

Андрей А. Богатырёв, Ольга П. Богатырёва (Тверь)

О стилях учебного текстообразования в обучении иностранному языку (на материале английской учебной литературы)

✦ Ключные речи:
стили обучения языку;
текст / текстоид; текстоид-
тессера, текст-комплемент,
текст-шлейф.

Из множества существующих подходов к определению стиля нам наиболее близок тот, при котором *стиль* трактуется как категория *текста*, а последний мыслится как основная коммуникативно полноценная форма языкового общения, включающая в себя представление образа мира и человека в нем. Следовательно, понятие стиля трактуется в свете совмещенных методологических позиций текстоцентризма и антропоцентризма (в т.ч. коммуникатороцентризма), а обуче-

стилови наставе језика посматрају се као стилови наставног генерисања текста. Вредновање ових последњих с позиција холистичког и динамичког приступа подразумева да се код ученика тежиште помера са подстицајног текста-објекта на конструкционе схеме узвратног (суб)текста у оквирима наставног језичког текста као јединствене динамичке целине. Контрастни стилови наставног дискурса испољавају се кроз наглашену употребу „текстова-повлака“, „текстова/текстоида – tessera“ или „текстова-комплимената“.

ние языку как форме коммуникативной деятельности в таком случае мыслится в целом как обучение текстовосприятию и текстопроизводству на изучаемом языке. Последнее (наряду с другими, т.е. *дотекстовыми формами*) осуществляется также в форме текста специфического рода – *учебного языкового текста*, который может быть предельно кратко охарактеризован как текст, направленный на развитие языковой личности учащегося в аспекте его готовности совершать рече-

Стил 2008

вые поступки на изучаемом языке (см. Богин 1980: 3).

48

01. Текст мыслится нами как совершенное коммуникативное целое. Интерпретация текста основывается на презумпции совершенства последнего в плане организации пространства смыслопостроения – формирования и фиксации смысла. Языковой текст в целом мыслится как многогранное и многоуровневое образование, предполагающее гармоничное единство трех моментов: а) зафиксированную в пространстве (и времени) линейную последовательность языковых знаков (например, в виде печатных знаков в книге или в виде потока звучащей речи), б) опредмеченную модель возможного мира, в) заданную набором особых (текстовых) средств отправную площадку смыслопостроения (систему площадок) (Богатырёв 2001: 53). Стиль текста проявляется во всех означенных областях определенности; при этом он характеризует и сам текст и человека его порождающего и его (идеального) адресата. *Целостное представление о стиле как мере очеловечивания знаков* втягивает текст в пространство стилистических разысканий, а деятельностное начало в текстопроизводстве и текстовосприятии втягивает текст в орбиту наук о языке и о культуре, в том числе – культуре текстопроизводства.

Считаем необходимым пояснить понятия «текста» и «текстообразования». Прежде всего отметим, что они далеки от тех *натуралистических представлений о тексте*, которые до сих пор еще встречаются в работах некоторых литературоведов и языковедов, где первая пришедшая на ум ассоциация на тему двух произвольно подобранных текстов трактуется в терминах их генетической

связи как если бы тексты множились сами без участия человека. Тем более неприемлемо с точки зрения коммуникативного подхода языку трактовать текст как полиграфическое понятие («белый лист бумаги, покрытый черными буквами»). Текст также не есть механическая сумма лексико-грамматических конструкций. Текст также не есть *sensu stricto* непосредственный или побочный продукт говорения (не всякое говорение автоматически порождает какие-либо коммуникативно полноценные тексты и тем более *тексты культуры*). Распространенная трактовка текста как следа дискурса (ранее советские литературоведы писали о «части произведения» как о своего рода «хвосте кометы») ставит в некоторое неудобное положение исследователя *полилогических, полифонических и полистилистических* текстов. По-видимому, понятие текста как полноценного коммуникативного образования в принципе враждебно как различным разновидностям натурализма, так и всякой редуccionистской методологии и идеологии. Скептическим следствием из данного обстоятельства является представление о том, что всякое предлагаемое многогранное определение текста с долей неизбежности будет дефицитным, в то время как текст в оценочном смысле всегда есть целое, довлеющее над всеми своими частями и отдельными компонентами. Поскольку в лингводактике (как науке о совершении учащимся коммуникативных поступков на изучаемом языке) текст трактуется как универсальный формат изучения языковой личности (Богин 1980: 3, 10), мы поспешим перейти к описанию черт вариативности данного формата в диапазоне между механистическим и органистическим представлениями о текстообразовании.

02. На вопрос о *единицах текстообразования* мы здесь склонны отвечать в том ключе, что в качестве терминальной единицы текстообразования в данном случае рассматривается *субтекст* (т.е. в общем случае текст состоит из других нетождественных ему текстов – субтекстов, также являющихся текстами, а в случае исчерпанности возможностей подобного дробления, из самого себя). Что касается единиц дотекстового уровня в стихии текстообразования, то здесь основной интерес для нас будут представлять **текстоиды** – языковые образования (пред)порогового уровня, при выполнении известных условий (комплектации / контекстуализации) способные превращаться / преобразовываться в тексты.

Низшая *пороговая* сегментная единица текстообразования – предложение-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 (1980:3, сл.) риторическим 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 аудито-

рии, определенным коммуникативным контекстом (вербальным, невербальным, тематическим, жанровым, интеракциональным) и интерсубъективным смыслом (подробнее см. Богатырёва 2006).

Поясним дистинкцию «текстоид / текст» на предметном образце из учебника:

Предметный образец 1. *Посмотрите видеозипизод и найдите в тексте предложения, соответствующие нижеприведенным:*

«Мне нужно больше.
Эта коробка пустая.
А вот другая коробка.
У меня насморк (или Я простудилась).
У тебя есть салфетки?
У меня не много (салфеток).
В этой коробке совсем немного.
Я вчера купил пять коробок.
Вчера у меня было много салфеток.
Мне холодно, и я вся мокрая»

“I Need More
Girl: I’ve got a cold.
Boy: I know. You’ve got some tissues.
Girl: I’ve not got many. This box is empty.
Boy: Here’s another box.
Girl: There are only a few in this box. I need more.
Boy: More? I bought five boxes yesterday.
Girl: I had a lot of tissues yesterday. I’m cold and I’m wet” (Follow Me 1995: 112).

Чтобы стать текстом предложениям-высказываниям 1–10 (не относящимся к немногочисленному в английском языке классу предложений-*перформативов*) не хватает прежде всего не формальной связности (для передачи тождественно-

го содержания бывают допустимы альтернативные варианты коннекторного и субститутивного объединения и выстраивания секвенций предложений), а коммуникативно определенной интенциональности, связанной с погруженностью в ситуацию общения. Например, рассматривая изолированное предложение (6) «У меня не много» / 'I've not got many', мы не можем с точностью определить, к кому обращается говорящий – к самому ли себе, к партнеру по диалогу, продавцу салфеток, или, может быть, к Богу? Также мы не можем сказать, является данное высказывание жалобой, просьбой или отказом. Следовательно, размещенная выше группа предложений 1–10 представляет собой *текстоид(ы)*, нуждающийся в ситуативном обрамлении (ситуативации) для обретения статуса полноценного текста. Иными словами, условием превращения данного высказывания в текст выступает устранение дефицита адресантности и адресатности и восполнение коммуникативно значимых контуров ситуации общения.

Заметим, что при подходе к тексту/дискурсу как общественно значимому речевому поступку, «слову в действии», категория перформативности распространяется на всякий *текст культуры*, наделенный «человеческим содержанием». Интенция говорящего формируется и актуализуется в языковой среде, но с учётом 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, погруженно-го в конситуацию (ситуация + контекст)

общения и актуализующего определенный смысл. Следовательно, *текстоцентрическая установка в обучении языку* не может сводиться к сумме *общих* правил композиции и когезии; она обретает полноценность с учетом переменных тексто-вого общения, управляющих балансом общеязыковой нормы и диверсификации (т.е. разностороннего развития) частных норм текстообразования.

03. *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, эмоциональности / неэмоциональности 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» (Ионова,

2006: 11), то учебный языковой текст – это *базис учебно-педагогического дискурса*. И всё же в коммуникативном событийном отношении мы отдаем предпочтение совершенности («законченности») текста, а не бесконечности дискурса.

Учебный языковой текст рассматривается нами 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.

Интегративная 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 осмыслен-

ных 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 в общем случае является *дериватом исходного текста-объекта / текстоида-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») 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.

Дефицит текстоцентризма в обучении языку, на наш взгляд, может тормозить развитие должных умений и навыков и в плане освоения лексического богатства изучаемого языка. Обучение языку ведется *в русле текстоцентрических методик*, когда в контексте учебного дискурса ино-

язычный текст-дериват функционирует как модель коммуникативно корректного текстообразования. В противном случае текст используется лишь как *материал для рассмотрения языковых единиц до-текстового уровня*. Например, *L. Jones* (1993: 16) предлагает различать лексические средства выражения страха в английском языке. Выражениям присвоены от 1 до 4 баллов по шкале интенсивности: ... (2) *scared*, (3) *terrified*, (4) *scared stiff*. При этом студенту, изучающему *EFL (English as a Foreign Language)* 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.

04. *Физио(г)номия учебного языкового текста*, по-видимому, складывается из множества черт, иные из которых обязаны *жанровому* (например: диктант, изложение, сочинение), иные *формально-типовому* (например, письменная или смешанная аудитивно-письменная работа), иные *тематическому* (изучение темы «моя семья», или «времена года», или «путешествие», или «современный мегаполис»), иные *стилевому* (открытому семиологическим разысканиям самого широкого спектра и профиля) *началам*.

Заметим, что так называемые *основные формы учебного языкового текста* тривиально выделяются *внешним* и *априорным образом* – «аудирование, говорение, чтение и письмо». Формы эти априорно «чисты» и устойчивы и стилевые возможности оных определимы либо на пути их дробления на подвиды (напри-

мер, по источнику аудирования или по тематическому принципу), либо на пути их (процентного или динамического) соотношения при смешивании на учебном занятии. Сугубая формальность такого рода стилеметрической методы и самый автоматизм и поверхностность (т.е. низкая содержательная репрезентативность) получаемых таким образом результатов, по-видимому, способны воодушевить разве что представителей учебного отдела.

Между тем о *стиле* мы склонны говорить в случае выявления тех характерных черт текста, которые определяются не только критерием формальной выделенности, но и критерием *содержательной нагруженности*. Сама популярная Бюффонова метафора «человек – это стиль» указывает нам на человековедческую и органическую природу понятия о стиле. И ведь в этом междисциплинарном понятии сказывается устремление к некоторым глубинам и в конечном итоге к тайне человеческой личности и жизни. В этой связи нам представляется необходимым ввести некоторую *апостериорную* «перпендикулярную» типологию в плане характеристики учебного языкового тексто-образования / тексто-построения, не тождественную его «формальной», жанровой и тематической типологиям, но способную пересекаться с ними. Основой для представленной в настоящей статье стилистической типологии учебного языкового текста послужило ознакомление с популярными оригинальными английскими учебными пособиями по английскому языку различных ступеней обучения (учебные курсы, учебные комплекты) ведущих издательств Европы и мира: *Longman, Oxford Educational Ltd, Cambridge University Press, Brookemead Associates Ltd, The British Council, Macmillan,*

а также аудиторные занятия по иностранному (английскому) языку с российскими студентами.

Заметим, что *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' (Evans, Dooley 2006: 29).

В образовании текста участвуют единицы всех уровней системы языка – от фонемы до предложения и сверхфразового единства. Текстцентрический 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 текстцентрического 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 несколько позже.

Учебный текст в пространстве учебного дискурса оптимально рассматривать не изолированно, а с точки зрения иерархии монад учебного текстообразования. Стандарты учебных языковых текстов в сфере английского 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; в чистом виде менее подчинены 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 высшей 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 контрастивно-сопоставительном плане нами выделяются три вида сопряженного текстообразования:

1. **Тексты-тессеры** предполагают новариантное учебное текстообразование (учебная риторика «замка и ключа», одного единственно правильного решения *как в буквальном переводе*).

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 упора на усвоение учащимися представленных в них лексики или грамматических конструкций. В плане ответного текстообразования им отвечают вторичные *тексты-эпилоги (тексты-шлейфы)*: элементы содержательности исходного текста-трамплина обыгрываются с большей или меньшей степенью аппроксимации 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. *Swam & Walter 1994*). 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.

Комплектационный подход к учебному языковому тексту позволяет выделить в особую группу *текстоиды* – речевые организованности, характеризующиеся низким порогом наполнения универсальными признаками текста (низкой коммуникативной контекстуализацией). Основная функция текстоидов в учебном дискурсе – выступать заготовками для учебного текстообразования. Основные разновидности текстоидов: текстоиды-паззлы («составьте текст из имеющихся в распоряжении мозаичных элементов»), текстоиды-бланки («заполните пропуски / вычеркните лишнее»), текстоиды-трансформы («преобразуйте грамматические конструкции»), текстоиды-билингвы (текстоиды для точного перевода при

Таблица 1. Типология учебного языкового текста по оцениваемому способу завершения учащимся

<p>Тексты-тессеры</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 образцу «замка и ключа»). В ответном субъекте учащегося абсолютизируется момент формального совпадения как критерий оптимальности интегрального целого учебного текста / текстоида-тессеры.</p>	<p>a) Текстоиды-бланки: 'Which is correct? (I am having / I'll have) a party next Saturday' (Murphy 1994: 43).</p> <p>b) Текстоиды-билингвы: James Joyce = Джеймс Джойс; James II = король Англии Иаков Второй; Georgian urn = ? ... (O. Wilde)</p> <p>c) Текстоиды-трансформы: 'Turn from Active into Passive: 1. The ancient Greeks built Acropolis. 2. Bad weather may delay your flight' (Evans 2003: 63).</p> <p>d) Текстоиды/тексты-паззлы: 'Exercise 8. Make up sentences: 1. go, to the theatre, once a month, we' (Выборова, Махмуриян 1998: 51).</p>	55	
<p>Тексты-комплементы требуют:</p> <p>(a) восстановления элементов невербальной ситуации по вербальному компоненту; (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 until one's cheeks burned with the silent imputation of parsimony that such close dealing implied' (O. Henry).</p> <p>b) Point 32: You are visiting a company and you want to use their telephone. Point 33: You see an attractive person at an International conference. Start up a conversation. (Cotton, Falvey, Kent 2004: 148)</p>		
<p>Тексты-шлейфы</p> <p>порождаются с опорой на тексты-трамплины (тексты-прологи) в условиях свободы выбора содержания речи и стратегии его преподнесения.</p>	<p>a) 'Paul: What sort of music do you like? You: ...' (Abbs, Freebairn 1991: 33).</p> <p>b) Satan-worshippers continue to exist even today: why do you think this is? (Brodey, Malgaretti 2003: 306).</p>		<p>NB! Но не в случае единственного варианта ответа: 'Paul: What is your name? You: ...' (ibid: 25).</p>

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 текстов-комплементов.

Заметим, что формальная связность (когезия) и приписанный смысл (цельность) принадлежат крайним слоям в

феноменологии текстовой содержательности и поэтому не могут считаться в полном смысле корректными лингвотодическими источниками ее постижения. Актуализация средств когезии не гарантирует смысловую цельности высказывания. Основная семиотическая нагрузка приходится на *средние слои текстовой содержательности*, соответствующие представлению о «содержательной форме» – таком способе оформления и структуризации высказывания, который знаменует оптимальность самой формы высказывания с точки зрения фиксации и передачи интенции продуцента реципиенту. Английским аналогом понятия о содержательной форме в системе представлений об организации текста является понятие *coherence* – манифестированная связность текста «по смыслу», когеренция. Согласно замечанию Г. И. Богина (1980: 9) «развитая языковая личность стремится сделать так, чтобы форма текста максимально рефлексировалась в содержании, выступала не только как его соответствие, но и как его часть», т.е. иными словами развитая языковая личность *заботится о стиле*, определяющем *содержательную форму текста*.

05. Принцип свободы индивидуального выбора средств и целей выражения наиболее отвечает практикам беллетристического текстопроизводства Нового времени. Родовой чертой беллетристического текстообразования служит *свободная комбинация типологически нетождественных начал текстовой ситуации* (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, 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 и стилей 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), тогда как *схема* есть наиболее абстрактное определение активной организации опыта (Миллер, Галантер, Прибрам 1975). 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 (Dijk van 2001). Стратегический подход учитывает не только инtratекстуальные 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 предъявлялось учащимся и 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 дроби») 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.

Итак, 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 сло-

во, 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 *onež* можно перевести несколькими нетождественными способами: как «чьи-то», «кое-чьи», «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, 1986), а в данном случае понимание достигается путем от смысла к содержанию, референции, к новому для учащегося контекстуально обусловленному ироническому значению лексической единицы.

06. Принципы антропоцентризма, дискурсоцентризма и текстоцентризма в обучении языку не антагонистичны. Отношение между говорящим / пишу-

щим 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. Текстцентрический 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.

Текстоцентрический подход к порождению и экспертизе учебного языкового текста связан с коммуникатороцентрическим. Рассмотрение бытующих в практике преподавания разновидностей учебных текстов в конечном итоге должно выполнять прогностические функции. Применительно к данному случаю сошлемся на отзыв (по поводу приведенной выше типологии стилей учебного текстообразования) российского био-семиотика Сергея Викторовича Чебанова (2006), по мнению которого постоянное «оперирование педагога в процессе обучения с текстоидами ... вызывает отторжение у витально ориентированного ученика». В этой связи представляется возможным утверждать о *дефицитах текстоцентризма* как о негативных стилиевых чертах учебно-педагогического дискурса.

*summary***Σ On Different Teaching Styles in Linguo-didactic Text Production and Text Processing in TEFL practices**

The article contains an outline of different teaching styles in English as a Foreign Language acquisition practices within view of so called 'text-biased' approach. The notion of linguo-didactic text is being reviewed and criticized. The styles of teaching and learning EFL are treated as styles of training text production. Holistic assessment of English linguo-didactic text as a dynamic teaching/learning entity in action supposes a shift from stimulus sub-text of a teacher toward a scheme-based (strategic) text construction by students. Stylistic diversity in English as a Foreign Language linguo-didactic text formation is based on preferences in choosing between (a) *tesserae*, (b) *completing* and (c) *trailer-car* text production manners. The first of the list (a) is based on strict one-to-one correspondence principle concerning student's part of interactive linguo-didactic text production, the second (b) is based on principle of situational interpretative reconstruction of meaning of English text or vice versa – situation-based meaning construction within frame of initiatory English text production, the third (c) supposes a formally free-hand language behavior (speech activity), concerning topics, found in stimulus linguo-didactic sub-text (regarded as a part of a larger whole of linguo-didactic text entity, including those sub-texts of the didactic task and student's response). A dividing line is being drawn between the concept of text as perfect communicative whole and so-called 'textoid' – lexical-grammatical construction, lacking definite (intelligible) performative meaning. The first seems to be much more close to student-biased communicative language teaching policy. So we meet here a significant Teaching Foreign Language style divergence.

59

Литература

- Abbs & Freebairn 1991: **Abbs B. & Freebairn I.** Opening Strategies. Strategies 1. An integrated language course for beginners of English. Student's book / 25th impression. – Longman Group UK Limited Longman House, Burnt Mill, Harlow, Essex CM20 2JE, England. – 128p.
- Brodey & Magaretti 2003: **Brodey, K. & Magaretti, F.** Focus on English and American Literature. (Milan: Modern Languages). – Москва: Айрис-пресс. – 400с.
- Cotton, Falvey, Kent 2004: **Cotton, D., Falvey, D., Kent, S.** Market Leader Intermediate Business English Course / 11th impression. – Longman, Pearson Education; S. A. Pinto: Madrid. – 200p.
- Dijk van 2001: **Dijk, T. A. van.** From Text Grammar to Critical Discourse Analysis <<http://www.hum.uva.nl/~teun/beliar-e.htm>>. – 2001.
- Evans 2003: **Evans, V.** Round-Up 5. English Grammar Book. – Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited, Longman. – 208p.
- Evans, Dooley 2006: **Evans, V., Dooley, J.** Enterprise 4. Coursebook. Intermediate. 5th impression. Express Publishing. – 198p.



- Follow Me 1995: **Follow Me**. Видеокурс английского языка. Сопроводительное учебное пособие. Книга 2. – в в с English by Radio & Television. – Москва: «ИНФРА-М». – 127 с.
- Jones 1993: **Jones, L.** Cambridge Advanced English. Student's book. 5th printing. Cambridge University Press. – 252p.
- Livingston 1997: **Livingston, J.** Metacognition: An Overview. State Univ. of New York at Buffalo <<http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.Htm>>.
- Murphy 1994: **Murphy, R.** Essential Grammar in Use. A self-study reference and practice book for elementary students. With answers / 11th impression. – Cambridge University Press, 1994. – 259 p.
- Norvig 1987: **Norvig, P.** A Unified Theory of Inference for Text Understanding. – Berkley: Brown University. – 152p.
- Sprenger-Charolles 1989: **Sprenger-Charolles, L.** L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approches psycho-linguistiques // Revue française de pédagogie, – 1989. – № 87. – P. 77–106.
- Swam & Walter 1994: **Swam, M., Walter, C.** The New Cambridge English Course. 4-level course for learners of English. – Level 2. / 4th impression. – Cambridge University Press. – 100p.
- Богатырёв 2001: **Богатырёв, А. А.** Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста. Монография. – Тверь: твгу, 2001. – 197с.
- Богатырёва 2006: **Богатырёва, О. П.** Текстцентризм versus дискурсоцентризм // Тверской лингвистический меридиан: Сб. научных статей. Вып. 6 / Под ред. проф. И. П. Сусова. – Тверской гос. университет. Проблемная группа «Лингвистическая семантика и прагматика». – Тверь: Научная книга. – С. 87–99.
- Богданов 1993: **Богданов, В. В.** Текст и текстовое общение. – спб.: спгу. – 68с.
- Богин 1980: **Богин, Г. И.** Современная лингводидактика. Калинин: кгу. – 61с.
- Богин 1986: **Богин, Г. И.** Типология понимания текста. – Калинин: кгу. – 86с.
- Выборова, Махмурия 1998: **Выборова, Г. Е., Махмурия, К. С.** Сборник упражнений по английской грамматике к базовому курсу “Easy English”: Учебное пособие для учащихся средней школы и студентов неязыковых вузов. – Москва: АСТ-ПРЕСС. – 176с.
- Ионова 2006: **Ионова, С. В.** Аппроксимация содержания вторичных текстов: Автореф. дис. ... док. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград. – 37с.
- Миллер, Галантер, Прибрам 1975: **Миллер, Дж., Галантер, Е., Прибрам, К.** Планы и структуры поведения. – Москва: Прогресс. – 238с.