

ПРИКЛАДНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ЛЕКСИКОГРАФИЯ

УДК 821.161.1-1 + 81'373.4

ТЕКСТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ЗАПИСКИ – МОДЕЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБЩЕНИИ

С.А. Герасимова

THE TEXT OF THE METHODOICAL NOTE – MODEL OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN INSTITUTIONALLY-FOCUSED COMMUNICATION

S.A. Gerasimova

Рассматривается вопрос об учебно-дидактическом дискурсе как одном из видов педагогического дискурса. Учебно-дидактический дискурс репрезентируется особыми «дидактическими текстами» (методическая записка, в том числе). Для лучшего понимания коммуникативного процесса используется метод моделирования – воспроизведение характеристик одного объекта с помощью другого. Каждая из моделей, построенная в рамках современной антропоцентрической парадигмы представляет закономерности процесса коммуникации и его структуру, выявляемые в процессе использования языка.

Ключевые слова: учебно-дидактический дискурс, дидактический текст, методическая записка, модель.

The article deals with the problem of educational/methodical discourse as a kind of pedagogical discourse. Educational didactic discourse is represented by special «didactic texts» (including methodical note). To better understand the process of communication the modeling method is used. It consists in reproducing characteristics of one object by means of those of the other one. Each model constructed within a modern anthropocentric paradigm represents mechanisms and structure of communication process revealed in the language intercourse.

Keywords: educational / methodical discourse, didactic text, methodical note, model.

Рассматривая учебно-дидактический дискурс как один из видов педагогического дискурса, мы опираемся на теорию М. Фуко, где природа человеческой деятельности трактуется как совокупность дискурсивных практик [1]. Учебно-дидактический дискурс репрезентируется, на наш взгляд, особыми «дидактическими текстами» (методическая записка, в том числе), принадлежащими к «аппарату ориентировки» учебного издания, которые «обеспечивают целенаправленную ориентацию читателя в содержании и структуре учебной книги» [2, с. 39]. В связи с этим существует возможность создания комплексной модели дискур-

сивного анализа методической записки к учебным изданиям по иностранному языку.

Для лучшего понимания коммуникативного процесса ученые пользуются *методом моделирования* – воспроизведением характеристик одного объекта с помощью другого. В науке этот метод переживает период популярности и востребованности в связи с универсальностью инструментальных возможностей моделирования. Каждая из моделей, построенная в рамках современной антропоцентрической парадигмы, может представлять закономерности процесса коммуникации и его структуру, выявляемые в процессе использования

Герасимова Светлана Анатольевна, кандидат филологических наук, начальник отдела докторантуры и диссертационных советов управления аспирантуры и докторантуры ГБОУ ВПО МГПУ (г. Москва). E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

Svetlana A. Gerasimova, Head of Department of Councils for Doctoral Theses The Moscow City Teachers' Training University. E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

языка. Особый интерес ученых в сфере коммуникативной практики проявляется в стремлении построить и описать универсальные модели коммуникативного взаимодействия с использованием различных инструментальных технологий.

Анализ теоретической литературы по проблеме моделирования в коммуникации показывает, что доминирующими являются структурные модели коммуникации, большинство из которых было создано в XX веке и остаются востребованными по настоящее время. Так, Р.О. Якобсоном была предложена *функциональная модель* речевой коммуникации, которую плодотворно заимствовали и углубили для описания коммуникативных процессов современная социолингвистика, прагмалингвистика, теория коммуникации, социология коммуникации и другие науки [3, с. 193–230]. В модель включены *адресант* (=отправитель), направляющий *адресату* (=получатель) сообщение, которое представлено с помощью кода.

В последние годы в современной лингвистике предпринимаются активные попытки конструирования *моделей* различных *дискурсивных практик*. Так, моделированию подвергаются различные аспекты языка и речевой деятельности. В частности, интересной представляется разработанная Т.А. Ширяевой *когнитивная модель* делового *дискурса*, отражающая модель речевого поведения, необходимым компонентом которого является *текст как область взаимодействия в речевом общении* и когнитивная модель участников коммуникации (адресанта и адресата) [4, с. 217–220].

Интересными представляются концепции моделирования коммуникативного процесса в педагогической коммуникации. Так, М.Ю. Олешков [5] в своем исследовании предложил модель дидактической коммуникации как концептуального средства, направленного на объяснение коммуникативного процесса, формы которого зависят от числа участников, целей общения, используемого канала, стратегий и др. Разработанная многокомпонентная обобщенная модель прямоакционального дидактического дискурса включает 21 параметр, где интенция адресанта воплощается в моделируемом типе коммуникативного взаимодействия на уровне реализуемой структуры конкретного дискурса [5, с. 142–146].

Такая дробная модель, применимая к образовательной среде урока, включает существенные характеристики дидактического дискурса, но делает этот конструкт трудным, на наш взгляд, для верификации при дистантной коммуникации, которая получает все большее распространение в современной образовательной практике. Однако с точки зрения реализации предложенной модели в учебно-дидактическом дискурсе важным, с нашей точки зрения, представляется ее лингвопрагматический аспект, при котором *модель* выступает «как инструмент, ориентированный в первую очередь

на управление моделируемым процессом» [6, с. 126].

Интерактивную модель обучающей коммуникации из трех ступеней предлагает Н.А. Комина [7, с. 21–26]. Данная модель интересна тем, что она разработана применительно к обучающей интеракции в сфере иностранных языков. Первая ступень модели отражает собственно дидактическую часть модели обучающего воздействия при решении методических и педагогических задач. Вторая ступень представляет базовую ситуацию учебного общения, где представлены участники педагогической коммуникации и средства обучения, способствующие обратной связи педагога и обучаемого. Однако представляется затруднительным понять, что представляет собой третья ступень предлагаемой трехчастной модели, которая определяется автором так: «Третья ступень сама по себе может также представлять уровень взаимозависимостей и взаимовлияния компонентов общей модели друг на друга» [7, с. 23]. Вместе с тем отметим, что предлагаемая модель отражает педагогический дискурсивный процесс в его интерактивном (деятельностном) взаимодействии между участниками учебного общения, продуктом которого является учебный дискурс. Деятельностное начало в анализируемой модели закономерно, поскольку такой учебный предмет, как *иностраный язык*, имеет в качестве ведущего компонента именно «способы деятельности», а не «основы науки» (как, например, биология, химия, история) [9, с. 58].

Модель учебно-педагогической коммуникативной ситуации разработана А.Р. Габидуллиной [9, с. 43–58]. Для нас значимым представляется утверждение лингвиста о том, что каждому типу дискурса соответствует определенная модель коммуникативной ситуации. Предлагается 10 компонентов, задающих параметры учебно-педагогической коммуникативной ситуации:

- сфера коммуникации;
- цель, от которой зависят стратегии и тактики участников учебно-педагогической деятельности;
- коммуниканты (адресант и адресат);
- тема учебного занятия;
- обстоятельства общения (место и время коммуникации);
- код – язык учебной терминосферы;
- канал и форма коммуникации, представленные различными текстами – устными или письменными; линейными или нелинейными (гипертекст);
- событие, определяющее тип, структуру дискурса и выбор речевого жанра;
- эффективность [9, с. 47–48].

Прокомментируем значимость ряда параметров, приведенных в данной модели, в том числе в ракурсе изучаемого нами учебно-дидактического дискурса. Важной представляется *цель*, которую

по-разному ставят адресант (педагог) и адресат (обучаемый). Если для педагога важным представляется точное, системное и доступное в соответствии с возрастом обучаемого изложение учебного материала, минимизированного в соответствии с учебной программой, то цель адресата состоит в декодировании учебного издания и создании собственного речевого продукта.

Обстоятельства общения (хронотоп) являются значимым параметром в педагогической ситуации. При прямоакционном общении местом общения может выступать учебная аудитория, класс и т.п., а время общения ограничено длительностью урока, лекции, семинарского занятия и т. д. При непрямой коммуникации опосредованного характера (через СМИ, Интернет, письменный текст) для коммуникативных возможностей общающихся отсутствуют жесткие пространственно-временные параметры.

Методическая записка входит в аппарат ориентировки учебного издания, информационная структура которого также может строиться по определенной модели. Уточним, что в книговедении учебная книга рассматривается «как особая научная категория» [2, с. 4].

Представим модель информационной структуры, связанной с книгоиздательским производством и распределением книги (рис. 1).



Рис. 1. Модель информационной структуры

Как видно из схемы, книжная продукция и печатная речь становятся товаром, издатели и книгопродавцы формируются как особая социальная группа по отношению к речи. На книжном рынке учебная книга занимает важное место, при этом издательствам важна рентабельность учебной продукции. Они заинтересованы предлагать педагогической общественности, учебным заведениям, а также потенциальным учащимся, их родителям свою продукцию. Издательства, выпускающие учебную литературу в связи с запросами реальной практики, осуществляют так называемый *пул-маркетинг*, направленный на *реального* потребителя, конечного пользователя издаваемой продукции.

Ученые рассматривают возможность создания компактной коммуникативной модели применительно к учебным изданиям. Учебное издание (учебник, учебное пособие и т. п.) рассматривается как ведущий жанр специализированной дидактики [10, с. 76], поскольку в любой предметной области специалисту и пользователю учебной книги важно опираться на эффективную специализированную книгу для обучения. Участвуя в трансляции куль-

туры, учебное издание вписывается, на наш взгляд, в следующую *коммуникативную модель дидактической системы*, разработанную нами на основе рассуждений В.В. Учёновой и С.А. Шомовой [10, с. 90–91]:

тип культуры → дидактическая система →
→ дидактический текст

Исходным элементом модели является **тип культуры**, в рамках которого интересным и важным представляется анализ двух моделей коммуникации в системе культуры, проведенный Ю.М. Лотманом. Ученый выделил два типа культуры, отметив, что *первый тип культуры*, ориентирован на *чужой готовый опыт*, при котором культура есть сумма сообщений, которыми обмениваются различные участники общения. В данном случае происходит быстрый прирост знаний за счет постоянного количественного прироста текстов. В такой ситуации можно говорить о так называемом традиционном обучении, где имеет место социальная и интеллектуальная пассивность обучаемого, а процесс коммуникации строится по линейной модели, где отсутствует обратная связь.

Этот тип культуры, к сожалению, долгое время преобладал в отечественной лингводидактике, что, по справедливому замечанию Ю.М. Лотмана, вело и до сих пор зачастую ведет «к умственному потребительству». При такой ситуации происходит «резкое разделение общества на передающих и принимающих» и, как следствие, ориентация культуры лишь на «получение информации извне» [11]. Такой тип культуры строится на передаче информации в готовом виде, при этом педагог и учебный текст поставлены в «нормативно-авторитарную позицию» [10, с. 91].

Другой тип культуры, согласно Ю.М. Лотману, представляет собой «автокоммуникацию», при которой информация, отправляемая социумом самому себе, постоянно возрастает в объеме. Такие динамические процессы в образовательной практике, в том числе и иноязычном образовании, несомненно ориентированы, на наш взгляд, на изменение способов деятельности, постановку адресата не в позицию простого потребителя информации, но соучастника педагогического процесса.

Вторая составляющая в приведенной выше модели обозначена нами так: *дидактическая система как тип обучения*. Согласимся с мнением авторитетных специалистов по дидактике, что при доминировании первого типа культуры дидактическая система строится на «сообщающем обучении», когда информация «передается в готовой, удобной для усвоения форме», зачастую «в ущерб иным типам обучения, в том числе поисково-проблемным» [12, с. 72–73]. Но при доминировании поисково-проблемного типа обучения в рамках второго типа культуры ведущая роль отводится опережающей, *развивающей дидактической системе* [12, с. 72; курсив наш. – С.Г.].

Рис. 2. Дидактическая модель учебника

Третий элемент приведенной коммуникативной модели – *дидактический текст* – значим, поскольку имеет свою специфику в соответствии с целевыми ориентирами в обучении. Это будет учебное издание, которое, по мнению большинства исследователей проблемы учебной книги, имеет двойственную природу в силу двойственности цели: такое издание выступает как *носитель содержания образования* и как *средство организации учебного процесса* (= инструмент образовательной деятельности).

Значимым в рамках обозначенной выше модели является, на наш взгляд, обращение современных дидактов к «*стратификационной модели*» *дидактического текста*, представленного «учебником фиксированного формата». Исходя из того, что структура и содержание учебных материалов должны быть ориентированы на развитие ключевых компетенций, подчеркивается, что «учебник в новых условиях становится основным инструментом управления учебной деятельностью учащихся» [13: 53–54]. При этом «аппарат ориентировки» и «аппарат организации усвоения учебной информации» может совмещаться, по нашему мнению, в таком дидактическом тексте, как методическая записка.

Дидактическая модель учебника фиксированного формата представляет важную часть во втором блоке, ее можно определить как *стратифицированную*, где присутствуют два яруса (рис. 2).

В данной модели мы выделили *обязательные* элементы модели, где ведущую роль в организации управления учебной деятельностью будет играть блок, в котором представлен компонент *Предисловие / Методическая записка*, включающий «элементы предметного введения и информационно-методического сопровождения, раскрывающего способы работы» с учебным изданием. Кроме того, в этом дидактическом тексте могут быть «описаны ожидаемые результаты освоения материала учебника в терминах компетентности» [13, с. 55]. Курсивом выделен *вариативный* блок «аппарата ориентировки», который не всегда представлен в учебных изданиях.

Рассмотрим структуру построения методической записки как дискурсивного жанра инструктирующего характера, представленного в книжной письменной речи, где наблюдается совокупность и определенное наличие инвариантных рубрик:

- заголовок;
- адресация;
- цели;
- структура учебного издания;

- основная часть, раскрывающая методические этапы работы над текстом;
- валоризация учебного издания;
- подпись автора методической записки.

Уточним, что ригидность модели такого жанра проявляется в том, что внутри текстового целого представлены фрагменты с соответствующей формой тематического развертывания. В представленную модель вписываются все методические записки. При этом вариативность реализации названных фрагментов связана с конкретными коммуникативно-прагматическими интенциями автора текста, с особенностями той сферы коммуникации, в которой методическая записка функционирует.

Таким образом, дискурс в целом, и учебно-дидактический дискурс в частности, представляет собой социально определенную модель коммуникативного взаимодействия, необходимым компонентом которого является текст (методической записки, в нашем случае) как область взаимодействия в институционально-ориентированном общении. Проанализированные модели показывают эффективность исследования дидактического вербального взаимодействия методом моделирования, когда в рамках образовательной коммуникативной среды выявляются постоянные (коммуниканты) и вариативные (цель, стратегии, хронотоп) компоненты модели.

Литература

1. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с фр. В.П. Вагина, Н.С. Автономовой. – СПб.: А-сэд, 1994. – 406 с.
2. Афанасьев, А.Д. Становление и развитие системы учебного книгоиздания для высшей школы (вторая половина 1950-х – начало 1990-х гг.) / А.Д. Афанасьев: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. – М., 2009. – 47 с.
3. Яковсон, Р.О. Лингвистика и поэтика / Р.О. Яковсон // Структурализм: «за» и «против»: сб. ст. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.
4. Ширяева, Т.А. Когнитивная модель делового дискурса: моногр. / Т.А. Ширяева. – Пятигорск: ПГЛУ, 2006. – 256 с.
5. Олешков, М.Ю. Моделирование коммуникативного процесса (на материале устных дидактических текстов): моногр. / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия, 2007. – 336 с.
6. Основы теории коммуникации / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2003. – 615 с.

7. Комина, Н.А. Дискурсивная модель педагогической коммуникации: моногр. / Н.А. Комина. – Тверь: Научная книга, 2009. – 128 с.

8. Современная учебная книга: материалы науч.-практ. конф. / науч. ред. Г.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 179 с.

9. Габидуллина, А.Р. Учебно-педагогический дискурс: моногр. / А.Р. Габидуллина. – Горловка: Изд-во ГГПИИЯ, 2009. – 292 с.

10. Учёнова, В.В. Полифония текстов в культуре / В.В. Учёнова, С.А. Шомова. – М.: Омега-Л; ИМПЭ им. А.С. Грибоедова, 2003. – 392 с.

11. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуни-

кации в системе культуры // Ю.М. Лотман. Статьи по семиотике и топологии культуры – http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/06.php (дата обращения: 12.03.2012).

12. Педагогический словарь: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.

13. Баранова, Е.В. Стратифицированная модель учебника фиксированного формата / Е.В. Баранова, И.В. Симонова // Современная учебная книга: материалы науч.-практ. конф. / науч. ред. Г.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – С. 52–68.

Поступила в редакцию 26 ноября 2012 г.