

5. *Поддьяков А. Н.* Проблемы изучения исследовательского поведения: об исследовательском поведении детей и не только детей. М.: изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. 304 с.
6. *Регирер Е. И.* Развитие способностей исследователя. М., 1969. 230 с.

#### REFERENCES

1. *Bordovskaja N. V.* Gumanitarnye tehnologii v vuzovskoj obrazovatel'noj praktike: teorija i metodologija. SPb.: Knizhnyj dom, 2007. 408 s.
2. Rezoljucija Pedagogicheskoj assamblei, posvjawennoj otkrytiju Goda uchi-telja v Rossii. (Sankt-Peterburg, 21-22 janvarja 2010 g.) 8 s.
3. *Savenkov A. I.* Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju. — М.: «Os'-89», 2006. 480 s.
4. *Savenkov A. I.* Podgotovka pedagoga k rabote v uslovijah issledovatel'skogo obuchenija // Issledovatel'skaja rabota shkol'nikov. 2007. № 3. S. 3–7.
5. *Podd'jakov A. N.* Problemy izuchenija issledovatel'skogo povedenija: ob issledovatel'skom povedenii detej i ne tol'ko detej. М.: Izd-vo MGU im. M.V. Lomonosova, 1998. 304 s.
6. *Regirer E. I.* Razvitie sposobnostej issledovatelja. М., 1969. 230 s.

*T. B. Karix*

#### МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

*Статья посвящена проблеме подбора и организации учебного текста в процессе обучения технологии текстовой деятельности. Особое внимание уделяется анализу текста как иерархии коммуникативно-познавательных программ. В статье представлена авторская сценарная матрица коммуникативно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности.*

**Ключевые слова:** текстовая деятельность; коммуникативно-познавательная ситуация общения; сценарная матрица коммуникативно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности.

*T. Karikh*

#### MODELING A TEXT FOR LEARNING

*The article is devoted to the issue of selectibg and organizing a text for learning purposes in the process of teaching for textual activities. A particular attention is drawn to the text as a hierarchy of communicative-cognitive programs. A scenario matrix of communicative-cognitive model of mastering textual activity is suggested.*

**Keywords:** textual activity, communicative-cognitive situation of communication, scenario matrix of communicative-cognitive model of mastering textual technology.

Моделирование есть организация того или иного вида человеческой деятельности путем конструирования среды этой деятельности.

Мы моделируем процесс овладения технологией текстовой деятельности посредством создания культурно обусловленного сценария, в иных терминах, коммуникатив-

но-познавательной ситуации общения, ядром которой является текст.

В качестве методологической основы своей модели мы используем семиосоциопсихологическую теорию коммуникации как текстовой деятельности Т. М. Дридзе, в которой текст рассматривается в двух системах координат: лингвистической (фонема

— морфема — лексема, или словосочетание, — предложение — сверхфразовое единство — текст как речь или дискурс) и коммуникационной (слово = элементарный знак — высказывание — содержательно смысловой блок — текст как сложный знак наиболее высокого порядка, или иерархия коммуникативно-познавательных программ).

Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя действия порождения и интерпретации текстов (сообщений) [3].

В ходе этих действий порождения и интерпретации содержащейся в текстах смысловой информации, как и в ходе воспроизведения смыслового содержания текстов для других, решается судьба исходного коммуникативного намерения (интенции, замысла) автора сообщения, является ли он нашим современником или предком, ученым, писателем, поэтом, преподавателем, нашим коллегой по работе, однокурсником, одноклассником, соседом, иными словами — партнером по общению.

Порождая и интерпретируя тексты, коммуникатор и интерпретатор меняются местами. Этот процесс непрерывен. Он обуславливает «двуединое» бытие коммуникатора, который является одновременно интерпретатором своего собственного и других, попавших в его поле зрения текстов.

Мы ведем речь о *взаимодействии* двух «смысловых позиций» — авторской и читательской — при решении смысловых задач. При этом автора текста и его реципиента рассматриваем в качестве коммуникантов, партнеров общения.

Деятельность общения — та сфера, в которой ведущая роль принадлежит не значениям, а смыслам, идеям, интенциям. Это и есть тот «*круговорот*» коммуникативно-познавательной деятельности, в котором всю жизнь вращается человек.

Общение текстами — не просто обмен речью. Это обмен коммуникативными интенциями (равнодействующими мотива и цели), обмен знаниями, представлениями,

мыслями, идеями, образами, впечатлениями, ценностями и идеалами.

Текст — это единица общения. Мы обмениваемся текстами для целей социального взаимодействия, включая при этом текстовую деятельность в общий поток материально-практической деятельности человека в обществе.

Наша модель носит знаковый (образный, вербальный) характер.

**Моделирование учебного текста** с целью овладения технологией текстовой деятельности **имеет два аспекта**: 1) подбор текста определенного содержания; 2) прогнозирование / организацию учебных действий на его основе.

**ПЕРВЫЙ АСПЕКТ** связан с тем, что мы предлагаем нашим студентам (будущим учителям родного/русского и иностранного/английского языков) овладеть методикой определения *коммуникативно-познавательного потенциала текста* как способом познания [5, с. 79].

Мы рекомендуем исходить прежде всего из *вторичной* — прагматической — *информативности текста*, которая, скорее всего, станет достоянием реципиента. А для этого необходимо учесть предполагаемый общественный мотив совершения действия, познавательные и коммуникативные задачи реципиента в целях прогнозирования его текстовой деятельности.

Общественным мотивом реципиента (в самом общем плане) является поиск пути к взаимопониманию, диалогу и эффективному взаимодействию, контакту, сотрудничеству; поиск способов самоорганизации человека, воспроизводства вещества и форм социальности, т. е. человеческого общежития.

Познавательные и коммуникативные задачи реципиента диктуются интеракционным способом общения, т. е. общением путем взаимодействия общающихся на основе выполнения какой-то совместной деятельности, не только учебной; воспроизводством жизненных социокультурных систем

вообще, обменом веществом, энергией и информацией между человеком и средой.

Далее следует проанализировать текст на уровне его *первичной информативности* с точки зрения его общественной значимости и познавательной ценности, коммуникативной целеустановки текста и коммуникативных способов ее реализации (речевых форм), характера текста, его семантико-смысловой структуры.

Общественная значимость и познавательная ценность текста определяются задачами межкультурной коммуникации, взаимопонимания, взаимодействия и контакта между людьми.

Мы подбираем тексты, порожденные представителями той или иной социокультурной общности, в которых отражены социально значимые действия этих носителей языка, что мы принимаем во внимание, когда речь идет о межкультурном общении.

Изучение таких текстов, «этих “продуктов” человеческой мысли, речетворчества под ракурсом их национальной культурно-исторической специфики поможет выявить структуру коллективного когнитивного сознания инофонного сообщества усредненной языковой личности, лежащую в основе «технологии производства» этих текстов» [6, с. 203].

Содержанием текстов могут быть проблемные жизненные ситуации носителей иного лингвосоциокультурного кода — те «сегменты текстовой деятельности», где проявляются общечеловеческие и национально-специфические виды семантических и прагматических пресуппозиций, а также пресуппозиций вертикального контекста, фреймовых пресуппозиций (предположений), которые являются условием осмысления, выраженного в тексте.

Жизненная значимость текстов делает их насущно необходимыми для каждого человека.

Текст познавательно ценен для реципиента, если он сообщает о новых для него фактах и событиях, дает интерпретацию

уже известного, служит содержательной основой общения на уроке и за его пределами, содержит информацию, которая может быть использована обучаемыми в конкретных формах их учебной, учебно-профессиональной деятельности, в общественной работе.

Можно подобрать информативно-побудительные, регулятивно-побудительные, эмоционально-побудительные тексты, которые могут быть представлены в таких речевых формах, как сообщение, описание, рассуждение.

Следует проанализировать семантико-смысловую структуру текста — провести лингвистический анализ текста — *рассмотреть текст как единицу языка*. В нашем случае здесь может быть использован предметно-содержательный анализ текста: о чем, что, как (с помощью каких языковых средств) говорится в тексте?

Следующим этапом является *анализ текста как иерархии коммуникативно-познавательных программ*, содержательно-смысловой целостности, обладающей своей макро- и микроструктурой, *текста как единицы общения*, т. е. провести *информативно/мотивационно-целевой анализ текста*.

Принципиальную методическую схему для сведения текста к иерархии коммуникативно-познавательных программ представим в виде унифицированных инструкций [4].

#### **Анализ макроструктуры текста**

1. Прежде чем анализировать текст, следует прочитать его полностью от начала до конца, вдумавшись в его содержание и характер (назначение).

Следует спросить себя (или аудиторию, если текст анализируется в ходе учебного процесса): а) представлена ли в тексте и чем именно та *проблемная ситуация*, к разрешению которой стремится автор теми или иными средствами? Имеется ли в тексте анализ, или текст содержит только описание, констатацию, оценку этой ситуации? и

б) можно ли ответить на вопрос: ради чего вообще был написан (порожден) этот текст? Чем, скорее всего, мотивировал бы автор написание именно этого, а не какого-либо иного текста? Что именно хотелось бы ему сказать этим текстом в первую очередь? Как бы, скорее всего, он сформулировал свой замысел, свое коммуникативное намерение, или «ближайшую» содержательную цель сообщения, и в рамках какой более широкой «сверхзадачи»?

2. При повторном чтении текста (оно может быть на первых порах и трех-, четырехкратным) следует сосредоточить внимание на поисках непосредственной содержательной цели сообщения, реализация которой входит в коммуникативное намерение автора, в его замысел (т. е. выявить предикацию первого порядка) и выписать ее из текста.

Следует обратить внимание на то, что цель сообщения может и не иметь в тексте словесно выраженной формулировки. В этом смысле ее надо сформулировать своими словами и записать.

Остальное содержание текста или все его содержание, если в тексте не удалось обнаружить словесно выраженной предикации первого порядка, принимается за «общее содержание» текста.

3. Внутри «общего содержания» текста нужно затем выделить следующие элементы: А — основные элементы, т. е. элементы предикации второго порядка, а именно: А-1 эл. — «тезисы-аргументы», являющиеся опорными для цели сообщения, подкрепляющие замысел последнего. Они могут быть констатирующие, постулирующие или установочные; А-2 эл. — разъяснение (развертывание) основного «тезиса-аргумента»; А-3 эл. — описание, оценка/аналитическая оценка (анализ) проблемной ситуации, породившей основной «тезис» к цели сообщения и зафиксированная в нем. При том, что *проблемная ситуация* обозначена здесь шифром А-3, важно помнить, что это — ключевой элемент общего содержания, из

которого в сущности и выводится, как правило, основной «тезис». Последний выступает в качестве некоего разрешения названной ситуации, поэтому информативно-целевой анализ общего содержания текста мы и начинаем с выявления присутствующей в нем или подразумеваемой *проблемной ситуации*. Б — второстепенные элементы, т. е. элементы предикаций третьего, четвертого и т. д. порядков, а именно: Б-1.1 эл. — иллюстрация к основному тезису, Б-1.2 эл., Б-1.3 эл. — иллюстрации к разъяснениям основного тезиса, к ситуации (ее описанию, оценке и пр.). Б-2 эл. — элементы предикации четвертого порядка. Б-2.1 эл. — общий фон к цели (целям) сообщения. Б-2.2 эл., Б-2.3 эл. и т. д. — общие фоны к основному (основным) «тезису» («тезисам»). Б-2.4 эл. — фоны к фонам и пр.

Указанные элементы, естественно, могут быть выделены лишь при наличии таковых в тексте.

Обращаем внимание на то, что приведенная схема анализа содержательно-смысловой структуры текста используется не только при его адаптации для целей обучения. Она способствует бережному сохранению в адаптированном варианте текста авторского замысла и всего того, без чего последний не сможет быть передан обучаемым. Заметим, кстати, что далеко не всегда нужна адаптация: гораздо интереснее читать авторский текст. Предлагаемая методика служит его более глубокому, полному и точному пониманию.

Мы «распускаем текст и собираем его заново» — так, как делают дети, разбирая на части свои игрушки, чтобы увидеть воочию, из чего они состоят. И вот эта «разборка-сборка» готового текста учит нас производству *своего* текста (доклада, курсовой, дипломной работы, рассуждения, сочинения, письма, рецензии и т. д.).

В качестве примера приведем работу с художественным текстом «Улыбка» (см.: R. Brudbury. The Smile / English // Приложение к газете «Первое сентября». № 5. 1998.

С. 7–9; Р. Брэдбери. Улыбка (перевод Л. Жданова) // Вино из одуванчиков: повести и рассказы. М.: Художественная литература, 1989. С. 240–244). Рамки статьи не позволяют привести здесь весь рассказ.

*Коммуникативно-познавательный потенциал текста.*

Текст жизненно значим и познавательно ценен для реципиента: он направлен на поиск средств выхода из проблемных жизненных ситуаций, когда стечение личностно значимых для человека событий, обстоятельств жизни преломляются в его сознании и требуют определенных действий. Общественным мотивом здесь может быть поиск пути к взаимопониманию, диалогу и контакту между людьми. Познавательные и коммуникативные задачи реципиента обусловлены необходимостью ведения учебного диалога и возможного разрешения проблемы, подобной описанной, в реальной жизни.

Текст является эмоционально-побудительным, представлен в такой речевой форме, как описание. Значим на уровне общечеловеческих ценностей.

#### Анализ макроструктуры текста

1. Авторский замысел, или цель сообщения (предикация 1-го порядка) в тексте словесно не сформулирована. Гипотетически: *The Smile is a symbol of kindness, beauty and eternity.* Улыбка — символ доброты, красоты и вечности.

#### 2. Элементы общего содержания

А. Основные элементы (предикация 2-го порядка).

А-1 эл. Основная идея (тезис). *All the world was asleep in the moonlight. And there on his hand was the Smile.* Мир спал, освещенный луной. А на его ладони лежала Улыбка.

А-2 эл. Разъяснение основной идеи (тезиса). *The authorities have decreed that as of high noon today the portrait in the square is to be given over into the hands of the populace there, so they may participate in the destruction of ...* . Власти постановили, что сегодня в полдень портрет на площади будет передан в руки здешних жителей, дабы они могли принять участие в уничтожении...

А-3 эл. Описание ситуации и выражение отношения.

А-3.1 эл. Описание ситуации.

А-3.1-1 эл. Ситуативно-событийный план. *In the town square the queue had formed at five in the morning ...* . На главной площади очередь установилась еще в пять часов утра ...

А-3.1-2 эл. Ситуативно-субъективный план. *The small boy stood immediately behind two men. Мальчишка стоял сразу за двумя мужчинами. They say she smiles. — Говорят, она улыбается. They say she's four centuries old. — Говорят, ей четыреста лет. Tom, Grigsby and the others were collecting their spittle and moving forward... . Том, Григсби и все остальные, копя слюну, продвигались вперед ... "Tom, spit!". — «Ну, плюй же!». His mouth was dry. У мальчика пересохло во рту.*

А-3.1-3 эл. Ситуативно-образный план.

*Bloody, his clothing torn, he watched old women chew pieces of canvas, men break the frame, kick the ragged cloth, and rip it into confetty.* Весь в ссадинах, одежда разорвана, он смотрел, как старухи жевали куски холста, как мужчины разламывали раму, поддавали ногой жесткие лоскуты, рвали их в мелкие-мелкие клочья. *...he snatched a scrap of oily canvas. ... он схватил кусок лоснящегося холста.*

*He looked down at his hand. It clutched the piece of canvas close to his chest, hidden.* Он глянул на свою руку. Она судоржно притиснула к груди кусок холста, пряча его.

*Tom ran. He ran out... Том побежал прочь. At sunset he reached the small village ... heard the sound of sleeping, the family — his mother, father and brother.* На закате он достиг маленькой деревушки... его встретили звуки, которые сказали ему, что семья спит — спит мать, отец, брат... *lay down, panting... лег, часто дыша. Tom lay getting his breath. All was quiet. His hand was pushed to his chest, tight, tight.* Том дышал уже ровнее. Кругом царил тишина. Рука его была плотно-плотно прижата к груди. *He hesitated, sucked in his breath, and then, waiting, opened his hand and uncrumpled the tiny fragment of painted canvas.* Он помедлил, глубоко-глубоко вздохнул, потом, весь ожидание, разжал пальцы и разгладил клочок покрашенного холста.

*And he thought, over and over to himself, quietly, the Smile, the lovely Smile.* He looked at it in the white illumination from the midnight sky. И тихо повторял про себя, снова и снова: «Улыбка, чудесная Улыбка». Он смотрел на нее в белом свете, который падал с полуночного неба.

А-3.2 эл. Выражение отношения. *Tom felt his heart beating very strongly and excitedly, and the*

earth was hot under his bare feet. Сердце Тома билось часто-часто, и земля жгла его босые пятки.

Б. Второстепенные элементы (предикация 3-го, 4-го и т. д. порядка).

Б-1. Элементы предикации 3-го порядка.

Б-1.1 эл. Иллюстрация к основной идее. The crowd was in full cry, their hands like so many hungry birds pecking away at the portrait. Толпа выла. И руки клевали портрет, словно голодные птицы.

Б-1.2 эл. Иллюстрация к разъяснению основной идеи... it has to do with hate. Hate for everything in the Past. ... тут все дело в ненависти, ненависти ко всему, что связано с Прошлым.

Б-1.3 эл. Иллюстрации к описанию ситуации и отношение к ней. ... how did we get in such a state, cities all junk, roads like jigsaws from bombs, and half the cornfields glowing with radioactivity at night? Ain't that a lousy stew...? ...как мы дошли до такого состояния? Города — груды развалин, дороги от бомбежек — словно пила, вверх-вниз, поля по ночам светятся, радиоактивные. Что это, если не последняя подлость?

Б-2. Элементы предикации 4-го порядка.

Б-2.1 эл. Общий фон к цели сообщения.

Б-2.2 эл. Общий фон к основному тезису.

Б-2.3 эл. Общий фон к описанию ситуации и отношению к ней.

“Here, I’ll spit for you!” Grigsby spat and the missile flew in the sunlight. The woman in the portrait smiled serenely, secretly, at Tom, and he looked back at her, his heart beating, a kind of music in his ears. — Ладно, я плюну за тебя! Плевков Григсби блеснул в лучах солнца. Женщина на картине улыбалась таинственно — печально, и Том, отвечая на ее взгляд, чувствовал, как колотится его сердце, а в ушах звучала музыка.

Б-2.3-1 эл. Фоново-событийный план.

Б-2.3-2 эл. Фоново-субъективный план.

Б-2.3-3 эл. Фоново-образный план. “Won’t ever come back, mister?” “What, civilization? Nobody wants it. Not me!” — Сэр, это больше никогда не вернется? — Что — цивилизация? А кому она нужна? Во всяком случае, не мне! “Someone’ll come along someday with imagination and patch it up. Mark my words. Someone with a heart”. — Вот увидите: еще появится башковитый человек, который ее подлатает. Помните мои слова. Человек с душой.

Предлагаемый способ схематизации предикативной макроструктуры текста представляет немалый практический интерес, поскольку:

1) позволяет *наглядно представить* заложенную в тексте иерархию коммуникативно-познавательных программ, т. е. *потенциальную стратегию осмысления его основной концепции*;

2) эксплицирует все уровни предикативной структуры текста, делая очевидным отсутствие предикаций того или иного порядка в иерархии коммуникативно-познавательных программ;

3) позволяет достаточно надежно оценивать меру адекватности письменных или устных (фиксированных на пленке) интерпретаций в случае проведения соответствующего эксперимента;

4) позволяет доводить отдельные сообщения до эталонного (т. е. оптимального для смыслового восприятия) состояния, а также осуществлять сжатие текста.

**Микроструктура текста** может быть представлена в виде полного набора значимых для реализации коммуникативного намерения внутритекстовых связей, которыми соединены *опорные смысловые узлы текста — синтаксемы*, выраженные отдельными словами или сочетаниями полнозначных слов с примыкающими к ним служебными словами. Последние образуют *логико-фактологическую цепочку*, являющуюся основным смысловым стержнем текста. Заключенная в этой цепочке смысловая нагрузка в той или иной мере связана с предикацией первого порядка, и мера осознания этой связи существенно зависит от того, сколь осмысленно чтение (слушание) текста его истолкователем.

1. Прежде чем приступить к выделению «логико-фактологической цепочки», следует прочитать полностью текст от начала до конца как минимум дважды, вдумавшись в его содержание и характер (назначение).

2. Затем следует отыскать (сформулировать для себя) основное коммуникативное намерение (замысел или непосредственную содержательную цель), для реализации которого был создан данный текст. Иными словами, следует повторить операции, ука-

занные в пунктах 1 и 2 инструкции к выявлению содержательно-смысловой структуры текста.

3. При повторном чтении (оно может быть и трех- и четырехкратным) нужно мысленно выделять и помечать черточкой или выписывать на лист бумаги опорные полнозначные слова текста, составляющие его основные смысловые узлы, вместе с примыкающими к ним служебными словами. Делать это надо последовательно — предложение за предложением.

Названные слова должны быть связаны как с основным авторским замыслом, так и между собой в единую смысловую цепочку.

#### Анализ микроструктуры текста

In the town square На главной/городской площади 2. the queue had formed очередь установилась 3. at five in the morning еще в пять часов утра... 25. She's beautiful! Она красивая! 26. What do they call it, sir? Как ее звать, сэр? 27. The picture? Картину-то? 28. *Mona Liza*. *Мона Лица*. 29. ...the crowd bore him, толпа 30. shouting and pummeling about, крича, толкаясь, 31. stampeding toward the portrait мечась, понесла его к картине 32. a sharp ripping sound резкий звук рвущегося холста... 35. he snatched он схватил 36. a scrap of oily canvas кусок лоснящегося холста 37. It clutched она (рука) судорожно 38. the piece of canvas 39. close to his chest, hidden... притиснула к груди кусок холста, пряча его ...

Восстановленный текст выглядит следующим образом:

In the town square the queue had formed at five in the morning.

The small boy stood immediately behind two men. They say she smiles. They say she's made of oil and canvas. They say she's four centuries old.

Tom, Grigsby and the others were collecting their spittle and moving forward prepared and ready, eyes wide.

Tom felt his heart beating very strongly and excitedly, and the earth was hot under his bare feet.

"Tom, spit!" His mouth was dry. "Get on, Tom! Move!" "But," said Tom, slowly, "*she's beautiful!*"

"What do they call it, sir?" The picture? — *Mona Liza*.

The crowd bore him, shouting and pummeling about, stampeding toward the portrait. There was a sharp ripping sound.

He snatched a scrap of oily canvas. He looked down at his hand. It clutched the piece of canvas close to his chest, hidden.

Tom ran. He ran out ... . At sunset he reached the small village. Heard the sounds of sleeping, the family — his mother, father and brother.

He lay down, panting.

Tom lay getting his breath. All was quiet. His hand was pushed to his chest, tight, tight.

He hesitated, sucked in his breath, and then, waiting, opened his hand and uncrumpled the tiny fragment of painted canvas.

All the world was asleep in the moonlight. And there on his hand was the *Smile*. He looked at it in the white illumination from the midnight sky. And he thought, over and over to himself, quietly, *the Smile, the lovely Smile*.

На городской площади очередь установилась еще в пять часов утра. Мальчишка стоял сразу за двумя мужчинами. — Говорят, она улыбается. — Говорят, она сделана из краски и холста. — Говорят, ей четыреста лет. Том, Григсби и все остальные, копя слюну, продвигались вперед — шли, изготовившись, предвкушая, с расширенными зрачками.

Сердце Тома билось часто-часто, и земля жгла его босые пятки. — Том, ну, плюй же! У мальчика пересохло во рту. — Том, давай! Живее!

— Но, — медленно произнес Том, — *она же красивая*.

— Как ее звать, сэр? — Картину-то? — *Мона Лица*.

Толпа, крича, толкаясь, мечась, понесла его к картине. Резкий звук рвущегося холста. Он схватил кусок лоснящегося холста. Он глянул на свою руку. Она судорожно притиснула к груди кусок холста, пряча его.

Том побежал прочь. На закате он достиг маленькой деревушки. Его встретили звуки,

которые сказали ему, что семья спит — спит мать, отец, брат.

Он лежал, дыша уже ровнее. Кругом царил тишина. Рука его была плотно-плотно прижата к груди. Он помедлил, глубоко-глубоко вздохнул, потом, весь ожидание, разжал пальцы и разгладил клочок закрашенного холста.

Мир спал, освещенный луной. А на его ладони лежала *Улыбка*. Он смотрел на нее в белом свете, который падал с полуночного неба. И тихо повторял про себя, снова и снова: «*Улыбка, чудесная Улыбка ...*».

ВТОРОЙ АСПЕКТ связан с организацией упражнения.

Текст может быть «приведен в действие» предваряющим акт рецепции установочным текстом (УТ), создающим *коммуникативно-познавательную ситуацию общения*. УТ — это как бы позывные сигналы, реклама основного текста, цель которой — убедить потенциального читателя в полезности информации и привести к мысли о необходимости ее получения. УТ обеспечивает момент вхождения в текст, возникновение первоначальной догадки о его содержании, т. е. формирование отправных точек зрения, установок, с помощью которых в дальнейшем происходит восприятие текста. We live in the beginning of the third millennium. What will there be and what won't there be in A.D. 2100? Is there anything eternal on the Earth? Could you name it? The story by Ray Bradbury will help you to do it. Мы живем в начале третьего тысячелетия. Что будет и чего не будет в 2100 году нашей эры? Есть ли что-то вечное на Земле? Можете ли вы назвать его (это вечное)? Рассказ Рэя Брэдбери поможет вам сделать это.

Мы пользуемся понятием «культурно обусловленного сценария», в котором выражаются такие негласные правила, которые нам говорят о том, как быть личностью среди других личностей, т. е., как думать, как чувствовать, как хотеть, как добывать и передавать знания, как говорить с другими людьми. Такие правила обычно являются

специфическими для данной культуры, вместе с тем они сопоставимы и доступны пониманию в контексте разных культур [2].

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

Мы создали **ГРАФЕМУ** текстовой деятельности — «*деятельностный фрейм*» (см.: табл. 1).

Сценарная матрица текстовой деятельности есть некая *виртуальная реальность*, которая выстраивает замкнутое пространство, производимое изнутри *текстом*, пространство, производимое для его представления. В этом (не)обозримом пространстве виртуальной реальности учитель выступает в роли режиссера, задающего программу работы (технология текстовой деятельности), направляющего действия обучаемого. Иными словами, конструирует «текстовую реальность», которая замещает собой подлинную действительность. Однако индивид воспринимает ее, находясь в своей *актуальной реальности*, в том мире, в котором он живет и действует.

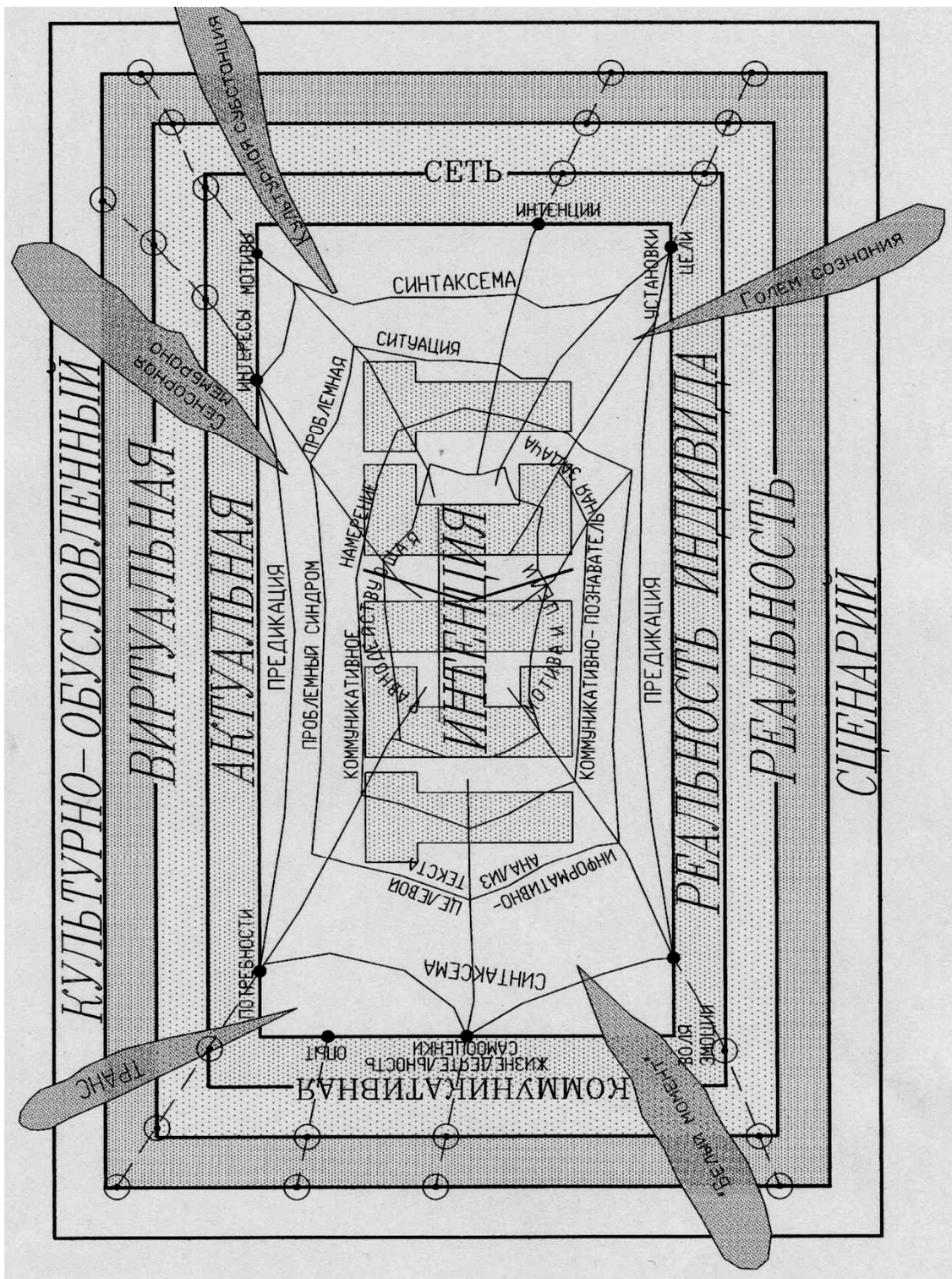
Между актуальной и виртуальной реальностями — *коммуникативная сеть* все с тем же центром — текстом, который становится для реципиента «очагом культурной субъективации», «экзистенциальной территорией».

Текст является фактурой внутри структуры — коммуникативной сети (или — сеть является одновременно структурой и фактурой с центром — текстом). Сеть функциональна. Это — «охотничья конструкция», «паутина». Коммуникативные сети виртуальны, они отсутствуют в реальности, но в них «невозможно не попасться. Они-то и являются наиболее прочными, алмазными сетями, необходимыми, чтобы поймать свою душу» [1, с. 208, 209].



Таблица 1

Фрейм-сценарная матрица коммуниктивно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности



Рассуждения о том, что «человек через паука видит себя в сетях», что «паутина для человека явилась первым свидетельством о существовании некой абстрактной картины мира, ведь паук — первый, кто создал ее графически, т. е. создал знак сознания, психики, создал визуальный эквивалент психического, энергетического, магнитного полей», что «паук — первый, кто абстрагировал представление о пространстве как таковом, о структуре бытия, вселенной и сумел это сделать в виде графемы, сумел создать визуально воспринимаемый эквивалент этого в природе, т. е. паук — один из первых художников на Земле, а человек — ученик паука, поскольку отличается наличием некоего абстрагированного представления о мире, сознанием, психикой, которые как паутина перед ним постоянно присутствуют» [1, с. 211–212], позволяют нам использовать «*сеть паука*» в качестве основы, центра нашей графемы — сценарной матрицы коммуникативно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности, поскольку мы занимаемся разработкой одной из моделей представлений о мире. Мы, действительно, подобно пауку, «постоянно объединяем структуру и фактуру», т. е. совокупность устойчивых связей текста, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, его строение, своеобразие, особенности.

Зацепляющими наше сознание (коммуникативную сеть-паутину) крючками являются составляющие — факторы личностного смысла: потребности, мотивы, интенции, установки, цели, эмоции, воля, жизнедеятельность, самооценки, опыт реципиента.

Выше мы назвали следующие элементы базовой структуры сценарного аппарата: *текст* как единицу общения и деятельности, *виртуальную реальность* как пространственно-временную заданность действия, *актуальную реальность индивида* — мир, в котором он живет и действует, *коммуникативную сеть* между названными реальностями.

Элементами этой структуры являются также *голем сознания* — сенсорная мембрана, экран сознания реципиента, «связующее звено» между актуальной и виртуальной реальностями. Голем сознания возникает во время трансa, «белого момента», духовного взлета, озарения; *культурная субстанция* — правила выживания в социальной сфере, часть сознания порождающих и воспроизводящих ее людей, результат их интеракции (взаимодействия); *авторский художественный конструкт* строится автором на языке персонажных образов, их суждений о мире, имплицитно содержится в тексте рассказа и выступает как вещь в себе, как результат осмысления мира автором; *личностный смысловой конструкт реципиента* — суждения читателя, возникающие в результате трансформации его личностных конструктов в ходе чтения текста; *управляющие механизмы развертывания сценария*: инструкции к выявлению мотивационно-целевой структуры текста, его логико-фактологической цепочки; инструкции к моделированию установочного текста, создающего коммуникативно-познавательную ситуацию общения, к выделению авторского художественного конструкта и составлению личностного смыслового конструкта реципиента на основе прочитанного текста; предписания для выявления голема сознания и культурной субстанции.

Последние тесно между собой связаны, как бы выражены «в сопряженных единицах». Голем сознания может быть представлен рисунком, схемой, графиком, в которых объективировано субъективное читательское «ментальное пространство» как система представлений, выстроенное на основе авторского «ментального пространства». Культурная субстанция может быть сформулирована в качестве советов того, как «знать, хотеть, думать, чувствовать, говорить» (на уровне общечеловеческих ценностей) и в виде кратких призывов, лозунгов, сообщений, «узелков на память», своеобразных «заметок на полях» (на уровне спе-

цифических национальных особенностей носителей того или иного лингвосоциокультурного кода).

В нашем случае авторский художественный конструкт — “*the Smile, the lovely smile*”, «Улыбка, чудесная улыбка... ». Лич-

ностный смысловой конструкт реципиента, его Голем сознания и Культурная субстанция тесно между собой связаны и представлены в следующей графеме “Take care of each other’s smile!” «Берегите улыбку друг друга!» (см.: рис. 1, 2).

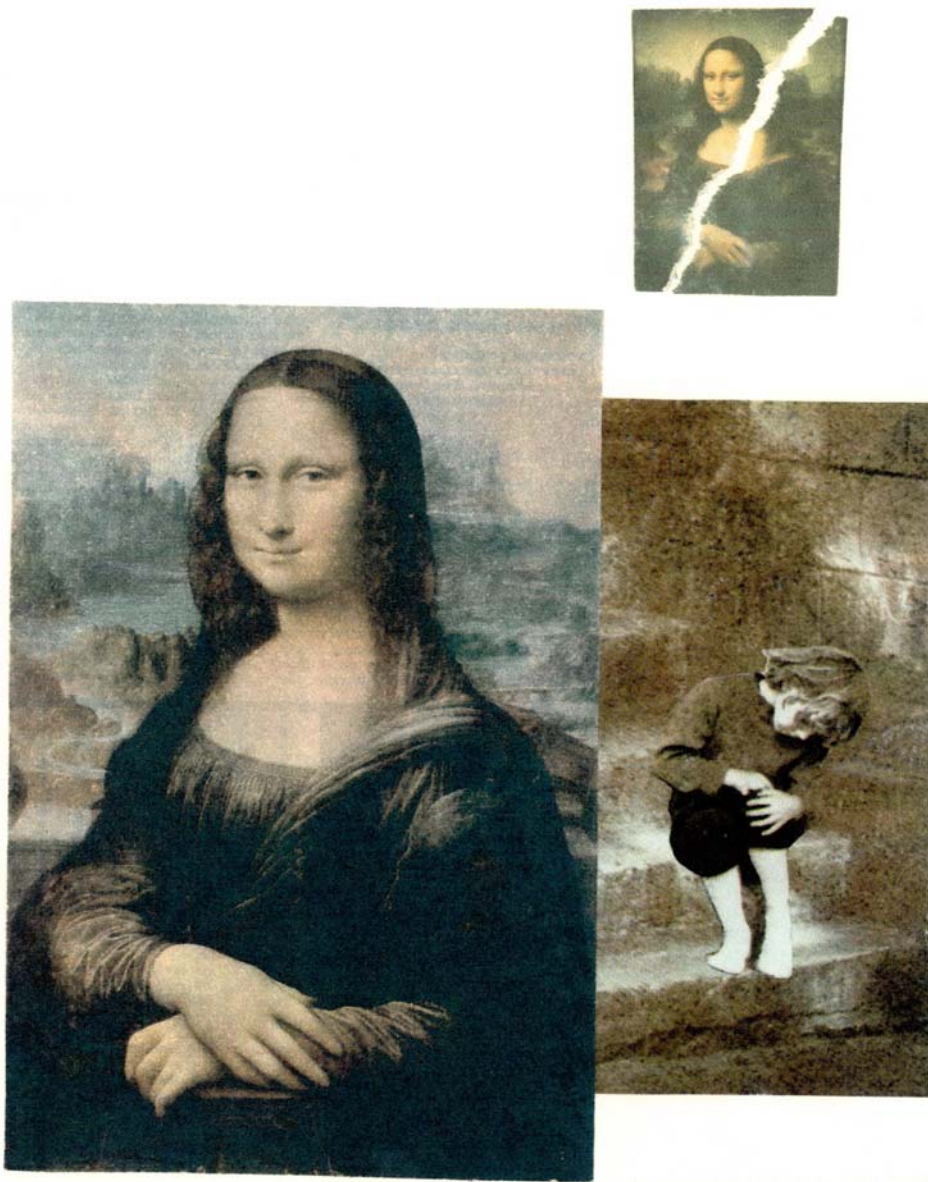


Рис. 1. Иллюстрация к рассказу Р. Брэдбери «УЛЫБКА»

«...резкий звук рвущегося холста...»,  
«...Том...притихший...в стороне от этой свистопляски».

— Как ее звать, сэр? — тихо спросил Том.  
— Картину-то? — *Мона Лиза*.



*Рис. 2. TAKE CARE OF EACH OTHER'S SMILE!  
БЕРЕГИТЕ УЛЫБКУ ДРУГ ДРУГА!*

«Том, весь ожидание, разжал пальцы и разгладил клочок покрашенного холста. Мир спал, освещенный луной. А на его ладони лежала *Улыбка*».

**Моделирование текста как продукта сознания**

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ		ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
<i>превалирует</i>	↑	<i>превалирует</i>
<b>значение</b> — «некоторая культурная сердцевина» личностно-смысловых образований, единая для всех членов социальной группы или общности;	Д	<b>личный смысл</b> — «пристрастность человеческого сознания»;
	О	осознаваемая значимость для субъекта тех или иных объектов и явлений действительности;
	М	
	И	
	Н	
	А	
<i>акцентируются</i>	Н	<i>акцентируются</i>
<b>рече-языковые конструкции</b>	Т	<b>способы творческого решения личностью интеллектуально-мыслительных и интерпретационных задач</b>
	А	
	↑	
<b>текст = речь = дискурс</b>		<b>текст</b> — <b>единица общения</b> , <u>иерархически</u> организованная содержательно-смысловая целостность, цементируемая общей концепцией, или замыслом (коммуникативной интенцией)
текст — речевой продукт, <u>линейно</u> организованное, состоящее из лингвистических конструкций языковое образование		<i>творческая речь</i> , «порождаемая» в процессе осуществления текстовой деятельности
<i>стереотипное речевое поведение</i>		
умение использовать <i>затренированные языковые явления</i> (элементы языка, входящие в компонентный состав языкового сознания)		умения совершать над знаками <i>мотивированные целенаправленные операции для общения</i> = «оперантные возможности» языкового сознания

**ТЕКСТ**

*В РОЛИ АКТИВНОГО МЕДИУМА (СЕРЕДИНЫ)*

**КАК**

НЕКОТОРОЕ КУЛЬТУРНОЕ ЦЕЛОЕ, ОПЫТ ОБЩЕНИЯ, ВОСПРИЯТИЯ, ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**КАК**

НОСИТЕЛЬ СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ ИДЕИ И ЦЕННОСТЕЙ ЖИЗНИ

МОЖЕТ БЫТЬ РАССМОТРЕН И ИЗУЧЕН

ЕДИНИЦА

**И КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ**

**И КАК КОММУНИКАТИВНАЯ**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ОДНОВРЕМЕННО ВКЛЮЧАЕТ СЛОВА В ТЕКСТЕ

*В ДВА ВИДА СВЯЗЕЙ*

**линейные (синтагматические) связи**

обусловлены тем или иным уровнем знания правил языковой комбинаторики

**иерархические семантико-смысловые связи**

мотивированы стремлением к реализации некоторой практической и/или коммуникативно-познавательной задачи

**В ОСНОВЕ ВСЕГО ЖИЗНЕННОГО — МАТЕРИАЛЬНОГО И ИДЕАЛЬНОГО —**

ПРОБЛЕМНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ

Понимаем, что процедура проведения информативно/мотивационно-целевого анализа текста непростая, требует определенных умственных и временных затрат. При этом полагаем, что совсем необязательно проводить подобный анализ каждый раз: сделав анализ нескольких текстов, вы научитесь раскрывать авторский замысел, выявлять в тексте смысловые блоки — предикации, оценивать элементы текста под углом зрения их участия в раскрытии основного конфликта (событийный план), обрисовке действующих лиц (субъектный план), в создании образных картин (образный план). Надеемся, что в результате тренировки, упражнений вы научитесь «чувствовать» текст, понимать авторскую интенцию, главные и второстепенные элементы текста, фон к цели сообщения.

Итак, в качестве конкретного средства обучения предлагаем культурно обусловленный сценарий как некоторую относительно обобщенную структуру прошлого опыта, места, где встречаются «культура» и «дух» народа.

Выводы:

- мы вводим текст в систему не лингвистических, а семантико-психологических координат, рассматриваем его не как рече-языковую, а коммуникативно-познавательную единицу, иерархию коммуникативно-познавательных программ;

- при разработке своей модели мы исходим из учения о коммуникативной интенции как предмете потребности в коммуникации и о диалоге как смысловом контакте, об индивидуальной природе текстовой деятельности и личностных особенностях интерпретирования (решения интерпретационных задач);

- в культурно обусловленном сценарии воплощена разработанная нами коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности, которая вносит свой вклад в развитие идей лингводидактики, в частности, в методику обу-

чения смысловому восприятию речевого сообщения;

- мир жизни и сознание человека выступают перед нами как текст;

- текстовая деятельность как разновидность коммуникативно-познавательной деятельности, в круговороте которой всю жизнь вращается человек, является жизненно значимой, а потому актуальной;

- обучение технологии текстовой деятельности есть задача не только лингводидактическая, но и общечеловеческая;

- моделирование учебного текста мы проводим на основе модели текста как продукта сознания (см.: табл. 2).

Разработанная нами коммуникативно-познавательная модель — логический образ текстовой деятельности.

Предлагаемая модель удовлетворяет трем основным требованиям:

- 1) репрезентативности — представляет изучаемый объект — текстовую деятельность;

- 2) подобию — характеризует соответствие модели в том отношении, которое репрезентируется: описывает один из способов овладения ею;

- 3) трансляции — предполагает возможность переноса научно-практической информации, полученной в процессе изучения модели, на сам объект.

Предлагаемая методика работы с текстом релевантна предмету текстовой деятельности — коммуникативной интенции общающихся (автора текста и его читателя), что позволяет ей претендовать на право быть признанной.

Надеемся, что наша «коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности» вносит свой вклад в разработку интенционально-коммуникативной концепции современного лингвистического образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ануфриев С. В иллюзии представлений паука // Кабинет: картины мира. СПб.: Инапресс, 1998. С. 205–213.*
2. *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. 416 с.*
3. *Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 264 с.*
4. *Дридзе Т. М. Информативно-целевой анализ содержания текстовых источников // Методы сбора информации в социологических исследованиях. М.: Наука, 1990. Разд. IV. Гл. 5. С. 85–102.*
5. *Карих Т. В. Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности. М.: Тезаурус, 2005. 184 с.*
6. *Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.*

## REFERENCES

1. *Anufriev S. V illuzii predstavlenij pauka // Kabinet: kartiny mira. SPb.: Inapress, 1998. S. 205–213.*
2. *Vezhbickaja A. Jazyk. Kul'tura. Poznanie: Per. s angl. M.: Russkie slovari, 1997. 416 s.*
3. *Dridze T. M. Tekstovaja dejatel'nost' v strukture social'noj kommunikacii. Problemy semiosociopsihologii. M.: Nauka, 1984. 264 s.*
4. *Dridze T. M. Informativno-celevoj analiz sodержaniya tekstovyh istochnikov // Metody sbora informacii v sociologicheskikh issledovanijah. M.: Nauka, 1990. Razd. IV. Gl. 5. S. 85–102.*
5. *Karih T. V. Kommunikativno-poznavatel'naja model' ovladenija tehnologiej tekstovoj dejatel'nosti. M.: Tezaurus, 2005. 184 s.*
6. *Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniyu inozazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov). M.: Vysshaja shkola, 1989. 238 s.*

*И. С. Аврамкова*

## К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Автор анализирует изменение социальной роли образования, выявляет составные части системы образовательного кризиса, ставит задачу поиска новой парадигмы образования, предполагающей: обеспечение устойчивого развития общества и творческих способностей личности; совершенствование форм и методов передачи знаний, инновационных образовательных технологий, механизмов финансирования; наращивание новых отраслей знаний; повышение статуса учителя в обществе.*

**Ключевые слова:** синдром кризиса в образовании, модернизация образования, ригидность системы управления образованием, национальная образовательная стратегия, гуманитаризация образования, образовательные запросы, статус учителя в обществе, система культурно-ценностных ориентаций, педагогика искусства, личностно ориентированное обучение.

*I. Avramkova*

## ON EDUCATIONAL CRISIS IN CONTEMPORARY RUSSIA

*The change of the social function of education is analyzed, the components of the system of the educational crisis are described as related to the devaluation of traditional social values, revision of the very mission of education, loss of habitual knowledge transfer models, entry of Rus-*