплощением его мотива, текст задает коммуникативную целенаправленность: эстетическое и коммуникативное воздействие. По М.М. Бахтину «понимание речи, высказывания носит активно ответный характер» [14. С. 246]. Текст понимается на таком уровне, что ученик из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее. «Глубина понимания речевой информации прямо пропорциональна степени осознаваемой реципиентом необходимости ответа на нее» [5]. То есть понимание смысла включает интерпретацию на уровне концептов, составляющих систему мнения, что предполагает обязательную коммуникацию студентов.

Таким образом, предпосылкой обучения общению является личностный уровень понимания речи на иностранном языке, отвечающей интересам обучающегося, а также его коммуникативно-познавательной потребности выразить свое отношение, точку зрения по поводу интенций автора. Передача учащимся личностно-значимого при правильной организации обучения общению в связи с текстом стимулирует их вербальные реакции, порождение нового, оригинального, творческого высказывания, активизацию иноязычной экспрессивной устно-речевой деятельности.

Приведенные аргументы позволяют обосновать, что только при смысловом уровне понимания обеспечивается обратный перевод содержания текста на «идиолект» адресата с использованием социально выработанных и закрепленных в языковых формах эталонов, норм и смыслов, с привлечением индивидуальной системы ценностей, знаний, ассоциаций, опыта. Это создает возможность выявить субъективно-значимую информацию, служащую мотивом личностно-ориентированного общения, которое, вливаясь в парадигму иноязычного образования, представляет собой новый пласт для изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаев А.Г. Текст как объект научного исследования. – М.: Наука, 2008. – 120 с.
2. Дрилзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М.: Наука, 1984. – 150 с.
3. Карих Т.В. Методика управления актами аудирования при обучении английскому языку в 7–10 классах средней школы. – М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
4. Смирнова Л.П. Уровни понимания иноязычного речевого сообщения на слух и способы контроля их сформированности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1982. – 32 с.
5. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия // под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Просвещение, 1991. – 165 с.
6. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Образование, 1982. – 74 с.
7. Сорокин П.А. Моя философия – интегрализм // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 75–80.
8. Лосев А.Ф. Миф – Число – Сущность // под ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1994. – 919 с.
9. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика. – 1977. – № 8. – С. 181–200.
10. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – М.: Лабиринт, 1994. – 110 с.
11. Шпет Г.Г. Знак – значение как отношение *sui generis* и его система // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 79–92.
12. Карнап Р. Философские основания физики. Введение в философию науки. – М.: Прогресс, 1971. – 390 с.
13. Делез Ж. Различие и повторение. – М.: Петрополис, 1998. – 384 с.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Просвещение, 1979. – 110 с.

Поступила 16.06.2010 г.