

УДК 378.016:811.112.2'42

И.Ф. Нестерук

канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина
e-mail: irina.nif@yandex.by

СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОДУКТИВНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Объектом исследования является текст в современной парадигме лингвистического исследования и в контексте продуктивного языкового образования. Текст рассматривается как самостоятельный знак в мире текстов, а также в его отношении к участникам коммуникации с операциональной ориентированностью на интерпретативную деятельность изучающих немецкий язык как иностранный.

Введение

В условиях, когда происходит взаимодействие языков и культур, особенно важно формирование у обучающихся компетенций, которые позволят не только приобрести к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка, но и развивать коммуникативную компетенцию. В настоящее время происходит переориентация образовательной парадигмы от «формально-знаниевой» к «лично-ориентированной», что позволяет обучающимся овладеть стратегиями образовательной деятельности, самостоятельно конструировать собственные знания и взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса в качестве активной, автономной и творческой личности, иными словами, успешно сочетать фундаментальные знания и инновационное мышление.

В содержании подготовки филологов-германистов в университетах Беларуси отчетливо выделяется функциональная составляющая. Она зафиксирована в Государственных образовательных стандартах для соответствующих специальностей, в учебных программах и представлена также в учебных пособиях и материалах. Функциональная составляющая представлена также циклом учебных дисциплин, объектом исследования которых является текст: стилистика, интерпретация текста, лингвистика текста, зарубежная литература, – а также другими специальными и элективными курсами, входящими в вариативный компонент учебных планов. Из традиционного материала для исследования текст превратился в объект исследования, вокруг которого сложился новый узел проблематики в виде связи лингвистики текста, стилистики, социальной и индивидуальной психологии и теории коммуникации. В связи с этим важное значение придается формированию и совершенствованию у обучающихся текстовой компетенции, т.е. умению работать с текстами различной функциональной направленности, а также использованию аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку в условиях продуктивного языкового образования.

Связь текста и дискурса в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы

Появившийся в лингвистике в конце XX в. дискурсивный подход способствовал пересмотру роли иностранного языка и переходу в анализе языковых явлений от уровня предложения к уровню текста, что требует, в свою очередь, поиска новых подходов в обучении иностранному языку с использованием лингвокультурологических и методических аспектов исследования текста.

Понимание текста как дискурса привело к поиску новых способов его исследования, одним из которых наряду с лингвистическим интерпретацией стал и анализ с точки зрения его концептуального восприятия, что выводит и текст и дискурс за рам-

ки собственно языкознания в область исследований когнитивно-дискурсивной парадигмы. Е.С. Кубрякова в своей книге «Язык и знание» приводит по меньшей мере семь определений дискурса, каждое из которых отражает те или иные признаки этого процесса, а в совокупности характеризует дискурс во всей его многогранности. Подводя итог, она показывает, что дискурс – это форма общения людей. Новейшие определения дискурса утверждают, что дискурс – это «язык в языке», или сложная система иерархии разных видов знания, разных видов информации [1]. Еще одно определение дискурса, подтверждающее вышесказанное, дает С. Друм: «Als Diskurs bezeichnet man die Auseinandersetzungen mit einem Thema im Rahmen unterschiedlicher Texte und Äußerungen, innerhalb mehr oder weniger großer gesellschaftlicher Gruppen. Der Diskurs ist sowohl Austausch und Aushandlung von Informationen, als auch Deutungsmuster für die Teilhabe an der Gruppe. In der Diskurlinguistik bezeichnet der Begriff Diskurs mündliche Textsorten und ihre pragmalinguistischen Bedingungen, die von Kontext, Situation und Ziel der Kommunikation abhängig sind» [2].

В гуманитарных науках выделяется несколько направлений исследования текста и дискурса, а также положений и идей, важных для становления данных категорий. Прежде всего это идеи и положения, сформулированные М.М. Бахтиным. По М.М. Бахтину, текст является первичной данностью гуманитарно-философского мышления, он та непосредственная действительность, из которой могут исходить эти дисциплины и само мышление [3]. Сознание и мышление по существу являются категориями философскими и на первый взгляд имеют мало общего с чистой лингвистикой. Предметом человеческого сознания и мышления могут быть не только отображения реально существующих объектов, но и продукты деятельности самого мышления, идеальные образы и объекты. Приведем следующее определение, подтверждающее сказанное выше: «Сознание – одно из фундаментальных понятий философии, характеризует важнейший системный компонент человеческой психики... Функционирование сознания обеспечивает человеку возможность вырабатывать знания о связях, отношениях, закономерностях объективного мира, регулировать и контролировать деятельность в природной и социальной среде, определять ценностные ориентиры своего бытия и творчески преобразовывать условия своего существования» [4, с. 762]. Лингвистика же изучает отношение форм языка к мышлению, а через него к действительности. Принимая во внимание вышесказанное, мы соглашаемся с тем, что язык существует в рамках концептуальных моделей мышления, опыта взаимодействия с окружающей средой и действительностью. Концепт задает коммуникативную направленность текста, которая диктует выбор языковых средств, используемых при порождении текста. Исследования в этой области направлены на выявление стабильных концептов языка – константов, что имеет непосредственное отношение к лингвокультурологии и этнолингвистике [5]. Через номинацию как процесс означивания осуществляется связь мира действительности с миром языка, т.е. устанавливается корреляция между объектом и используемым для его названия языковым отрезком, что и соединяет точку пространства внеязыкового с точкой пространства языкового, что находит свое отражение в тексте. Суть номинации в свое время объяснил В. Матезиус, указав на то, что она представляет собой фиксирование выбранных предметов (явлений) действительности при помощи языковых средств [6]. Тем самым вопрос о связи языка с действительностью переводится в более широкие рамки связи языка с мышлением. Именно такое понимание лежит в основе современных трактовок номинации и текстовой деятельности. Однако всякий раз подчеркивается, что любое языковое выражение лишь тогда представляет собой продукт, когда оно имеет понятийное содержание, базирующееся на соотношении с определенными экстралингвистическими объектами.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участию в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция – явление многоаспектное и включает несколько субкомпетенций. Одной из наиболее значимых считается дискурсивная компетенция, включающая в себя текстовую компетенцию, которая представляет собой знание различных типов текстов, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения (Т.М. Дридзе, Ю.Н. Караулов и др.).

Вопрос о соотношении понятий текста и дискурса неоднократно поднимался в «лингвистических» дискуссиях (Е.В. Падучева, Т.А. ван Дейк, У. Кинч, Т. Гивен, К. Бринкер, Дж. Хиршберг, А. Сэнворд, В. Хайнеманн и др.) и в рамках данной работы не является первостепенным. Однако считаем необходимым привести точку зрения А.Ю. Попова, который разработал следующую систему оппозиций:

- 1) спонтанность дискурса vs каноничность формы изложения текста;
- 2) динамичность дискурса vs статичность текста;
- 3) нацеленность дискурса на реакцию собеседника vs закрытость системы текста;
- 4) ограниченность дискурса по времени vs произвольность выбора объема текста автором;

- 5) неограниченность дискурса в выборе вербальных и невербальных средств [7, с. 41].

Следовательно, текстовая деятельность, включающая интерпретацию, должна осуществляться реципиентом с учетом многих фоновых факторов, «understanding text / talk-in-context» (термин Т.А. ван Дейк), в том числе и социального контекста. Язык существует в рамках концептуальных моделей мышления, опыта взаимодействия референта с окружающей средой и действительностью, вследствие чего в процессе текстовой деятельности запускается ряд когнитивных операций, в результате которых читатель формирует смысл из значений слов и генерирует логико-семантическую цельность текста.

Специфика процесса понимания и интерпретации иноязычного текста

Следует отметить, что процесс понимания и интерпретации иноязычных текстов связан с определенными трудностями, основным способом преодоления которых является постоянная, регулярная и целенаправленная тренировка всех компонентов этой деятельности (слуховое и зрительное восприятие, кратковременная и долговременная память, внутренняя речь, вероятностное прогнозирование и осмысление). Сложная организация текста, различия языкового, интеллектуального, эмоционального и эстетического опыта автора и читателя, а также их зависимость от культурно-исторического контекста способствуют возникновению множественности интерпретаций текста, что обуславливает сложность изучения текста и его категорий. С развитием социолингвистики, психолингвистики и некоторых других наук, характеризующихся междисциплинарностью исследований, а также новых подходов в исследованиях текста и дискурса в новом ракурсе получают освещение такие категории, как диалогичность, вариативность, текстуальность и некоторые другие, которые оказывают непосредственное влияние на текстовую деятельность как продуцента, так и реципиента.

Однако, чем бы ни занимался современный ученый-лингвист, когнитивной или функциональной стороной языка, прагматикой или семантикой, социо- или психолингвистикой и т.д., он неизбежно имеет дело с динамичной системой, отражающей саму природу языка, который в функционировании представляется «подвижной непрерывной реальностью и обладает креативностью, т.е. способностью приспосабливать старые средства к новым целям» [8, с. 7], что накладывает свой отпечаток на текстовую деятельность изучающих иностранный язык.

Изучение процесса понимания текста чрезвычайно сложно, так как пока нет достаточно объективных методов исследования данного процесса. В разное время пред-

лагались некоторые методы изучения понимания иноязычного текста (А.Н. Соколов, А.А. Брудный, Н.Н. Сметанникова и др.), однако все они недостаточно полно отражают картину понимания. Поэтому о процессе понимания принято говорить гипотетически. Одним из таких описаний самого процесса интерпретации является положение о сочетании операций анализа и синтеза и их смене (А.Р. Лурия), об опоре на «смысловые веши» (А.Н. Соколов), о двух путях – линейном и скачкообразном (А.Н. Соколов, А.Г. Сеницын), о способах (или стратегиях) понимания (Д. Брунер, О.Д. Кузьменко, Н.Н. Сметанникова).

В процессе чтения читающий постоянно выстраивает отношения между информацией из текста и своими уже существующими знаниями о мире. Таким образом, текст появляется только в сознании обучающихся и, прежде всего, вследствие использования разных уровней знаний и уже затем вследствие декодирования отдельных слов и сопоставления их значений. В процессе чтения запускается ряд когнитивных операций, вследствие которых читатель формирует смысл из значений слов и генерирует логико-семантическую цельность текста. У опытного читателя при чтении несложных текстов этот процесс происходит автоматически, при более сложных текстах возникает необходимость применения т.н. контекст-сензитивных стратегий чтения (*kontextsensitiv Lesestrategien*), при помощи которых читатель учится сам раскрывать, анализировать, интерпретировать, комментировать содержание текста. Схожую мысль высказывает З.И. Клычникова: «В “простом” тексте это (т.е. понимание) мгновенный процесс, в “сложном” – замена непосредственного понимания дискурсивным» [9, с. 95].

Понимание является центральным звеном процесса обучения, процесса усвоения новых знаний, и его цель – предотвратить формальный характер процесса усвоения необходимой информации. При этом процесс общения посредством чтения не оканчивается пониманием текста, а продолжается каким-либо речевым поступком как формой вербального поведения. Понимание в работах лингводидактического ракурса определяется как один из видов сложной мыслительной деятельности, который ведет к раскрытию существенного в предметах и явлениях реальной действительности. Причем понимание связано с творческой и эмоциональной активностью реципиента. И если раньше лингвисты стремились, например, определить число и характер языковых единиц на каждом уровне языковой системы, перечислить коммуникативные ситуации, требующие употребления той или иной конструкции, описать наборы однотипных речевых актов, то сейчас прежде всего подвергаются анализу те внутренние механизмы языка, которые обеспечивают его способность выступать в качестве основного средства усвоения, накопления и передачи информации продуцентом [10].

Существует несколько стратегий и моделей текстовой деятельности, представленных в работах лингводидактического ракурса. Например, некоторые ученые придерживаются пропозиционно-сетевой модели понимания текста (J.R. Anderson and, G.H. Bower, R.C. Shank), которая наиболее близка, на наш взгляд, концептуальному анализу. В соответствии с этой моделью содержание текста рассматривается на уровне пропозиций (суждений). Пропозиция – наименьшая значимая единица, имеющая предикатно-аргументную форму. Н.Д. Арутюнова понимает под пропозицией «семантический инвариант, общий для всех модификаций данного предложения, включая также его номинализации» [11, с. 8], тем самым определяя пропозицию как константу, стоящую над всеми семантически тождественными синтаксическими конструкциями. Соглашаясь с данной точкой зрения, следует заметить, что за одним и тем же высказыванием могут стоять разные пропозиции, отдельные пропозиции могут объединяться в пропозиционную сеть, тем самым оказывая влияние на понимание и последующую интерпретационную деятельность реципиента. Основу структуры пропозиции образует прежде всего структура логического суждения как «определенного способа субъектив-

ного отражения объективной действительности» [12, с. 9]. Но если все же иметь в виду тот факт, что язык в своем содержательном плане бесконечно сложнее того, что охватывают постулаты логики как абстрактной теории, то возможно предположить, что не во всех случаях пропозиция в логическом понимании соответствует действительно-му смысловому содержанию речевого акта. Как правило, в осмысление чего-то, непосредственно воплощающегося в ходе коммуникации, может вклиниваться и вклинивается субъективно-оценочный смысл, т.е. тот аспект высказывания, с которым чистая логика не имеет дела. Именно выражение оценки, эмоций при восприятии конкретной ситуации может быть и часто бывает действительной целью высказывания и ее реализацией через лингвистическую форму. В рамках данного процесса задействованы следующие когнитивные операции: распознавание слов; анализ на уровне синтаксиса; определение связи между концептами в предложениях на уровне синтаксиса; определение семантической связи в рамках одного и нескольких предложений; определение связей, эксплицитно не выраженных в тексте, которые указывают на взаимодействием между текстовыми (bottom-up) и общими знаниями (top-down) реципиента.

Теория понимания смысла текста на основе пропозиций была дополнена исследованиями В. Кинча и Т.А. Ван Дейка, которые указывают на цикличность понимания текста: через определенный интервал времени накопленная информация в буфере памяти очищается от всех пропозиций, кроме нескольких ключевых. Полученные в итоге ключевые пропозиции «концептуализируют» текст, т.е. составляют концепт текста и основу понимания его смысла, и могут рассматриваться как текстовые концепты. И если для автора отправной точкой является концепт, то реципиент идет в направлении от текста к концепту. Благодаря данным стратегиям обработки текста читателем формируются более общие и абстрактные пропозиции, так называемые макропропозиции, с помощью которых, например, проще передать содержание романа, чем используя микропропозиции. Новая входящая текстовая информация может привести к переосмыслению прошлых пропозиций и активировать другие фоновые знания, которые ранее не считались необходимыми.

Наиболее подходящим для формирования учебных стратегий видом деятельности представляется интерпретация текстов на иностранном языке, так как она находит практическое воплощение в будущей профессиональной и личной сферах деятельности обучающихся. Тексты в отсутствии условий реальной коммуникации являются средством социокультурного освоения мира. Особенно значимо это для студентов факультета иностранных языков, для которых иноязычные аутентичные тексты являются как целью, так и средством изучения иностранного языка, и умение работать с ними является составной частью их профессиональной компетенции.

Эффективное использование стратегий обработки текста (под стратегией вслед за Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и др. мы понимаем способ достижения цели восприятия письменной речи и извлечения информации, выбираемый сознательно и реализующийся на основе индивидуального плана определенных ментальных действий, эксплицитированных в тактиках) может облегчить такие задачи, как обобщение, перефразирование или решение проблемы, поскольку все это может уменьшить объем информации и сделать интерпретационную деятельность обучающихся управляемой и успешной. При помощи планомерных заданий можно не только эффективно поддерживать, но и оптимизировать процесс понимания и интерпретации текста.

Основываясь на классификации стратегий П. Биммеля, У. Рампилльен [13], Е.А. Сыса [14], мы выделяем стратегии метакогнитивные, когнитивные и дополнительно к указанным выше – лингвокогнитивные. Метакогнитивные стратегии формируют общие учебные умения: определение целей и задач своей деятельности, планирование и организация обучающимися учебного процесса, самоуправление, самопроверка и са-

моконтроль своей работы по изучению иностранного языка, самооценка результатов своей деятельности. Когнитивные стратегии способствуют осуществлению плана ментальных действий и тем самым обеспечивают общие процессы мыслительной деятельности, такие как группировка материала, дедукция, конспектирование и др., а также использование приемов дедуктивного и индуктивного умозаключения, сопоставительного анализа. Лингвокогнитивные стратегии основываются на лингвистической компетенции обучающихся, т.е. на знаниях, полученных в рамках теоретических и практических дисциплин, с привлечением компенсационных умений, предполагающих использование контекстуальной догадки, синонимов, перифраз, соотнесение нового значения с другими в ряду известных, умений выразить мысль доступными средствами, также с использованием невербальных каналов. К лингвокогнитивным стратегиям мы также относим стратегии самостоятельной речевой практики, а также стратегии самоконтроля и коррекции языковых навыков и коммуникативных умений.

Заклучение

Модернизация процесса образования требует новых форматов подготовки выпускников с набором компетенций, позволяющих им эффективно адаптироваться и усваивать инновационные инструменты обучения. Из вышеизложенного можно сделать следующий дидактический вывод: обучающиеся не должны заучивать предлагаемые тексты как некие образцы языковой реализации определенного смысла/темы, а должны уметь создавать/воспринимать дискурсы, исходя из коммуникативной цели и ситуации общения, в итоге у обучающихся должны быть сформированы следующие компетенции: понять логико-смысловую структуру текста, уметь композиционно оформить текст, определить способ изложения, понять метод изложения с учетом авторских интенций, создать текст, используя лексико-грамматические и стилистические средства, правильно определять и использовать виды коннекторов. Работа по формированию и совершенствованию компетенций текстовой деятельности стимулирует речемыслительную активность обучающихся и является перспективным путем формирования общей межкультурной компетенции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славян. культуры, 2004. – 560 с.
2. Digitales Lexikon. Fremdsprachendidaktik [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lexikon-mla.de/lexikon/diskurs/>. – Date of access: 10.12.2018.
3. Бахтин, М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М. М. Бахтин. – М. : Academia, 1997. – 400 с.
4. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, политэкономия / глав. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФЦП, 2002. – 1008 с.
5. Нестерук, И. Ф. Текст в современной парадигме лингвистического исследования / И. Ф. Нестерук // Изв. Смолен. гос. ун-та. – 2016. – № 4 (36). – С. 145–153.
6. Матезиус, В. О системном грамматическом анализе / В. Матезиус // Пражский лингвистический кружок : сб. ст. / сост., ред. и предисл. Н. А. Кондрашова. – М., 1967. – С. 226–239.
7. Попов, А. Ю. Основные отличия текста от дискурса / А. Ю. Попов // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – СПб., 2001. – С. 30–45.
8. Глушак, Т. С. Доминирующая тенденция в современной лингвистике / Т. С. Глушак, А. А. Мирский // Язык. Человек. Культура : материалы науч.-практ.

конф., Смоленск, 21–23 марта 2005 г. : в 2 ч. / отв. ред. Л. М. Ньюбина. – Смоленск, 2005. – С. 6–13.

9. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.

10. Глушак, Т. С. Стилистика на пересечении актуальных проблем и направлений в исследовании языка / Т. С. Глушак // Язык: традиции и инновации : материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. / редкол.: Е. В. Зуевская (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – С. 3–8.

11. Арутюнова, Н. Д. Пропозиция / Н. Д. Арутюнова // Лингвист. энцикл. словарь. – М., 1990. – 236 с.

12. Зеленецкий, А. Л. Теория немецкого языкознания / А. Л. Зеленецкий, О. В. Новожилова. – М. : Академия, 2013. – 400 с.

13. Bimmel, P. Learnautonomie und Lernstrategie / P. Bimmel, U. Rammppillon. – Munich : GIN, 2000. – 178 S.

14. Сыса, Е. А. Стратегии в развитии умений иноязычного чтения на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности у студентов / Е. А. Сыса // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2017. – № 5 (182). – С. 116–120.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 08.02.2019

Nesteruk I.F. Strategies of Forming Text Activity in the Context of Productive Language Education

The object of the research is the text in the modern paradigm of linguistic research and in the context of productive language education. The text is considered as an independent sign in the world of texts, as well as in its relation to the participants of communication with an operational focus on the interpretive activity of students of German as a foreign language.