

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В ЗЕРКАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ

Последние два десятилетия в жизни нашей страны – период радикальных экономических, политических, социально-психологических и иных перемен – ознаменовались и поиском новых путей в практической педагогике и методике, а в педагогике теоретической – новых понятий, связанных с общей логикой эволюции системы образования от когнитивно-ориентированной – к личностно-ориентированной образовательной парадигме¹, суть которой сводится к следующему: «Содержание и процесс образования – максимально осмысленны и индивидуально значимы. За участниками образовательного процесса признается право на участие в определении направления образования, его содержания и форм организации»². В рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы основная миссия образования понимается как обеспечение условий для самоопределения и самореализации личности, главная цель – способствовать личностному росту всех участников образовательного процесса, важнейшие ценности – личность и личностное достоинство каждого, свобода (свободный выбор и ответственность за него), творчество и индивидуальность в познании и самовыражении, стратегия – помощь, поддержка и уважение³.

Для методики русского языка важнейшим следствием этих новых представлений оказывается, что лингвометодическая и психопедагогическая эффективность учебных текстов, с которыми работают школьники, напрямую зависит не только от того, насколько хорошо эти тексты соответствуют давно известным в дидактике принципам научности, доступности, последовательности и прочим, но и от того, насколько их **содержание** отражает реальности современной культуры, понимаемой как совокупность ценностей, нашедших отображение в текстах различных жанров и стилей, а их **структура** – новые когнитивные стили (обусловленные, в частности, широким распространением информационных технологий), характерные прежде всего для современной моло-

¹ Эта закономерность ныне рассматривается в качестве основной не только в научной, но уже и в учебной педагогической литературе, ср., например: Клюева Н.В. Современное российское образование: от когнитивно-ориентированной к личностно-ориентированной образовательной парадигме // Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Клюевой. М.: Владос-Пресс, 2003; Гузев В.В. Образовательная технология: От приема до философии. М.: Сентябрь, 1996; Лизинский В.М. Приемы и формы в учебной деятельности. М.: Центр «Педагогический поиск», 2002.

² Клюева Н.В. Указ. соч. С. 75.

³ Там же.

дежи, стихийно влияющие или даже осваивающиеся и детьми школьного возраста.

Привычный для педагогов и методистов аксиологический понятийный аппарат, основывающийся на «ЗУНах» (формирование лингвистических знаний, умений, навыков как главная цель языкового образования) или на триаде «образование, воспитание, развитие», оказывается малопродуктивным, не позволяет не то что работать с новыми лингвометодическими и психопедагогическими реальностями, но даже просто получать их корректное осмысление.

Применительно к «ЗУНам» причина в том, что связанный с ними понятийный аппарат работает лишь в контексте когнитивно-ориентированной парадигмы; применительно к «триаде» – в том, что понятие «образование» сводится опять-таки к «ЗУНам»; понятие «воспитание» в условиях нашего посткоммунистического полимодального общества в своем национально-специфическом содержании пока ясно не определено и работает на уровне не столько теоретического осмысления, сколько интуитивного субъектно-зависимого (а следовательно, произвольного) понимания и истолкования; понятие «развитие», хорошо разработанное в психологии и педагогике (и успешно работающее, например, в практике развивающего обучения), пока не имеет теоретически разработанного лингвометодического аналога.

Предмет данной статьи – вопрос о **структуре** учебного текста в свете **постмодернизма** как одной из важнейших парадигм современной гуманитарной мысли¹, в которой, по словам поэта, «век и современный человек изображен довольно верно».

Как известно, содержательно строгого определения феномена постмодернизма найти исследователям не удалось; наиболее авторитетные толкования строятся либо через отрицание (ср.: «...тип философствования, содержательно-аксиологически дистанцирующегося не только от классической, но и от неклассической традиций и конституирующего себя как пост-современная, т.е. постнеклассическая философия»²), либо через чрезвычайно широкое обобщение (ср.: «...широкое культурное течение, в чью орбиту последние два десятилетия попадают философия, эстетика, искусство, гуманитарные науки. Постмодернистское умонастроение несет на себе печать разочарования в идеалах и ценностях

¹ Говоря о «современной гуманитарной парадигме», мы имеем в виду те особенности гуманитарного знания, которые соотносятся с новыми когнитивными стилями, в наибольшей степени, естественно, характерными для наиболее восприимчивой к новизне части общества – подрастающего поколения.

² Можейко М.А. Постмодернизм // Новейший философский словарь: 2-е изд. – М.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. С. 778. Буквально то же определение находим и в энциклопедии постмодернизма: Постмодернизм: Энциклопедия. М.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. С. 601.

Возрождения и Просвещения с их верой в прогресс, торжество разума, безграничность человеческих возможностей»¹).

В другом авторитетном источнике читаем: «**Постмодернизм**. ... Многозначный и динамически подвижный в зависимости от исторического, социального и национального контекста комплекс философских, эпистемологических, научно-теоретических и эмоционально-эстетических представлений. Прежде всего постмодернизм выступает как характеристика определенного менталитета, специфического способа мировосприятия, мироощущения и оценки как познавательных возможностей человека, так и его места и роли в окружающем мире. ... Основные понятия, которыми оперируют сторонники этого направления: “мир как хаос” и *постмодернистская чувствительность*, “мир как текст” и “сознание как текст”, *интертекстуальность*...»².

Как видим, постмодернизм связывается в авторитетной обобщающей литературе вопроса по преимуществу с философской и эстетической практикой. По нашему убеждению, понятийный аппарат, разработанный в парадигме постмодернизма, в некоторых фундаментальных своих компонентах (прежде всего, в представлениях «мир как текст» и «сознание как текст») представляет серьезную эвристическую ценность для осмысления порожденных новой эпохой аспектов организации дидактического дискурса в целом и учебного текста в частности.

В основе этого убеждения – представление об **изоморфизме** как сходстве состава и структуры, с одной стороны, фундаментальных черт современной гуманитарной культуры, с другой – характерного для современной молодежи способа мировосприятия, с третьей – тех текстовых реальностей и способов взаимодействия с ними, которые характерны для современной информационной среды.

Структурная изоморфность названных трех феноменов основывается на интертекстуальности, гипертекстуальности, виртуальности и игры, которые целесообразно интерпретировать как актуальные для наших дней дополнительные к уже известным в дидактике **принципы лингвометодики**.

1. **Интертекстуальность** в «традиционной» парадигме понимается как *связность*, то есть как смысловые переключки элементов, во-первых, внутри одного текста (именно в этом аспекте с феноменом связности знакомятся учащиеся общеобразовательной школы, овладевая на уроках литературы и родного языка навыками анализа чужого текста и конструирования собственных текстов – прежде всего изложений и

¹ Маньковская Н.Б. Постмодернизм // Культурология. XX век. Энциклопедия. В 2 т. СПб.: Университетская книга; 000 «Алетейя», 1998. С. 130.

² Ильин И.П. Постмодернизм: Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН; INTRADA. 2001. С. 206.

различных работ творческого характера), во-вторых, между текстами одной культуры.

Поскольку в современной гуманитарной парадигме «текст» – это носитель информации, закодированной в **любой** семиотической системе (а не только то, что написано или сказано на естественном языке), то интертекстуальность трактуется значительно шире.

Суть в следующем¹. Сознание человека отождествляется с письменным текстом как единственным более или менее достоверным способом его фиксации. В результате всё рассматривается как текст: литература, культура, общество, история, сам человек. Положение, что история и общество могут быть «прочитаны» как текст, ведёт к восприятию человеческой культуры как единого «интертекста», который в свою очередь служит как бы предтекстом любого вновь появляющегося текста. Следствие уподобления сознания тексту – «интертекстуальное растворение» суверенной субъективности человека в текстах-сознаниях, составляющих «великий интертекст» культурной традиции. Автор или читатель всякого текста превращается в пустое пространство проекции интертекстуальной игры.

В лингвометодической практике понятие интертекстуальности соотносится с тем, что в дидактической традиции именуют **внутрипредметными связями**. Однако конкретное содержание этих связей применительно к русскому языку как учебному предмету, как правило, замыкается «в нем самом», носит узколингвистический характер, что нашло яркое выражение в таких давних частнодидактических принципах, как изучение морфологии на синтаксической основе и изучение синтаксиса на базе морфологии, и таких сравнительно новых, как изучение орфографии на фонематической основе, принцип семантизации морфем в ходе морфемного анализа или принцип актуализации внутренней формы производного слова в случае анализа словообразовательного.

В современном прочтении внутрипредметные связи целесообразно рассматривать в контексте филологии как целостного научного феномена: во-первых, в единстве языкознания и литературоведения, то есть как школьной филологии, как «русской словесности»; во-вторых, в единстве русского и «иноязычного» языкознания, то есть в контексте учебной сопоставительной грамматики и практической сопоставительной лингвометодики.

Оба названные направления развития современной лингвометодики, несмотря на свою очевидность, находятся ныне в зачаточном состоянии. Их развитие предполагает разработку теоретических основ ин-

¹ В дальнейшей характеристике интертекстуальности опираемся по преимуществу на материалы словаря: Ильин И.П. Постмодернизм: Словарь терминов. М.: ИНИОН РАН; INTRADA. 2001.

тегрированного обучения (например, на основе понятия «педагогическая синергетика»¹), расширение междисциплинарных контактов русского языкознания и литературоведения как самостоятельных наук, создание учебных сопоставительных грамматик, что в итоге может инициировать появление принципиально новых учебных текстов нового поколения.

2. **Гипертекстуальность** в наиболее общем понимании – структурно-содержательная связь самых различных текстов через общие для них элементы; условно говоря, явная или скрытая «отсылочность». В современных информационных технологиях гипертекстуальность – базовый принцип, на котором строится, например, Интернет, реализующий принцип «связи всего со всем»; соотносительное понятие в дидактике и лингвометодике – **межпредметные связи** как прямое или косвенное приглашение обратиться к смежным по содержанию материалам иных областей знания. Если интертекстуальность, как мы отмечали выше, реализуется в рамках ограниченной предметной области (филологии), то гипертекст в предельном случае включает «весь мир».

В контексте гипертекстуальности русский язык как учебный предмет оказывается открыт «всему миру»: применительно к практике конструирования тематики школьных сочинений на «свободные темы» оказывается актуальной задача охватить все многообразие сфер бытия (таких, как, «Человек», «Страна, город, дом», «Материально-техническая база, структура и институты общества», «Природа», «Основы человеческих знаний» и др.²), применительно к словарной работе – использовать все многообразие существующих словарей, включая разнообразные терминологические и энциклопедические, применительно к словарно-орфографической работе – рассматривать терминологию всех учебных дисциплин, с которой дети сталкиваются в ходе их освоения, и т.д. – в конечном счете, русский язык как учебный предмет оказывается нацелен на реализацию установки, которую в советский период нашей истории было принято характеризовать как «связь с жизнью».

В практике текстопостроения, развиваемой постмодернизмом, гипертекстуальность ведет к когнитивной игре в своеобразный «концептуальный»³ конструктор, в лингвометодической практике – к фор-

¹ См., например: Волков В.В., Махновец С.Н. Педагогическая синергетика как методологическая основа приоритета «развитие» // Кафедра: Психолого-педагогический журнал. 2006. № 2(6); Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 1998; Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания. Воронеж, 1997.

² См. опыт такой систематики в статье: Волков В.В. Сочинение по русскому языку: Тематика и систематика // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Филология», Вып. 2(8). Тверь, 2005.

³ *Концептуальный* в данном случае используем в значении «понятийно-образнотекстовой».

мированию практико-ориентированного представления о языке как деятельности, ведущей к созданию виртуальных и реальных миров.

3. **Игра** как «физическая и интеллектуальная деятельность, лишенная прямой практической целесообразности и предоставляющая индивиду возможность самореализации, выходящей за рамки его актуальных социальных ролей»¹ в практике освоения родного языка представлена двумя аспектами – лингвометодическим и психопедагогическим.

В лингвометодическом аспекте игру целесообразно рассматривать как синоним выражения «лингвистический эксперимент», в том смысле, который вкладывал в слово *эксперимент* ещё Л.В. Щерба: «...в языкознание вводится принцип эксперимента. Сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования и т.п., следует пробовать, можно ли сказать ряд разнообразных фраз (который можно бесконечно множить), применяя это правило. ... Не ожидая того, что какой-то писатель употребит тот или иной оборот, то или иное сочетание, можно произвольно сочетать слова и, систематически заменяя одно другим, меняя их порядок, интонацию и т.п., наблюдать получающиеся при этом смысловые различия, что мы постоянно и делаем, когда что-либо пишем»².

Реализация этой установки основывается на смещении акцентов с лингвистического анализа – с бесконечных (хотя полезных, но весьма нудных) «разборов» – на синтез: конструирование разнообразнейших языковых единиц – от звукосочетаний до целых текстов разных стилей и жанров. Развивающий потенциал языковой игры нацелен не столько на план выражения, сколько на план содержания языковых единиц, поскольку именно семантика наиболее непосредственно связана с такими фундаментальными познавательными операциями, как внимание, восприятие, сравнение, обобщение и категоризация, классифицирование и дифференциация, различные виды памяти, анализ и синтез. Именно игра позволяет эффективно замкнуть «когнитивный круг» – от анализа, ориентированного по преимуществу на знакомство с языковыми единицами, к синтезу, нацеленному на их использование.

В психопедагогическом аспекте понятие игры целесообразно соотносить с буквальным смыслом слова: в соответствии с современными философскими представлениями, с такой деятельностью, в которой самой «заложена ее собственная и даже священная серьезность»³. «Структурная упорядоченность игры дает игроку возможность как бы раство-

¹ Постмодернизм: Энциклопедия. М.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. С. 293.

² Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 32.

³ Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. С. 147.

риться в ней и тем самым лишает его задачи быть инициативным, каким он должен быть при напряжениях, свойственных бытию. ...он может самозабвенно и свободно предаться процессу игры не иначе, чем преобразовав целевые установки своего поведения в задачи игры»¹.

«Священной серьезностью» игры целесообразно облечь становление познавательных потребностей школьников в отношении родного языка: от любопытства на основе знакомства с материалами типа «Занимательной грамматики» к любознательности на основе расширения интертекстуального лингвистического кругозора – и к познавательному интересу на основе выполнения реферативных и учебно-исследовательских работ, тематика которых выводит школьника за пределы программы в «большую науку».

4. Виртуальность – слово, которое в современной культуре утрачивает терминологичность, фиксирует становящийся общеупотребительным смысл «мир – это не “реальность”, а мое восприятие “реальности”, результат интер- и гипертекстуальной когнитивной игры». Виртуальность – это своеобразная «вторичность мира», возникающего в игре с концептами как эмоционально-понятийно-образными феноменами сознания и с текстами как их семиотическим воплощением. При этом убедительность построенной модели мира обосновывается «внутри нее самой» – стройностью понятийно-образных, интер- и гипертекстуальных ассоциаций и построений.

Виртуальность лежит в основе не только такого фундаментального вида творческих работ, как сочинение (особенно наглядно в случае сочинений-сказок), но и в фундаменте целого чрезвычайно актуального направления, находящего свое теоретико-лингвистическое обоснование в прагмалингвистике и не получившего пока должного развития в лингвометодике и практике обучения родному языку, – именно, в основе коммуникативной лингвометодики (в обучении на коммуникативной основе).

Это направление ныне системно реализуется лишь в рамках опытно-экспериментального курса риторики (преимущественно факультатива), который немислим вне деловых игр, связанных с виртуальными ситуациями общения. Однако размытость и известная двусмысленность как значений термина «риторика», так и стоящих за этим словом смыслов – то есть размытость краеугольного камня дисциплины, его основополагающего термина – в значительной мере обесценивают усилия. Если определять риторику как «искусство красноречия», то она может восприниматься как руководство к «говорить красиво», – стимул, очевидно недостаточный для серьезной учебной мотивации; если как «искусство речевого воздействия», то возникает этически щекотливая

¹ Там же. С. 150, 153.

ситуация, поскольку от «воздействовать» на собеседника до «манипулировать» им – буквально два шага.

Принцип виртуальности, по нашему убеждению, следует реализовать не столько на риторической, сколько на более фундаментальной – прагмалингвистической основе, на понятии не «воздействие», а «речевое действие», связывающее виртуальное и реальное, видимый и невидимый миры. Как напутствие на этом лингвометодическом пути можно воспринимать слова В. фон Гумбольдта: «Человек думает, чувствует и живет только в языке, он должен сначала сформироваться посредством языка, для того чтобы научиться понимать действующее помимо языка... Но человек чувствует и знает, что язык для него – только средство, что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться только с его помощью»¹.

Голоса молодых исследователей

Н.В. Острейковская

ЛИТЕРАТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Е. В. НОВОСИЛЬЦЕВОЙ

Екатерина Владимировна Новосильцева (1820—1885), публиковавшаяся под псевдонимом Т. Толычева, была известна как прозаик, публицистка, литературный критик и оставила значительное литературное наследие. С. И. Пономарев называет Новосильцеву в числе «самых плодovitых и разносторонних по своей деятельности» женских авторов². Ее имя часто встречается в периодических изданиях 1860—1880-х гг., таких, как «Русская речь», «Русский вестник», «Московские ведомости», «Русский архив», «Детский отдых» и др. Новосильцева публиковала свои работы и во французской прессе, в частности в «Revue des deux Mondes»³.

¹ Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народы // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985, С. 378.

² Пономарев С. И. Наши писательницы // Сборник ОРЯС. 1891. Т. 52. № 7. С. 12. О ней см. также: Языков Д. Д. Обзор жизни и трудов покойных русских писателей. СПб., 1888. Вып. 5. С. 114—116; История русской литературы XIX в.: Библиографический указатель / Под ред. К. Д. Муратовой. М.; Л., 1962; Масанов И. Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: В 4 т. М., 1960. Т. 4; Гучков С. М. Новосильцева // Русские писатели 1800—1917: Биографический словарь / Гл. ред. П. А. Николаев. М., 1999. Т. 4; Zirin Mary. Novosiltseva Ekaterina Vladimirovna // Dictionary of Russian Women Writers / Ed. by Marina Ledkovsky, Charlotte Rosenthal, Mary Zirin. Westport, Connecticut; London, 1994.

³ Об этом: Письма С. В. Энгельгардт к А. А. Фету. Ч. III (1884—1891) / Публ. Н. П. Генераловой // Ежегодник Рукописного отдела Пушкинского дома на 1997 год. СПб., 2002. С. 150.