

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ КАК СРЕДСТВОМ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

© 2013 С. А. Маталыга

канд. пед. наук,
доцент каф. иностранных языков №1
факультета компьютерного проектирования
e-mail: kadosha1@rambler.ru

*Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники*

В статье чтение рассматривается как процесс дистанционного общения, как средство межкультурной профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: письменный текст, дистанционное профессиональное общение, процедуральные знания, аутокоммуникация, человек профессиональной культуры.

Вследствие процессов глобализации, происходящих в современном обществе, повысилась роль иностранного языка в системе профессионального высшего образования: из обычного учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. Диктуемая временем необходимость владения каждым инженером культурой чтения как эффективного способа развития программы индивидуального интеллектуального и духовного становления, как условия успешной адаптации к современному информационно-компьютерному миру, миру неуклонного усиления международных контактов в профессиональной сфере служит основанием для детальной разработки более эффективной системы овладения чтением профессиональной литературы на иностранном языке. При этом целесообразно рассматривать чтение как процесс *дистанционного общения*, «при котором общающиеся разделены в пространстве и во времени и сам акт общения осуществляется через посредство созданных людьми культурных объектов» [Каган 1974: 88]. При данном типе общения чтению отводятся функции: *аутокоммуникации* (способ вневременного и внепространственного взаимодействия людей друг с другом и человека с самим собой), *концептуализации* знаний, *интеллектуализации* личности, а также *рефлексии (саморефлексии)*. Аутокоммуникацию относят к специфическому виду *практической* деятельности (в отличие, например, от преобразовательной и познавательной деятельности), потому что единицей здесь является не просто *действие*, но «*взаимодействие*, поскольку оно осуществляется между многими, несколькими, хотя бы двумя субъектами или одним субъектом, персонифицирующим двоих и более субъектов, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах» [Обуховский 1972: 159].

Человеческое взаимодействие является практической деятельностью, потому что контакты между людьми предполагают воплощение передаваемой информации в определенной знаковой системе, которая ее материализует, объективирует, чтобы передать реципиентам. Вне зависимости от характера передаваемой информации знаки, воплощающие ее, функционально уподобляются орудиям труда [Выготский 1960]. Очевидно, что орудием письменного взаимодействия (общения) является

упорядоченная определенным образом система графем (в виде текста) общего для коммуникантов языка. Если рассматривать чтение как особый вид общения, то можно выделить следующие уровни, на которых оно протекает: физический, психический, материальный и духовный [Мазунова 2006: 36]. В письменном текстовом общении, которое является предметом нашего интереса, доминирующим будет, безусловно, духовный (содержательный) уровень общения, хотя проникнуть в «душу» текста, как известно, невозможно, минуя его «тело», материальную, физическую оболочку, и не вступив с ним в психологический контакт.

Как уже отмечалось, применительно к ситуации, связанной с текстами по специальности на иностранном языке, целесообразно говорить не о типичном прямом контактном общении, а о *дистанционном общении*. Письменные тексты, отчужденные от тех, кто когда-то адресовал их нам, только потенциально способны преодолевать любые пространственные и временные границы. Потенциальное становится реальным благодаря актам общения и, конечно, развитому умению потребления письменных текстов. Подчеркнем важность этого момента еще раз указанием на *дистанционную форму общения* как на социально значимую, организующую связь поколений, обеспечивающую дальнейшее развитие социума и онтогенетическое развитие индивида как типа «человек профессиональной культуры». Именно дистанционная форма общения является одним из важнейших условий трансляции гигантского опыта человечества будущим поколениям, именно она обеспечивает реализацию социально-исторического назначения письменности и передачу всей заключенной в ней экстрасоматической информации.

Определяя общение как особого рода активность двух и более субъектов, необходимо также обозначить и такое важное его качество, как *не-делимость на производство и потребление*, «ибо самый акт коммуникации есть *одновременно* получение и отправление некоего “послания” каждым участником общения» [Каган 1974: 88]. Анализируя феномен «общение», М.С. Каган отмечает там же, что «общение не может быть творческим или механическим, продуктивным или репродуктивным: вторая форма является для него просто губительной, ибо – ...в общении происходит *взаимодействие* людей как субъектов...». В этих уникальных свойствах общения, не присущих всем другим видам деятельности, и заключен мощный *обучающий, когнитивный и культурно-развивающий потенциал общения*. Учитывая контекст обучения в неязыковом вузе и высоко оценивая роль контактного общения (живое общение) в учебно-познавательной деятельности, чрезвычайно действенного благодаря интонационному и мимико-жестовому аккомпанементу, а также наличию мгновенной актуальной обратной связи и эффективной управляемости процесса, необходимо прежде всего рассматривать общение в дистанционной форме – *общение с книгой, с письменным текстом как «важнейшем факторе социо- и культурогенеза субъекта учебно-образовательного процесса»* [Мазунова 2006: 37].

В связи с этим следует иметь в виду одно существенное обстоятельство, отличающее данную форму общения от живого, контактного общения. Дистанционному общению, как всякому общению, должны быть присущи черты, характерные для общения как такового, – наличие субъектов общения, их активность, неразделенность производства и потребления продуктов общения, творческий характер и продуктивность. Специфика данной формы общения проявляется в том, что роль одного из его участников выполняет текст – объект. Текст как объект дистанционного общения выступает в данном случае не как «вещь в себе», подобно объекту преобразовательной и познавательной деятельности, а как уже «”очеловеченная вещь”», вторгающаяся в жизненный опыт субъекта не своей предметностью, а своей значимостью, не своим “телом”, а своей “душой”, по отношению к которой телесный

его субстрат выполняет лишь роль *носителя* данного ценностного значения» [Каган 1974: 83]. Благодаря этому дистанционное общение сближается с ценностно-ориентационной деятельностью, которую, по мнению М.С. Кагана, метафорически тоже можно отнести к «общению» – «общению субъекта с объектом». В подобном «аксеологическом контакте субъекта и объекта последний кажется одушевленным, активным и как бы взаимодействует с субъектом: оцениваемый субъектом, он сам воздействует на него как некая ценность» [Каган 1974: 83–84].

Для дистанционного общения характерна «аутокоммуникация» – общение индивида с самим собой. Психологи рассматривают феномен аутокоммуникации как критерий сознательности поведения личности, поскольку сознательность и выражается в «обсуждении с самим собою» своих целей, планов и способов их реализации. Ссылаясь на Т. Шибутани, отметим, что сознание человека можно рассматривать как «форму коммуникации», или «внутреннюю коммуникацию» [Шибутани 1969: 154]. Перед субъектом дистанционного общения возникает комплекс трудностей следующего характера: 1) трудности распрямления заключенного в тексте содержания, 2) трудности восприятия и декодирования текстовой информации и 3) трудности опредмечивания актуального содержания-ответа «субъекту общения», если таковой имеется, либо просто аутокоммуниканту, то есть самому себе, персонифицированному в нем.

Сравнивая контактное общение с дистанционным, следует отметить еще один комплекс трудностей организационного плана. Если в контактном учебно-познавательном общении любого режима (студент–студент, студент–группа, группа–студент, преподаватель–группа, группа–преподаватель и др.) стратегия и тактика определяются, как правило, преподавателем как одним из главных участников учебного общения, то в общении письменной формы субъект остается наедине с текстом, с самим собой и весьма многочисленными и разноплановыми проблемами. Можно с уверенностью утверждать, что среди причин неудач в овладении письменной формой общения эта причина занимает далеко не последнее место. Более того, именно эта особенность должна в значительной степени служить ориентиром при определении организационной, содержательной и логической сторон модели управляемого дистанционного общения.

На основании выше изложенного можно сделать следующий вывод: важное место в системе иноязычного образования в неязыковом вузе должно отводиться освоению способов восприятия, переработки, хранения и дальнейшего транслирования информации, закодированной в графическо-языковом коде. Обучение чтению как способности, обеспечивающей перечисленные возможности работы с информацией, закодированной в текстах, представляет собой процесс формирования у студента «*индивидуальных знаний*», которые А.А. Залевская квалифицирует как знание «декларативно-процедурального типа», интерпретируя его как взаимодействие знания *о чем-либо* со знанием *о том, как сделать что-либо* [Залевская 1992: 6]. Автор справедливо констатирует, что «для многих преподавателей (иностранный и родной) знание *о том, “как сделать”*, отождествляется со знанием некоторого правила описательной грамматики языка, хотя последняя систематизирует знание декларативного типа, далеко не всегда достаточное для практического овладения языком» [Залевская 1992: 22–23]. Под «процедуральными знаниями» А.А. Залевская понимает, ссылаясь на Р. Эллиса, «стратегии и/или процессы (когнитивные или коммуникативные), которые могут быть социально выработанными или личностными; они предназначаются как для пользования языком, так и для овладения им; при этом учитывается и ситуация необходимости компенсации недостающих ресурсов». С методической точки зрения это значит, что установки к заданиям должны быть

функционального плана, то есть основываться на импликации.

Формирование «индивидуальных знаний», обеспечивающих развитие умение потребления письменных текстов по специальности на иностранном языке возможно средствами семантического синтаксиса предложения и текста. Г.А. Золотова рассматривает возможность систематического изучения синтаксической семантики как подход, интегрирующий *формальное, языковое, лексико-грамматические формы и содержательное, внеязыковое, концептуальное*. Синтаксис рассматривается с точки зрения его коммуникативного назначения исходя из антропоцентрической точки зрения на язык, «ради которого синтаксические средства существуют» и «позволяют осмыслить системные связи языковых явлений не в принудительном разделении формы и содержания, а в синтезе, в едином служении их потребностям общества» [Золотова 1982: 6]. Автор, осмысливая значительность перспективы поворота «к семантике для синтаксиса», оценивает его «как новые стимулы для изучения содержательного назначения языковых форм», как усиление внимания к связи языка с действительностью [Золотова 1982: 16].

Как уже отмечалось ранее, чтение рассматривается как дистанционная форма общения. Успешность протекания данного процесса детерминируется общностью принципа его устройства и функционирования для всех участников. Эта мысль высказывается Л.В. Щербой, именуя «индивидуальные знания» «лингвистическим опытом». По его мнению, «лингвистический опыт... индивидуален, но обусловить общение и взаимопонимание он может только тогда, когда он является общим для всех членов данного коллектива» [Щерба 2002: 62]. Здесь же он высказывает важную для нас мысль о том, что единство лингвистического опыта человека поддерживается *единством читаемого, единством литературы, то есть образцовых письменных текстов*, которые в своей совокупности при соотнесении и обобщении их отдельных элементов, то есть превращаясь в упорядоченный лингвистический опыт («индивидуальное знание» по А.А. Залевской [1992]), оказываются носителями грамматических и лексических правил данного языка» [Щерба 2002: 71]. К этому следует добавить, что любой текстовый материал, предъявляемый студентам, осмысливается, переконструируется, видоизменяется ими и в таком переработанном виде усваивается. При этом используются как общеизвестные, так и очень индивидуальные способы переработки. Процессы запечатления текстового материала подчиняются общим закономерностям высшей нервной деятельности. Основным принципом этой деятельности является упорядочивание информации путем систематизации, классификации, модификации, в результате чего устанавливается определенная связь воспринимаемого ряда лексических единиц с единицами более высокого уровня, которые начинают выступать в роли их «заместителей». Иными словами, происходит сведение большего количества информации к меньшему при минимальной потере исходной информации, как процесс свертывания информации.

Реализация процесса чтения как дистанционной формы общения осуществляется с опорой на собственную «языковую картину», на знание определенной предметной области, на собственные когнитивные структуры прошлого опыта. Д.П. Горский называет этот процесс «конструктивизацией действительности» [Горский 1983: 6].

Таковы лишь некоторые вопросы, возникающие при попытке создания обновленной методической системы овладения культурой иноязычного чтения в условиях неязыкового вуза. Выводы, которые были сделаны в процессе изложения размышлений, недостаточны для обоснования искомой системы, требуется дальнейшее глубокое изучение вопросов данной предметной области, что и будет сделано в ходе исследования проблемы

Библиографический список

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 499 с.

Горский Д. П. Предисловие редактора книги // Павлиёнис Р.И. Проблема смысла. М.: Мысль, 1983. С. 3–7.

Залевская А. А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1992. 136 с.

Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Наука, 1982. 368 с.

Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политическая литература, 1974. 328 с.

Мазунова Л. К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». М.: Наука, 2006. 259 с.

Обуховский К. Психология влечений человека. М.: Прогресс, 1972. 248 с

Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969. 535 с.

Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учеб. пособие для студ. филол. фак. 3-е изд., испр. и доп. СПб: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2002. 160 с.