

*На правах рукописи*

**БОГАТЫРЁВА**  
**Ольга Павловна**

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ  
ХАРАКТЕРИСТИКА  
УЧЕБНОГО ЯЗЫКОВОГО ТЕКСТА  
(на материале английского языка)**

10.02.04 – германские языки

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Тверь – 2006

Диссертация выполнена на кафедре общего и классического языкознания  
Тверского государственного университета.

Научный руководитель: Заслуженный деятель науки РФ, доктор  
филологических наук, профессор  
**Романов Алексей Аркадьевич**

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор  
**Комина Наталья Анатольевна;**  
кандидат филологических наук доцент  
**Носкова Светлана Эдуардовна**

Ведущая организация: **Ростовский государственный  
педагогический университет**

Защита состоится «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г. в \_\_\_\_ час. \_\_\_\_ мин на заседании  
диссертационного совета Д 212.263.05 при Тверском государственном  
университете по адресу: 170002, г. Тверь, проспект Чайковского, д. 70, ауд. 47.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Тверского  
государственного университета (ул. Володарского, 44).

Отзывы на диссертацию можно направлять по адресу: 170000, г. Тверь,  
ул. Желябова, 33, Тверской государственный университет, ученому секретарю.

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2006 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
доктор филологических наук

Л.Н. Скаковская

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертация посвящена анализу содержательных и функционально-коммуникативных свойств английского учебного языкового текста как **коммуникативной системы особого рода**.

Для современной английской лингвометодики характерны установка на внедрение открытий, связанных с дискурсивным направлением в лингвистике, приоритет текстовых форм освоения языка (в том числе в виде специальных программ Critical Reading, Critical Writing, Creative Reading, Creative Writing, активно разрабатываемых в университетах Великобритании, США, Канады). Понятие текста в англосаксонской традиции основывается на представлении о коммуникативном событии, вносящем вклад в дискурс как последовательность соотносимых текстов ('A text is a communicative event that contributes to a discourse, which is a set or sequence of mutually relevant texts', Beaugrande, Dressler 1981). При этом в ситуации обучения *приоритет текстуализации*, т.е. придания словам статуса текста и определения его границ в общем случае соотносится с позицией преподавателя.

В реальной учебной коммуникации оригинальный (аутентичный, естественный, подлинный) текст на изучаемом языке помещается в рамки задач, диктуемых **целостной ситуацией обучения**, нетождественной ситуации его первичного бытования. При этом он оказывается лишь одним из элементов полисубъектного коммуникативного целого, которое в работе именуется термином **учебный языковой текст**.

Понятие «текст» в современной теории коммуникации и лингвометодике не имеет общепринятого определения. Например, во франкофонной традиции под текстом понимается отправная точка коммуникации (R. Barthes), в англофонной – само событие и пространство коммуникативного обмена (R. de Beaugrande), а в теоретико-философском осмыслении М.М. Бахтина событие диалога сознаний. Выделяемые стандарты текстовости варьируют от одной научной школы к другой, зависят от своеобразия лингвокультуры (R.T. Oliver, С.И. Гиндин, W. Fukuoka; Ch. Yeh) и от жанра; следовательно, **текстоцентризм** в обучении языку обеспечивается не любой учебной работой с иноязычным текстом (как «суммой предложений»), а обучением текстовой деятельности с опорой на специфичные для постигаемой культуры схемы текстообразования, действие которых не сводимо к общим понятиям и общеязыковым схемам оперирования единицами дотекстового уровня.

Таким образом, **актуальность исследования** обусловлена неразработанностью в лингвистике и лингвометодике интегрального понятия «**учебный языковой текст**», *необходимостью* выявления и изучения функционально-семантических свойств учебного языкового текста как одного из макроэлементов учебного языкового дискурса, исследования регулятивных механизмов, приемов и языковых средств, используемых для повышения эффективности освоения содержательности текста-объекта.

**Научная новизна** работы состоит в следующем:

- в разработке понятийно-терминологического аппарата описания текстоцентрической модели учебной языковой коммуникации;
- в рассмотрении учебного текста как дискурсивного пространства, субъектами которого являются учащийся, учитель и манифестированная в стихии текстопроизводства изучаемая лингвокультура;
- в определении коммуникативного статуса *субтекстов* учебного дискурса, а именно: 1) текстов изучаемой лингвокультуры, 2) текстов, продуцируемых учащимися, 3) текстов учителя (включая лингвометодические функциональные жанры презентации, интерпретации, объяснения, коррекции, оценки и др.);
- в построении типологии учебного языкового текста на основе различения видов учебной комплектации;
- в определении учебного статуса оригинального иноязычного беллетристического текста.

**Объектом исследования** послужила учебная коммуникация (учебный дискурс) в рамках курса английского языка как иностранного. Учебный дискурс в работе понимается как текст, порождаемый и воспринимаемый в ситуации институционального учебно-педагогического общения, выполняющий образовательную функцию, направленный на развитие языковой способности индивида и формирование его коммуникативных компетенций.

**Предмет исследования** – функционально-семантические свойства учебного языкового текста при обучении английскому языку.

**Цель** исследования: функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста как порождаемого и функционирующего в целях обучения учащихся английскому языку.

**Задачи** исследования:

- 1) рассмотреть сущностные характеристики и определить понятие «учебный языковой текст» в связи с понятием учебного дискурса;
- 2) установить конститутивные признаки учебно-языкового дискурса как разновидности институционального общения;
- 3) раскрыть сущность понятия текстоцентризма в обучении языку;
- 4) выявить модели текстообразования, наиболее конструктивные с точки зрения освоения учащимися текстового начала в социально-адекватном иноязычном общении;
- 5) рассмотреть средства регуляции учебного восприятия текста как специфической деятельности, реализация которой детерминруется конкретными целями обучения и конкретными видами учебных заданий (задания на извлечение определенной языковой или экстралингвистической информации, на контроль полноты понимания текста);
- 6) выявить герменевтические горизонты и риторические средства оптимизации интерпретации учебного языкового текста.

**Эмпирический материал** исследования: 1) популярные оригинальные английские учебные пособия и учебно-методические комплексы для различных ступеней обучения Cambridge Advanced English by Leo Jones; Abbs B. & Freebairn I. Opening Strategies. Strategies 1. An integrated language course for beginners of English; Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader Intermediate Business English Course; Evans V., Dooley J. Enterprise 4. Coursebook. Intermediate; Murphy R. Essential Grammar in Use; Cliffs Test of English as a Foreign Language: Preparation Guide by M.A. Pyle & M.E. Mugnos; Evans V. Round-Up 5. English Grammar Book etc.; 2) учебные пособия отечественных авторов Практический курс английского языка. I курс: Учеб. для пед. ин-тов по спец. «иностран. яз.» под ред. В.Д. Аракина; Сборник упражнений по английской грамматике к базовому курсу “Easy English” авторов Выборовой Г.Е., Махмурян К.С.; Учебник английского языка авторов Н.А. Бонк., Г.А. Котий., Н.А. Лукьяновой; Грамматика: Сборник упражнений (Английский язык для школьников) Ю.Б. Голицынского и др., предназначенные как для подготовки специалистов-филологов (лингвистов, преподавателей, переводчиков, изучающих **EFL** – English as a foreign language), так и для студентов других, гуманитарных и негуманитарных специальностей, изучающих английский язык в формате **ESP** – English for Special Purposes, а также для школьников.

**Теоретической базой** исследования послужили труды зарубежных и отечественных ученых по теории дискурса (Э. Бенвенист 1965; В.З. Демьянков 2005; Т. ван Дейк 1978, 1989; А.А. Романов 2005; Ю.С. Степанов 1995; R.-A. Beaugrande de 1981, 2001), по теории текста и лингвистике текста (В.В. Богданов 1987, 1990, 1993, 2002; О.П. Воробьева 1993; И.Р. Гальперин 1981; К. Гаузенблаз 1978; С.И. Гиндин 2001; К.А. Долинин 1987; С.В. ИONOва 2006; Г.В. Колшанский 1978; А.А. Леонтьев 1979, 1997; А.М. Мороховский 1989; А.А. Романов 1983, 1989, 2005; И.П. Сусов 1979, 2006; Е.Ф. Тарасов 1990; А.М. Шахнарович 1991; W. Dressler 1972; R. Hasan, M.A.K. Halliday 1976, 1994; G. Myers 1999; R.K.A. Pollatsek 1989; G. Sonesson 1998; L. Sprenger-Charolles 1989; H.G. Widdowson 1990); по семантике речевого акта, высказывания и текста, в том числе учебного языкового текста (М.М. Бахтин 1959-1961; Г.И. Богин 1989; Н.Ю. Бокадорова 1987; В.А. Бухбиндер 1986; Т.М. Дридзе 1980, 1984; М.В. Китайгородская, Н.Н. Розонова 2003; А.Н. Кудлаева 2006; Т.А. Лопатухина 2004; Г.Г. Матвеева, Г.А. Гаражкина, Т.А. Карапетьянц 1985; Г.Г. Матвеева 1991; Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн 1991; А.И. Новиков 1983, 1997; Н.А. Рубакин 2000; Ю.А. Сорокин 1985; J. Austin 1975; E.D. Hirsh 1967, 2003; Nikolarea E. 2002; T. Power 2003, 2004; J.R. Searle 1969; D. Taylor 1994); по семиотике культуры и текста (W. von Humboldt 1848; Г.И. Богин 1982 и др.; Ю.Н. Караулов 1987; В.В. Иванов, Ю.М. Лотман, А.М. Пятигорский, В.Н. Топоров, Б.А. Успенский 1973; Ю.А. Сорокин 1985; N. Dinges 1983; M. Breen 1985; R. Brislin, D. Landis, M. Brandt 1983; R.T. Oliver 1971, J.H. Spyridakis, W. Fukuoka 2001); по теории регулятивности (А.А. Романов и др.), концепции языковой личности (Г.И. Богин

1975-1980, 1982, 1986, 1989; И.А. Зимняя 2001, 2004; О.А. Леонтович 2002; А.А. Романов 2001; Н.В. Романовская 2004; С.Г. Тер-Минасова 2000; А. Вежбицка 1997; Д.Б. Гудков 2003; А.М. Шахнарович 1987, 1991, 1995; С.М. Эрвин-Трипп 1975; Е.В. Bernhardt 1991; N. Dinges 1983; J. Lye 2000; P. Norvig 1987 и др.), коммуникативная концепция учебного дискурса (Н.В. Войтик 2004; В.А. Кан-Калик 1987; Н.А. Комина 2004; Н.Д. Гальскова 2000; Г. Зоммер 1986; Е.И. Пассов 1990; L.F. Bachman 1990; Chun-Chun Yeh. 2004; M. Florez 1999; C. Kramsch 1993, 2003; W.A. Kintsch 1977; Nunan D. 1989; R. O'Neill 2000; D.R. Recht., L. Leslie 1988; L. Ries 1981; L.J. Zhang 2001).

**Методы исследования:** теоретико-дедуктивный с элементами контрастивного, прагмалингвистического, социолингвистического, риторического, композиционного, интерпретативного, контекстуального и функционального анализа, метод феноменологической редукции, абстрагирования и эйдетической редукции, а также универсальная филологическая техника герменевтического круга.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Основной единицей учебного дискурса в области обучения языку является учебный языковой текст – полиситуативное и полиинтенциональное образование, которое может быть оптимально описано в терминах взаимодействия субтекстов учителя (или замещающего его письменного, видео-, аудиотекста), объектного текста и текста учащегося; ни один из названных компонентов в отдельности не может быть отождествлен с учебным языковым текстом как целым; интенциональность учебного языкового текста диалогична, провокативна и регулятивна в отношении его конечной задачи – текстопорождения учащегося.

2. Лингвометодический текстоцентризм ориентирован на ситуативно, жанрово, социально адекватное текстовосприятие и текстопроизводство, соответствующее стандартам текстообразования в рамках изучаемой лингвокультуры и этнориторики (например, британской или США); его цель – обучение культуросообразным стратегиям распредмечивания и опредмечивания содержаний и смыслов на изучаемом языке.

3. Полнота и точность текстовосприятия связаны с *ситуативацией*, т.е. восстановлением интендированной коммуникативной ситуации текстообразования применительно к высказыванию, тексту при опоре на его содержательную форму; языковые конструкции, обладающие формальными признаками высказывания как грамматичной пропозиции, но лишенные ситуативности, представляют собой не собственно тексты или внутритекстовые высказывания, а языковые явления более низкого уровня – *текстоиды*.

4. Познавательная и регулятивная функции учебного языкового текста-объекта в рамках текстоцентрического подхода оптимально реализуются при учете в учебном задании глубины содержательности текста-объекта, обусловленной способом представления в тексте смыслов как значений, как содержания и как значащих переживаний смыслов, метасмыслов и идей.

5. Мера свободы вторичного текста, продуцируемого учащимся, определяется в терминах текстов-тессер, текстов-комплементов и текстов-шлейфов.

6. Оптимизация освоения содержательности иноязычного текста-объекта в ходе учебной интерпретации обусловлена рассмотрением последнего с точки зрения транскультурного, интракультурного и этнокультурного (этнориторического) начал текстообразования. *Беллетристический* текст, природа которого определяется принципами свободной комбинации дискурсов и игры смыслов, в рамках текстоцентрического подхода выступает уникальным полигоном испытания интерпретационных методик и интерпретационных готовностей языковой личности в жанре *текста-комплемента*.

**Теоретическая значимость** диссертации заключается в развитии теории учебного взаимодействия и речевой деятельности с позиций прагматики учебного общения в частнолингвистическом (в германистике) и общелингвистическом аспектах на основе разработанного автором понятия «учебный языковой текст».

**Практическая значимость** исследования заключается в оптимизации преподавания английского и других иностранных языков на основе разработки текстоцентрических учебных технологий, в возможности использовать его результаты в спецкурсах по лингвистике и семиотике текста, по теории коммуникации, лингводидактике.

**Апробация.** Основные положения и результаты работы докладывались и обсуждались на XV съезде англистов (Рязань, 2005), на Международной научно-практической конференции «Языковая личность в дискурсе: Полифония структур и культур» (Тверь, 2005), на XV Международной научной конференции «Язык и культура» (Киев, 2006), на Международной научной конференции «Поэтика и лингвистика» (Тверь, 2006), на IX Международной герменевтической научной конференции «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании» (Тверь, 2006).

**Структура работы:** диссертация включает введение, три главы, заключение, список использованной литературы, список источников иллюстративного материала и приложение. Список использованной литературы содержит 250 наименований, в том числе 70 – на иностранных языках.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

В главе 1 «Общие принципы описания учебного языкового текста» представлен критический обзор литературы, посвященной исследованиям текстовых категорий, стандартов текстовости, субтекста, речевого акта, высказывания, дискурса, вторичной языковой личности, учебной коммуникации; анализируется опыт исследования речевых образований в учебной коммуникации; рассматриваются различные подходы к анализу и описанию учебного текста – функциональный, содержательно-тематический, институционально-дискурсный, фазисный, рецептивный; критически ана-

лизируется концепция аутентичности учебного иноязычного текста; устанавливается набор характеристик высказывания как минимальной единицы текстопроизводства, обосновывается и описывается дистинкция «текстоид / текст», предлагается определение понятия «учебной языковой текст» в свете иерархии программ учебного текстообразования, обосновывается необходимость изучения регулятивной специфики субтекстовых образований в контексте программирования успешного учебного текстопорождения.

Низшая единица текстообразования – высказывание, имеющее своим прототипом коммуникативно и содержательно определенное речевое действие (прямой или косвенный речевой акт, понятие о котором разработали J. Austin и J. Searle; в терминах лингводидактики Г.И. Богина аналогом речевого акта выступает социально оцениваемый «речевой поступок»). Поскольку интенциональность актуального высказывания обусловлена конкретной коммуникативной ситуацией (ситуацией текстообразования, лишь часть которого вербализована в коммуникате), следует различать внешне сходные или даже тождественные языковые (лексико-грамматические) конструкции, обладающие внеситуативным бытием, или **текстоиды**, и **собственно тексты**, содержательность которых связана с интенцией говорящего в конкретной **коммуникативной** ситуации и раскрывается в свете **комплектации** интонационным контуром, образом говорящего и его аудитории, определенным коммуникативным контекстом (невербальным, тематическим, жанровым, интеракциональным) и интерсубъективным смыслом.

Поясним дистинкцию «текстоид / текст» на предметном образце (1) в виде следующей группы предложений из учебника английской грамматики Р. Мёрфи: '1. *Tom is looking for his key.* 2. *He can't find it.* 3. *He has lost his key*' (Murphy 1997). Приведенная группа связанных общей темой предложений, хотя и позволяет построить определенный фрейм поиска ключа, всё же не образует собственно текста, поскольку в интенциональной структуре высказывания остаётся неопределенной (незаполненной) позиция говорящего по отношению к слушающему. С точки зрения прагматики приведенного набора константивов остается неясным, имеется ли в виду предупреждение, оправдание, осуждение или просьба о помощи. Только в контексте *последующего* высказывания '4. *He has lost his key = He lost it and still hasn't got it*' можно восстановить коммуникативный смысл целого текста как объяснения учебной грамматической темы «Present Perfect». Предшествующая заключительной формуле секвенция предложений не передает узнаваемого ситуативного прототипа общения. Рассмотренная выше группа предложений 1-3 (не относящихся к немногочисленному в английском языке классу предложений-перформативов) представляет собой *текстоид*, нуждающийся в ситуативном обрамлении для обретения статуса полноценного текста.

При подходе к дискурсу как общественно значимому речевому поступку, «слову в действии», категория перформативности распространяется на всякий текст культуры, наделенный «человеческим содержанием». Интен-



ция говорящего формируется и актуализуется в языковой среде, но с учетом адресата и неязыкового начала в ситуации деятельности и коммуникации. Авторский способ говорения о мире (грамматика говорящего, жанр, доминирующая языковая функция, тип речевого акта, функциональный стиль, дискурс в самом широком смысле) как противовес общеязыковой грамматики участвует в артикуляции высказывания, погруженного в конкретную ситуацию общения и актуализующего определенный смысл. Текстцентрическая установка в обучении языку не может сводиться к сумме *общих* правил композиции и когезии; она обретает полноценность с учетом переменных текстового общения, управляющих балансом общеязыковой нормы и диверсификации (т.е. разностороннего развития) частных норм текстообразования.

**Учебный языковой текст** может рассматриваться как основная коммуникативная единица обучения иностранному языку, если принять, что его фундаментальные свойства: 1) принципиальная неоднородность («гетеротекстность»), 2) порождающий характер, 3) предметная направленность на развитие вторичной языковой личности учащегося; 4) методический принцип организации и оценки вторичного учебного текста учащегося.

Категории билингвальности / монолингвальности, продуктивности / репродуктивности, специализированности / полифункциональности, интересности / неинтересности, диалогичности / монологичности, эмоциональности / неэмоциональности, архаичности / новаторства, читабельности и аутентичности не имеют определяющего значения для родового представления об учебном языковом тексте. Основным критерием оптимальности **конечного учебного языкового текста** является **субтекст учащегося**, порождаемый на изучаемом языке по поводу субтекста на родном языке и/или на родном языке по поводу субтекста на иностранном языке.

Учебный языковой текст есть актуализация учебного языкового дискурса в контексте учебно-педагогического общения. Текст и дискурс – взаимосвязанные явления, и если принять, что «дискурс – коммуникативный и ментальный процесс, приводящий к образованию текста; текст – базис для ведения дискурса» (С.В. Ионов, 2006: 11), то учебный языковой текст – это базис учебно-педагогического дискурса.

В специальной литературе доминируют три базовые трактовки текста как элемента учебной коммуникации:

а) письменный (печатный) текст учебника, основные черты которого – *legibility* и *readability* – различимость и читабельность (Lye 2000; Subbaram 2004; Pollatseck 1989 etc.);

б) письменный (печатный) текст нелингвистического содержания – специальный научно-технический или общенаучный (Лопатухина 2004); учебные тексты «общей» и профессиональной направленности (Войтик 2004; Носонович, Мильруд 1999; Morrow 1977; Taylor 1994; Heitler 2006 etc.);

с) устный и письменный (т.н. «работа с доской») текст учителя в аудитории (Кан-Калик 1987; Ленец 1999; Носар 2002; Комина 2004; Черник 2002

и др.), и прежде всего *текст-презентация*, основные черты которого – показательность, убедительность, доказательность.

Таким образом, в теории учебного языкового текста основной акцент падает либо на «вводный текст» (Жофкова 1999: 307), источником которого является учебник, пособие или преподаватель, представляющий «нелингвистический» иноязычный текст по профессиональному профилю, либо «лингвистический текст». Абсолютизация такого (англ. *teacher-biased*) подхода противоречит принципам антропоцентризма, демократизма и креативности в обучении. Настоящая работа рассматривает учебный текст в аспекте *сопряженного текстообразования*, с учетом текстового статуса и порождающей структуры учебных заданий, а также производимых учащимися «встречных текстов-дискурсов» (Войтик 2004: 4).

Учет коммуникативной природы учебного текста, его решающей роли в обучении позволяет утверждать, что учебный языковой текст по природе своей – **текст порождающий**: это не только усваиваемый учащимися текст учителя (учебного пособия, предметного образца иноязычного говорения), но и источник актуальных и грядущих (посткоммуникативных по отношению к учебной ситуации) высказываний учащихся. Данная черта учебного текста проявляется в двух отношениях: к **порождающей структуре** и **порождающей функции** учебного текста.

**Структурно-функциональная типология** учебных языковых текстов, предложенная в диссертации, основывается на представлении об их бифункциональности (как событийного элемента учебного курса английского языка и как потенциального и актуального источника порождения учебного контекста для учебно-языковой коммуникации):

1. **учебный курс**, вбирающий в себя все потенциальное текстовое и дискурсное наполнение программы учебной деятельности в рамках УМК;
2. **учебная программа**;
3. **учебное занятие**;
4. **учебный текст-объект**, вводимый в поле лингвометодических операций в целях получения учебной интерпретации;
5. **учебные тексты-инструкции**, в частности: объяснение, задание, справка (комментарии к тексту-объекту или его элементам, грамматические сведения, лексические ресурсы и т.п.);
6. **учебный эпитекст учащегося** – текст-интерпретация (производимый учащимся *эпитекст* – текст по поводу текста, «текст-имитация» в подражательной концепции обучения языку, или рационально построенный по схемам изучаемого языка и освоенных текстов-объектов текст-актуализация, выступающий объектом учебной интерпретации и оценки.

Тексты 3, 4, 5, 6 трактуются как включенные (в терминах Тартуской семиотической школы – «субтексты») в состав «материнского» (Ю.М. Лотман) сверттекста 2; тексты 4, 5, 6 – как включенные в состав текста 3; тексты 2, 3, 4, 5, 6 – как включенные элементы сверттекста 1.

В главе 2 «Функциональная специфика инвариантной модели учебного текстообразования» описывается функциональная модель интерпретативных текстообразующих и текстоформирующих особенностей учебного текста-объекта и учебного задания в свете категории завершенности и комплектационного подхода к текстообразованию; анализируются типовые учебные схемы порождения эпитекста учащегося; проводится разграничение текстоцентрической и нетекстоцентрической учебной коммуникации; предлагается типология учебных текстов с точки зрения образов адекватности конечного текстообразования учащегося учебному заданию.

**Интегральная поэтика учебного языкового текста** включает типологию учебных заданий, типологию учебных материалов и типологию вторичных учебных текстов учащихся. В учебном дискурсе названные типы текстов взаимодействуют, и рассмотрение целостного учебного языкового текста только в одной плоскости не дает картины его реального функционирования. Необходимо исходить из **принципа фазовой актуализации учебного потенциала текстового материала**; текстовый материал проходит стадии потенцирования и актуализации, а именно:

1) проекция иноязычного текста в пространство лингвометодически осмысленных заданий, что связано с изменением ее коммуникативного контекста, с обретением определенного места в структуре учебного занятия (занятия, учебной темы, курса, программы);

2) раскрытие учебного потенциала в контексте целей занятия;

3) актуализация учебного потенциала в конечном тексте учащегося;

4) вхождение в опыт как арсенал продуктивных накоплений текстовой деятельности учащегося в учебной и внеучебной коммуникации.

Переход иноязычного текста из органичной для него лингвокультурной среды в пространство ситуаций обучения иностранному языку может рассматриваться как **изменение коммуникативной сущности учебного текста-объекта средствами методической обработки**. Поэтому учебный иноязычный текст является **дериватом исходного текста-объекта**.

Учебный языковой текст – явление трижды коммуникативное. Плоскость его естественного бытования в культуре сочетается с двумя плоскостями учебной коммуникации (преподавателя-каузатора и учащегося). Текст вне интерпретации ничему не учит. Текст-объект («текстовый материал», «текстовая заготовка» по Н.А. Коминой) становится элементом учебной деятельности, когда включается в текст занятия, когда имеет место его «обработка» в логике учебного задания, когда он находит преломление и осмысленное использование во вторичном тексте учащегося.

Обучение языку ведется в русле текстоцентрических методик, когда в контексте учебного дискурса иноязычный текст-дериват функционирует как модель коммуникативно корректного текстообразования. В противном случае текст используется лишь как материал для рассмотрения языковых единиц дотекстового уровня. Например, Cambridge Advanced English (1993: 16) предлагает различать лексические средства выражения страха в англий-

ском языке. Выражениям присвоены от 1 до 4 баллов по шкале интенсивности: ... (2) *scared*, (3) *terrified*, (4) *scared stiff*. При этом студенту, изучающему EFL остается категорически непонятным, какие именно ситуации текстопорождения должны соответствовать баллам данной остроумной схемы; между тем другое задание (ibid 150-151, 218) «*определите зачины шести популярных английских книг по аннотациям*» направлено на раскрытие риторических принципов английского жанрового текстообразования.

Текстоцентризм в обучении языку не сводим к обучению находить и извлекать полезную информацию в литературе по специальности (Knott 2006). Он предполагает научение языковым способам и средствам оптимизации риторической обработки речевых произведений многих жанров. Например, в учебнике Enterprise 4 Coursebook авторов Virginia Evans и Jenny Doodley содержатся задания на контекстуализацию текстовосприятия (Where could we find this piece of writing?), на контроль понимания содержания текста (What can visitors do in their free time?), на контроль понимания позиции говорящего (What does the author think of New York?), на контроль понимания риторической стратегии говорящего (Underline the phrases in which the author involves the senses and narrative techniques in order to describe the place), на контрастивный анализ эффективного и неэффективного способов текстопостроения: **Model A:** New York is a very big city. Lots of people go to see New York when they go on holiday. **Model B:** 'New York isn't a city that can easily be ignored even by the most demanding visitor' (Evens, Dooley 2006: 29)

В образовании текста участвуют единицы всех уровней системы языка – от фонемы до предложения и сверхфразового единства. Текстоцентрический подход предполагает двояконаправленное рассмотрение всех этих единиц с точки зрения их вклада в коммуникативную функцию: 1) фокусный учебный языковой текст-объект как актуальная **продуктивная риторическая модель**; 2) фокусный текст как **интерпретационная задача** (в этом случае реципиент выступает не как имитатор предложенной модели текста, а как ловец смыслов, раскрывающий содержательность фокусного текста-объекта в порядке восхождения от одного уровня понимания к другому, более высокому, более насыщенному смыслами, «более очеловеченному»).

В свете текстоцентрического подхода суть учебной коммуникации может быть определена как моделирование схем достижения гармонического равновесия между вводным текстом-объектом (англ. *input text*) и выходным текстом (англ. *output text*) на родном языке или на английском языке Источником желаемого равновесия (учебно-коммуникативной адекватности) между исходным и вторичным текстами являются схемы текстовосприятия и текстопостроения. Об этом в главе 3.

Учебный текст в пространстве учебного дискурса оптимально рассматривать не изолированно, а с точки зрения иерархии монад учебного текстообразования. Стандарты текстов в сфере учебно-языкового дискурса вариативны. Анализ бытующих стандартов учебных текстов по английскому

языку позволил выделить с учетом способа соотношения трансляционного и интерактивного планов следующие базовые типы фокусных текстов:

- «Тексты-доноры» выступают источником иллюстративного материала для изучения языковых единиц дотекстового уровня.
- «Тексты-трамплины» («тексты-прологи») открывают учебное пространство для свободной дискуссии на затронутые темы (служат для отработки прагматических типов высказываний, но в меньшей степени соответствуют решению узкограмматических задач);
- «Тексты-комплементы» открывают учебное пространство укомплектования текста-объекта адекватной интерпретацией как в структурном, так и в содержательно-функциональном аспектах (служат для комплексной проверки точности и полноты понимания текста-объекта);
- «тексты-тессеры» организуют учебное пространство адекватного выбора однозначных соответствий учебного ответа языковому правилу, эталону или клише (служат для отработки грамматических тем, характеризуются высокой степенью жесткости формальных требований к ответам). Тессера (лат. *tessera* — гостевая табличка, половина разломанной пластинки, служащая паролем) есть разновидность вторичного текстообразования учащегося, в основе которого лежит принцип восстановленного единства (как двух половинок разбитой таблички или двух половинок монеты).

Холистический подход к тексту как целостному коммуникативному образованию позволил констатировать высокую прототипическую значимость *текстов-тессер* для учебно-языковой коммуникации. В сопоставительном плане рассматриваются три вида сопряженного текстообразования:

1. **Тексты-тессеры** предполагают моновариантное учебное текстообразование (учебная риторика «замка и ключа»).

2. **Тексты-комплементы**: смысл исходного текста-объекта восполняется при построении вторичного текста-интерпретации, воссоздающего содержательность исходного текста (пересказы, небуквальные переводы).

3. **Тексты-прологи** выступают «трамплинами» в случае выделения темы или проблемы как отправного пункта вторичного текстообразования или «донорами» в случае опоры на лексику или грамматические конструкции. В плане ответного текстообразования им отвечают вторичные **тексты-эпилоги (тексты-шлейфы)**: элементы содержательности исходного текста-трамплина обыгрываются с большей или меньшей степенью приближенности к содержательности исходного текста-объекта. В практике составления учебных заданий по английскому языку распространены синтез (конвергенция), а также параллельное использование) выделенных типов учебных языковых текстов, в т.ч. при работе с одним текстом-объектом (в рамках *multi-syllabus approach*, e.g. The New Cambridge English Course by M. Swam & C. Walter). Необходимость в точках контроля и средствах мониторинга успешности текста-шлейфа служит предпосылкой для *гибридизации* учебных языковых жанров. Образцы соответствующих типов учебных языковых текстов представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Типология учебного языкового текста по оцениваемому способу завершения учащимся

<p><b>Тексты-тессеры</b></p> <p>требуют точного соответствия учебного действия учащегося языковому правилу или эталону, служат для отработки грамматических тем, и также – отчета о содержании текста; характеризуются предельной жесткостью формальных требований к ответам по образу «замка и ключа»). В ответном субтексте учащегося абсолютизируется момент формального совпадения как критерий оптимальности интегрального целого учебного текста-тессеры.</p>	<p>a) Т-бланки: ‘Which is correct? (<i>I am having / I’ll have</i>) a party next Saturday (Murphy 1994: 43).</p>	
	<p>b) Т-билингвы: <i>James</i> Joyсе = Джеймс Джойс; <i>James II</i> = король Англии Иаков Второй; <i>Georgian</i> urn = ... (O. Wilde)</p>	
	<p>c) Т-трансформы: ‘Turn from Active into Passive: 1. The ancient Greeks <i>built</i> Acropolis. 2. Bad weather <i>may delay</i> your flight.’ (Round-Up 5 2003: 63).</p>	
	<p>d) Т-паззлы: ‘Exercise 8. Make up sentences: 1. go, to the theatre, once a month, we’ (Выборова, Махмуриян 1998: 51).</p>	
<p><b>Тексты-комплементы</b></p> <p>требуют:</p> <p>(a) восстановления элементов невербальной ситуации по вербальному компоненту;</p> <p>(b) синтеза высказывания с учетом целей и задач говорящего в условиях заданного ситуативного контекста.</p>	<p>a) ‘Pennies saved one and two at a time by bulldozing the grocer and the vegetable man and the butcher <i>until one’s cheeks burned with the silent imputation of parsimony</i> that such close dealing implied’ (O. Henry).</p>	<p>b) Point 32: You are visiting a company and you want to use their telephone.</p> <p>Point 33: You see an attractive person at an International conference. Start up a conversation.</p> <p>(Cotton, Falvey, Kent 2004: 148)</p>
<p><b>Тексты-шлейфы</b></p> <p>порождаются с опорой на текст-трамплины (тексты-прологи) в условиях свободы выбора содержания речи и стратегии его преподнесения.</p>	<p>a) ‘<i>Paul</i>: What sort of music do you like? <i>You</i>: ...’ (Abbs &amp; Freebairn 1991: 33).</p>	<p><b>NB!</b> Но не в случае единственного варианта ответа: ‘<i>Paul</i>: What is your name? <i>You</i>: ...’ (ibid: 25).</p>
	<p>b) Satan-worshippers continue to exist even today: why do you think this is? (Brodey, Malgaretti 2003: 306).</p>	

Комплектационный подход к учебному языковому тексту позволяет выделить в особую группу *текстоиды* – речевые организации, характеризующиеся низким порогом наполнения универсальными признаками текста (низкой коммуникативной контекстуализацией). Основная функция текстоидов в учебном дискурсе – выступать заготовками для учебного текстообразования. Основные разновидности текстоидов: Т-паззлы, Т-бланки, Т-трансформы, Т-билингвы (текстоиды для точного перевода при опоре на заданный закрытый арсенал языковых средств-субституентов).

Многоязычие учебного языкового текста обусловлено метакоммуникативной, метаязыковой, метакогнитивной функциями учебного языкового текста. **Тексты-билингвы** приобретают учебный смысл, когда выступают в качестве текстов-тессер и комплементов.

Формальная связность (когезия) и приписанный смысл (цельность) принадлежат крайним слоям в феноменологии текстовой содержательности и поэтому не могут считаться в полном смысле корректными лингвометодическими источниками ее постижения. Актуализация средств когезии не гарантирует смысловой цельности высказывания. Основная семиотическая нагрузка приходится на средние слои текстовой содержательности, соответствующие представлению о «содержательной форме» – таком способе оформления и структуризации высказывания, который знаменует переход самой формы в интенциональность реципиента или продуцента речи. Английским аналогом понятия о содержательной форме в системе представлений об организации текста является понятие **coherence** – манифестированная связность текста «по смыслу», когеренция. В последнее время (Chun-Chun Yeh 2004 и др.) акцент в разработке научного понятия когеренции переносится от описания и исчисления соответствующих внутри-текстовых структур к его коммуникатороцентричному осмыслению.

**В главе 3 «Текстоцентрическая интерпретация иноязычного беллетристического текста»** в целом рассматривается лингвометодический потенциал иноязычного беллетристического текста-объекта; дается определение беллетристического текста как коммуникативного образования и объекта филологического анализа; теоретически обосновывается его использование в качестве объекта учебно-языковой коммуникации; приводятся образцы аудиторного интерпретативного анализа английского беллетристического текста с учетом *баланса содержательности* текста-объекта и учебных заданий, направленных на развитие интерпретативных готовности учащихся.

Беллетристическому текстообразованию в современном понимании соответствуют речевые произведения, в основе которых лежит принцип свободы индивидуального выбора средств и целей выражения. Родовой чертой беллетристического текстообразования служит свободная комбинация типологически нетождественных начал текстовой ситуации (В.В. Богданов, 1993: 11). При этом интерпретация беллетристического текста подчинена

транскультурным, интракультурным и интранациональным кодам, отвечающим за выявление жанрового, стилистического и идейно-смыслового своеобразия постигаемого текста. Иногда эти коды в поле читательских усмотрений могут приходиться в противоречие, в общем случае выступающее средством *остранения* интенционального начала текста, мостиком для синтеза схемы понимания (англ. *code-production*, Eagleton 1983) в соответствии с авторской креативной регулятивной программой текстопостроения.

Использование беллетристических текстов на занятиях по иностранному языку способствует различению нетождественных дискурсов изучаемого языка. Возможности метаструктурной (над строением текста), метаязыковой (над принципами выбора языковых средств), метаситуативной, метатекстовой (над цельным коммуникативным заданием), метакогнитивной («понимание понимания» – ‘*meta-cognition as thinking about thinking*’, Livingston 1997) рефлексии обусловлены игровой природой беллетристического текстообразования. Предметом метакогнитивной рефлексии (как опыта интерпретации и интерпретации интерпретаций) учащихся могут выступать английский образ жизни, английская система дискурсов, риторика, менталитет, мир идей, традиций, верований и пр. В этой связи противопоставляются два герменевтических подхода к иноязычному беллетристическому тексту-объекту: «понимать чужое слово как своё» и «понимать чужое слово как чужое».

Текстоцентрический подход к обучению языку включает как схемы (грамматические модели) текстообразования от интенции к тексту, так и схемы смыслообразования от текстовых данных к интенции продуцента. Оба направления текстообразования – текстовосприятие и текстопорождение – включают друг друга. Ключевая роль в текстообразовании принадлежит схемам и стратегиям. **Стратегия** есть порождающий принцип координации действий и операций для достижения определенной цели (Sprenger-Charolles 1989). **Схема** есть наиболее абстрактное определение активной организации опыта (Миллер, Галантер, Прибрам 1975; Найссер 1981; Сухих 1998). Схемы составляют основу стратегического способа понимания (*strategic understanding*), имеющего место в реальной практике опережающей (*tentative and hypothetical*) интерпретации высказывания еще до полного знакомства с его содержанием (van Dijk 2001). Стратегический подход учитывает не только интратекстуальные характеристики, но и знания о мире и цели коммуникации. Для стратегической интерпретации характерна многоохватность, одновременное оперирование множеством уровней структурной организации высказывания, данными языковой и неязыковой действительности.

Предметный образец 2. Зачин рассказа О. Henry «The Gift of the Magi».

1. One dollar and eighty-seven cents. 2. That was all. 3. And sixty cents of it was in pennies. 4. Pennies saved one and two at a time by bulldozing the grocer and the vegetable man and the butcher *until one's cheeks burned with the silent imputation of parsimony* that such close dealing implied. [5. Three times Della counted it.]. (Предложение в квадратных скобках непосредственно не анализировалось!).



На занятиях со студентами в рамках работы «чтение с пониманием» был задан вопрос на контроль понимания: «*Чи* щеки горели?». Формально (по правилам когезии и тематического развертывания) в роли обладателя зардевшихся щек могли бы выступать названные в тексте бакалейщик, торговец овощами или продавец из мясной лавки. Другие варианты понимания: кто-то из неназванных фиктивных персонажей истории; какой-нибудь свидетель данной сцены; неназванный участник сцены. Для ответа на заданный вопрос следует представить причину описываемого явления и обосновать выбор модуса дейктической неопределенности в упоминании о нем.

Принцип ситуативного соответствия значим и для учебного задания к предметному текстовому образцу. Реконструктивная работа по пониманию текста (репрезентативной в смысловом плане «текстовой дробы») связана с взглядом на текст как след дискурса. Определенному дискурсу соответствует определенная конфигурация представлений о том, *кто, что, кому, зачем, почему* и *как* говорит. Одновременно способность к чтению «между строк» (*‘reading between the lines’*, Norvig 1987) характеризует языковую способность индивида в целом (даже изучающего английский для специальных целей). Принцип текстоцентризма при формах учебной работы «от текста к говорящему» соответствует методологическим принципам антропоцентризма и рефлексии в обучении языку и общению.

Некто в тексте пересчитывает незначительную денежную сумму, на треть набранную самыми мелкими монетами. В связи с этим припоминается русское выражение «копейки считать». Досадно ничтожная сумма несколько раз тщательно пересчитана (предложения 2, 3). При этом каждый сбереженный пенни имеет свою сакраментальную историю. Вывод: описывается внутренняя речь человека, звучащая «не для посторонних».

Чтобы верно понять текстовый фрагмент, необходимо присвоить чужое слово, посмотреть на мир с точки зрения говорящего, усмотреть опредмеченное программой текстопостроения значащее переживание «жизни не в ладу с собой». Степень в *текстовости задания* обусловлена следующим: (1) в основу верного решения положена рефлексия над процессуальными характеристиками восстанавливаемого образа говорящего; (2) для восстановления авторской программы репрезентации подсистем значения, содержания и смысла используется техника герменевтического круга, предполагающая не только опору на значение, но и опору на смысл при интерпретации значений. Выражение *one’s* можно перевести несколькими нетождественными способами: как «чи-то», «кое-чи», «одного человека» – в зависимости от способа соотнесения голоса рассказчика с голосом персонажа). Понимание языкового выражения требует осмыслить риторический принцип выбора языковой единицы и представить себе неназванного говорящего – скромного, стесненного в средствах, и в то же время совестливого и гордого. В общем случае схема действий читателя при понимании текста пролегает от значения через содержание к смыслу (уровни семантизации, когниции и

распредмечивания по Г.И. Богину), а в данном случае понимание достигается путем от смысла к содержанию, референции, к новому для учащегося контекстуально обусловленному ироническому значению лексической единицы.

Принципы антропоцентризма, дискурсоцентризма и текстоцентризма в обучении языку не антагонистичны. Отношение между говорящим / пишущим и его текстом образует круг, имеющий две дуги и одновременно два вектора: «от говорящего к тексту» и «от текста к субъекту речи». Текст при этом рассматривается как опредмеченная субъективность говорящего / пишущего, находящая интерпретацию слушающего / читающего. Текстоцентрический подход в учебно-языковой коммуникации при освоении иностранного языка на средних и высших уровнях языковой готовности предполагает приоритет форм учебной деятельности, связанных с интерпретацией по способам (1) «от ситуации к оптимизирующему ее тексту», (2) «от фрагмента к восстановлению целого текста», (3) «от текста к ситуации говорящего/пишущего». Такая учебная деятельность предполагает развитие филологической рефлексии на основе техники герменевтического круга.

Описанное в работе аудиторное занятие со студентами-лингвистами по фронтальной интерпретации фрагмента текста Н. Готорна позволило достичь следующих результатов: а) различение содержания текста как суммы текстовых предикаций и текстовых смыслов как предмета значащего переживания; б) творческое выявление неявных внутритекстовых источников жанроуказания; в) ознакомление с такими распространенными в художественном текстообразовании схемами-кодами, как «многоголосие», полихромность, полихронность, полистилистика; г) преодоление ригидной контрконструктивной установки на одномерную интерпретацию с позиции одноголосой доминанты; д) атрибуция представленных средствами косвенной номинации голосов фиктивных говорящих (англ. *polyvocality*); е) расширение опыта знакомства с иноязычными языковыми схемами и оборотами иронической речи. Опыт аудиторной работы подтверждает продуктивность фронтальной интерпретации малых по протяженности текстовых дробей иноязычных беллетристических текстов в жанре учебного **текста-комплемента**.

**В заключении** диссертации подведены итоги работы и обозначены перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

Выделение деятельностно релевантных стандартов текстообразования в сфере учебно-языковой коммуникации – теоретически и практически значимая область лингвистических поисков, которая имеет непосредственное отношение к решению задач построения и интерпретации учебного языкового текста, к изучению законов познавательной и развивающей коммуникации, к типологии текстов в пространстве культуры и образования, к разработке форматов и методик обучения чтению на родном и иностранном языках, к совершенствованию методов и приемов методической обработки текстов изучаемой культуры, к разработке риторических основ лингводидактических курсов и учебных пособий.

Основные положения диссертации отражены в 7 публикациях общим объемом 3,60 п.л.:

1. К построению типологии учебного текста // Языковая личность в дискурсе. Полифония структур и культур. Материалы международной научно-практической конференции. – М. – Тверь, 2005. – С. 64-74. (0,35 п.л.).

2. Начала функциональной типологии учебного языкового текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. 2005. № 7 (13). – С. 108-114. (в соавт.; личный вклад 0,3 п.л.).

3. Стилистический анализ и интерпретация текстовой дроби на занятии по иностранному языку (на материале английского языка) // Мир лингвистики и коммуникации. – Электронный научный журнал. – Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, № 3. – Режим доступа: <http://www.tverlingua.by.ru> № 3 Регистрационное свидетельство № 036, № госрегистрации 0420700038. (в соавт.; личный вклад 0,5 п.л.).

4. Стратегии выявления поэтического кода текста в контексте обучения языку и межкультурной коммуникации // Поэтика и лингвистика: Материалы Международной научной конференции, посвящённой 100-летию со дня рождения Р.Р. Гельгардта. – Тверь, 2006. (Литературный текст: проблемы и методы исследования; Приложение). УДК 80(082) ББК Ш.я434 П67. – С. 35-37. (0,2 п.л.).

5. Текстоцентризм vs. дискурсоцентризм // Тверской лингвистический меридиан: Сб. науч. ст. Вып. 6. – Тверь: Научная книга, 2006. УДК80 ББК 81 Т31. – С. 88-100. (0,75 п.л.).

6. О понимании иноязычного беллетристического текста в свете культурных интерпретантов // Материалы IX Международной герменевтической научной конференции «Понимание и рефлексия в коммуникации, культуре и образовании». – Тверь, 2006. – С. 17-28. (0,75 п.л.).

7. О поликультурности беллетристического текста (на материале короткой прозы США) // Язык и культура: XV международная конференция им. проф. С. Бураго: Культурологический подход к преподаванию языка и литературы. – Киев: Collegium, 2006. – С. 31-45. (0,75 п.л.).