

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
1 Теоретико-практические предпосылки исследования проблемы и предварительные решения	
1.1. Методическая действительность отражения проблемы	9
1.2. Текстовая деятельность как адекватный феномен процесса иноязычного образования	21
1.2.1. Понятие «текстовая деятельность» и ее потенциальные возможности в реализации современного иноязычного целеполагания	22
1.2.2. Предметное и психологическое содержание текстовой деятельности.....	27
1.3. Герменевтическая составляющая текстовой деятельности	39
1.3.1. Описание концепта «герменевтика» в историческом ракурсе.....	40
1.3.2. «Понимание» и «интерпретация» как механизмы герменевтического анализа текста.....	45
1.3.3. Теоретические основы филологической и педагогической герменевтик.....	51
Выводы по главе 1	58
2 Художественное произведение как объект герменевтического анализа текстовой деятельности	
2.1. Толкование понятия «художественное произведение» и его потенциальные возможности в обучении текстовой деятельности.....	60
2.2. Особенности герменевтического анализа текста художественного произведения	66
2.3. Образовательные модели и практики обучения текстовой деятельности.....	71
2.4. Стратегия обучения текстовой деятельности с применением герменевтического анализа	78
Выводы по главе 2	88

Заключение	90
Библиографический список	93
Приложение А	
Приложение Б	
Приложение В	

Введение

Школа готовит нас к жизни в мире, которого не существует.

Альбер Камю

В эпиграфе, который предваряет введение, содержится основная идея выпускной квалификационной работы. Сегодня востребованной и конкурентоспособной является личность, которая обладает способностью нестандартно решать проблемы и *«анализировать информацию критически, рефлексировать, общаться с другими людьми и сотрудничать с ними, терпеливо работать»* [58, URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/>].

Однако в результате анализа методической действительности реального процесса в контексте данной работы мы обнаружили, что речевая деятельность учащихся бедна, лишена интерпретационных умений и не выражает личностных установок. Поэтому образовательное пространство урока не способствует развитию вышеперечисленных компетенций. С целью изменить сложившуюся ситуацию мы обратились к концепту *«текстовая деятельность»*, основанной на герменевтике.

Несмотря на то, что в научном мире возрастает количество работ, описывающих механизм текстовой деятельности, практические результаты в данной области остаются невысокими в силу ряда **противоречий**:

1. С одной стороны, разработан концепт «текстовая деятельность», опубликованы научные работы по данной проблеме, а с другой – до сих пор на уроках иностранного языка при работе с художественным произведением практически не используются данные науки.
2. С одной стороны, эффективность учения герменевтической составляющей текстовой деятельности высока, поскольку способствует более глубокому пониманию и адекватной интерпретации текстового содержания, а с другой – при реализации текстовой деятельности она игнорируется, что значительно обедняет потенциал деятельности.

Таким образом, понятна степень актуальности поиска наиболее продуктивной стратегии обучения текстовой деятельности с учетом ее герменевтической основы. **Актуальность** основывается на **предположении** о том, что если в процессе работы с художественным произведением использовать стратегию текстовой деятельности с учетом ее герменевтического аспекта, то можно надеяться на:

- а) более глубокое осмысление авторских коммуникативных интенций;
- б) развитие следующих компетенций: самостоятельное и критическое мышление, вдумчивость, умение рассуждать и анализировать;
- в) обогащение смыслового аспекта речевого порождения учащихся;

При этом важно соблюдать системное и продолжительное применение разработанной стратегии, чтобы добиться ожидаемых результатов. И поскольку до сих пор недостаточно работ теоретико-практического характера, где бы была описана герменевтическая основа текстовой деятельности, то актуальность усиливается. Это привило нас к **теме** исследования: *«Герменевтическая основа текстовой деятельности в процессе работы с художественным произведением»*.

Объектом исследования является собственно процесс обучения текстовой деятельности с учетом ее герменевтической основы, тогда как **предметом** – организация процесса работы с художественным произведением на уроке иностранного языка. **Цель** исследования – описать теоретические и методологические основы ключевых понятий проблемы; разработать и опробовать оптимальную стратегию обучения текстовой деятельности с применением герменевтического анализа. Сформулированная цель логически требует решения следующих **основных задач**:

- 1) провести анализ методической действительности отражения проблемы;
- 2) изучить теоретическую основу текстовой деятельности и провести анализ взаимосвязи текстовой деятельности и герменевтики, обосновать эффективность этой связи;

- 3) провести теоретико-практическое исследование концептов «филологическая» и «педагогическая» герменевтики;
- 4) описать результаты опробования разработанной стратегии и обосновать их выводами.

Для выполнения поставленных целей и задач, мы использовали следующие **методы исследования**:

- 1) *теоретические*: критический анализ отечественной и зарубежной литературы, анализ учебных материалов (УМК), изучение и анализ программных документов, справочных материалов, сопоставительный анализ, метод экстраполяции (перенос знаний из области психологии в область филологии и методики), мысленный эксперимент как особая теоретическая процедура;
- 2) *эмпирические*: наблюдение и протоколирование урока французского языка и литературы, осуществление срезов речевой деятельности учащихся, опробование гипотетического предположения;
- 3) *статистические*: обработка и представление результатов наблюдений в диаграммах, в цифрах;
- 4) *праксиметрические*: анализ результатов речемыслительной и эмоциональной деятельности учащихся, выполненных тестов и контрольных работ.

Теоретико-практическую значимость исследования заключается в том, что обоснована связь текстовой деятельности и герменевтики. Практическим результатом исследования является собственная стратегия обучения текстовой деятельности с учетом ее герменевтической основы. Кроме того, практическая значимость выполненного исследования выступает в возможности использования его основных положений и практических разработок в курсе лекций и семинарских занятий по методике, при написании научных работ, для обогащения практического опыта преподавателей иностранного языка.

Научную базу исследования составляют работы по философии Н.К. Бонецкой и М.Е. Соболевой, которые помогли нам глубоко понять сущностные особенности герменевтики. Значительное влияние на разработку стратегии оказали работы Г.И. Богина и А.Ф. Закировой, которые позволили обосновать необходимость учета герменевтической основы при разработке стратегии текстовой деятельности. Важнейшее место среди исследований в ракурсе нашей проблемы занимают монографии Т.М. Дридзе, Т.В. Карих, Т.З. Адамьянц, выявляющие сущностные черты текстовой деятельности.

Ведущая идея основана на взаимосвязи текстовой деятельности с основами педагогической и филологической герменевтик, которая способствует развитию у обучающихся необходимых компетенций по интерпретации текста, более глубокому осознанию авторских намерений и, в конечном итоге, обогащению своих личностных характеристик.

Общую **методологическую основу** данной работы составляет:

1. *Семиосоциопсихологический* подход к определению текстовой деятельности, разработанный Т.М. Дридзе, согласно которому особая роль отводится идеям, смыслам и коммуникативным интенциям, скрытым в речевом сообщении.
2. *Герменевтический анализ* текстового содержания, направленный на формирование герменевтической компетенции, активизацию речемыслительной активности учащихся и создание условий для их самовыражения.
3. *Антропологический* подход к иноязычному образованию, согласно которому любая стратегия должна обязательно центрироваться вокруг личности, опираться на законы ее развития.

Данное исследование выполнялась в несколько **этапов**:

1. **Подготовительный** этап включал работу по выбору темы, составлению плана, выявлению проблемы, выдвижению гипотезы и подбору основных источников, теоретическая разработка стратегии.

2. **Этап собственно исследования** предполагал критический анализ методической, психолого-педагогической, философской, лингвистической литературы. На этом этапе осуществлялось наблюдение за речемыслительной активностью учащихся на уроке французского языка и литературы, была опробована разработанная стратегия.
3. На **аналитическом** этапе осуществлялся качественный и количественный анализ полученных результатов.
4. **Корректировочно-рефлексивный** этап включал в себя корректировку целей, задач, плана, отобранного материала. На этом этапе прошла апробация результатов на студенческой конференции по современным проблемам лингводидактики. Кроме того, в этот период, в соавторстве с О.С. Богдановой, моим научным руководителем, была подготовлена к публикации статья на тему, затронутую в данной работе.
5. На заключительном, **обобщающем** этапе мы оформляли выводы, создавали приложение. Данный этап является важным с точки зрения подготовки к защите выпускной квалификационной работы.

Личный вклад заключается, во-первых, в обобщении материала по текстовой деятельности и обосновании ее взаимосвязи с педагогической и филологической герменевтиками, а, во-вторых, в разработке стратегии текстовой деятельности, основанной на герменевтическом анализе.

Настоящая выпускная квалификационная работа состоит из **введения, двух глав, заключения, библиографического списка**, включающего 66 источников (из которых зарубежных 5) и трех **приложений**.

Апробация работы осуществлялась на научно-практической конференции студентов КГПУ им. Астафьева (ноябрь 2015, доклад «Герменевтическая основа обучения текстовой деятельности»), а также при написании одноименной статьи в сборник «Человек, Семья и Общество: история и перспективы развития» – 2015 (электронный вариант).

1 «ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ И ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ РЕШЕНИЯ»

1.1. Методическая действительность отражения проблемы

Одно дело как мы полагаем и совсем иное – что мы имеем.

Р.К. Миньяр-Белоручев

Интерес к проблеме эффективного и плодотворного процесса иноязычного образования обусловлен тем, что система школьного образования не является в полной мере продуктивной. В последнее время в области всемирного образования намечена тенденция к проектированию пространства, способствующего развитию у учащихся самостоятельной активной мыслительной деятельности и овладению теми умениями и компетенциями, которые позволили бы им стать специалистами высокого уровня в выбранной сфере.

Относительно недавно в Эджвуде, квартале на северо-востоке Вашингтона (США), появилась “Демонстрационная школа вдохновенного обучения” (the Inspired Teaching Demonstration School) [63: URL: <http://ru.euronews.com/2016/02/19/motivating-teachers-to-maximise-their-pupils-potential/>] для детей в возрасте от 3 до 13 лет. Идея школы заключается в том, что учитель должен подталкивать своих учеников к самостоятельному мышлению, а не давать порционно учебный материал. Именно педагог ответственен за постановку правильных вопросов, привлекая учащихся к процессу обучения так, что дети сами приходят к нужным выводам. Это безусловно углубляет их понимание и помогает раскрыть личностный потенциал. Также учителя здесь уважают право учащихся на самостоятельное принятие решений, а дети берут на себя ответственность прилагать максимальные усилия. Ключевым понятийным компонентом методики в школе вдохновенного обучения является *вдумчивость* для обоих субъектов педагогического процесса: преподаватель поощряет детей вдумчиво относиться к работе, а школа стимулирует учителей *рассуждать*,

анализировать применяемые методы, достигнутые успехи и будущие задачи. Одним из положений, на которых базируется обучение в школе, является то, что *«каждый ученик обладает способностью критически мыслить, изучать и понимать информацию, решать сложные проблемы и задачи»*. Джей Бэнкс, один из педагогов школы, отмечает: *«Мы стремимся заинтересовать их тем, что они изучают, поощряем мыслить самостоятельно и продвигать собственные идеи, не ставить границ. Мы стимулируем их воображение и интерес, хотим, чтобы они глубоко задумывались над предметом изучения. Это очень важно, и, конечно, они получают от обучения настоящее удовольствие»*.

Другой пример «переосмысленного» подхода к пониманию истинного назначения процесса образования: Патрик Гриффин, основатель исследовательского проекта ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), заявляет в интервью для образовательного интернет-портала Edutainme: *«Пока в школах продолжают натаскивать на стандартизированные тесты, эксперты всего мира думают над тем, как развить в школьниках навыки, необходимые для выживания в цифровую эпоху»* [58, URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/>].

Однако приводя в начале работы примеры из образовательной практики иностранного опыта, мы ни в коем случае не утверждаем, что в обязательном порядке необходимо следовать ему. Речь идет об образовании как о категории, не имеющей границ, которая пронизывает все сферы общества. Поскольку ученики российских школ не оторваны от мирового общества, а являются частью его, то в этой связи мы ставим своей целью выяснить развитие каких способностей и умений у учащихся должно способствовать повышению качества иноязычного образовательного пространства в России (на примере дисциплины «французский язык»). Для этого мы проанализировали, с одной стороны, сущность иноязычного

образования в России и, с другой, сложившуюся ситуацию в школе, в которой французский язык изучают как второй иностранный.

Итак, с одной стороны, иноязычное образование в России базируется на федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) для 5-9 классов, который вступил в силу 1 сентября 2015 г. и в котором впервые определен статус второго иностранного языка – он включен в перечень обязательных предметов в предметной области «филология». Согласно метапредметным результатам [41, URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>], которым уделяется особое внимание, образование должно быть направлено на:

- формирование готовности обучающихся к **саморазвитию** и непрерывному образованию;
- развитие умения самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности, **развивать мотивы и интересы** своей познавательной деятельности;
- развитие умения определять понятия, создавать обобщения, **самостоятельно** выбирать критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы;
- развитие умения **осознанно** использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;
- формирование и развитие **экологического мышления**, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации.

В качестве предметных результатов для дисциплины «Иностранный язык/ второй иностранный язык» отмечены следующие [там же]:

- формирование **толерантного отношения** к ценностям иных культур, выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;
- формирование и совершенствование **иноязычной коммуникативной компетенции**; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;
- создание основы для формирования интереса к **совершенствованию достигнутого уровня** владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

Таким образом, отечественное образование в области иностранных языков, следуя тенденциям всемирного образования, направлено на совершенствование достигнутых компетенций учащимися, на активизацию их умений для самостоятельной работы, кроме этого, намечена тенденция на соответствие мировым образовательным и культурным стандартам

Тем не менее, ссылаясь на иностранный опыт, отметим, что, согласно Гриффину, в 2009 году были четко сформулированы умения и компетенции, исходя из того, что потребуются ученикам в их будущей работе: умение работать в команде, разбираться в технологиях, конструктивно сотрудничать с коллегами. Речь шла об умении жить в социуме, пронизанном цифровыми технологиями, об уважении к другим культурам, потому что в цифровую эпоху границы исчезают. В 2015 году Мировой форум образования пришёл примерно к таким же выводам, выделив три группы необходимых знаний: **грамотность** – базовые знания языков, счёта, финансов, наук, культур;

компетенции – критическое мышление, решение проблем, творческое мышление, сотрудничество; **личные качества** – любопытство, инициативность, упорство, лидерство.

Суммируя вышесказанное, следует сказать, что выделенные Гриффином и в Школе вдохновенного обучения компетенции, умения и личностные качества кажутся наиболее существенными по сравнению со слишком «предметными» результатами ФГОСов для обеспечения конкурентоспособности учащихся не только в классе, но и в жизни. Однако многие ключевые моменты отражены в стандарте ФГОСов и других программах по иноязычному образованию, а именно – упор на «самостоятельное принятие решений», «умение анализировать и рассуждать» и «критически мыслить». Кроме того, воспитание уважению к другим культурам, развитие компьютерной грамотности также имеет приоритетное место в отечественном образовании.

Таким образом, с одной стороны, образовательные стандарты и другие официальные документы ориентированы на развитие компетенций и умений, которые позволят учащимся успешно справляться с трудностями в школе и вне ее, что говорит о конкурентоспособности отечественной образовательной практике.

С другой стороны, приоритетной задачей было изучить актуальную ситуацию в условиях школы: соблюдаются ли вышеописанные требования к современному иноязычному образованию на практике, способствуют ли они продуктивности и эффективности данного процесса.

Период педагогической практики пятого курса (2015) позволил нам проанализировать, как проходят занятия французского языка в 7 классе (третий год обучения соответственно, три часа занятий в неделю), то есть направлено ли обучение на достижение вышеперечисленных компетенций и умений, ставится ли в приоритете обогащение индивидуальной картины мира

учащихся и раскрытие потенциала каждой личности. Объектами для анализа служили:

- а) содержание иноязычного пространства урока (включая УМК);
- б) методы обучения (приемы, стратегии и т.д.);
- в) речевая деятельность учителя и учащихся;
- г) продукт, результаты деятельности.

Согласно тематическому плану, разработанному для УМК «Синяя птица, 7-8 кл.» [48: 97] учащиеся должны овладеть определенным набором качеств, некоторые из которых соответствуют приоритетным умениям и компетенциям: развитие критического мышления, развитие умения самостоятельной деятельности, развитие умения восприятия, понимания и интерпретации и проявление личностного отношения к предмету.

Но поскольку акцент исследования делается на работе именно с художественным произведением, то наше внимание было сосредоточено на реализации работы с художественным текстом как наиболее распространенным и адекватным программным установкам объекте текстовой деятельности. Среди объектов на уроках французского языка были заявлены тексты из УМК «Синяя птица» [47: 4-23]:

- рассказ «Летние каникулы» (Unité 1 «Il était un petit navire...», 7-8 класс);
- отрывок из книги М. Турнье «Пятница или дикая жизнь» (Unité 1 «Il était un petit navire...», 7-8 класс)

Однако дополнительные тексты, призванные обогатить лингвокультурное пространство урока, (картины, видеоряд, цитаты, пословицы и т.п.) не использовались. Можно сделать вывод о том, что учитель решил ограничиться тем выбором текстов, которые были предоставлены авторами УМК «Синяя птица». Далее обратимся к методам, которые использовались при работе с текстами.

Реализация текстовой деятельности состояла преимущественно из приемов проверки понимания содержания текста, которые зачастую сводились к:

- ответу на вопросы по каждому абзацу или по целому тексту: «*Où se passe l'action du récit? En quelle saison? Quand?*», «*Comment vois-tu la suite des événements? Va-t-il se passer quelque chose d'extraordinaire?*», «*S'est-il passé quelque chose d'inattendu? Justifie ta réponse*» ;
- пересказу текста по частям и целостно: «*Quand cela s'est-il passé? (Consulte le tableau)*», «*Rétablis l'ordre du récit. Utilise la liste des mots de relation ci-dessus*» ;
- переводу предложений текста «по цепочке»: «*Lis et traduis ligne après ligne*».

Вышеописанные приемы работы с текстом рассматриваются как контролирующие и направлены на контроль понимания содержания текста или. Проблемные вопросы, требующие выражения личностного отношения, комментирование отрывка отсутствовали. При анализе фрагментов из художественных произведений учитель придерживался установленным порядком: чтение – перевод – понимание – ответы на вопросы по содержанию текста. При этом переход к работе с текстом не был выполнен – вводная беседа отсутствовала. В качестве домашнего задания учащиеся должны были ответить на вопросы в тестовой форме по тексту.

Стоит отметить, что при выбранных приемах работы с художественным текстом совершенно упускается из внимания «личностный вклад» анализируемого текста. Кроме того, подобная организация работы с текстом не направлена на формирование механизмов антиципации, интерпретации и осмысления содержания текста, что сводит герменевтическую основу текстовой деятельности к минимуму. Далее необходимо проанализировать речевую деятельность учителя и учащихся.

Работа с художественным текстом начиналась не с краткого введения в текст учителем, а с установки – «*Ouvrez vos manuels sur la page №N et lisez le devoir*», которая следовала за проверкой домашнего задания. Тогда как можно было начать работу, например, с экспозиции или речемыслительной установки, которые являются движущими средствами урока и призваны положительно настроить учащихся на продуктивную работу и организовать иноязычное пространство (активизировать мотивационно-потребностные стороны деятельности и потенциальные силы учащихся) [10: 179].

Затем учащиеся знакомились с текстовым объектом, выполняли упражнение «*Lisez et traduisez le texte ligne après ligne*». К сожалению, использование установок и упражнений на уроке не позволяет провести полноценный анализ, поскольку они давались в сжатой форме, считывались с учебника или же были сформулированы на русском языке. Тем не менее, взаимодействие учащихся с учителем практически сводилось к нулю, поскольку они либо выдавали сжатые ответы прямо из используемого текста, или слегка переформулировали задание, либо совсем молчали. Лишь немногие ученики взаимодействовали на уроке, но зачастую ключевым стимулом служили положительные отметки за правильные ответы.

Например, при ответе на вопрос после текста «*Le garçon, a-t-il peur des dauphins? Justifie ta réponse*» учащиеся сначала затруднялись ответить, но позже сказали «*Non*» и в качестве подтверждения привели строчку из текста «*Nous autres, nous les applaudissons. C'était un vrai succès!*». Аналогичная процедура постановки вопроса и ответа на него сопровождала процесс дальнейшей работы с текстовым материалом. На вопрос «*S'est-il passé quelque chose d'inattendu? Justifie ta réponse*» ответа не последовало, тогда учитель переформулировал его и спросил «*Est-ce qu'on voit toujours les dauphins danser et parler?*». Несмотря на очевидность предполагаемого ответа, учащиеся лишь ограничились «*Non*» без дальнейшей аргументации и развернутости ответа.

Эмоциональной реакцией учителя в случае верного выполнения домашнего задания учащихся были реплики: «*Très bien! Chapeau! Bravo!*», а в случае ошибочных ответов – «*Quelle honte! Pas très bien!*». Тем не менее, личностные и смыслодежащие высказывания самих учащихся и личностнонаполненные высказывания учителей, которые являются вторичными текстами, отсутствовали.

Как видно из примеров, при выборе подобной формы работы учитель ориентировался, в первую очередь, на достижение предметных результатов (как овладение навыками чтения, запоминание и отработка лексических единиц и т.д.). Соответственно, о возможности развития личностного отношения, творческого, логического и критического мышления речь не идет, поскольку подобная работа с текстом лишает текстовую деятельность образовательно-развивающего и коммуникативного потенциала.

Перед тем, как приступить к анализу личностных высказываний учеников как продуктов текстовой деятельности на уроке французского языка, нами был разработан ряд параметров, служащих отправной точкой:

шкала параметры	«3»	«2»	«1»	«0»
логика построения высказывания	высказывание логично и связно построено: есть вступление, основная часть и заключение. Нет необоснованных повторов и нарушений логической последовательности	логика высказывания не нарушена, однако может отсутствовать один из компонентов	логика иноязычного высказывания не до конца ясна. Отсутствуют 1-2 компонента устного высказывания	высказывание логично не связано
умение доходчиво изложить свою мысль	умеет логично и последовательно излагать свои мысли, четко и лаконично	мысль излагает довольно убедительно, но слегка путается в суждениях	излагает свою мысль неубедительно	не излагает свою мысль
аргументированность и развернутость	сильная аргументация. Высказывания наглядны,	аргументация в целом убедительна и логична.	отдельные высказывания аргументируются,	не аргументирует высказывания, не придает им

высказывания	сопровождаются адекватными примерами	Высказывания в основном подтверждаются примерами	подкрепляются примерами, аргументация слабая, примеры неубедительны	наглядности, не приводит примеров
смысловая содержательность высказывания	смысл высказывания ясен, информативен, содержание интересно, оригинально	смысл высказывания вполне понятен, однако в тексте много повторений, содержание отчасти скучно и ординарно	смысл высказывания частично узнаваем. Однако содержание малоинтересно, неоригинально и не всегда понятно	смысл высказывания неясен, содержание отсутствует
наличие «ядра» индивидуальности в высказывании	высказывания наглядны, сопровождаются яркими личными примерами	приводит личные примеры, но не «развивает» их	повторяет чужую мысль, но перефразирует	повторяет чужую мысль, ни подкрепляя личными примерами, ни перефразируя
вариативность высказывания	высказывания наглядны, использует разные формы выражения мысли	использует 2-3 формулировки, но их употребление ограничено	однообразие использованных формулировок	использованные фразы односложны и «клишированы»

таблица 1. Параметры оценки высказываний учащихся

При анализе уроков у нас возник вопрос, не является ли главным фактором отсутствия личностных суждений языковой барьер. Для того, чтобы это выяснить, мы наблюдали урок литературы в 7 классе, тема которого – «Рассказы А.П. Чехова: «Хамелеон»». Домашнее задание было индивидуальным – театрализованное чтение по ролям отрывка из рассказа, далее проводилась непосредственно работа с текстом, так называемая «аналитическая беседа». Учащимся необходимо было ответить на ряд вопросов: «Сколько раз в рассказе контрастно меняется состояние Очумелова, его превращения?», «В чем сущность характера Очумелова?», «Как толпа реагирует на случившееся?», «Что значит «хамелеонство»?». Так, отвечая на вопрос «В чем сущность характера Очумелова?», учащиеся отметили, что «*правда и справедливость для него не имеют никакого значения. Он предстает перед читателем как символ беззакония: кто*

сильнее, тот и прав. Человеческого достоинство и честь Очумелову не знакомы. От одного сознания, что он может вызвать недовольство генерала, его бросает то в жар, то в холод». Нужно было также ответить на вопросы о биографии автора: *«Почему у Чехова нет приятных воспоминаний о детстве?»*, *«Чем привлекали внимание читателя первые рассказы Чехова?»*. Затем требовалось вывести обобщение по рассказам А.П. Чехова, выделить «мораль». В качестве завершения урока, прозвучали следующие рефлексивные вопросы для учащихся: *«Какие эпизоды, диалоги, поступки героев рассказа «Хамелеон» показались вам смешными, какие – горестными, грустными?»*, *«Как с помощью речи героев определяется их характер?»*. На последний вопрос ученики ответили: *«Чехов использует прием говорящей фамилии, т.е. фамилии помогают понять характер героев. Например, Фамилия Очумелов (от слова «очуметь») говорит о том, что герой руководствуется в деятельности своей не здравым смыслом, а настроением. Золотых дел мастер имеет несоответствующую фамилию — Хрюкин, ассоциирующуюся с поросенком, поэтому трудно предположить, что он действительно мастер своего дела».*

Нам удалось зафиксировать лишь некоторые высказывания учеников. Но тем не менее, по сравнению с результатами анализа урока французского языка, высказывания на уроке литературы отличались логичностью (за исключением некоторых компонентов), связностью, наличием смысла. Аргументация с опорой на текст присутствовала, сопровождалась примерами, но их использование было ограничено. Однако такие параметры, как «наличие «ядра» индивидуальности» и «вариативность высказывания» на уроке литературы оцениваются не по максимуму, поскольку зачастую высказывания учащихся повторялись. Тогда как на уроке французского языка учащиеся высказывали свою мысль неубедительно, смысл их высказываний был неясен, поскольку некоторые учащиеся повторяли уже сказанную фразу, поэтому об индивидуальности сложно говорить.

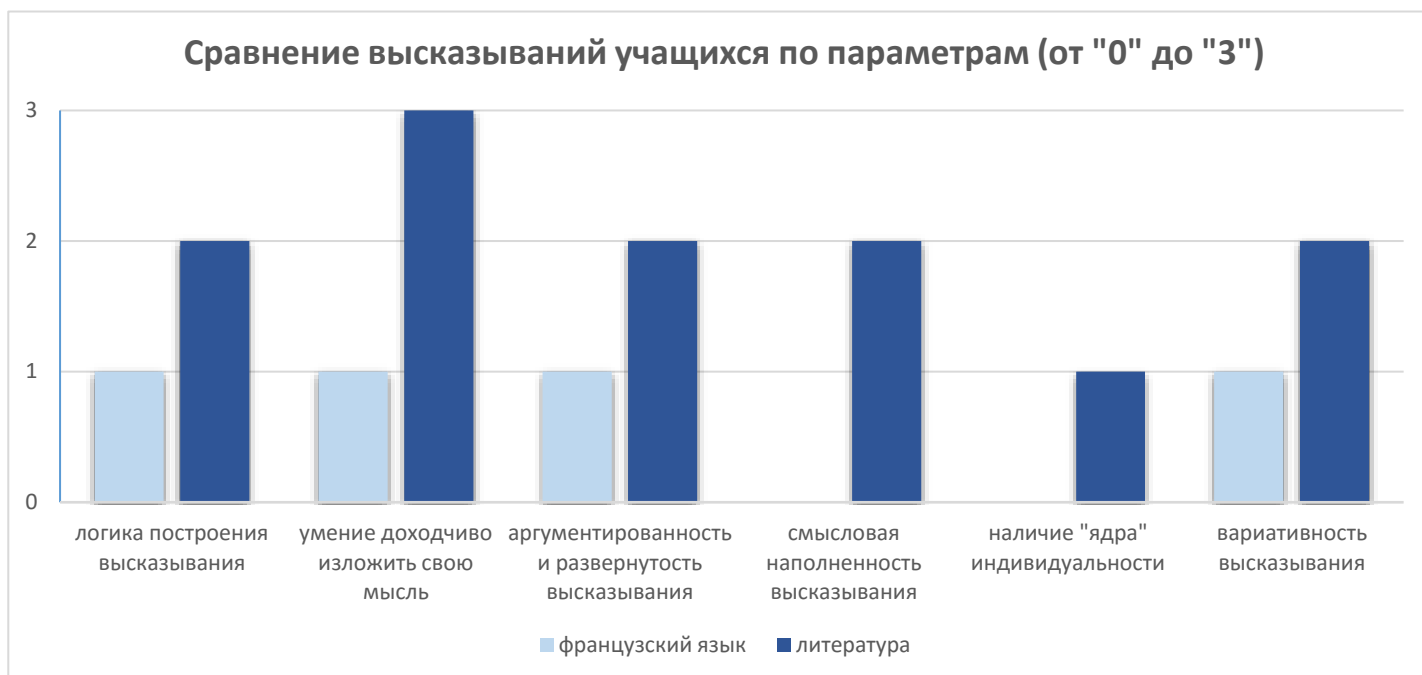


рис. 2. Сравнительная диаграмма высказываний учащихся по параметрам

Итак, согласно результатам диаграммы, качество высказываний учащихся на уроке литературы в определенной степени превосходит качество суждений на французском языке. Это может быть связано, с одной стороны, с «языковым барьером», а с другой – выбором приемов работы с текстом. Однако дело не столько в языковом барьере. Возможно, учитель не уверен в способности своих учеников ответить на серьезные, проблемные вопросы, требующих активной мыслительной работы.

Отрывок из романа М. Барбери «Элегантность ежика» в точности отражает текущую ситуацию в школе: *«У нее на французском мы проходим правила, делаем бесконечные упражнения или разбираем тексты. Послушать ее – так можно подумать, будто тексты для того и пишутся, чтобы давать по ним характеристику героев, повествователя, выделять особенности сюжета, употребление времен и т.д. Ей небось и в голову не приходит, что в первую очередь их писали для того, чтобы люди их читали и испытывали какие-то чувства. Представьте себе, она никогда, ни единого раза не спросила: «Как вам понравился этот отрывок или эта книга?» А это ведь единственный вопрос, ради которого имеет смысл изучать*

композицию, стиль и все прочее. Не говоря уже о том, что школьники нашего возраста, как мне кажется, более восприимчивы к литературе, чем лицеисты и студенты. Что я имею ввиду: если моим ровесникам говорят о чем-нибудь увлеченно и затрагивают их чувствительные струны (стремление к любви, к бунтарству, ко всему новому), то до них нетрудно достучаться» [4: 190-191].

С целью изменить сложившуюся ситуацию, которая не трансформирует учебную речь в более живое общение, мы обратились к концепту «текстовая деятельность» (далее ТД) и ее герменевтической основе. Следует отметить, что в своем исследовании мы не ограничивались обучением ТД в рамках лишь одного какого-либо вида иноязычно-речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), поскольку феномен ТД, основанный на герменевтическом анализе, охватывает весь процесс обучения и базируется на трех ключевых процессах: восприятие, понимание и интерпретация, которые невозможно рассмотреть на примере только одного вида речевой деятельности. Кроме того, компетенции, приобретенные в процессе обучения текстовой деятельности на уроке французского языка способны обогатить коммуникативное пространство и других уроков.

Для начала обратимся к определению феномена «текстовая деятельность», его характеристикам и особенностям, чтобы понять, каким развивающим, образовательным потенциалом для процесса иноязычного образования ТД обладает.

1.2. Текстовая деятельность как адекватный феномен процесса иноязычного образования

Задача заключается в том, чтобы вещьную среду, воздействующую механически на личность, заставить заговорить, то есть раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе и творящей) личности.

Бахтин М.М., «Эстетика словесного творчества»

Во все времена насущным вопросом оставалась возможность установления коммуникативного контакта, так называемого «исправного механизма взаимодействия между людьми» и эпохами. Решением данного вопроса может быть совершенствование культуры знакового общения, обучение оптимальной «стратегии» ведения диалога, формирование внимательного отношения к партнеру по общению и *выработка навыков адекватной интерпретации коммуникативных замыслов* (выделено Карих) как наших непосредственных собеседников, так и тех, которые отделены друг от друга пространством и временем [27:21]. Данное утверждение справедливо в первую очередь для иноязычного образовательного процесса, поскольку учащиеся и учителя находятся в непосредственном взаимодействии, где происходит обмен знаниями, мыслями и идеями. Кроме того, на уроке иностранного языка им приходится сталкиваться с «текстами» разных эпох и культур (например, художественными произведениями), которые нужно уметь воспринимать, понимать и интерпретировать. Сами ученики и учитель, как носители личностных смыслов, также являются особыми «текстами» для друг друга, требующих истолкования для осуществления коммуникации.

Практической стратегией по осуществлению адекватной коммуникации между людьми вне времени и пространства является текстовая деятельность как механизм интеллектуальной работы человека, основанная на процессе *понимания и осмысления личностных смыслов*.

1.2.1. Понятие «текстовая деятельность» и ее потенциальные возможности в реализации современного целеполагания

Продуктом рецептивной деятельности является то «количество» информации, которое оборачивается «качеством» и становится достоянием реципиента.

Т.М. Дридзе

До сих пор признается актуальной точка зрения И.И. Халеевой, согласно которой *«представляется целесообразным и потенциально плодотворным «привитие» концепта текстовой деятельности таким отраслям научного знания, как теория языкознания и лингводидактика»* [28:131]. Поскольку данная концепция нацелена на постижение смысла воспринимаемого и качественную обработку информации, то речь идет о принятии определенного опыта, который обеспечит наиболее продуктивную реализацию иноязычного образовательного процесса.

Концепт «текстовая деятельность» был введен в широкое научное и практическое обращение выдающимся ученым Т.М. Дридзе. Она впервые обосновала предмет, сформулировала понятийный аппарат и систему методов этого направления социально-психологических исследований, ориентированного на изучение динамических, структурных и функциональных аспектов коммуникативных систем типа *«текст – интерпретатор»* [29:89].

Текстовая деятельность является содержательным механизмом знакового общения и включает в себя *действия порождения речевого сообщения/ текста и его интерпретации*, в ходе которых решается судьба исходного коммуникативного намерения (интенции, замысла) автора сообщения [29:89]. При этом автор сообщения может являться нашим современником или предком, поскольку он в любом случае *партнер по общению*. В сфере деятельности общения ведущая роль принадлежит не значениям, а *смыслам, идеям, интенциям*. Это и есть «круговорот» коммуникативно-познавательной деятельности, в котором вращается человек и в котором происходит обмен личностными смыслами. Графически данный «круговорот» обмена можно изобразить следующим образом:



рис. 2 Круговорот коммуникативно-познавательной деятельности

Процесс обучения текстовой деятельности заключается в смысловом восприятии *текста как коммуникативно-познавательной единицы*. Согласно Т.М. Дридзе, коммуникация есть обмен действиями порождения и интерпретации текстов, т. е. акт социальной коммуникации является текстовой деятельностью, в ходе которой выясняется, способны или не способны мы понимать. Этот подход называется семиосоциопсихологическим [21:148]. *Семиосоциопсихология* – это наука, рассматривающая знаковое общение как некий процесс обмена текстуально организованной информации между социальными субъектами (личностями, группами или иными социальными общностями).

Предметом эмпирических исследований в рамках семиосоциопсихологии становится мотивированный и целеобусловленный обмен действиями порождения и интерпретации текстов — *текстовая деятельность* — как практически не прерывающийся социально-психологический процесс, запечатлевающий в себе содержание и структуру названных действий. Этот процесс универсален и не зависит от того,

носителем какого конкретного языка является человек, поэтому семиосоциопсихологическая теория коммуникации служит в некотором роде интеграцией культур и человеческих сообществ

Семиосоциопсихология исходит из того, что для анализа коммуникативных процессов категорий «речь» и «дискурс» недостаточно, поэтому происходит переход к категории «текст». Последнюю следует рассматривать как минимум с двух сторон: *лингвистической*, как высшую единицу синтаксического уровня (текст как речь или дискурс) и *коммуникационной* (слово – элементарный знак – высказывание – содержательно-смысловой блок – текст как сложный знак наиболее высокого порядка, иерархия коммуникативно – познавательных программ) [21:145].

Процесс текстовой деятельности является механизмом по решению проблемных жизненных ситуаций. В этой связи порождение текста-сообщения является не самоцелью, а результатом стремления *в широком смысле* решить проблемные жизненные ситуации, интегрирующие так называемые объективные свойства среды с их индивидуальной интерпретацией личностью, «стечения» значимых для человека событий его жизни, преломленные в его сознании и требующие от него определенных действий, а *в узком смысле* – стремление выразить личное отношение к предмету деятельности. В настоящей работе делается акцент на образовательной, обучающей и мотивирующей роли текстовой деятельности как механизма развития потенциала активных субъектов данного процесса.

Включая разные по сложности знаки в многоступенчатые информативные связи, способствующие осуществлению определенной намеченной цели общения, человек порождает мотивированное и в силу этого обстоятельства целостное содержательно-смысловое образование. При порождении текста-сообщения (как коммуникативной единицы) кристаллизуется внутренняя потребность субъекта в реализации того или иного коммуникативно-познавательного намерения, при этом важно наличие

по меньшей мере *трех факторов*. Первый фактор – это проблемная жизненная ситуация, которую в рамках текстовой деятельности необходимо решить с помощью тех или иных средств, второй фактор – это коммуникативные намерения, а третий – избранная создателем текста «технология» (набор приемов воплощения своего коммуникативно-познавательного замысла) [27:19].

В своей работе мы придерживаемся точки зрения Т.М. Дридзе, которая рассматривает текст в коммуникационной «системе координат»: основное внимание фокусируется не столько на том, «о чем?», «что?» и «как?» говорится в тексте, сколько на том, «почему?» и «ради чего?» этот текст порождается, т.е. в чем состоит коммуникативное намерение автора [21:145]. Такой подход открывает возможности для обеспечения адекватного и качественного взаимодействия социальных субъектов.



рис. 3

Социально-интегративная функция коммуникации ориентирована на социальное партнерство и диалог – на формирование «коммуникативных сетей» (рис. 3), установление коммуникативных культурных связей.

Следует отметить, что Т.М. Дридзе в своих работах, как и ее последователи [1], рассматривает «текстовую деятельность» как социальную коммуникацию, что значительно расширяет границы данного понятия. Так, в своем определении она наиболее полно отражает суть текстовой деятельности: *«текстовая деятельность как любая деятельность является осознанной, мотивированной, предметной и целенаправленной, социально-регламентируемой активностью человека. Однако важнее всего, то, что она выступает деятельностью по решению не только и не столько лингвистических, сколько эмоционально-мыслительных, экстралингвистических задач»* (выделено нами) [21:148]. На

наш взгляд, именно при решении мыслительной и экстралингвистической задачи замысел предшествует выбору средств осуществления деятельности, так как замысел – это то, для чего предпринимаются усилия.

Текстовая деятельность для своего возникновения и функционирования требует интенсивной интеллектуально-мыслительной активности индивида, которая включает две высшие формы психической деятельности – *мыслительную*, основанную на отражающей способности сознания и осуществляющей познавательную функцию, и *речемыслительной*, как разновидность первой, но с функцией вторичного познания мира [27:19]. Поскольку текстовая деятельность является интеллектуально – мыслительной деятельностью, то она направлена на совершенствование мыслительной активности личности (развитие логического мышления, речевых способностей, внимательности, догадки и прочих психических процессов), на повышение уровня ее интеллектуальной способности. Описанные свойства текстовой деятельности в том числе мотивировали нас обратиться к этому концепту при разработке оптимальной стратегии.

Итак, текстовая деятельность представляет собой сложный социальный феномен, поэтому она способна дать глубинное понимание взаимообращенных процессов, происходящих между человеком и его социокультурной средой. Ведущая роль в текстовой деятельности отводится обмену смыслами, идеями и интенциями. Однако стоит рассмотреть психологическое и предметное содержание текстовой деятельности.

1.2.2. Предметное и психологическое содержание текстовой деятельности

Для того, чтобы общаться, надо иметь то, чем можно общаться, т.е. прежде всего свои собственные переживания, чувства, мысли.

И. Кант

Так человек неизвестный все ближе и ближе поворачивает к вам голову и, наконец, смотрит в глаза. Я смотрю теперь в глаза тексту.

Центральным понятием текстовой деятельности является текст. А.А. Брудный в своей работе [14:131] справедливо отмечает, что *«мысль о том, что мир может быть понят только через посредство неповторимо конкретного индивидуального опыта, имеет сложный генезис»*. Еще в средневековье сложились легенды о текстах, которые могут быть поняты на основе личностных и индивидуальных переживаний интерпретатора. Г.И. Богин утверждал [11:132], *«в широком смысле текстом является любой след целенаправленной человеческой деятельности – дома с их обликом, одежда, живописные произведения, даже человеческие лица (кроме антропологических признаков этнической принадлежности), даже произведения промышленного дизайна»*, то есть текстом может являться все, что подлежит восприятию, пониманию и интерпретации. Это очень важное замечание, поскольку многие, говоря о текстовой деятельности, имеют в виду лишь работу с аудиотекстом или графическим текстом. Однако если рассматривать текст не только как устное или письменное сообщение, то можно воспринимать образовательный процесс как совокупность различных текстов в их взаимодействии: текст-урок, текст-ученик и текст-учитель.

Поскольку в литературе мы не встретили единой трактовки концепта «текст», то решили привести несколько точек зрения. Текст может трактоваться с двух позиций: *лингвистической* и *коммуникативной*. Согласно первой «текст» – это любой отрезок линейно организованного потока речи. Кроме того, концепт «текст» рассматривается как «специфическая знаковая система». В логике А.А. Брудного, текст – это система знаков, развернутая по стреле времени, доступная пониманию. По мнению П. Рикера, текст является связной системой знаков, передаваемой одним сознанием и воспринимаемой другим [38:44].

Однако, разделяя мнение Т.М. Дридзе, мы опираемся на семиосоциопсихологический подход и рассматриваем текст как

коммуникативно-познавательную единицу, т.е. изначально обращенное к партнеру, опредмеченное ментальное образование, «цементированное» *коммуникативным замыслом*, составляющим его смысловое ядро. Таким образом, текст представляет организованную *содержательно-смысловую целостность и может быть определен как система коммуникативно-познавательных элементов, функционально объединенных в единую замкнутую иерархическую содержательно-смысловую структуру (иерархию коммуникативно-познавательных программ) общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением)* партнеров по общению [27:25].

Кроме того, текст представляется некоторым *культурным целым*, опытом общения, восприятия, деятельности, носителем смыслообразующей идеи и ценностей жизни. Известный культуролог М.М. Бахтин настаивал на открытости текста времени и пространству: *«текст (в отличие от языка как системы средств) никогда не может быть переведен до конца, ибо нет потенциального единого текста текстов. Событие жизни текста, то есть его подлинная сущность, всегда развивается на рубеже двух сознаний, двух субъектов»* [6:477].

В контексте данной работы осуществлена попытка выделить признаки, которыми должен обладать текстовый объект в рамках текстовой деятельности. Среди признаков были выбраны следующие:

- наличие самого смысла для возможности смыслодекодирования;
- проблемное содержание, предусматривающее свободу интерпретаций;
- эмоциональная насыщенность.

Целесообразно привести пример, иллюстрирующий указанные признаки. Один из друзей немецкого поэта Генриха Гейне, узнав о том, что он длительное время пребывал в плохом настроении, решил рассмешить его. Однажды Гейне получил по почте посылку в виде большого фанерного ящика. Когда он открыл его, то там оказался другой ящик, а в нем другой

ящик, и т.д. Когда он наконец добрался до самого маленького ящика, то увидел в нем записку со словами *«Дорогой Генрих! Я жив, здоров и счастлив! О чем тебе рад сообщить. Твой друг (следовала подпись)»*. Гейне это позабавило, настроение его улучшилось, и он послал в свою очередь посылку другу. Его друг, получил посылку тоже в виде большого тяжелого ящика, открыл его и увидел в нем огромный булыжник, к которому была прикреплена записка: *«Дорогой друг! Этот камень свалился с моего сердца, когда я узнал, что ты жив, здоров и счастлив. Твой Генрих»*. Таким образом, даже «камень» может быть текстовым объектом, если обладает эмоциональной значимостью для обоих коммуникаторов.

В процессе работы с текстом в смысловом поле отчетливо проявляется одно из *«необходимых условий (и следствий) понимания – эмоционально-ценностное отношение к понимаемому»*. Задача интерпретатора при работе с текстом в смысловом поле *«состоит не только в овладении значениями, отраженными в категориально-понятийном аппарате текста, но и в его осмыслении, т.е. наделении личностными смыслами»*, поскольку установка должна быть не столько рецептивной, сколько креативной, так как целью является понимание не общего содержания текста, а действительности, кроющейся за ним [56:3].

При анализе предмета деятельности следует идти не столько от текста как такового, сколько от человеческого фактора, помня о таких проблемах, как диалогический характер понимания, роль личностного смысла в творческих процессах, смысловая самоорганизация личности, антропологическая модель образования и т.п. Воспринимая или осмысливая текст, мы отвечаем на него и вопрошаем, обращаясь к нему. Так возникают цепи вопросно-ответных конструкций, фиксаций, разрушение привычного смысла. Общение текстами – это обмен *коммуникативными интенциями (намерениями)*, то есть целями или стремлениями, которое вкладывает в свое сообщение говорящий. Иными словами, это обмен: знаниями,

представлениями, мыслями, идеями, образами, впечатлениями, ценностями и идеалами – *личностными смыслами* [28:132] как отношение индивида к окружающей его действительности. Тексты, воплощая в себе коммуникативно-познавательную активность индивида, являются частью *личностного языкового сознания* как функционального базиса текстовой деятельности [27:24]. Личность, как носитель сознания (и неких мыслительных структур: впечатлений, знаний, идей) соприкасается с внешним миром и полученные данные обрабатывает на разных уровнях личностного сознания через «избирательные фильтры» или *факторы личностного смысла* – крючки, зацепляющие наше сознание: потребности, мотивы, установки, эмоции, воля, оценки, опыт реципиента и т.д. (рис. 4).

Личность не отражает объективную реальность, а стремится ее эксплицировать, пропустить через особые «личностные фильтры», насытить

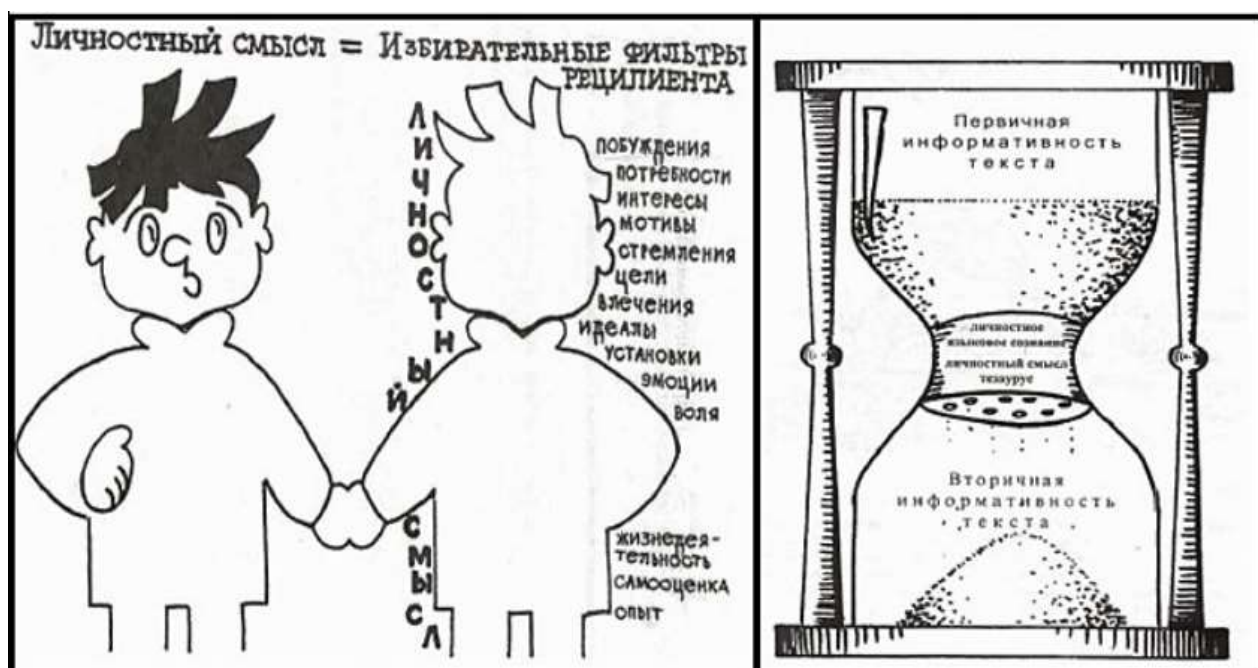


рис. 4

рис. 5

«личностным смыслом», чтобы в процессе коммуникации сделать это достоянием других для установления контакта и сотрудничества с другими людьми, для решения проблемных жизненных ситуаций.

Познание окружающей реальности происходит через особые «поля сознания»: через *сенсорное поле* сознание познание происходит через

органы чувств, т.е. доречевое восприятие (первая сигнальная система), поскольку знаки и символы на этом уровне еще не оформлены как постоянные. *Идеаторное поле* является вторичной репродукцией образов и представлений, возникших в сенсорном поле сознания на основе разных знаков (графических, музыкальных, словесных и иных). И, наконец, оформление идеи, ее номинация – наименование («вербальное – словесное» – конечное: оно венчает процесс познания) происходит через *мотивационное поле* – когда идеи транслируются другим в процессе коммуникации, текстовой деятельности, и мы вступаем в разговор, пишем, читаем, слушаем, осознавая коммуникативную интенцию [27:24].

Таким образом, механизм текстовой деятельности направлен не только на интерпретацию коммуникативного намерения субъектов общения, но и собственно на «сотворение», однако продуктом текстовой деятельности является то «количество» информации, которое перейдет в «качество» и станет достоянием реципиента. Этим продуктом выступает «вторичный» текст, пропущенный через индивидуальное *языковое (когнитивное)* сознание. Важно заметить, что количество «вторичных текстов» пропорционально количеству интерпретаторов. Критерием для «вторичных» текстов, выступающих в роли ответа-реакции на значимый для реципиента воспринимаемый «первичный текст», служит «осмысленность» по отношению задаче порождения «вторичного текста». «Первичный текст» проходит через «избирательные фильтры» реципиентов – при подобной смысловой интерпретации текста происходит преобразование *первичной* информативности (смысловой замысел автора) во *вторичную* (рис. 5), которые и составляют коммуникативно-познавательный потенциал текстовой деятельности [27:79].

Однако обнаруживается широкая распространенность ситуаций «*смысловых ножниц*», когда «первичная» и «вторичная информативность» не совпадают [36:154], что порождает субъективность герменевтического

анализа текста и ведет к превращению «смысла» в «псевдосмысл». Речь идет о ситуациях возникновения смыслового «вакуума», вызванного несопадением смысловых «фокусов» текстовой деятельности партнеров в ходе знакового общения. Чтобы этого не произошло, следует учитывать объективное содержание текста-сообщения, его объективный смысл.

Существуют различные варианты работы с текстом. Учитель может, например, начать урок с экспозиции (экспозиция – это текст, а учитель – автор текста), содержащей определенное коммуникативно-познавательное намерение учителя: *«On croit que «la bonté est un amour gratuit» (Henri Lacordaire). Qu'en pensez-vous? C'est vrai que la bonté change la vie? Mais avant de répondre à ces questions, je vous propose de regarder une courte vidéo»*. Видеоролик также будет текстом с собственной интенцией, но коммуникативное-намерение которого все же поддерживается экспозицией учителя. Оба текста проходят через личностные фильтры реципиентов – учащихся. Например, это может быть «опыт», и тогда ученик вспомнит, как он сам нередко, видя брошенное животное, подавал еду или как вместе с мамой подавал милостыню бездомному. В таком случае можно ожидать его суждение: *«Moi, je suis d'accord qu'il faut toujours s'épauler à ce qui souffre. Mais je ne crois pas que c'est un amour gratiut parce que quand on donne quelque chose, on te die «merci» en revanche»*.

Помимо этого, учитель в праве предложить ученикам определенный текст и попросить их дополнить его прилагательными, фразеологизмами, цитатами и т.д., поскольку автор «скучно» его написал. Таким образом, ученики письменно создают «вторичный» текст [10:200].

Итак, в процессе осмысления тех или иных текстов на иностранном языке происходит индивидуальный рост, и учитель может запланировать развитие определенных качеств у своих учеников: интерпретационные умения, умение отстаивать свою точку зрения и находить в тексте (будь это письменный текст или любой другой) главные мысли и формулировать свои

и т.д. Главное, чтобы все получаемые знания были пережиты, прочувствованы, потому что только тогда они **обретают смысл**. Интерпретируя и обсуждая с учениками текстовые объекты, допускающие неоднозначную трактовку, учитель неизбежно передает своим ученикам не только содержание, но и свое эмоционально-ценностное отношение.

При работе с текстовым объектом возникает ряд ситуаций. Прежде всего, это **ситуация понимания**, цель которой – профессионально-личностное развитие обучающихся, которое основывается на актуализации и становлении личностных функций (смыслопоиск, смыслотворчество, рефлексия, выбор и т.п.). В ситуации **«интерпретация»** происходит диалогическая встреча двух текстов – «первичного» и «вторичного». Сущность рассматриваемой ситуации заключается в присутствии наряду с выявлением авторского смысла (идеи) встречного процесса смыслотворчества, идущего от интерпретатора. Ситуация **«альтернативный текст»** основывается на выдвижении учащимся альтернативной смысловой конструкции. Подобная процедура способствует достаточно глубокому осмыслению авторского варианта текста, позволяет, отталкиваясь от общей идеи, выходить за пределы заданности и создавать свои варианты текстов. Сущность ситуации **«применение текста»** заключается в том, что глубокое понимание предмета или явления требует знания его различных применений. Подобный подход к тексту позволяет открывать в знакомом новые смыслы, ценности, свойства, области применения, а значит и возможности, готовит обучающихся к переносу знаний, опыта, идей в новые условия [44:68].

В современном лично-ориентированном учебном процессе текст выполняет ряд функций, среди которых можно выделить следующие: **когнитивную** (способность воспринимать, понимать, осознавать и перерабатывать внешнюю информацию), **коммуникативную** (способность вступать в процесс коммуникации и делиться своими переживаниями и мнением), **эстетическую** (умение ценить и понимать прекрасное;

формирование гармонично развитой личности), **креативную** (раскрытие творческого индивидуального потенциала автора текста) и, наконец, **аксиологическую** (оценка явлений окружающего мира с точки зрения различных ценностей – морально-нравственных, этических, социальных, идеологических и др.). В процессе обучения текстовой деятельности работа с текстовым объектом должна быть направленной на приобретение учащимися перечисленных умений.

Кроме текста, содержательную сторону деятельности составляют ее цель и результат, на достижение которого она направлена. Комплексный понятийный аппарат, включающий задачу, цель, мотив, предмет и продукт текстовой деятельности, был разработан Т.М. Дридзе.

Мотивом – целью текстовой деятельности является стремление к реализации коммуникативно-познавательного намерения для решения проблемной жизненной ситуации [27:37]. В качестве действий рассматриваются конкретные акты осмысления и операции с применением средств памяти и средств языка. Например, целью текстовой деятельности в рамках конкретного урока может быть комментирование цитаты «*La poésie n'a pas d'autre but qu'elle-même*» (Ch. Baudelaire, «Artiste») на французском языке. Тогда коммуникативно-познавательным намерением будет «декодирование» личностного смысла автора цитаты. При этом восприятие и понимание не ограничиваются переводом цитаты на русский язык, но направлены на постижение значения поэзии для Ш. Бодлера, ее отношения к творчеству.

Если **предметом** текстовой деятельности выступает коммуникативное намерение автора текста-сообщения, т. е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно – познавательным намерением, то ее **продуктом** являются личностные смыслодежащие высказывания реципиента как «вторичные» тексты. Дело не только и не столько в комментировании цитаты, но наполнением своего

суждения личностным, индивидуальным смыслом. «Вторичный» текст реципиента, построенный на основе авторского «первичного» текста может включать в себя «свой» личностный читательский конструкт, построенный на основе авторского художественного конструкта [27:69]. Кроме того, в зависимости от фильтра, от того, как был воспринят и понят «первичный» текст, интерпретатор может разделить или не разделить мнение автора: *Je pense qu'il s'agit de la création elle-même. // Je ne partage pas cette opinion parce que la poésie comme activité doit avoir un but final.*

Рефлексия как осознание способов интеллектуально-мыслительной активности и механизм развития любой деятельности является особым этапом в процессе текстовой деятельности. В качестве рефлексии может быть представлено сравнение личностных суждений учащихся, совпадение или несовпадение мнений, поскольку восприятие и понимание – это всегда столкновение, конфликт мнений автора и интерпретатора.

Ввиду того, что на уроке иностранного языка учащиеся сталкиваются с проблемой выражения собственного мнения, постижения смысла текстового произведения, и, как результат, им трудно определить идею, обнаружить позицию автора, необходимость обучения текстовой деятельности оправдана, поскольку она обладает высоким познавательно-коммуникативным потенциалом и направлена на развитие и последовательное применение следующих **коммуникативно-познавательных умений** [27:35]:

1. отрефлексировать ситуацию, социокультурный контекст, в котором порожден данный текст;
2. определить и сформулировать содержательную цель текста, его основную идею;
3. составить адекватное представление о логике развертывания текстового сообщения;
4. выделить субъективно ценную информацию, имеющую определенный личностный смысл;

5. привести адаптировать выделенную информацию для дальнейшего использования в будущей деятельности.

Процесс иноязычного образования должен протекать согласно «канонам» личностно-ориентированного обучения. Доктор психологических наук И.С. Якиманская утверждает, что каждый ученик как носитель индивидуального, личного (субъектного) опыта «...прежде всего стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации». В этой связи необходимо описать наиболее значимые **принципы** как первооснову и закономерность, согласно которой должен функционировать процесс текстовой деятельности.

Проблеме разработки принципов иноязычного образования посвящено множество работ. Так, И.А. Зимняя особое место в своем исследовании отводит психологическим принципам [51:115], Е.И. Пассов в своих работах делает акцент на коммуникативном принципе [9:51], а Н.Д. Гальскова дает подробное и исчерпывающее описание методических и общедидактических принципов [18:126]. Однако целесообразным будет учет и описание принципов, применимых конкретно к текстовой деятельности и раскрывающих ее суть. Среди таковых необходимо рассмотреть принципы саморазвития, креативности и проблемности [43:128-130].

Принцип **саморазвития** означает, что обучение продуктивной иноязычной текстовой деятельности обеспечивает условия для саморазвития учащегося в языковой и образовательной среде: как биполикультурной и языковой личности (с точки зрения уровня коммуникативной компетенции и общекоммуникативной культуры) и социально активной личности (с точки зрения уровня функциональной грамотности, познавательной и информационной культуры). Тем самым расширяются возможности формирования и развития познавательной мотивации, способности видеть личностный рост, что определяет установку учащегося на непрерывное повышение уровня компетенций. Принцип **креативности** предполагает

активную творческую деятельность учащегося в процессе иноязычного образования. Это связано с поиском продуктивного решения проблемных лингвистических и экстралингвистических задач, которые своей проблемной направленностью способствуют развитию творческого мышления.

Проблемность продуктивной иноязычной деятельности требует такой организации работы с текстовой деятельностью, при которой содержание образовательного процесса (тексты, проблемные задачи, речевой материал) становится источником учебно-методических проблемных задач для формирования умений, составляющих определенную компетенцию учащегося. Кроме того, преподаватель использует продуктивные приемы создания проблемных лингвистических задач, при этом обязательен анализ существующих или созданных проблемных ситуаций или текстов, понимание которых может быть облегчено наличием таблиц, рекламных объявлений, фотографий, схем, символов, знаков и т. д., связанных с содержанием ситуации, проблемы, темы, текста. Применение проблемного подхода при обучении продуктивной иноязычной текстовой деятельности требует приближения учебной деятельности к реальным условиям жизни, когда повседневно приходится сталкиваться с проблемными ситуациями.

Поскольку текстовая деятельность основана на герменевтическом анализе, о котором будет идти речь далее, то целесообразно рассмотреть **принцип герменевтического круга** не только как необходимость понимания целого текста из отдельных частей и наоборот, но и как важность учета при интерпретации текста цели и замысла автора. Движение понимания разворачивается в круге: мы организуем процесс понимания предметного содержания, в ходе чего понимаем себя, одновременно понимая Другого. Процесс понимания постоянно переходит от целого к части и обратно к целому, кругами расширяя единство понятого смысла [16:199].

Однако не стоит забывать о принципе, который играет важную роль в организации продуктивного образовательного пространства на уроке

иностранный язык – *принципе «живого слова»* как основе эмоционально-смыслового подхода, разработанного И.Ю. Шехтером [59:18-33]. Шехтер отмечает, что при эмоционально-смысловом подходе обучаемого нужно воспринимать как личность, т.е. когда ему предоставляется полная свобода без каких-либо ограничений интерпретировать и актуализировать себя соответственно получаемой информации так, как его личность полагает нужным, как ей это присуще. Ведущее значение отдается смыслу, который может быть выражен как вербальными средствами, так и характером поведения человека, его действиями, мимикой, жестами. Если вербально высказанные мысли не могут быть осмыслены, они не представляют никакой жизненной ценности для говорящего человека как существа смыслового.

Итак, текстовая обладает глубоким предметным и психологическим содержанием, включающее текст как объект деятельности, цель, мотив, предмет и продукт деятельности. Определив принципы и основные характеристики текстовой деятельности и обосновав важность ее внедрения в образовательный процесс, целесообразно перейти к ее непосредственной составляющей – герменевтике.

1.3. Герменевтическая составляющая текстовой деятельности

Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает лишено для нас смысла.

М.М. Бахтин.

Несмотря на то, что методика обучения текстовой деятельностью получила свое развитие сравнительно недавно, корни ее восходят к истокам становления *герменевтики* как одного из направлений философии. Поскольку текстовая деятельность базируется на трех взаимосвязанных процессах, «восприятие», «понимание» и «интерпретация», то целесообразно говорить о герменевтической составляющей текстовой деятельности и о герменевтике как основе обучения описываемой стратегии.

1.3.1. Описание концепта «герменевтика» в историческом ракурсе

В настоящее время не существует однозначного толкования концепта «герменевтика»: она рассматривается как филологическая и философская теория истолкования текстов, как методология общественных наук вообще и как универсальное философское учение, способное служить методологической и мировоззренческой основой понимания действительности. Однако суть герменевтики едина – поиск скрытого смысла.

Философский словарь определяет термин «герменевтика» (греч. *hermeneuo* – разъясняю) как искусство и теорию истолкования, целью которого является выявление смысла текста, исходя из его объективных (значения слов и их исторически обусловленных вариаций) и субъективных (намерение автора) оснований. Появление герменевтики обозначено в эпоху эллинизма, когда широко распространялась греческая культура, религия, искусство и философия. В то время герменевтика была неразрывно связана с интерпретацией и исследованием классических текстов (например, Гомера), а в Средние века и эпоху Возрождения объектом ее исследования было толкование священного писания. [55:90].

В XIX веке началось развитие герменевтики как самостоятельного философского направления. Это стало значительным событием в философии того века, потому что отныне герменевтику стали рассматривать как универсальную дисциплину – *«науку о понимании»*. Среди философов, стоявших у истоков становления герменевтики как самостоятельной дисциплины, можно с уверенностью выделить М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Ф. Шлейермахера, В. Дильтея и П. Рикёра.

Традиционное понимание герменевтики как науки и искусства толкования текстов впервые было расширено В. Дильтеем до понимания «жизненных проявлений», через которые нужно прийти к пониманию

«жизни другого» [53:126-127]. Согласно Дильтею, герменевтика должна стать наукой о жизни, потому что «жизнь есть источник всего знания».

В XX веке герменевтика постепенно оформлялась в одну из основных методологических процедур философии, сначала в рамках экзистенциализма (Хайдеггер), а затем в собственно философскую герменевтику. Именно в трудах М. Хайдеггера и его последователя Г.-Г. Гадамера герменевтика получила универсально-философский статус. Гадамер определил герменевтику как классическую дисциплину, занимающуюся *искусством понимания текстов*. По его словам, герменевтика «относится к совокупности всего разумного», ко всей области знания: ведь мир, с которым человек имеет дело, «не бывает первоизданым миром первого дня», – он всегда в *осмыслен и описан*, а потому является *текстом* в широком смысле.

Среди ученых, занимавшихся проблемой сущностного определения герменевтики не было единой концепции *понимания*. С одной стороны, герменевтика нацелена на понимание текста как такового. Основоположником данной теории является Ф. Шлейермахер, который поставил задачу «вживания» в текст, чтобы понять его смысл «лучше, чем сам его автор». Для такого понимания герменевтики характерна установка, что объектом понимания является *высказывание*, которое отражает то, как мы этот мир понимаем. Какие бы формы не принимало герменевтическое понимание, будь то понимание какого-нибудь социального феномена, художественного произведения или поступка какого-нибудь человека, оно неразрывно связано с языком, потому что *продуктом текстовой деятельности являются высказывания* [49:140-141]. С другой стороны, речь идет о герменевтике, нацеленной на понимание самого понимания, включенного в целостный ход жизни человека. Данную точку зрения связывают с деятельностью философа В. Дильтея. Подобная герменевтика исследует и анализирует предпосылки и логические механизмы высказывание.

Одним из первых и точных примеров герменевтического анализа высказываний следует считать критическую философию И. Канта. Именно он выделил четыре формы высказываний: *когнитивные, ценностные, чувственные* и *эстетические*.

Для нас особый интерес представляют эстетические высказывания, которые, согласно Канту, представляют «суждения вкуса» и определяют объект «*в отношении благорасположения и предиката прекрасного независимо от понятий*». С точки зрения логики, их содержанием является выражение особого душевного состояния субъекта в отношении собственных познавательных способностей. Эстетические чувства возникают в процессе восприятия природы и произведений искусства. Они проявляются при восприятии прекрасного, возвышенного низменного, трагического и комического [там же]. Смыслы, сквозные действия и коммуникативные акты не могут существовать вне эмоциональной сферы человека. Включение в процессе познания не только интеллектуальной, но и эмоциональной чувственной сферы позволяет после «прочтения» текста интерпретатором создать у него *целостный мислеобраз* [15:6].

Французская философия также не осталась в стороне при разработке проблемы философской герменевтики. Так, Поль Рикёр в своей работе «Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике» ставит вопрос о конечном определении герменевтики, его труд направлен на подробное изучение сущности самого понимания. Под герменевтикой Рикёр понимал «теорию операций понимания в их соотношении с интерпретацией текстов». Таким образом, философ ставит проблему установления соотношения между понятиями «интерпретация» и «понимание» [42:106].

Связь герменевтика и философии очевидна, потому что, несмотря на ее стремление «*творчески, вольно читать и интерпретировать чужие тексты*», прежде всего под внимание герменевтического понимания попадала сама жизнь. Также не следует исключать явную связь

герменевтического познания с психологией, под область изучения которой попадает эмоциональное восприятие человеком различных явлений.

Герменевтическая мысль развивалась не только на Западе. Ключевой фигурой русской герменевтики считается Д. Мережковский, чье творчество преимущественно заключалось *в интерпретации текстов* в широком смысле [13:102-104]. Спецификой русской герменевтики является ее «субъективный характер» – ориентация на автора текста. Если рассматривать герменевтику как способ толкования текстов, то можно сказать, что исследователь, прибегающий к этому методу, старается увидеть за текстом, набором слов личность автора, его идеи и замысел, поскольку конечная цель – мысль автора.

Другой центральной проблемой герменевтической теории является концепт *«герменевтический круг»*, основателем которого является Ф. Шлейермахера. Герменевтический круг обуславливает связь, с одной стороны, между объяснением и интерпретацией (=истолкование) и пониманием – с другой. В своей работе мы также придерживаемся точки зрения философа, который наиболее полно отразил суть «герменевтического круга». Основой герменевтического понимания является принцип диалектического единства части и целого: смысл целого текста зависит от смыслов составляющих, а смысл составляющих – от смысла целого текста. Суть движения по кругу заключается в постоянном разрешении смыслового противоречия между частью и целым, между частным и общим, между второстепенным и главным, между текстом и контекстом, между пред-пониманием и пониманием. Герменевтический круг Ф. Шлейермахера — это перенос «в душевное наитие автора и с его точки зрения разрешение загадки текста» [17:347], по М. Хайдеггеру — это круг предвосхищения, «понимание того, что содержится в тексте, заключается в разработке предварительного наброска, который подвергается постоянному пересмотру и углублению в

смысл текста» [там же]. В этом еще одна особенность понимания — оно носит вероятностный характер.

Таким образом, понимание имеет круговую структуру: целое понимается через части, а часть через целое; текст понимается через контекст, а контекст через текст, субъект познает себя через других, но других понимает через себя, постигая традицию интерпретатор сам находится внутри нее. Но это не означает, что каждую отдельную часть текстового объекта невозможно понять, не ознакомившись со всем текстом. Некоторые части текста могут быть вполне автономны, и реципиент может понять и истолковать их без учета целого текста. Тем не менее, предварительное знакомство с текстом в целом поможет избежать ошибок в интерпретации, а также позволит глубже передать многообразие смысловых оттенков.

Итак, герменевтика является достаточно обширным и универсальным термином, поскольку интерпретировать можно все: начиная от понятия самой жизни, заканчивая анализом отдельных высказываний. Становление данной дисциплины прошло долгий путь: от толкования Священного Писания до интерпретации художественных текстов XX века. Герменевтическое познание впитало в себя множество зачастую противоречивых идей (как западных, так и отечественных), которые где-то имели свои камни преткновения, где-то значительно расходились. Однако, несмотря на то, что герменевтика получила свое определение как учение прежде всего философское, сегодня сфера ее влияния расширила свои границы и герменевтика как наука о понимании продвинулась значительно, охватывая как языкознание, так и лингводидактику.

Текстовая деятельность как процесс по «вскрытию» личностных смыслов немислима без двух ключевых механизмов — «понимание» и «интерпретация», которые подлежат рассмотрению в следующем параграфе.

1.3.2. «Понимание» и «интерпретация» как механизмы герменевтического анализа текста

Он все понимает, а это самое главное... Очень трудно жить, когда тебя не понимают. Даже невозможно.

С. Бобров

Очевидно, книга человеческих судеб скудна сюжетами, но богата интерпретациями.

«Лабиринт Менина», Макс Фрай

Современное общество нуждается в личности целостной, компетентной и способной к самостоятельным решениям, готовой осуществлять осмысленные действия в избранной сфере жизнедеятельности, используя при этом как профессиональную подготовку, так и возможности своей личности [44:92]. Подобный подход соответствует требованиям к иноязычному образованию и позволяет обеспечить единство знаний, опыта, личностного развития и понимания, а значит, способствует в целом повышению качества образования. Понимание является не только общефилософской категорией герменевтического познания, но и одним из основных механизмов герменевтического анализа.

Объектом понимания является человек в его социально-культурных связях, а предметом – текст как явление гуманитарной культуры и механизм, управляющий процессом понимания. Сориентировав образовательный процесс на *понимание*, а не на запоминание учебного материала, можно значительно повысить качество образовательного процесса и нацелить его на овладение качествами, заявленными в самом начале данной работы. Понимающий человек и специалист – это человек, способный видеть целое во всем богатстве составляющих его частей, проявлений и отношений, осмысливать связи и взаимозависимости между явлениями, а также последствия, вытекающие из действия этих связей и взаимозависимостей; это личность, обладающая развитой эмпатией, толерантностью, рефлексией,

чувством ответственности за свои поступки [44:93-95]. Только на основе понимающих подходов возможно подготовить обучающегося к *осмысленному* и *ответственному* существованию в обществе, культуре, дать ему опыт самостоятельной и смыслотворческой деятельности.

Понимание текста – это всегда личностный процесс, имеющий как гносеологическую, так и онтологическую природу, поэтому оно является движущим механизмом герметического анализа. Процесс понимания тесно связан с практическим сознанием и знанием, проблемы коммуникации, диалогом, рефлексией, смыслопоисковой и смыслотворческой деятельностью, оценкой понимаемого объекта, творчеством и т.д. [там же]. В процессе понимания индивид решает мыслительную задачу и потому понимание является основным механизмом и текстовой деятельности.

Следует выделить ряд характеристик понимания, которые способны придавать образовательному процессу личностно-смысловую направленность и психолого-педагогическую эффективность и которые применимы к текстовой деятельности [44:93]:

- *смыслоориентированность* (направленность на поиски раскрытие смыслового содержания текста);
- *культуросообразность* (подход к тексту как к фрагменту духовной или материальной культуры);
- *диалогичность* (субъект-субъектного обращения с текстом);
- *субъективированность* (личностная включенность в процесс понимания объективно существующего текста);
- *аксиологичность* (связь с ценностными установками личности);
- *эвристичность* (направленность на творческое начало, на открытие собственных личностных знаний, смыслов, ценностей, возможностей);
- *контекстуальность* (зависимость от различных контекстов).

Как отмечалось выше, понимание направлено на поиск и раскрытие смыслового содержания текста. В этой связи А.В. Щепилова отмечает, что с

точки зрения психолингвистики понять – это некоторым образом *произвести* значение, смысл, *получить* его. Смысл, предназначенный для понимания, находится в тексте. Однако он реализуется в сознании читающего, как бы реконструируясь на базе того, что читатель уже знает (тезаурус читателя) [10:189]. Если смысл «скрыт» от субъекта познания, то логично, что его надо дешифровать, понять, усвоить, истолковать, интерпретировать. Все эти понятия могут быть синтезированы в общую методологическую категорию «понимание», которая в гуманитарных науках приобретает особое методологическое звучание: на первый план здесь выдвигаются интерпретационные методы получения знания. Именно они в большинстве случаев обеспечивают прирост знания в области гуманитарных наук, но в то же время перед исследователями возникают сложнейшие проблемы обоснования истинности гуманитарных теорий и их методологического обеспечения.

Понимание и осмысление есть результат столкновения, диалога, взаимодействия. Любое человеческое общение, а значит, и понимание, по своей природе диалогично. Например, читатель знакомится с эпохой, в которую был создан текстовый объект. Цель толкования – познать, понять данную эпоху, проникнуть в мир автора через восприятие и толкование текста. Таким образом, текст будет посредником, что ни в коем случае не противоречит идеи герменевтического анализа, ведь герменевтика призвана понять то, что происходит в процессе истолкования. Кроме того, убедительной представляется точка зрения О.В. Соболевой, согласно которой *«основной прием понимания текста, которым овладевает ученик в процессе обучения, носит название «диалог с текстом»»* [40:46]. Этот диалог начинается с поиска скрытых в тексте вопросов, постановки вопроса к тексту и самому себе. Он состоит в выдвижении своих предположений, ответов и гипотез о дальнейшем понимании содержания текста, проверке предположений по тексту, то есть в осуществлении самоконтроля. Другие

приемы работы с текстом либо вплетены в него (внимание к слову, включение воображения), либо являются его итогом (выделение концепта текста). Постепенно диалог с текстом усложняется, включается не только мыслительная работа, но и воображение.

Основным средством наделения смыслом непонятных знаково-символических конструкций является *интерпретация*, которая представляет собой достаточно свободный творческий акт. В повседневной жизни мы постоянно истолковываем явления, с которыми мы сталкиваемся [54:149-151]. Вся познавательная и коммуникативная деятельность человека тесно связана с интерпретацией тех или иных знаков, жестов, слов, произведений искусства (музыки, живописи, музыки) и других знаковых систем.

В герменевтике сложились две точки зрения относительно сущности интерпретационного процесса: согласно первой, интерпретация есть реконструкция авторских смыслов, их обнаружение в исследуемом объекте; согласно второй – интерпретация есть конструирование *собственного смысла* в результате развертывания имманентной логики текста, который рассматривается как относительно самостоятельная по отношению к его творцу данность.

Многие исследователи, занимаясь интерпретацией текстов, фактически вторгаются в область герменевтики, поскольку при работе с текстом включается так называемое «смыслоожидание», которое корректируется постоянно в соответствии с поступающей информацией и добавляется к тексту, превращая его в новую целостность, соответствующую новому «смыслоожиданию» [36:155]. Это объясняет почему при повторном прочтении той или иной книге и просмотре фильма понимание «выходит на новый уровень» и будет уже глубже, чем при начальном восприятии.

Если понимание предполагает диалог автора и интерпретатора, то процесс *интерпретации* неотделим от процедуры эмпатии, суть которой заключается в том, что исследователь ставит себя на место автора – создателя

исследуемого объекта, вживается в объект исследования и таким образом пытается понять смыслы, заключенные в нем. Глубокое, свободное, личностное понимание текста достигается в результате проникновения в духовный мир автора и повторения акта его творчества. С позиций герменевтик и это возможно лишь при условии конгениальности – соразмерности духовных потенциалов автора и интерпретатора.

При работе с текстом всегда возникает вопрос правильности понимания и интерпретации [38:44]. Так, некоторые лингвисты отстаивают гипотезу о потенциально бесконечной множественности индивидуальных интерпретаций текста. Например, И.П. Смирнов полагает, что множественность интерпретаций есть объективное свойство самого текста, которое не зависит от личности интерпретатора. Другие, напротив, считают, что признание в тексте бесконечного множества «смыслов» лишает его объективного смысла [36:154].

Однако мы полагаем, что *множественность* понимания и интерпретации не лишает работу с текстовой деятельностью смысла как такового. Речь не идет об истолковании текста исходя из авторского смыслового наполнения, что безусловно важно, но ведь коммуникативная интенция автора и интерпретатора могут не совпадать (так называемые «смысловые ножницы», о которых говорилось выше). Тем не менее, текстовая деятельность, будучи субъективной и индивидуальной, дает нам некую свободу в понимании и интерпретации текста, что абсолютно является ее преимуществом, особенно при работе с учениками (при большом количестве участников коммуникации), поскольку именно так можно столкнуться с различными точками зрения, наполненных индивидуальными личностными смыслами, поскольку каждый «читатель» вычитывает свое личностное содержание из текста и вписывает его в свой трепетный внутренний мир [38:46-47].

Интересна в этой связи теория рефлексивного прочтения художественного текста И. Г. Богина: «...Однако еще важнее для общества антропоцентрическая ориентация педагогической деятельности: это и есть то, что могло бы способствовать и научению рефлексии, и введению интерпретационных методов обучения, и вообще фронтальному поумнению новых поколений. Массовая школа пока еще почти не обращалась к герменевтической проблематике как проблематике собственно педагогической. Это приводит к серьезным последствиям. Когда берут нормального, способного и доброжелательного ребенка 6–7 лет и затем в течение 10–11 лет внушают ему, что ему «и так все понятно» в силу владения родным языком и «природной понятливости», происходит нечто почти непоправимое» [11:249]. На первый план выдвигается необходимость решения герменевтической проблематики в педагогике: педагогическая наука без обращения к герменевтическим вопросам слепа и губительна.

Подводя итог, следует сказать, что герменевтический подход в понимании текстов – это проблема выявления смысла, заключенного в тексте любого жанра путем его понимания и интерпретации. Интерпретация представляет собой процесс преодоления многозначности смысла текста и установления однозначности его прочтения, а понимание – процесс постижения смысла. Понимание зависит не только от того, смысла, который придал предмету понимания его автор, ровно, как и интерпретатор не просто открывает готовый смысл, но привносит нечто от себя; так как подходит к предмету деятельности с определенных позиций личного опыта своих идеалов и убеждений [23:23]. Таким образом, герменевтический подход в понимании текстов – это проблема выявления смысла, заключенного в тексте, путем его истолкования и интерпретации [31:79].

Герменевтика, будучи философской категорией и обладая огромным потенциалом, охватывает все существо человека. Однако в данной работе

необходимо рассмотреть педагогическую и филологическую герменевтики как основные в процессе реализации иноязычного образования.

1.3.3. Теоретические основы филологической и педагогической герменевтик

Поскольку термин «герменевтика» обладает широким спектром применения, то в последнее время герменевтический аспект пронизывает многие области познания, в частности, выделяют юридическую, филологическую герменевтику. Специальной ветвью герменевтики является *педагогическая герменевтика*. Предметное содержание педагогического познания охватывает мир субъективных образов, смыслов и ценностей, воплощенных в научных и художественных текстах, в произведениях искусства [23:24].

Проблеме развития герменевтического познания и применению его в образовательной среде посвящено значительное количество публикаций. Например, Н.Е. Буланкина и Е.А. Елизова считают, что предметом исследования педагогической герменевтики выступает *педагогический текст*, одной из форм которого является урок. Урочный текст характеризуется наличием объективной реальности в настоящее время. К тому же он обладает так называемым *коммуникативным событием* [15:5-6], которое включает в себя ряд компонентов (сознание учителя и ученика, знание как реальное богатство, аутентичные культурные тексты, акт коммуникации), позволяющих расценивать урок как *целостный текст*.

Исследованием педагогической герменевтики занималась А.Ф. Закирова. В своих работах [23-35] она настаивает на идее, что герменевтический подход способствует формированию *учебно-информационных умений* у учащихся. Рассмотрение проблемы развития данных умений обучающихся в контексте педагогической герменевтики позволяет акцентировать внимание на *качественных изменениях личности* в процессе освоения способов работы с информацией, в частности, развитие

диалогического мышления и рефлексии. В связи с этим А.Ф. Закирова уточняет набор подлежащих освоению в образовательном процессе действий и операций, обеспечивающих не только логико-гносеологическую переработку информации, но и ее глубоко личностную ценностно-смысловую интерпретацию. Помимо умений выделять предмет речи, суждения (тезисы), устанавливать смысловые связи между фрагментами текста, создавать вторичные тексты (таблицы, схемы, граф-схемы и т.п.), в число обязательных умений, с ее точки зрения, закономерно должны быть также включены: реконструкция речемыслительной деятельности автора, лингвистический анализ оценочных суждений, определение предметов оценивания; определение общей направленности оценки (положительная или отрицательная), реконструкция авторского замысла текста, привлечение информации социокультурного, биографического характера для интерпретации авторского смысла, создание вторичных текстов (аннотаций, рефератов); рефлексия (свое/чужое), аргументация (согласие или несогласие с позицией/оценкой на основе личного или читательского опыта), рефлексия изменений представлений после знакомства с новым знанием и позицией, создание встречных текстов — рефлексивных и нарративных. Важность и ценность включения последних в процесс взаимодействия обучающихся с текстом объясняется обращенностью педагогической герменевтики к проблеме выработки личностных смыслов обучающихся, к **ценностным аспектам** педагогической деятельности в целях преодоления обезличенности, неосмысленности, формальности знания [23:24]. Востребованность педагогической герменевтики обусловлена нарастающим вниманием педагогики к индивидуальным, уникальным и неповторимым проявлениям человеческой субъективности [24:9], кроме того она направлена на поиск выхода из антропологического кризиса.

Однако рассмотрение педагогической герменевтики для нас не является целенаправленным, поскольку предметом педагогической

герменевтики является педагогический процесс в целом, а в данной работе акцент делается на художественном произведении как объекте филологической герменевтики.

В научный обиход понятие «филологическая герменевтика» было введено Г.И. Богиним [12]. Ученый отвергает «интенционализм» как установку исследователя исключительно на то, чтобы найти подлинный смысл, вложенный автором в созданный им текст произведения, также, как и «антиинтенционализм» - установку только субъективную интерпретацию текста реципиентом. Таким образом, Богин отстаивает идею многогранности смысла текстового объекта. Важно отметить, что текстовый объектом филологической герменевтики является художественное произведение.

В своей работе «Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику» [11] Богин определяет герменевтику как общее название для многих деятельностей. Так, кроме филологической и педагогической герменевтик, существуют естественнонаучная, экономическая, политическая, историографическая и пр. Согласно лингвисту, все эти деятельности имеют практическую направленность на улучшение умственной работы, и по всем необходимы научные разработки. Исторически филологическая герменевтика занимает **первое место** среди этих деятельностей, поскольку, если бы человек не обладал языком, речью и не мог бы в силу этого понимать речевых произведений, то он не мог бы понимать и всего остального. Поэтому теоретическая и практическая значимость внедрения именно филологической герменевтики как источника возникновения текстовой деятельности в процесс иноязычного образования представляется адекватной.

Согласно Богину, единственной наукой, поистине владеющей методологией интерпретации как некоторым целым и методиками интерпретации на предметных образцах, является филология (лингвистика, критическая практика, риторика, герменевтика и опыт изучения литератур и

т.д.). Гигантский когнитивный и методологический аппарат филологии станет в XXI веке питательной средой для коренного улучшения педагогики, школы, равно как и всех других источников формирования человека. Однако в настоящее время многим педагогам уже стало ясно, что учить пониманию нельзя, хотя, разумеется, можно учить готовности к пониманию.

Человек должен достигать понимания самостоятельно, преодолевая при этом опасности непонимания [12:23]. Понимание может быть только там, где возможно непонимание. Это утверждение касается собственно понимания, а не автоматического восприятия привычных речений. Такие речения "понятны и без понимания". Само понимание достигается через рефлексию. Рефлексия является универсальным признаком собственно человеческого мышления, она течет непрерывно, она "размазана по всем тарелкам", но по воле человека она останавливается (фиксируется) и объективируется, превращаясь в другие организации (инобытия, ипостаси). Среди этих организаций – все духовные конструкты человеческого бытия - понимание, проблематизация, знание, отношение, оценка, собственно человеческое чувство и многое другое.

Понимание может углубляться по мере развития интерпретации. При интерпретации рефлексия обращена на понимание, она позволяет задействовать всё большее число онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря интерпретации. В свою очередь, интерпретация трактует большее число форм текста, в которых опредмечены смыслы, и тем самым выводит к большему числу понимаемых смыслов. Движение между пониманием и интерпретацией все больше и больше обогащает освоенность содержательности текста – единства содержаний и смыслов, таким образом углубляя герменевтический анализ текстового объекта.

Самые сложные и высокие типы понимания текстов восходят к декодированию знаков обыденного языка: ведь текст закрепляет в языковых

формах модель отношений действительности, точнее – закрепляет освоение ее человеком [12:34]. При понимании имеет место стремление к освоению содержательности текста. Как отмечает Богин, понять текст, освоить его содержательность — значит обратить весь опыт на текст и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью индивидуальной субъективности (уничтожить разрыв между отражением и его объектом), затем нужно разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с собственным опытом и выбрать из этого разделения то, что нужно для собственной деятельности. Если в процессе понимания индивид, в чем-то меняясь, остается самим собой, не освобождает его от стремления к истинности понимания. При этом индивид должен постоянно задаваться вопросом: *«Я понял, но что же я понял?»*, *«Раз я понял не все, то как сделать, чтобы понять больше?»*, *«А такого ли понимания, как у меня, хотел автор?»*, *«А почему я понял не так, как мой знакомый?»*, *«Я не понял, но как сделать так, чтобы понять?»* и т.п.

Ведущим моментом является процесс понимания, пренебрежение которым создает превращенную форму понимания – форму, в которой ее происхождение и сущность наличного бытия оказываются замаскированными. Нормальный процесс понимания имеет следующую форму: я усматриваю в любом осмысленном отрезке текста смысл, читаю (слушаю, смотрю) далее, усматриваю дальнейший смысл в следующем отрезке и т.д. Второй акт усмотрения либо прибавляет второй смысл к первому, либо приводит к наращиванию смыслов, что происходит при взаимодействии различных смыслов.

Таким образом, герменевтика является искусством на уроке, которым необходимо владеть педагогу, организуя проникновение обучающихся в глубины смыслов, сокрытые в информационных пластах, через проникновение одного сознания в другое, то есть в сознание одного человека, жившего много веков назад [15:5]. Герменевтическая постановка

проблемы понимания имеет непосредственное отношение к разработке антропоцентрической концепции информации, в центре которой не только логико-гносеологический и синтаксический аспекты передачи информации, но и содержательный, а также аксиологический.

Аксиологическая сторона филологической герменевтики остается пока не в полной мере разработанной. Возможно, это отчасти связано с ее философскими предпосылками развития и становления как отдельной дисциплины. Например, М.Хайдеггер рассматривал понятие ценности как симптом упадка, забвения бытия, результат его опредмечивания. Отсутствует аксиологическая проблематика и в труде Г.-Г. Гадамера «истина и метод», в то время как «символу» философ уделяет большое внимание [17].

Однако в практической интерпретации художественного произведения как текстового объекта значение аксиологического аспекта герменевтического анализа велико. Говоря об аксиологическом аспекте интерпретации в филологической герменевтике имеется ввиду прежде всего не художественное достоинство произведения, а оценка изображенной жизни, выражаемой самим ее образом, как это представляется реципиенту.

Ключевая идея концепции герменевтической интерпретации гуманитарного знания — идея взаимодополнительности *логико-гносеологического* и *ценностно-смыслового* начал интерпретирующей деятельности, осознание связи объективного значения и субъективного личностного смысла. Таким образом, герменевтический подход органически «увязывает» в проектировании и реализации образовательного процесса понятия: текст, диалог, понимание, интерпретация, смысл, смыслообразование, самопонимание, понимающий субъект, развитие сознания и мышления в ходе интерпретации текста [23:24].

Герменевтика как теория и практика понимания и интерпретации нацелена на глубокое их понимание с учетом социально-культурных традиций, переосмысления эмоционально-духовного опыта человечества и

личного духовного опыта субъекта понимания, основана на осознанном и самостоятельном рефлексивном смыслообразовании [23:23].

Итак, педагогическая и филологическая герменевтики вскрывают основания свободного и творческого образовательного процесса, они напрямую обращены к ценностным аспектам педагогического процесса.

Выводы по Главе 1

Концепту «текстовая деятельность» отводится значительное место в структуре социальной коммуникации; но также роль и место текстов в мотивированном и целенаправленном обмене идеями, представлениями и эмоциями, установками и ценностными ориентациями, образцами поведения и деятельности является ключевыми.

Текстовая деятельность направлена, с одной стороны, на совершенствование *коммуникативных навыков*, связанных, во-первых, с умением человека адекватно (без смысловых искажений) понимать другого, и, во-вторых, – с умением доносить свою мысль, выбирая для этого наиболее оптимальные для каждого конкретного случая форму и способ общения, но, с другой, для удовлетворения собственной потребности быть понятым, донести свои коммуникативные интенции. Вместе с тем, будучи деятельностью мыслительно-интеллектуальной, она затрагивает такие психологические процессы как мышление, понимание, интерпретация и направлена на развитие навыков критического мышления, рассуждения, вдумчивости, анализа и.т.д.

Следует помнить, что текстовая деятельность ориентирована на совершенствование коммуникативно-познавательных умений, которые на практике означают поиск средств выхода из проблемных жизненных ситуаций. Кроме того, мы полагаем, что механизм текстовой деятельности способствует поиску пути к взаимопониманию, диалогу и эффективному взаимодействию, контакту, сотрудничеству, обладает определенными возможностями для формирования картины мира обучаемых вообще и их профессиональной картины мира в частности, что является явной потребностью современного общества в целом.

Центральное понятие текстовой деятельности – текстовый объект, который в процессе образования учащемуся необходимо понять на уровне значения и смысла, выделить необходимую информацию, скрытую в

содержании, затем воспринять ее в мысленном сопоставлении со своими знаниями, прошлым опытом и мировоззрением и, в конечном счете, выразить свое понимание и отношение к данной информации во внешней речи, на родном или изучаемом языке.

Обладая междисциплинарным характером, текстовая деятельность имеет некую универсальность в применении, и в то же время уникальность.

Текстовая деятельность базируется на герменевтическом анализе, который является способом гуманистического миропонимания, активно развивающейся практико-ориентированной теорией, которая постепенно дополняется комплексом прикладных интерпретативных техник истолкования, источниками которых являются психолингвистика, литературная критика, теология, теория перевода, педагогика и другие области гуманитарного знания.

Специальными отраслями герменевтики, имеющие непосредственное отношение к образовательному процессу, являются *педагогическая и филологическая герменевтики*.

Герменевтический подход в педагогике непосредственно обращён к проблеме выработки личностных смыслов, к *ценностным аспектам педагогической деятельности*. Знаменательно, что задача создания новой ценностной системы общества - системы открытой, вариативной, духовно и культурно насыщенной, диалогичной, толерантной, собирающей воедино современные социально значимые ценности и установки с передовыми отечественными традициями, - обозначена в качестве одного из направлений образовательной политики России на современном этапе [25:74-76].

2 ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Толкование понятия «художественное произведение» и его потенциальные возможности в обучении текстовой деятельности

Для чего нужно искусство? Чтобы <...> вбивать в ткань времени клин эмоций, выходящих за пределы пяти животных чувств. Как рождается искусство? Оно обязано своим существованием способности человеческого разума создавать чувственные образы. Что делает для нас искусство? Оно облакает в форму и делает видимым наши эмоции, тем самым налагая на них печать вечности; такую печать несут все произведения, способные воплощать в частной форме всеобщее содержание сферы чувств.

М. Барбери, «Элегантность ежика»

Практика показывает, что опыт общения у учащихся с произведениями разных видов искусств недостаточен, а характер общения в большинстве случаев не является диалогическим: искусство существует само по себе, а человек сам по себе. Между тем у многих из них есть явное или еще неосознанное стремление разобраться в произведениях современной эпохи и искусстве прошлого, выработать к ним собственное отношение. При этом остро ощущается необходимость в совершенствовании художественного вкуса, в формировании потребности в общении с искусством и создании мотивов к «творческому поведению» в реальной жизни.

Выбор художественного произведения как предмета применения текстовой деятельности неслучаен, поскольку с педагогической и методической точек зрения, оно представляет большую ценность, являясь средством развития речемыслительной активности обучающихся, рефлексии, аналитического и творческого мышления, а также средством воспитания морально-нравственных, этических и эстетических качеств учащихся [52:204]. Понять, пережить, переосмыслить можно лишь то, на что откликаются собственные чувства [54:150], а художественное произведение

как никакой другой объект текстовой деятельности активизирует чувственное и эмоциональное восприятие. Причем это восприятие всегда индивидуально, поскольку психологические черты одного учащегося являются достоянием его личности.

Так, например, представляется возможность использовать живопись и музыку в качестве текстовых объектов, чей образовательный и развивающий потенциалы по истине высоки, ведь искусство помогает познавать окружающий мир, обогащает духовный мир, формирует и оказывает влияние на развитие личности ребёнка, но и развивает кругозор, эрудицию, творческие возможности. Отмечают, что музыка и живопись дополняют друг друга, вместе они сильнее затрагивают рецепторы человеческой души. Затрагивая вопрос об интерпретации текста и создании «вторичного текста» приведем следующий пример: в свое время картина швейцарского художника-символиста А. Бёклина «Остров мертвых» настолько потрясла С. Рахманинова, что он написал одну из самых известных своих симфонических поэм – «Остров мертвых».

Одним из препятствий, с которым мы столкнулись в процессе написания данной работы, является проблема различия *«художественного произведения»* и *«художественный текст»*, которые в ряде литературоведческих работ не дифференцируются. Однако, по мнению лингвистов, эти термины следует различать. Для того, чтобы понять различие между двумя этими концептами, необходимо рассмотреть существенные черты обоих, чтобы прийти к определенному заключению.

Обращаясь к определению художественного произведения, стоит отметить, что это продукт художественного творчества, в котором в чувственно-материальной форме воплощен духовно-содержательный замысел его автора и который отвечает критериям эстетической ценности. В этом определении закреплены два важнейших признака художественного

произведения: продукт *творческой деятельности* в сфере искусства и характеристика уровня *идейно-эстетического совершенства*.

В то же время любое произведение искусства воспринимается как некий код, шифр, предполагающий через диалог интерпретатора с произведением проникновение в замысел творца, «прочтение» закодированного послания [7:267]. Наряду с этим, дефиниция текста предполагает любое произведение искусства как самостоятельное явление в мире, которое необходимо исследовать соответственно значению текста. Согласно данному определению произведение может рассматриваться в качестве текста. Теперь обратимся к определению концепта *«художественный текст»*.

Прежде всего, его следует рассматривать как минимум с двух позиций. С одной стороны, в контексте *лингвистических* классификаций художественный текст можно охарактеризовать как сложный или комплексный, целостный и связный текст (параметр структуры) и как произведение художественного стиля (параметр функционально-стилевой) [3:55]. Но, с другой стороны, с *психолингвистической* точки зрения он осмысливается как личностная авторская интерпретация действительности [8:55]. С помощью языковых знаков человек в художественном тексте не только создает собственную уникальную модель мира, но и выражает свое отношение к миру. Смысл в таком тексте является не простым способом облечения идей в слова, но представляет собой некий стимул, запускающий процесс личностно значимого «смыслораспредмечивания» в ходе каждого нового прочтения текста [26:266].

Тем не менее художественный *«текст»* обладает устойчивым набором признаков, которые позволяют отличить его от *«произведения»*.

С одной стороны, текст осознаётся как более общее (родовое) понятие. Так, А.Л. Гришунин пишет: *«Текст важно отличать от произведения как художественного целого. Текст – не произведение, а только запись его,*

графическая, в значительной мере условная структура, представляющая это произведение и позволяющая читателю его воспринимать. Текст, естественно, должен быть адекватен произведению» [20:37]. В данном определении акцент делается на тексте как определённой последовательности знаков, воспринимаемой читателем инвариантно, тогда как произведение – вариативное восприятие текста, в значительной мере индивидуальное для каждого читателя. То есть противопоставляется значение и смысл. Это позволяет говорить о различии текста и произведения с точки зрения графической записи и структуры.

Другая позиция различения текста и произведения основана на том, что произведение соотносимо с определённым замыслом. Поэтому с текстологической точки зрения произведением следует называть текст, *«объединённый единым замыслом (как по содержанию, так и по форме) и изменяющийся как единое целое...» [33:130].* Исходя из этого, произведением может быть названо содержание, которое производится читателем при восприятии текста.

Однако при анализе статьи Н.В. Самсоновой нам все же удалось прийти к решению проблемы разграничения или, наоборот, отождествления двух понятий. Так, ссылаясь на труды Р. Барта [5], автор статьи заключает, что любое произведение имеет свой «текст», зависит от него и без текста существовать не может. *«Вбирая в себя подвижный текстовый материал, произведение перерабатывает, организует и властно подчиняет его авторскому заданию, стремящемуся создать некий устойчивый – единый и единственный – смысл» [46:2].* Поэтому далее художественный текст будет нами рассматриваться как неотъемлемая часть художественного произведения.

Кроме того, нами была обнаружена идея, согласно которой художественный текст является первой ступенью бытия искусства как носитель ценностно ориентированной информации. Он существует как

потенциальное произведение. Тогда как художественное произведение является социально функционирующим текстом, второй ступенью бытия. Произведение отличается от текста тем, что обладает смыслом (художественной концепцией) и предметным значением (ценностью для человека). Таким образом, текст становится произведением, если социально функционирует, воспринимается публикой.

Таким образом, с одной стороны, текст выступает средством выражения содержания произведения, заключает в себе замысел творца подобно шифру или коду. Но, с другой стороны, текст может одновременно восприниматься как произведение, отсюда устоявшийся термин «текст произведения», который будет использован в настоящей работе наряду с «художественным произведением» [34:30].

Так или иначе, процесс работы над художественным произведением связан с эмоциями, вкусами, воображением, фантазией автора произведения. В период зарождения творчества произведение искусства связано с художественным сознанием творца. Однако при всех различиях индивидуального сознания людей, особенностей творчества, восприятия, интерпретации произведения искусства существуют объективно. Любое произведение искусства, будучи результатом напряженного физического труда, материализуется в специфических вещно-материальных формах. Нельзя было бы представить эстетический смысл и значения художественного произведения, если бы оно не было закреплено с помощью тех или иных знаковых средств в том или ином материале. Отсюда их материализация, овеществление в художественном произведении.

Согласно Л.Н. Столович одна из важнейших причин обращения к художественному произведению – его неисчерпаемость, многозначность его содержания, особенности информации художественного текста, заключающейся в способности возрастать по мере включения этого текста в новый контекст самой жизни, общества и индивида [40:58]. Восприятие

искусства – это особое физиологическое и психологическое состояние человека при общении с искусством. Оно насыщено разнообразными переживаниями, ценностно-значимым для человека духовным состоянием [35:177].

Произведения искусства существуют в виде статичных или динамичных процессов: музыка – в песнях, романсах, операх, концертах, симфониях; архитектура – в постройках и сооружениях; изобразительное искусство – в картинах, статуях, графике. Поэтому они являются в некотором роде материальными продуктами художественного творчества. Однако в ракурсе данной работы, наше внимание сосредоточено именно на *художественном тексте* как наиболее распространенном и адекватном процессу текстовой деятельности текстовым объектом, а его социально функционирующей формой – литературное произведение, которое А.Н. Потебня охарактеризовал как *«постоянно становящееся»*.

Интерпретация литературного произведения *«основана на принципиальной «открытости», многозначности художественного образа, который требует неограниченного множества толкований для полного выявления своей сути и способен к долгой исторической жизни, обогащающей его новыми значениями. <...> Каждая интерпретация представляет собой момент духовного общения критика с автором, диалог их миропониманий, поэтому интерпретации доступна только личностная истина, укорененная во времени»* [30:3]. Интерпретация литературных произведений выходит за рамки лингвистического контекста и является *«осознанной или неосознанной попыткой преодолеть дистанцию между культурой иноязычного реципиента и той культуры, в которой существует конкретный текст»*.

Использование художественного произведения в процессе обучения текстовой деятельности способно обогатить интеллектуально-познавательное пространство урока, поскольку как отмечал Ю. Б. Боров, *«искусство*

передает людям...ощущение эстетической значимости мира, давая ценностные ориентации в нем». Восприятие, понимание и интерпретация художественного произведения – это всегда творческий и эстетический процесс, способствующий общему развитию человека.

Таким образом, художественное произведение как продукт творческой деятельности человека обладает значительным потенциалом, в том числе и для образования учащихся. Тем не менее, понимания и интерпретация произведений искусства содержит ряд особенностей, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

2.2. Особенности герменевтического анализа текста художественного произведения

*Когда книга сталкивается с головой – и при этом раздаётся глухой звук,
разве всегда виновата книга?*

Г.Х. Лихтенберг

Постижение истинного смысла сказанного, увиденного или услышанного всегда считалось одной из наиболее важных проблем во многих науках, поскольку людям всегда хотелось быть уверенными в верном истолковании ситуации, и, следовательно, в способности адекватно реагировать на меняющиеся условия окружающего мира [26:268]. Однако практика показывает, что учащимся не всегда удается грамотно и адекватно интерпретировать предлагаемое художественное произведение. Зачастую это происходит из-за недостаточно глубокого понимания, поэтому анализ текста сводится к банальному и однообразному пересказу содержания.

Значение художественного произведения для личностного поиска и возможности познания собственного «я» трудно переоценить, потому что истинная ценность восприятия произведения искусства зависит от того, что реципиент извлечет для себя, какое качество и количество воспринимаемого станет его личным достоянием. Только стремление человека к пониманию глубинных мотивов, интенций автора произведения может привести к

пониманию, к освоению начального замысла. Интерпретация есть способ жизни искусства в пространстве и времени, а интерпретационная деятельность читателя – адекватная диалогической природе искусства форма общения. Цель интерпретации художественного произведения не сводится к реконструкции замысла автора, но заключается в конструкции смысла, в обретении причастности; в истолковании личностно понятого [30:5].

В настоящее время отечественная методическая наука на основе герменевтического подхода разработала богатейший инструментарий для интерпретации художественного произведения учащимся, но в теории методики не обозначена ключевая роль интерпретации – как необходимого процесса истолкования, выражения понятого – в литературном развитии учащихся. Таким образом, процесс общения читателя с художественным произведением, как показывает практика, нередко заканчивается на этапе анализа. Однако интерпретация художественного произведения выходит за рамки лингвистического контекста и является «осознанной или неосознанной попыткой преодолеть дистанцию между культурой иноязычного реципиента и той культурой, в которой существует конкретный текст» [42:98].

Применение герменевтического анализа как важного механизма образовательного процесса позволяет моделировать не только деятельности отдельного индивида, но и весь учебный процесс в целом. Сегодня герменевтика становится определенной методологической базой, способствующей достижению максимальных результатов в любой образовательной области, а в дисциплинах гуманитарно-эстетический в первую очередь [7:267]. Так, герменевтика для учащегося имеет инструментальный, а не методологический смысл – это путь от знания – к познанию, от познания – к творчеству, для учителя же герменевтика – это способ организации образовательного пространства по-новому [7:267].

Сложный интеллектуальный процесс раскрытия и углубления имплицитного содержания произведения обусловлен, безусловно,

индивидуальными особенностями восприятия текста читателем, его практическим жизненным опытом, уже сформированными стратегиями и техниками выявления смыслов. Однако это не исключает трудностей при интерпретации текста художественного произведения, значение которого может быть не однозначным, но и с каждым новым восприятием смысл может варьироваться в зависимости от личностного опыта, возраста, степени эрудированности и эмоциональной восприимчивости интерпретатора. Для того чтобы духовный контакт учащегося и произведения состоялся, необходимо постоянно заботиться об обращенности всего материала и форм образовательного процесса к субъекту, знать его потребности и актуальные для него мотивы, учитывать ценностные ориентации нынешнего поколения. В этом случае роль искусства в преобразовании личности все более актуализируется. Например, многие преподаватели на уроках иностранного языка при использовании литературных текстов предпочитают применять экранизации.

Питер Сотиру, исследователь философской интерпретации Гадамера, отмечает, что учитель, адаптируя герменевтический подход для интерпретации художественного текста в классе, должен иметь в виду, что окончательной и неизменной интерпретации не существует [60:369-371]. Текстовая деятельность, таким образом, направлена на генерирование новых текстовых смыслов. Поэтому вместо того, чтобы задавать учащимся вопрос *«Что значит этот текст?»*, следует спросить: *«О чем этот текст вам говорит? Что он значит для вас»*. При этом даже, если учащиеся работают над интерпретацией в группе, процесс понимания всегда носит индивидуальный характер. Безусловно, в начале работы с текстовым содержанием учащиеся сталкиваются с трудностями, обусловленными непониманием. Но именно с непонимания начинается герменевтический анализ, поскольку при возникновении непонимания активизируется мыслительная механизмы человека для поиска оптимального решения

возникшей задачи. В целом, обращение к герменевтике как методологической базе изучения искусства способствует повышению общего интеллектуального уровня школьников, развитию подвижности и пластичности их мышления. С их помощью на уроке создается творческое пространство, которое, по образному выражению Г.Д. Гачева, потенциально заряжено на «вопросительное состояние» человека.

Жан Дерив [61:2] полагает, что герменевтический анализ рассматривает текст как гиперсистему, содержащую скрытые культурные коды, отражающие культуру той или нации. Эстетический и аксиологический аспекты герменевтического анализа, применяемого при интерпретации текста, заключается, прежде всего, в том, что он дает возможность рассмотреть за лингвистическим шифром код культуры, проанализировать использованные автором приемы и методы при написании того или иного произведения с точки зрения его личной позиции, его мировоззрения и приверженности к определенному социуму.

Таким образом, интерпретация иноязычного художественного текста – это межкультурный диалог, в процессе которого происходит взаимное обогащение двух культур. Поскольку культура как текстопорождающий контекст открыта в бесконечность, подлинный смысл текста никогда не может быть исчерпан полностью; приближение к нему – бесконечный процесс. И это бесконечное приближение к смыслу осуществляется в межкультурном диалоге, причем начинается оно с вопроса интерпретатора. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, какие она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая нам новые свои стороны, новые свои глубины. Без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого (но, конечно, вопросов серьезных, подлинных). При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются [39:308].

Интерпретация художественного текста представляется в виде творческой мыслительной деятельности, сопутствующей психологическому процессу понимания и выражающейся во внешней речи (устной или письменной) [2:94]. Таким образом, в основе интерпретации лежит творческий акт. Однако обучить творческому акту нельзя, но способствовать развитию творческого потенциала возможно и должно. Учитель способен так организовать сознательные процессы, чтобы через них вызвать процессы бессознательные и задать им нужное направление, то есть коммуникация устанавливается с учетом психолого-возрастных особенностей школьников и их интереса к данной теме, проблеме, художественному образу [7: 268].

Кроме того, существует ряд приемов, позволяющих организовать творческий и плодотворный процесс анализа и интерпретации художественного текста, при которой будут задействованы когнитивные и аффективные механизмы психики ученика. Например, одним из вариантов анализа художественного произведения является создание эйдос-конспекта учеником вместе с учителем или (что интереснее) самостоятельно. Эйдос-конспект – размышление, рожденное образностью произведения, сопровождаемое созданием собственного проекта образа на основе цитат произведения [19:75]. Среди достоинства работы с эйдос-конспектом (ЭК) можно выделить следующие:

- 1) помогает увидеть образ, созданный художником, глазами учащегося;
- 2) позволяет проверить уровень восприятия произведения, творчества писателя, так как комментарий к ЭК показывает, насколько глубоко текст понят учеником;
- 3) требует от учащегося самостоятельной работы в выборе тем, образов, учит его исследовательской деятельности;
- 4) развивает творческие способности учащегося, интегрирует разные виды искусства: литературу и живопись, для творческих – музыку, видео;

- 5) для неподготовленного читателя ЭК, составленный одноклассником, является своего рода помощником при чтении: учит представлять, сравнивать разные точки зрения.

Итак, герменевтический подход в процессе интерпретации художественного текста имеет для учителя значительное методологическое и непосредственно профессиональное значение. Во-первых, свобода выбора путей анализа текста, который выступает в роли дискурса, определяет партнерские отношения, предлагая духовное общение субъектов образовательного процесса, соединяя интересы обеих сторон. Во-вторых, ученик в этом смысле не столько учится, сколько присваивает общечеловеческие культурные ценности и идентифицирует себя с определенной культурой через проникновение во множество смыслов текста. В-третьих, деятельность субъектов образования организуется как творческая по целям, мотивации и осмысленным интересам. В-четвертых, герменевтика обеспечивает культуросообразные условия самоопределения и самореализации учащегося в условиях образования [7:269].

В заключение стоит сказать, что герменевтический анализ текста художественного произведения рассматривается в данной работе в ракурсе обучения текстовой деятельности, существующие образовательные модели которой целесообразно рассмотреть далее.

2.3. Образовательные модели и практики обучения текстовой деятельности

Возникновение инновационных практик в образовательной среде вызывается объективными факторами. Одни практики возникают как отклик творческой части педагогической общественности на изменения в российской экономике и обществе: это авторские школы, встраивание учебных центров, корпораций в университеты, это факультеты довузовской подготовки, заполняющие методические и содержательные разрывы между школами и вузами. С другой стороны, в Интернете сформировался большой

массив справочных и образовательных ресурсов, дополняющих основной набор учебных материалов. Как в первом, так и во втором случае предназначение образовательных практик — служить делу обновления образования, обеспечивать его постоянное развитие, придавать новые силы процессам, призванным влиять на личность с целью её становления, развития, включения в социальное пространство [50:76].

К числу таких практик можно с уверенностью отнести обучение текстовой деятельностью на основе герменевтического анализа, как инновационную модель работы с текстовым объектом.

Следует заметить, что в структуре текстовой деятельности уже выделяется ее стратегическая сущность, поскольку она включает три фазы предметного взаимодействия:

1. **Ориентировочная** основана на осмыслении проблемной ситуации общения и предмета коммуникации – коммуникативного намерения (замысла общения), мотивирующего текстовую деятельность. Здесь же происходит поиск путей и способов наиболее адекватного воплощения коммуникативного замысла и отвечающей ему коммуникации. Также подключаются эмоциональное переживание и оценка интерпретатора.
2. **Исполнительная** заключается в материализации замысла общения с привлечением средств языка.
3. **Коррекционная** состоит в отработке замысла общения, способа его реализации в тексте.

Тем не менее, прежде, чем приступить к разработке собственной оптимальной стратегии, мы проанализировали ряд работ, в которых были описаны некоторые модели обучения текстовой деятельности.

Например, М.А. Кучеренко в своей монографии [32:63] рассматривает модель понимающей текстовой деятельности учащихся в содержательном и структурном аспектах. Данная модель основана на известной в когнитивной психологии модели TOTE (Test – Operate – Test – Exit: Тест – Операция –

Тест – Выход), где T_1 является началом организации текстовой деятельности, O представляет собой реализацию самой текстовой деятельности, T_2 – организацию рефлексии и обратной связи, коррекцию промежуточных результатов, а E – завершение текстовой деятельности и подведение итогов.

Графически данную модель можно изобразить следующим образом:

В ракурсе данной работы отдельного пояснения требуют

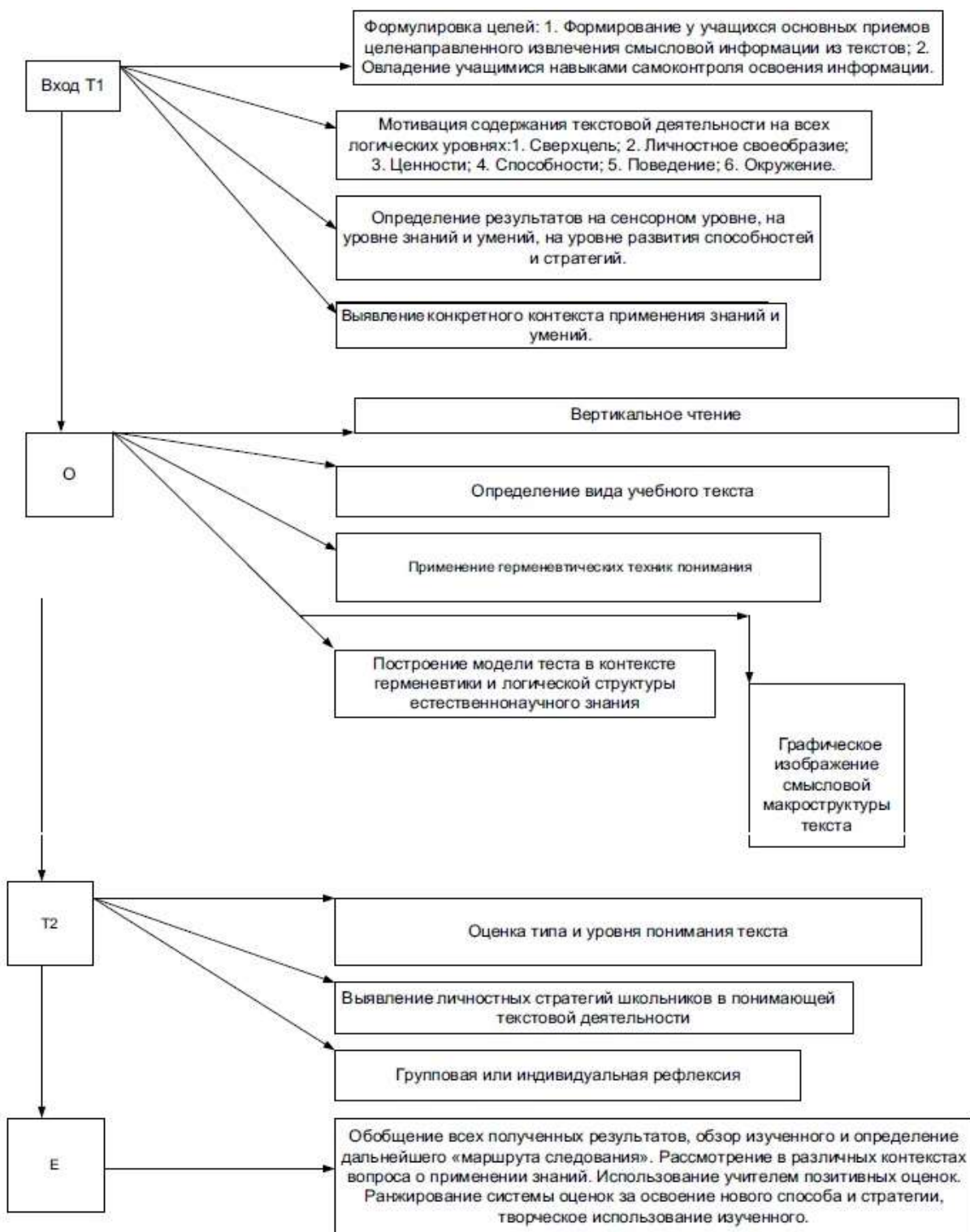


рис. 6

«герменевтические техники понимания». Согласно Г.И. Богину, техники понимания «...это совокупность приемов системомыследеятельности, превращающих непонимание в понимание, а в оптимальных случаях, превращающих понимание в мастерство. Владение техниками понимания – это «мастерство ума», и этому мастерству надо учиться и надо учить» [там же]. Из возможных стоит отметить *техники усмотрения и построения смыслов* (актуализация знаний, проблематизация, декодирование, распредмечивание смыслов), *техники «расклеивания» смешиваемых конструктов* (при этом расклеиваются содержание и смысл, понятие и представление), *техники интерпретационного типа* (оценка собственного понимания, постановка вопроса «Я понял, но что же я понял?» и ответ на вопрос «Я понял, но почему я так понял?») и *техники под названием «выход»* из ситуации фиксации рефлексии в духовное состояние, являющееся объективацией рефлексии (выход к переживанию, к построению смыслов). Описанная теоретическая модель может быть реализована не в полном объеме, но возможно применение ее отдельных элементов.

Другая модель текстовой деятельности предложена Н.А. Урюпиной [52:207] и определена как методика обучения интерпретированию художественных текстов, призванная способствовать «наиболее гармоничной и адекватной интерпретации». При разработке данной методики приоритет отдавался текстам, принадлежащим разным эпохам и культурам, поскольку они дают возможность проведения сравнительного анализа произведений, поиска интертекстуальных связей, а также играют важную роль в повышении социокультурной компетенции. Итак, согласно принципу комплексного подхода к изучению текста, задания были поделены на три сегмента *literal*, *inferential* и *evaluative*.

Первый сегмент заданий – **literal** – состоит из разбора текста на лингвистическом уровне, анализа лексико-грамматических единиц и использованных автором стилистических средств. Основное внимание

уделяется толкованию оттенков значений и выразительных возможностей лексики художественного текста, словообразовательных моделей.

Второй сегмент заданий – **inferential** – отражает концепцию информационного подхода, согласно которому любой текст обладает внешним и внутренним содержанием. Последнее представляет большую ценность для художественного текста. Методика данного подхода ориентирована на содержательный анализ целого текста, внутреннее строение и иерархию его единиц. Согласно данному подходу в тексте выделяются тема, подтема, субподтема. При помощи анализа микроконтекстов выявляется замысел произведения. Отправным моментом в декодировании текста служит поиск и анализ ключевых слов, образующих идейно-эстетическую и композиционную нагрузку и характеризующихся повторяемостью и частотой употребления.

Согласно герменевтической традиции, интерпретация художественного текста представляет собой коммуникацию, субъектами которой являются автор и интерпретатор. Соответственно, в процессе интерпретации важным моментом является психологический аспект, влияющий на её результат и объясняющий вариативность восприятия одного и того же текста. Однако, зачастую роль интерпретатора при выявлении смысла не учитывается. Необходимо помнить, что интерпретатор – это активный субъект интерпретации, личностные характеристики которого неизменно будут влиять на процесс смыслоформирования.

Третий сегмент заданий – **evaluative** – основан на когнитивном подходе. В этом разделе представлены вопросы и задания оценочного характера, построенные так, чтобы учащиеся трансформировали текст сквозь призму своей картины мира и жизненного опыта. На данном этапе интерпретация текста проходит в качестве высказанной рефлексии, которая обращена на понимание. Она позволяет задействовать всё большее число

онтологических картин, хранящихся в опыте, в рефлексивной реальности, что и приводит к углублению понимания благодаря интерпретации.

Наконец, третья выбранная нами модель представляет последовательную интерпретацию художественного текста и включает три фазы интерпретации: *декодирование* значений, *осмысление* содержания и *означивание* смыслов. Таким образом, выстраивается определенная последовательность прочтения текстов:

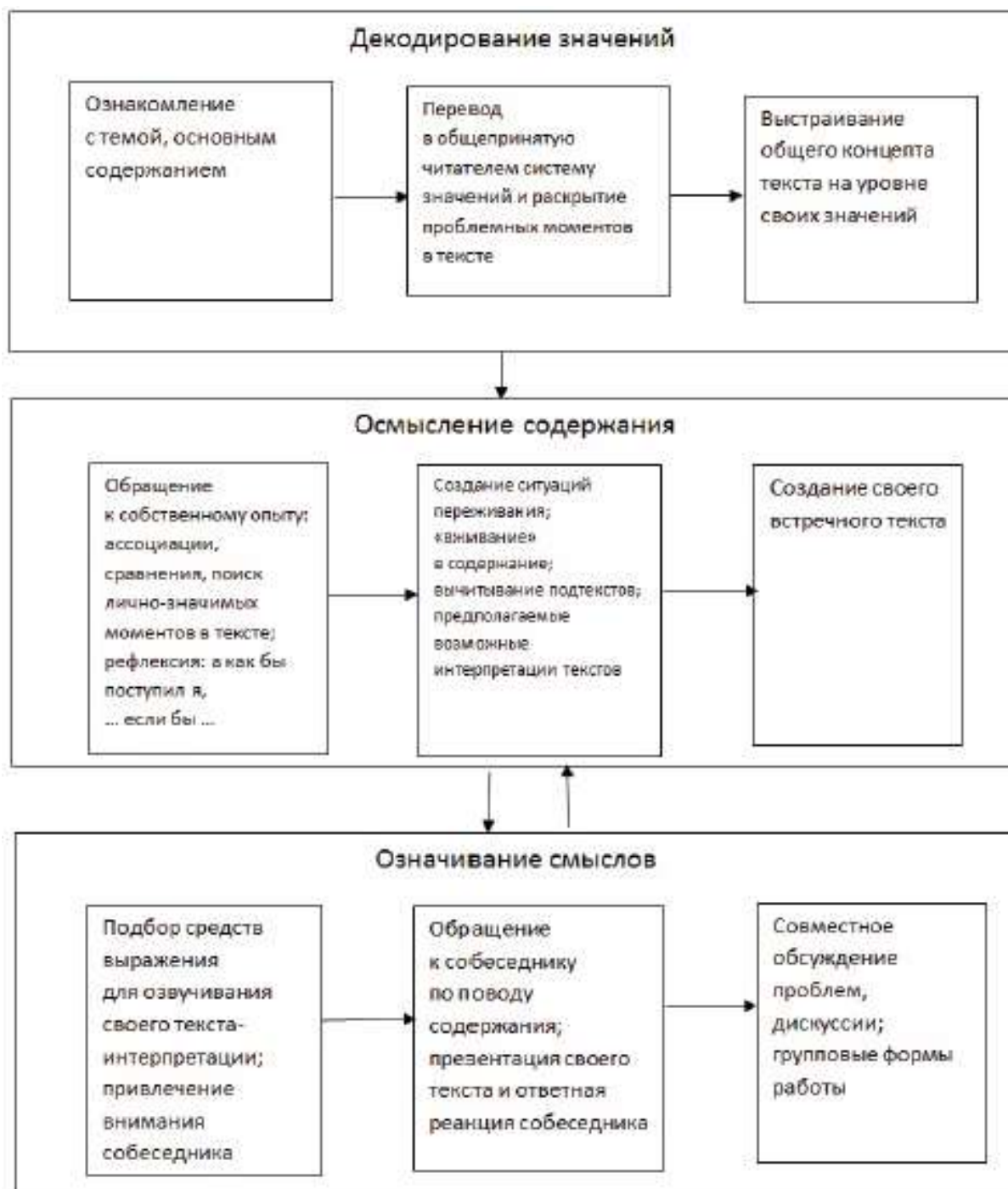


рис. 7

Как видно из схемы, на этапе декодирования осуществляется ознакомительное, изучающее и поисковое чтение, направленное на извлечение информации из текста. Однако переход в смысловое чтение, а тем более на этап означивания, предполагает опору не только на приемы и методы понимающей интерпретации, но и требует определенных условий для обнаружения смыслов, но и взаимоотношений типа «учитель – учащихся – текст культуры». От того, как преподаватель выстроит это взаимодействие, во многом зависит успешность понимания в дальнейшей работе на уроке.

Одним из таких условий является групповая рефлексия как совместное обсуждение проблем, поиск оптимального решения. Благодаря совместному анализу произведения происходит стимуляция эмоционально-образного мышления. Обмен идей и отстаивание своей позиции реализует интерактивную модель образовательного процесса и благотворно влияет на развитие общей компетенции учащихся [52:209]. Случается, что учащиеся выбирают один и тот же фрагмент из произведения для анализа и комментирования, но интерпретация его может быть абсолютно противоположной. Сам выбор фрагмента, создание собственного («вторичного») текста – это в любом случае проявление ценностных, эмоциональных, смысловых отношений к содержанию.

Итак, проанализировав ряд моделей обучения текстовой деятельности, мы пришли к выводу, что, во-первых, при их разработке

Тем не менее, в **результате** работы со стратегией текстовой деятельности, у обучающихся:

1. активизируется творческий потенциал личности;
2. реализуется потребность в творческом самовыражении;
3. развиваются интерпретационные умения;
4. совершенствуется художественный вкус;
5. во внутреннем мире обучающегося актуализируется художественный и духовно-нравственный потенциал искусства, что ведет к сопряжению и

взаимообогащению эстетического и жизненного опыта; интериоризации искусства во внутренний мир личности: «Понимая, что говорит искусство, человек недвусмысленно встречается, таким образом, с самим собой»;

6. совершенствуется речевая компетентность;
7. создается устойчивая мотивация на дальнейшее самостоятельное общение с искусством и творческое самопознание.

Несмотря на то, что данные модели подразумевают применение герменевтического анализа, все же его учет не представляется очевидным. В связи с этим мы разработали и опробовали собственную стратегию текстовой деятельности с учетом ее герменевтической основы. Однако многие идеи и формулировки из рассмотренных моделей и методик все же легли в разработку собственной стратегии.

2.4. Стратегия обучения текстовой деятельности с применением герменевтического анализа

Рассмотренные ранее модели обучения текстовой деятельности действительно основаны на герменевтическом анализе. Однако, поскольку его составляющая явно невыделена, то сама концепция обедняется. Опираясь на проведенные теоретико-практические исследования концепта «текстовая деятельность» и «герменевтика», мы решили разработать и опробовать собственную стратегию обучения текстовой деятельности с применением герменевтического анализа. В качестве художественного произведения, как предмета исследования, было выбрано два поэтических текста – «*Le Voyage*», Ch. Baudelaire и «*Плавание*» М. Цветаевой.

Для начала отметим, что выбор поэмы в качестве художественного произведения не случаен. Во-первых, работа с поэтическим текстом позволяет установить связи между разными культурами и эпохами. Во-вторых, такого рода деятельность вызывает потребность чувственного восприятия и поиск скрытого смысла [62:7]. В-третьих, в процессе

герменевтического анализа подобного текста формируются различные способы выражения своих идей, мыслей, взглядов, и т.д. Заметим, что анализу результатов использования нашей стратегии предшествуют разработанные нами основные параметры текстовой деятельности: логика построения высказывания; аргументированность и развернутость высказывания; смысловая наполненность высказывания; наличие «ядра» индивидуальности в высказывании; вариативность высказывание (использование разных формулировок).

Стратегия, как искусство планирования какой-либо деятельности, должна основываться на определенных ступенях к достижению желаемой цели или результата. Так, разработанная нами стратегия включает несколько последовательных этапов:

Начальный этап – **ориентировочный** – предваряет работу с данной стратегией. Он может начинаться с краткой, целенаправленной, будоражащей мысль и вызывающей потребность в выполнении речемыслительного задания экспозиции, которое не всегда может формулироваться отдельно, но и быть растворенным в экспозиции. Пример экспозиции: *«Aujourd'hui nous commençons notre voyage dans le monde de la poésie. Soit parce que c'est l'automne – le temps magique et nostalgique qui inspire des poètes soit parce que nous ferons connaissance avec deux grands Poètes dans des oeuvres desquels le Voyage prend une place principale».*

Наряду с этим, в качестве речемыслительного задания предлагается прокомментировать цитату, предваряющую анализ и интерпретацию непосредственно поэтического текста. Для того, чтобы снять лингвистические и образовательные трудности рекомендуется обратиться опору с неразвернутым сюжетом, использование которой направлено на повышение качества личностных высказываний учащихся. Так, применение данной опоры позволяет постепенно логически «выстроить» высказывание,

добавить индивидуальности в суждение учащихся, поскольку подразумевает несколько вариантов формулирования мысли.

Так, чтобы подвести учащихся к адекватному пониманию и интерпретации цитаты «*La poésie n'a pas d'autre but qu'elle-même, Baudelaire*» учитель задает следующий вопрос «*Quel but pourrait-elle avoir «la poésie»?*», при ответе на который учащиеся должны прибегать к опоре:

Je crois	qu'il s'agit de	la création elle-même (само творчество)
Je pense	que l'auteur veut dire	que la poésie n'a aucun but final (что у поэзии нет конечной цели) que c'est un monde sans frontières (что она – безграничный мир)
Je le comprends	comme	Votre variante :

Таким образом, на данном этапе начинает создаваться то, что в дальнейшем будет определять, отражать мотивы, интересы, ценностные установки личности, т.е. наступает представление того, о чем в дальнейшем может идти речь. Таким образом, ориентировочный этап можно рассматривать как стержневой. Результатом работы на данном этапе является появление интенции, эмоционального отношения, желания и готовности к герменевтическому анализу текстовой деятельности, видение возможных путей ее реализации.

Поскольку герменевтический анализ художественного произведения основан, прежде всего, на его чувственном восприятии (слуховом, зрительном) с целью установления его значения и попытки достигнуть первичного понимания, то следующий этап стратегии – **рецептивный**. Это также этап формирования так называемого «смыслоожидания» на основе первого знакомства с цельным текстовым объектом. В ходе дальнейшей работы с отдельными частями текста эти смыслоожидания могут

подтверждаться, либо опровергаться. Так, на данном этапе учащимся предлагалось прослушать декламацию поэмы «*Le Voyage*» на французском языке, чтобы, прежде всего, уловить эмоциональный тон произведения, его основную идею и коммуникативную интенцию автора. Кроме того, начальное слуховое восприятие произведения облегчит дальнейшую работу с художественным текстом, поможет преодолеть лингвистический барьер. Итак, после прослушивания учащимся необходимо было отметить темы, затронутые автором в произведении:

<input type="checkbox"/> Le mal-être du poète	<input type="checkbox"/> Le rêve
<input type="checkbox"/> L'angoisse d'exister (le spleen)	<input type="checkbox"/> L'espoire
<input type="checkbox"/> La solitude	<input type="checkbox"/> La place d'un individu dans le monde
<input type="checkbox"/> Le ravissement	<input type="checkbox"/> Le désespoire
<input type="checkbox"/> L'évasion	<input type="checkbox"/> Le désir de s'enfuir

Следующим этапом герменевтического анализа является понимание, которое достигается путем анализа и интерпретации содержания текстового объекта. Следует заметить, что интерпретация Бодлера – это нелегкий труд, но в процессе ее происходит личностный рост учащегося, потому что перед ним раскрывается прекрасный мир поэзии. Поэтому следующий – **аналитико-репродуктивный** этап включает непосредственно работу с текстовым объектом: чтение поэмы, сравнение оригинального текста и его эквивалентного перевода, выполненного М. Цветаевой. Дело в том, что выбор поэмы «Плавания» М. Цветаевой неслучаен. Во-первых, понимание поэзии, тем более Бодлера, может быть затруднено по объективным причинам – сложность языковых структур, аутентичность текста, поэтому требует эквивалентного адекватного перевода. Во-вторых, судьба и творчество Цветаевой и Бодлера схожи – они оба в жизни познали взлеты и сокрушительные падения, разочарования, непризнание и предательство. В-

третьих, при сопоставлении двух поэм учащиеся смогут отдельно сравнить французскую и отечественную поэзию Серебряного века. Таким образом, данный этап включал сравнение отдельных отрывков двух поэм:

VIII	VIII
<p>Ô Mort, vieux capitaine, il est temps ! levons l'ancre ! Ce pays nous ennuie, ô Mort ! Appareillons ! Si le ciel et la mer sont noirs comme de l'encre, Nos cœurs que tu connais sont remplis de rayons !</p> <p>Verse-nous ton poison pour qu'il nous réconforte ! Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau, Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe ? Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!</p>	<p>Смерть! Старый капитан! В дорогу! Ставь ветрило! Нам скучен этот край! О, Смерть, скорее в путь! Пусть небо и вода — куда черней чернила, Знай, тысячами солнц сияет наша грудь!</p> <p>Обманутым пловцам раскрой свои глубины! Мы жаждем, обзрев под солнцем всё, что есть, На дно твоё нырнуть — Ад или Рай — едино! — В неведомого глубь — чтоб новое обрести!</p>

Кроме того, на данном этапе нужно было выделить из другого предложенного учителем отрывка слова, которые позволяют раскрыть тему «Путешествия» Бодлера, и записать их в таблицу:

noms (avec des adjectifs)	adjectifs	verbes
les vrais voyageurs	inconnues	partir
...

Герменевтический анализ поэтического текста логически переходит в следующий – **вторично-репродуктивный** этап, который основан на повторной, более углубленной интерпретации текстового объекта и поиске скрытого смысла. Он включает толкование отдельных мест текста,

интерпретации смысловых отрезков, поиск интертекстуальных связей и т.д.). Поскольку центральным действующим лицом поэмы являются путешественники, то ученикам нужно было выделить существенные черты путешественников, опираясь на анализируемый отрывок из поэмы:

Mais les vrais voyageurs sont ceux-là seuls qui partent
Но истинные путешественники – лишь те, кто уезжает,
Pour partir ; cœurs légers, semblables aux ballons,
Чтобы уехать; с сердцем легким, как воздушные шары,
De leur fatalité jamais ils ne s'écarterent,
Они никогда не отклоняются от своей судьбы,
Et sans savoir pourquoi, disent toujours : Allons !
И, не зная почему, непрерывно говорят: Вперед!
Ceux-là, dont les désirs ont la forme des nues,
Те, чьи желания по форме подобны облакам,
Et qui rêvent, ainsi qu'un conscrit le canon,
И, кто, как новобранец о пушке, мечтает,
De vastes voluptés, changeantes, inconnues,
О безбрежных негах, переменчивых, неведомых
Et dont l'esprit humain n'a jamais su le nom !
Имя которых не познано человеческим умом.
Nous voulons voyager sans vapeur et sans voile!
Мы хотим путешествовать без паруса и пара!
Faites, pour égayer l'ennui de nos prisons,
Чтобы развеять скуку наших тюрем,
Passer sur nos esprit, tendus comme une toile,
Спроецируйте в наше сознание, натянутое на полотно,
Vos souvenirs avec leurs cadres d'horizons.
Ваши воспоминания в рамках горизонта.

Несмотря на то, что в указанных трех этапах присутствует творческое начало, мы выделяем собственно **творческий** этап, который логически завершает работу с текстом и предполагает выполнение устного или письменного речевого произведения (с помощью опор либо без них) как продукта текстовой деятельности с выдержанной структурой (зачин, главная часть, заключение), развернутостью содержания и аргументацией личностного мнения. Так в процессе создания речевого произведения учащимся нужно было ответить на три вопроса: «*Какое впечатление произвела на вас поэма? Кем являются «настоящие путешественники для поэта? На ваш взгляд, почему Бодлер создал свое произведение?*». При создании полноценного личностного письменного высказывания, учащиеся имеют право ориентироваться на предложенную учителем опору:

Les parties de votre composition :

➤ **introduction (сказать о поэте) :**

Charles Baudelaire est un poète du XIX siècle...

Baudelaire est un des plus célèbres personnes de la poésie du XIX siècle

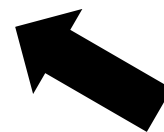
Charles Baudelaire est une grande figure (выдающаяся личность) dans la littérature française ...

➤ **partie principale (сказать о поэме):**

Son poème «Le voyage» est consacré (посвящена) à ...

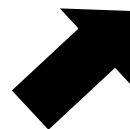
Dans son poème «Le voyage» Baudelaire parle de ...

Le thème évoqué (затронутая) dans son poème est ...



le mal-être du poète	le rêve
l'angoisse d'exister (le spleen)	l'espoir
la solitude	la place d'un individu dans le monde
le ravissement	le désespoir
l'évasion	le désir de s'enfuir

Les héros principaux du poème sont des vrais voyageurs qui, d'après Baudelaire...



n'ont pas peur de la Mort	rêvent de grandes aventures (приключения)	ne s'arrêtent jamais devant des obstacles (препятствие)
ont beaucoup de courage (храбрые)	sont toujours prêts à quitter leur patrie (отчизна)	partent sans but (цель) concret

NB : (citez la ligne du poème) !

➤ **conclusion** = Mes impressions sur le thème et le style du poème

Utilisez ces expressions :

Je crois ... / A mon avis ...

Et puis ... / En plus ...

Je suis impressionné // Je ne suis pas impressionné par le poème lu parce que

A votre avis, pourquoi Baudelaire a écrit son poème ?

<i>Baudelaire a écrit son poème parce que</i>	il était impressionné par les voyageurs
	il a trouvé un seul moyen pour exprimer ses pensées
	c'était une seule issue pour Baudelaire vers lequel (к которому) la société était hostile (враждебным)
	il a décidé de résumer sa vie et ses idées

Petit dictionnaire:

angoisse, f – тоска, тревога

espoir, m – надежда (désespoir ≠ espoir)

évasion, f – 1) побег, бегство; 2) отвлечение, перемена

mal-être, m – 1) недомогание, плохое самочувствие; 2) трудности (жизни в обществе)

ravissement, m – восхищение, восторг

s'enfuir – бежать, убегать

solitude, f – одиночество

spleen, m – хандра.

Наконец, **рефлексивный** этап направлен на анализ процесса текстовой деятельности, оценивание результатов выполненной деятельности и нахождение причинно-следственных связей.

В результате опробования представленной стратегии были получены первичные результаты речевых произведений учащихся, соответствующие основным параметрам. В качестве примера приведём некоторые из них:

«Dans son poème «Le Voyage» Baudelaire parle de son mal-être et de la place d'un individu dans le monde. Les héros principaux du poème sont de vrais voyageurs qui, d'après Baudelaire, n'ont pas peur de la Mort et ne s'arrêtent jamais devant des obstacles. Je suis impressionnée par la sincérité du poème. Il y a beaucoup de sentiments et de révélations. Merci à ce poète pour ce poème merveilleux» (= В своей поэме «Путешествие» Бодлер говорит о трудностях в жизни общества и о месте индивида в этом обществе. Главные герои поэмы – истинные путешественники, которые не боятся смерти и не останавливаются перед препятствиями. Я впечатлена искренностью поэмы. В ней много чувств и откровений. Спасибо поэту за такую чудесную поэму).

«Charles Baudelaire est un des plus célèbres personnes, et puis, il est une grande figure dans la littérature française. Son poème est consacré au désir de s'enfuir et à l'évasion. Il a saisi le sens de la vie. Dans certains cas, ce poème enseigne la vie» (= Шарль Бодлер один из самых известных представителей французской литературы, к тому же, он выдающаяся личность. Его поэма посвящена желанию сбежать из общества. В своем произведении поэт уловил смысл жизни. В некотором роде, эта поэма учит жизни).

Безусловно использование данной стратегии требует системной и целенаправленной работы учителя. В нашем случае, мы получили первые

ожидаемые результаты по истечении 5-7 уроков. Кроме того, работа осуществлялась в несколько последовательных этапов, чтобы плавно ввести учащихся в процесс текстовой деятельности. Однако полученные результаты позволяют нам провести сравнительный анализ личностных высказываний учащихся до и после применения стратегии.

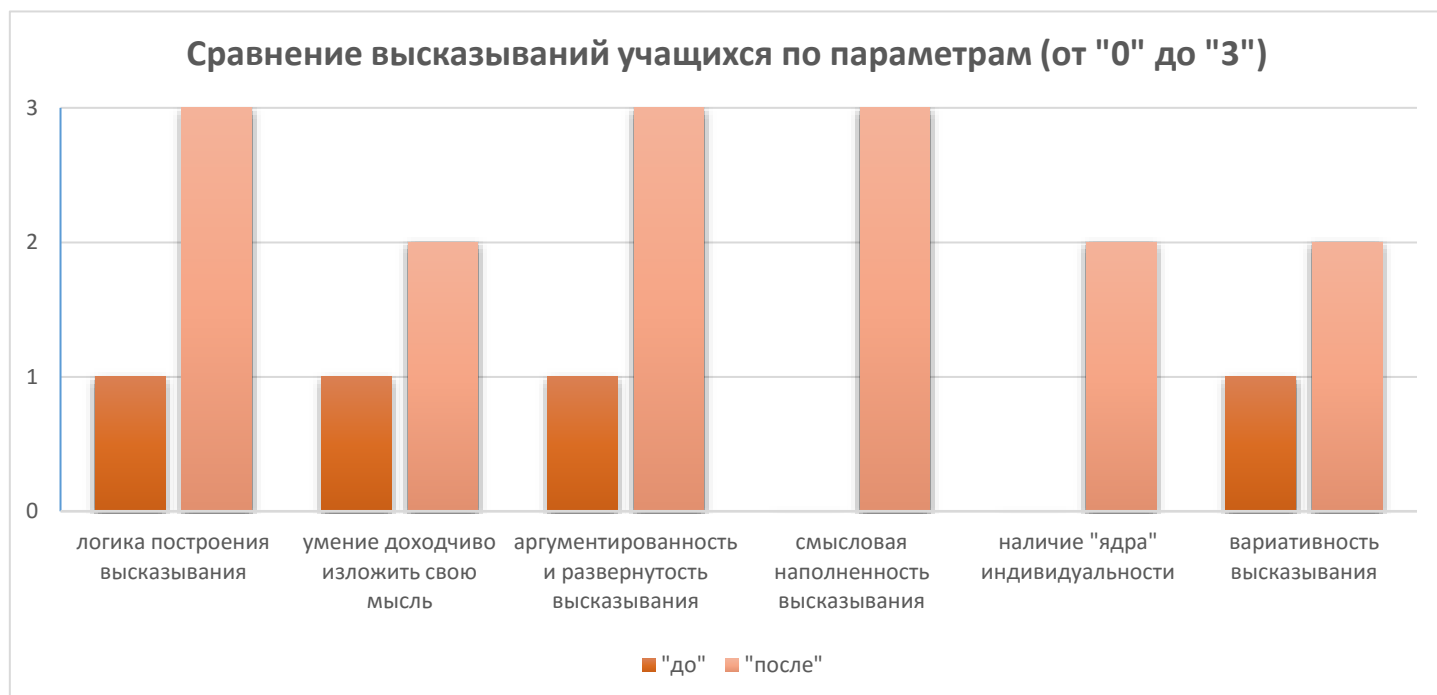


рис. 8. Сравнительная диаграмма высказываний учащихся по параметрам

Так, речь (преимущество письменная) обучающихся в большинстве своем соответствует основным параметрам, изложенным ранее. Высказывания учащихся были наполнены смыслом, они с удовольствием приводили собственные примеры, чтобы их работа была в некотором смысле уникальна. Благодаря использованию опоры, учащиеся смогли логично и связно построить высказывание. Был безусловно замечен искренний интерес учащихся к данной работе, повышение степени мотивации, но что самое на наш взгляд важное – это удовлетворенность своим развитием (речевым, личностным), что безусловно меняет их отношение к изучению иностранного языка. Кроме того, обучение стратегии текстовой деятельности с применением герменевтического анализа помогло учащимся овладеть интерпретационными и герменевтическими компетенциями.

Выводы по Главе 2

Использование художественного произведения в качестве предмета обучения текстовой деятельности на основе герменевтического анализа составляет значительную ценность для образовательного потенциала педагогического процесса. Интерпретация художественного произведения позволяет активизировать речемыслительный механизм учащихся, способствует развитию критического, аналитического и творческого мышления.

Однако качественный анализ произведения искусства немислим без герменевтического анализа, поскольку именно в такой связи работа с текстовым содержанием переходит на качественно новый уровень.

В научной литературе понятия «художественное произведение» и «художественный текст» отождествляются, но многие лингвисты считают нужным их различать. Тем не менее, в ракурсе данной работы художественный текст рассматривается как первая ступень существования художественного произведения. Произведение отличается от текста тем, что обладает смыслом (художественной концепцией) и предметным значением (ценностью для человека). Таким образом, текст становится произведением, если социально функционирует, воспринимается публикой.

Одной из самых частотных форм существования и применения в образовательном процессе художественного произведения является литературное произведение.

Герменевтически анализ литературного художественного текста основан на восприятии и понимании внутреннего текстового содержания: поиске глубинных смыслов, коммуникативных намерений автора, интертекстуальных связей, культурные коды и т.п. Подобный подход к обучению текстовой деятельности раскрывает ее коммуникативно-познавательный потенциал, позволяет развить у учащихся

интерпретационные умения, обогатить их картину мира, способствует актуализации творческого потенциала и развивает художественный вкус.

Существует несколько разработанных моделей обучения плодотворной текстовой деятельности: модель ТОТЕ, методики обучения интерпретированию художественных текстов. Однако при анализе данных моделей было обнаружено, что они игнорируют герменевтическую основу, из-за чего концепт «текстовая деятельность» является не в полной мере раскрытым. В связи с этим было принято решение разработать и опробовать собственную стратегию обучения текстовой деятельности на основе герменевтического анализа.

Заключение

В ходе данного исследования была выполнена поставленная цель - нами разработана и опробована оптимальная стратегия обучения текстовой деятельности, основанная на герменевтическом анализе. Кроме того, был выведен ряд параметров оценки качества личностных высказываний учащихся как продуктов текстовой деятельности. Системное и последовательное применение данной стратегии на уроке иностранного языка способно повысить качество речепорождения учащихся.

В первой главе работы был произведен анализ методической действительности на примере урока французского языка и литературы, который включал два этапа: анализ теоретических предпосылок обучения текстовой деятельности в условиях школы и анализ сложившейся ситуации на практике. Кроме того, были детально рассмотрены концепты «текстовая деятельность» (ее основные положения и принципы) и «герменевтика», обоснована их взаимосвязь. Филологическая и педагогическая герменевтика определены в ракурсе данной работы как базовые при обучении иностранного языка. Мы также выяснили, что текстом в широком смысле может являться не только графический текст как таковой, но и любой объект действительности, заключающий в себе смысл, обладающий информативностью. Текстовая деятельность – это диалог, ответ человека на идею, задумки, чувства автора и мира. Ответ может получить разные формы: отрицательную, если реципиент не получил удовольствия от объекта текстовой деятельности, положительную, когда то, что выражено в объекте, нашло отклик, породило размышления, побудило чувства. Ответа может не быть вовсе. Для того, чтобы он " прозвучал", необходима работа учителя – от выбора объекта ТД до побуждения мотивов и интереса и далее к методически и психологически обоснованной логике заданий. Это и есть текстовые стратегии.

Во второй главе работы мы обратились к существующим моделям обучения текстовой деятельности как возможности обогатить коммуникативно-познавательный потенциал урока иностранного языка. Прежде всего, был проанализирован концепт «художественное произведение», особенности его герменевтического анализа. В работе представлено поэтапное описание разработанной нами стратегии обучения текстовой деятельности с учетом ее герменевтической основы. Кроме того, изложены результаты опробования стратегии, которые показали положительную динамику в речепорождении учащихся при обучении текстовой деятельности.

В процессе изучения литературных источников, проведения исследовательской работы и опробования стратегии на практике, мы убедились, что обучение текстовой деятельности обогащает речь учащихся, повышает уровень мотивации, воспитывает чувства, эмоции, дает общекультурные знания. Использование аутентичного материала на уроках (музыка, картины и др.) позволяет учащимся глубже проникнуть в особенности культуры страны изучаемого языка, соотнося ее с родной. Наша стратегия способствует активизации резервных возможностей учащихся, побуждает их к лучшему усвоению материала. Все это оказывает благоприятное воздействие на качество речепорождения учеников, что подтверждает наши предположения об эффективности стратегии обучения текстовой деятельности.

В ходе работы мы столкнулись с рядом трудностей. Одной из них стало исследование самого феномена текстовой деятельности, так как в большинстве дидактических трудов данное понятие рассматривается как обучение работе с графическим текстом. Однако, проанализировав ряд современных научных работ по проблеме, нам удалось дать более объемное определение текстовой деятельности, расширить границы понимания

данного термина, разработать полноценную и действенную педагогическую стратегию.

Кроме того, за неимением достаточного количества времени и соответствующих условий, наиболее трудным был процесс «внедрения» нашей стратегии в образовательный процесс. Наибольшая эффективность стратегии обучения текстовой деятельности достигается при ее систематическом использовании, нам же было необходимо в сжатые сроки (5-7 уроков) познакомить с герменевтическим анализом учеников, выполнявших прежде лишь традиционные для школьного урока иностранного языка виды работы. Но результаты опробования все же позволили сделать вывод о том, насколько привлекательной и полезной для учащихся будет наша стратегия.

На наш взгляд, предложенная стратегия обучения текстовой деятельности на основе герменевтического анализа является продуктивной и реально выполнимой для использования на уроках иностранного языка. Отметим, что стратегия универсальна, то есть может быть использована на разных ступенях обучения, при разных уровнях языковой подготовленности учащихся. Правильное использование данной стратегии с соблюдением ее этапов способствует достижению как качественных результатов.

Исследуемая проблема многопланова и актуальна, поэтому требует дальнейшего изучения. Перспективными направлениями мы считаем исследования по герменевтическому анализу текстов, более детальное изучение текстовой деятельности с точки зрения психолингвистики. Надеемся, что наши разработки будут полезны учителям, студентам, а также послужат базой для дальнейшей работы.

Библиографический список

1. Адамьянц Т. З. Социальная коммуникация. Учебное пособие. — М.: ИС РАН, 2005. 158 с.
2. Актуальные вопросы когнитивной лингвистики: Сб. научных трудов-Чебоксары 2011. С. 7-12.
3. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Бабенко Л.Г., Васильев И.Е., Казарин Ю.В. // учебник для вузов по специальности «Филология». Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2000. 534 с.
4. Барбери М. Элегантность ежика: Роман / Пер. с фр. Н. Мавлевич и М. Кожевниковой. – М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2012. 400 с.
5. *Барт Р. [Bart R.] Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. - М.: Прогресс, 1989. С. 413-423.*
6. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986. 543 с.
7. Белякова Л.М. Герменевтический анализ текста как ядро изучения искусства / Л.М. Белякова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – N 4. С. 266-269.
8. Белянин В.П. Психолингвистика. Издательство: Флинта: МПСИ, 2004. 226 с.
9. Богданова О.С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях: текст лекций / КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. 176 с.
10. Богданова О.С. Размышляем, решаем, создаем: сборник заданий по лингвистике и методике обучения иностранным языкам / О.С. Богданова, М.Н. Высоцкая; КГПУ им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. 312 с.

11. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. – 731 с.
12. Богин Г.И. Филологическая герменевтика. Учебное пособие. – Калинин: КГУ, 1982. 86 с.
13. Бонецкая Н.К. Д.С. Мережковский: герменевтика и экзегетика. Из истории отечественной мысли. Вопросы философии, №11, «Наука», Москва, 2012. С. 97-113.
14. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. М.: Лабиринт, 2005. 336 с.
15. Буланкина Н. Е. Культуротворческая миссия образования / Буланкина Н. Е., Елизова Е. А. // Известия ВГПУ. 2010. N 1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturotvorcheskaya-missiya-obrazovaniya> (дата обращения: 24.12.2015).
16. Ваулина Л. Н. Герменевтика и межкультурная коммуникация // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. N 3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevtika-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 24.12.2015).
17. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
18. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
19. Головацкая Н. Ф. Анализ художественного произведения при помощи эйдос-конспекта // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. №6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-hudozhestvennogo-proizvedeniya-pri-pomoschi-eydos-konspekta> (дата обращения: 14.06.2016).

20. Гришунин А.Л. Исследовательские аспекты текстологии. - М.: Наследие, 1998, 416 с.
21. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. N 3. 149 с.
22. Жанамхан Е. О. специфике средств художественной выразительности произведений искусства // МНКО. 2009. N5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-spetsifike-sredstv-hudozhestvennoy-vyrazitelnosti-proizvedeniy-iskusstva> (дата обращения: 14.06.2016).
23. Закирова А. Ф. Герменевтический подход в концептуальном обосновании развития учебно-информационных умений школьников на современном этапе образования // Вестник ТюмГУ. 2011. N 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevticheskiy-podhod-v-kontseptualnom-obosnovanii-razvitiya-uchebno-informatsionnyh-umeniy-shkolnikov-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 02.05.2016).
24. Закирова А. Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики // Вестник ТюмГУ. 2008. N5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovaniya-pedagogicheskoy-germenevtiki> (дата обращения: 02.03.2016).
25. Закирова А. Ф. Методологические основания педагогической герменевтики // Альманах современной науки и образования. 2008. N 10-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-pedagogicheskoy-germenevtiki> (дата обращения: 02.03.2016).
26. Ильина Е. В. Филологическая герменевтика как методология исследования модальной структуры художественного текста // ИСОМ. 2014. N1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/filologicheskaya-germenevtika-kak-metodologiya-issledovaniya-modalnoy-struktury-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 24.12.2015).

- 27.Карих Т.В. Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности: Уч. пос. – М.: ТЕЗАУРУС, 2005. 184 с.
- 28.Карих Т. В. Текстовая деятельность как объект обучения и овладения: к постановке проблемы // Вестник ТГУ. 2010. N3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-deyatelnost-kak-obekt-obucheniya-i-ovladieniya-k-postanovke-problemy> (дата обращения: 02.03.2016).
- 29.Карих Т. В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность // Известия ВГПУ. 2010. N7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tekstovaya-deyatelnost-vs-rechevaya-deyatelnost> (дата обращения: 02.03.2016).
- 30.Козлов С. В. Анализ и интерпретация как способы постижения образа-символа // Вестник ВУиТ. 2013. N1[12]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-i-interpretatsiya-kak-sposoby-postizheniya-obraza-simvola> (дата обращения: 24.12.2015).
- 31.Кузенная Т. Ф. Практическая направленность фундаментализации высшего филологического образования // Вестник БФУ им. И. Канта. 2008. N11. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskaya-napravlennost-fundamentalizatsii-vysshego-filologicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 24.12.2015).
- 32.Кучеренко М. А. Модель текстовой деятельности как процесс формирования у учащихся умений понимания учебного текста / Кучеренко М. А., Ильясова Т. В // Вестник ОГУ. 2007. N3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/model-tekstovoy-deyatelnosti-kak-protsess-formirovaniya-u-uchaschihsya-umeniy-ponimaniya-uchebnogo-teksta> (дата обращения: 24.12.2015).
- 33.Лихачёв Д.С. Текстология: краткий очерк. - 2-е изд. - М.: Наука, 2006. 175 с.

34. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. - М.: 1999. 30 с.
35. Лхамцэрэн Б. К вопросу восприятия художественного произведения // Вестник ТГУ. 2008. N 12. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-vospriyatiya-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 14.06.2016).
36. Морозкина Е. А. Герменевтика в филологии, лингвистике и переводоведении // Вестник Башкирск. ун-та. 2012. N1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevtika-v-filologii-lingvistike-i-perevodovedenii> (дата обращения: 24.12.2015).
37. Морозкина Е. А. Смысловая интерпретация художественного текста в герменевтической модели перевода / Морозкина Е. А., Насанбаева Э. Р. // Вестник Башкирск. ун-та. 2013. N1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/smyslovaya-interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta-v-germenevticheskoy-modeli-perevoda> (дата обращения: 24.12.2015).
38. Мясникова О. В. Педагогические условия понимания текстов в процессе обучения / Мясникова О. В., Фроловская М. Н. // Известия АлтГУ. 2014. N2 (82). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-ponimaniya-tekstov-v-protseste-obucheniya> (дата обращения: 02.03.2016).
39. Новикова Ю.В. Интерпретация иноязычного художественного текста как межкультурный диалог. Межкультурный и социокультурный аспекты обучения интерпретации / Ю.В. Новикова // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. - N5-6. С. 306-309.
40. Поликарпова Е. М. Духовно-личностный подход к восприятию художественного произведения // Среднее профессиональное образование. 2013. N1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-lichnostnyu-podhod-k-vospriyatiyu-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 14.06.2016).

41. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» / Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения 20.11.2015).
42. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступит. ст. И.Вдовиной. М.: «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. 624 с.
43. Рубцова А.В. Принципы построения конструктивно-функциональной модели овладения продуктивной иноязычной текстовой деятельностью. [Текст] / Рубцова Анна Владимировна // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - СПб., 2008. - N 11(68): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). - С.124-132.
44. Самойлов Л. П. Герменевтика и образование: от диалога к методологии // Известия ВолгГТУ. 2005. N6. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevtika-i-obrazovanie-ot-dialoga-k-metodologii> (дата обращения: 02.03.2016).
45. Самойлов Л. П. Герменевтическая методология как резерв повышения качества подготовки специалистов в высшей школе / Самойлов Л. П., Самойлов И. Л. // Известия ВолгГТУ. 2006. N8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/germenevticheskaya-metodologiya-kak-rezerv-povysheniya-kachestva-podgotovki-spetsialistov-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 24.12.2015).
46. Самсонова Н. В. Литературоведческий аспект проблемы интертекстуального подхода к анализу художественного произведения в старших классах // Интернет-журнал Науковедение. 2014. N5 (24).

- URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/literaturovedcheskiy-aspekt-problemy-intertekstualnogo-podhoda-k-analizu-hudozhestvennogo-proizvedeniya-v-starshih-klassah> (дата обращения: 14.06.2016).
47. Селиванова Н.А. Синяя птица: учебник фр.яз. для 7-8 кл. общеобразоват. учреждений / Н.А. Селиванова, А.Ю. Шашурина. – М.: «Просвещение», 2012. 263 с.
48. Селиванова Н.А. Французский язык. Второй иностранный язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Синяя птица», 5-9 классы: пособ. для учителей общеобразоват. организаций / Н.А. Селиванова. – М.: Просвещение, 2013. 165 с.
49. Соболева М.Е. Логика герменевтики. История философии. Вопросы философии, N 6, «Наука», Москва, 2013. С. 140-147.
50. Тарева, Е. Г. Развитие лингвообразовательных практик: оптимистическая проекция / Е. Г. Тарева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: "Филология. Теория языка. Языковое образование". – 2015. – N 2 (18) 2015. С. 75–85.
51. Тылец В. Г. Создание и функционирование личностно-деятельностной концепции обучения иностранным языкам И. А. Зимней // Известия ЮФУ. Технические науки. 2005. N5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-i-funktsionirovanie-lichnostno-deyatelnostnoy-kontseptsii-obucheniya-inostrannym-yazykam-i-a-zimney> (дата обращения: 02.03.2016).
52. Урюпина Н. А. Интерпретация художественного текста в профессиональной подготовке лингвистов: методические основы // Вестник ЧГПУ. 2010. N1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-hudozhestvennogo-teksta-v-professionalnoy-podgotovke-lingvistov-metodicheskie-osnovy> (дата обращения: 24.12.2015).

53. Фалёв Е.В. Герменевтика М. Хайдеггера и философия жизни. История философии. Вопросы философии, N 7, «Наука», Москва, 2014. С. 125-129.
54. Филатова О. М. Интертекстуальность как глобальная текстовая категория // Вестник УдмГУ. 2006. N5-2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/intertekstualnost-kak-globalnaya-tekstovaya-kategoriya> (дата обращения: 24.12.2015).
55. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. 590 с.
56. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: 1990. 36 с.
57. Хорошева Н. В. Практика работы с текстами в процессе обучения иностранному языку студентов-нефилологов / Хорошева Н. В., Мясникова О. В. // Концепт. 2014. N8. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/praktika-raboty-s-tekstami-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-nefilologov> (дата обращения: 20.06.2016).
58. Чеботарь Н. «Школам нужны аналитики» / Образовательный интернет – портал Edutainme [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/> (дата обращения 20.11.2015).
59. Шехтер И.Ю. Живой язык. – М.: Ректор, 2005. с. 158.
60. Sotirou P. Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *Journal of Advanced Composition*, v13 n2 p365-80 Fall 1993
61. Derive J. Lecture herméneutique d'un conte africain. 2008. P. 1-13. [Электронный ресурс] URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00347046> (дата обращения 25.12.2015)
62. Waware S. Exploitation de la poésie dans les cours élémentaires et avancés du FLE, 2014. P. 2-11. [Электронный ресурс] URL: http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2015/02/Exploitation_poesie_SumitWaware.pdf (дата обращения 25.12.2015)

63. Научить учителя: где черпать вдохновение перед походом в класс? // LEARNING WORLD // EURONEWS, 19 фев 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.euronews.com/2016/02/19/motivating-teachers-to-maximise-their-pupils-potential/> (дата обращения 14.03.2016)
64. Couleur de peau: miel / Dossier pédagogique: Institut Français de la Russie. 2010. URL: <http://www.institutfrancais.ru/fr/russie/actualites/couleur-peau-miel/dossier-pedagogique> (дата обращения: 25.03.2016).
65. Ch. Baudelaire «Le Voyage» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.poetica.fr/poeme-448/charles-baudelaire-le-voyage/> (дата обращения 14.09.2015)
66. М. Цветаева «Плавание» [Электронный ресурс]. URL: http://hallenna.narod.ru/bodler_plavanie.html (дата обращения 14.09.2015)