

ИНТЕРПРЕТАНТА В УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

А. Р. Габидуллина

Горловский институт иностранных языков

Донбасского государственного педагогического университета

Реферат. В статье рассматриваются проблемы понимания и интерпретации текста в учебном процессе. Интерпретанта исследуется как отношение реагирующего текста к исходному. Её сутью в учебно-научном лингвистическом тексте выступает замещение исходного знака стоящим за ним в некотором отношении эквивалентности другим знаком. Она включает перевод, истолкование, концептуализацию отношения знак/объект в последующем знаке. Интерпретанта стереотипична, репродуктивна, несмотря на то, что в ней присутствуют элементы субъективного творчества, и отражает содержание исходного учебно-научного текста. В отличие от учебно-научного текста, субъективность восприятия которого нередко сводится к минимуму, художественный текст зиждется на субъективности интерпретации. Чтобы понять его, учащемуся необходимо владеть полисемией текста, с одной стороны, и полисемией социокультурного контекста – с другой.

Ключевые слова: интерпретанта, учебный дискурс, понимание, интерпретация, первичный текст, вторичный текст.

В статье описан процесс семиотической интерпретации учебных текстов в учебно-педагогическом дискурсе.

Процесс семиозиса имеет, Ч. П. Пирсу, три позиции: 1) репрезентамен, т. е. знак (текст), замещающий объект; 2) ментальный образ этого объекта, предрасположение интерпретатора к реакции на знак – интерпретанта и 3) референт (сам объект). «Интерпретанта - это иной способ представления того же самого объекта <...> это не интерпретатор <...> это то, благодаря чему знак значит даже в отсутствие интерпретатора» [1, с. 67]; «способность адресата понимать и интерпретировать высказывание, текст, направленная на успешность и эффективность общения» [2, с. 188]. Фактически интерпретанта – это смысл текста, вызывающий определенную реакцию субъекта. Она отражает отношение создаваемого, реагирующего текста к исходному и по-разному представлена в конверсационных и учебных (учебно-научных лингвистических и дидактических) текстах.

Сутью интерпретанты в учебно-научном лингвистическом тексте выступает замещение исходного знака стоящим за ним в некотором отношении эквивалентности другим знаком (знак за знак). В качестве основы понимания выступает мыслительная деятельность. Она включает перевод, истолкование, концептуализацию отношения знак/объект в последующем знаке (например, объяснение значения данного слова с помощью словарной статьи или этимологической справки). Интерпретанта стереотипична, репродуктивна, несмотря на то, что в ней присутствуют элементы субъективного творчества, и отражает содержание (не смысл!) исходного учебно-научного текста. Заметим в этой связи, что под содержанием учебных (УТ) и интерактивных текстов мы подразумеваем мыслительное образование, соответствующее непосредственному результату понимания; оно существует в виде информации, возбуждаемой в интеллекте непосредственно под воздействием совокупности языковых средств, составляющих данный текст, а также дополнительной информации, привлекаемой для понимания этого сообщения [3]. Эмоциональные, оценочные, субъективные и прагматические компоненты, сопровождающие процесс понимания и осмысления речевого произведения, сюда не входят: они принадлежат

смыслу. Смысл – это то, что отражает наличную действительность [4, с. 131]. В учебно-научных текстах по лингвистике основное содержание и смысл нередко совпадают.

Интерпретанта в учебном дискурсе имеет уровневую структуру и зависит от степени понимания исходного УТ учащимися.

Первый, логико-референционный, уровень включает «смысловые вехи», субъекты сообщения, предикативные связи между ними, обобщение смысловых связей на основе их иерархизации. В реагирующем тексте учащегося отражен процесс первичной обработки учебной информации. Логическая интерпретанта наиболее отчетливо проявляется в созданных учащимися развернутых планах ответа, ментальных картах, схемах «фишбоун», кластерах, концептуальных таблицах, лестнице расширения и сужения понятий, опорных конспектах, денотатных графах, коллажах, конспектах лекции и др. Все они предельно лаконично структурируют содержание исходного УТ.

Заметим, что простое воспроизведение учебного текста учащимся не свидетельствует о понимании. Интерпретанта содержится лишь в новом, самостоятельном тексте, построенном на основе исходного. Учащийся демонстрирует то, как он овладел значениями текста (предметным содержанием). В то же время вопрос о понимании учащимся смыслов УТ остается открытым, т. к. смысл текста зависит от окружающего контекста (диалогических отношений с другими текстами, раскрывающими, например, одну тему учебного материала и уже сформировавшими познавательные ожидания школьника/студента).

Второй уровень – уровень «комментария» (по С.А. Васильеву). Комментарий – это своего рода ответная реплика понимающего: учащийся и отвечает на вопросы, порожаемые исходным текстом, и сам ставит вопросы, ищет на них ответы в оригинальном тексте. Новый комментирующий текст не только проясняет смысл исходного, но заключает в себе новые смыслы, возникшие при соприкосновении с другими текстами, даже просто «с вопросом во внутренней речи понимающего» (М. М. Бахтин). В таком тексте уже есть элементы оценки, но они носят неявный, спорадический характер. Так, выступая на семинаре, студент характеризует авторскую позицию того или иного исследователя по отношению к предшественникам (традиции), возможным оппонентам, различным системам взглядов, т. е. определяет диалогические отношения и связи текста, формирующие и актуализирующие его смысл. Интертекстуальные элементы присутствуют в тексте в виде «своего-чужого» слова, ссылки на авторитеты, полемики с оппонентами, цитаты и т. д. Таким образом, по существу своему понимаемый текст оказывается включенным в непрерывную культурную деятельность и не может быть изучен иначе, как звено в цепи.

Уровень комментария мы видим в текстах, порожаемых на уроках русского языка (на занятиях практикума по орфографии и пунктуации в вузе) в ходе анализа языковых явлений (при выполнении аналитических и аналитико-синтетических упражнений): **КРАШЕННЫЙ МАСЛЯНОЙ КРАСКОЙ ПОЛ**. Слово **КРАШЕННЫЙ** пишем с двумя буквами **НН**. Это причастие с зависимыми словами: **КРАШЕННЫЙ** (чем?) масляной краской. **ВАРЕНЬЙ КАРТОФЕЛЬ**. Слово **ВАРЕНЬЙ** пишем с одной буквой **Н**, потому что здесь нет зависимых слов, без приставки, образовано от глагола несовершенного вида. В текст комментария учащегося уместно включен интертекст – фрагменты орфографического правила учебника, что свидетельствует об активном понимании исходного УТ (учебника), помещенного в новую эпистемическую ситуацию.

Проблемный уровень характерен для вторичных текстов, порожденных учащимися в условиях противоречия (между двумя фактами, новым фактом и старой теорией), которое вызывает эмоциональное переживание (удивление, затруднение), например: Почему глагол **НАПИСАТЬ** в одном случае пишется **НАПИШЕТЕ**, а в другом **НАПИШИТЕ**?

Во встречном тексте истолкования фиксируются результаты работы «понимающего» сознания: выявляются скрытые предпосылки, которые нуждаются в расшифровке, происходит выдвижение и проверка гипотез, а затем – открытие (понимание) нового знания. Оценочные моменты здесь представлены отчетливо, являясь непосредственным следствием диалогической природы самого понимания. В свое время М. М. Бахтин настойчиво подчеркивал, что ответное понимание – согласие, несогласие, сомнение, подтверждение и т. д. – всегда включает в себя оценку.

Четвертый, креативный, уровень предполагает создание текста, отличающегося от исходного жанром, стилем, типом текста при тождестве референта (референтной ситуации). Это может быть сочинение на лингвистическую тему, эссе и т. д.

На первых четырех уровнях в центре внимания остается исходный текст, который учащийся должен понять и представить его смысл в виде нового текста, отражающего степень понимания. «На методологическом уровне происходит перемещение акцентов с текста на методологию его анализа и понимания» [5, с. 195]. Интерпретанта предстает как высказанная рефлексия, формирующая контроль и оценку.

С помощью рефлексии осуществляется осмысление разных сторон познавательной деятельности учащегося: 1) интерпретационной (делаются интерпретации, согласившись с которыми обучаемый корректирует и дополняет ранее полученное понимание текста); 2) демонстрационной (ученик показывает образцы понимания); 3) фиксации (фиксация различий в понимании одного и того же текста разными участниками УПД); 4) воспитательной и самовоспитательную, преобразовательную (обоснование несогласий с чьим-либо ходом понимания); 5) исполнительской (показ того, как надо реагировать на требование «пойми»); 6) режиссерской (подсказки другим в их процессе понимания); 7) собственно риторической (программирование чьего-либо понимания средствами своей речевой деятельности); 8) риторико-герменевтической (преодоление у других ошибочного тезиса «что понятно для меня, понятно и другим», т. е. критика обращена на способ понимания как «ступеньку» в разделенном между людьми процессе понимания); 9) критико-дидактическую (сходный случай, но критика обращена на процедуру объяснения) [6].

Как правило, тексты-рефлексии порождаются при подведении итогов учебного занятия (цикла занятий). Интерпретанта реализуется с помощью таких высказываний, как *сегодня я узнал...; было интересно...; было трудно...; я выполнял задания...; я понял, что...; теперь я могу...; я почувствовал, что...; я приобрел...; я научился...; у меня получилось ...; я смог...; я попробую...; меня удивило...; урок дал мне для жизни...; мне захотелось...*

Таким образом, уровни интерпретанты УТ – это своеобразные этапы присвоения чужого смысла. «Приняв учебную задачу сначала как внешнюю, представленную в формулировке учителя, субъект доопределяет ее для себя в движении понимания от одного уровня к другому. Содержание этой внутренней (доопределенной) задачи зависит от установок, мотивов и целей субъекта, и естественно, что на первом этапе учащийся может понять в тексте то, что доступно ему в силу его знаний, жизненного опыта, уровня его культуры. Но, усвоив доступные ему значения, ученик расширяет в какой-то мере свое смысловое поле, раздвигает границы своего мира, тем самым готовит возможность понять текст глубже и полнее на последующих этапах и приобщиться к «чужой» культуре, сделав ее отчасти «своей», но сохранив при этом целостность собственной культуры [6, с. 41].

Содержанием дидактического текста, обычно художественного, становится не только написанное автором, но и то, что получилось в результате совместной работы писателя – учителя – учащегося. В отличие от учебно-научного текста, субъективность восприятия которого нередко сводится к минимуму, художественный текст зиждется на субъективности интерпретации. Чтобы понять художественный текст, учащемуся

необходимо владеть полисемией текста, с одной стороны, и полисемией социокультурного контекста – с другой. В процессе учебного занятия учитель «навязывает» адресату свой смысл, свою интерпретацию как «эффект» понимания художественного текста.

Анализ дидактического текста, задача которого – формирование интерпретации учащимися, как и в случае с учебно-научным лингвистическим текстом, тоже представляет собой уровневую структуру. Как писал М. М. Бахтин, понимание имеет процессуальный характер, двигаясь от узнавания знака, понимания его повторимого, т. е. общепринятого, значения и значения в данном контексте к активно-диалогическому пониманию, спору-согласию, включению знака в диалогический контекст.

Первый уровень – уровень «перевода»: учащийся пересказывает текст «своими словами», как бы переводя его на свой язык. На этом этапе возможны разнообразные герменевтические ситуации (В. Г. Байков), т. е. ситуации непонимания, вызванные неумением учащихся соотносить значение слова с определенным референтом. Причиной может стать незнание значения иноязычных слов, жаргонной и просторечной лексики, слов из территориальных диалектов, терминов, некоторых значений многозначных слов или омонимов и т. д. Так, еще в 80-е годы XX века Т. М. Дридзе приводила примеры «странных» толкований газетной лексики: *потенциал* – ‘пунктуальный человек’, *вермахт* – ‘президент Индии’ [7]. Задача преподавателя – привлечь внимание студента /школьника к этим явлениям, зафиксировать непонятное в форме вопроса, помочь учащемуся сформулировать собственные вопросы к тексту или по поводу текста, выработать привычку записывать возникающие в процессе работы над текстом любые замечания, соображения, вызванные осмыслением фактов, событий, авторской точки зрения.

Второй уровень – коммуникативно-прагматический. Он «задает семантизацию любых иносказаний, автоматически сводимых к прототипу с помощью спонтанных логических процедур» [8, с. 9], охватывая широкий класс импликатур. Герменевтическая ситуация может быть вызвана нарушениями разнообразных параметров коммуникативного контекста (по Д. Хаймсу): от ложных членений речевой цепи с неопознанными сегментными единицами до тропеизма и косвенных речевых актов. Так, работа над малыми жанрами словесности (пословицами, поговорками, загадками, анекдотами и т. п.) на учебном занятии по русскому языку предполагает не только лексико-грамматический анализ входящих в них языковых единиц, но и исследование заложенного в эти прецедентные высказывания имплицитного смысла. Способность школьника / студента использовать эти жанры в новой ситуации (Придумайте ситуацию, в которой можно было бы употребить пословицу «*Любишь кататься – люби и саночки возить*» - при изучении БПП) свидетельствует о наличии соответствующей интерпретации.

Третий уровень – этнокультурный. Он создается «на почве культурно-фонových лакун преимущественно в межкультурном (межъязыковом) общении» [9] и связан с пониманием российских страноведческих реалий. Причиной герменевтических ситуаций может стать, например, упоминание в художественном произведении исторического события, которое не является для украинских учащихся прецедентным: Смутное время, семибоярщина и т. д. Интерпретанта данного уровня обычно эксплицируется в подготовленных учащимися комментариях, исторических справках, примечаниях и т. д.

Четвертый уровень – историко-филологический. Задача студента/школьника – увидеть «за спиной автора» (Л. И. Новиков) его предшественников и современников, которые присутствуют здесь в виде интертекста: цитат, аллюзий, стилизаций, пародий, эпитафий и т. д. Реагирующий текст учащегося – истолкование смысла текста через объяснение намеков, иносказаний, расшифровку символов, вскрытие причинно-

следственных связей и т. д., то есть это системное описание авторского замысла в сопоставлении с системой взглядов и ценностей самого интерпретатора.

Пятый уровень – уровень «языковой игры». Студент/школьник включает единицы предшествующих уровней в собственный текст: «Свет мой, зеркальце, заткнись, я умываться зашел».

Таким образом, интерпретанта в УПД – сложное явление, неоднозначно эксплицированное в разных типах ученических текстов.

РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються процеси розуміння та інтерпретації тексту у навчальному процесі. Показані рівні інтерпретанти у залежності від назначення тексту: навчального або конвєрсаційного. Інтерпретанта досліджується як відношення реагуючого тексту до вихідного.

Ключові слова: інтерпретанта, навчальний дискурс, розуміння, інтерпретація, первинний текст, вторинний текст.

SUMMARY

The processes of the comprehension and the interpretation of the text in the education process are distinguished. The levels interpretante according to the text's appointment are in the article. Interpretante is examened as the attitude towards the reactive text to the initial text.

Key words: interpretante, educational discourse, understanding, interpretation, primary text, secondary text.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Эко, У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию [Текст] / У. Эко. – СПб. : Петрополис, 1998. – 430 с.
2. Селіванова, О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія [Текст] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
3. Новиков, А. И. Семантика текста и ее формализация [Текст] / А.И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 214 с.
4. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
5. Васильев, С. А. Синтез смысла при создании и понимании текста [Текст] / С. А. Васильев. – К. : Наук. думка, 1988. – 240 с.
6. Кузнецова, Н. А. Понимание учебного текста как дидактическая проблема [Текст] / Н. А. Кузнецова. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1998. – 82 с.
7. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре коммуникации [Текст] / Т. М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.
8. Байков, В. Г. Герменевтическая ситуация как образное средство [Текст] / В. Г. Байков // Мова і культура. Вип. 2. Філософія мови і культури. – К., 2000. – Т. 1. – С. 5—11.
9. Бушев, А. Б. Феномен художественности в тексте как критерий эстетической оценки и оптимум пробуждения рефлексии [Текст] / А. Б. Бушев // Материалы VI международной интернет-конференции «Дифференциация и интеграция мировоззрений: динамика ценностных ориентаций в современной культуре» [Электронный ресурс] / А.Б. Бушев. – Режим доступа: <http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a>. – Загл. с экрана.

Надійшла до редакції 04.09.2013 р.