

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

В.В. Макаров

Минский государственный
лингвистический университет

НОВЫЕ УЧЕБНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СЕМИОТИКА

Тезис о том, что насыщение учебного процесса техническими средствами есть веление времени, сегодня верен как никогда. Это неперемнное условие успешной работы по обучению иностранному языку. На наших глазах аудитории и специальные кабинеты в вузах и школах обогащаются учебным оборудованием, о котором еще пять—семь лет назад знали, пожалуй, только понаслышке. Спутниковое телевидение, видеоаппаратура, компьютерная техника... И это не мода, а осознанная или неосознанная реакция на процессы, которые идут сейчас в жизни общества.

По общему мнению, наша цивилизация вышла на новый виток в своем развитии. Это не в последнюю очередь затрагивает область коммуникации, что проявляется в резком возрастании роли электронных способов обмена информацией. Хорошо известна концепция канадского историка М. Маклюэна, в соответствии с которой развитие культуры определяется сменой широко понимаемых информационных систем, начиная с первобытных времен и кончая второй половиной XX века. При таком понимании стиль мышления, поведения человека, особенности науки, религии, искусства, образования в значительной мере зависят от преобладающего на данном историческом этапе способа общения между людьми.

С более широких медиологических позиций на проблему смотрит французский философ Р. Дебре, но и у него нет сомнения в том, что начиная с 60-х годов XX века Европа вступила в эру “видеосферы”, которая пришла, как он пишет, на смену “графосфере”. Иными словами, общественная

жизнь в развитых странах с точки зрения ее коммуникативного выражения все более принимала такие формы, в которых зрительная (и зрелищная) сторона выступала на первый план в виде непосредственного изображения окружающего нас мира. При этом аудитивная сторона коммуникации, не теряя в целом своего значения, порою принимала на себя функцию особого рода иллюстрации к зрительному изображению. Одновременно способы коммуникации, основанные на графических принципах, оказались в той или иной мере потесненными. Живой образ — картинка, как на своем жаргоне говорят тележурналисты, — во многих случаях становился предпочтительнее графического представления. На уровне повседневной жизни это означает сокращение потребностей человека в культурной информации на основе книги или газетной полосы. На их место приходят соответствующие аудиовизуальные жанры типа телефильма (с “мыльной оперой” в качестве специфической разновидности) или телерепортажа. В масштабе истории культуры это равносильно, пользуясь метафорой Маклюэна, угаданию “галактики Гутенберга”.

Любопытно проследить, как различные “коммуникативные зры” проявляют себя в той деятельности людей, которая особенно чувствительна к способам передачи информации, — в области образования, в первую очередь применительно к обучению иностранному языку. Изобретение печатного станка не только расширило возможности общекультурного обмена между людьми. Благодаря тиражированию книги школа впервые получила в свое распоряжение такое мощное средство просвещения, как книга-учебник. Вместе с живым словом наставника в течение многих веков учебник являлся едва ли не единственным средством приобщения учащегося к знаниям вплоть до начала XX века. Буквенный текст был все это время основой обучения. По существу, главные способы целенаправленного организованного воздействия со стороны общества на становление личности обучающегося не выходили за пределы того, что выше было охарактеризовано как графосфера.

Широкое распространение радио после первой мировой войны расширило коммуникационное поле и интенсифицировало обмен информацией. Но, вопреки ожиданию многих деятелей культуры того времени, радио не сумело революционизирующим образом воздействовать на область школьного образования. Для этого были объективные причины: передаваемая по радио речь принципиально являлась выражением ее обратного перекодирования из графической системы в систему звуковую. В самом существенном это не затрагивало основы речи, меняя лишь форму ее представления. Этим,

По-видимому, можно объяснить то, что для решения большинства учебных задач радио оказалось малоэффективным средством и не могло поколебать позиции печатного учебника. Исключением в некотором смысле были дисциплины, относящиеся к родному языку (или литературе) и, особенно, иностранному языку. В нашей системе образования это нашло выражение (начиная с 50-х годов) в использовании аудиометодики на базе магнитофона. Нетрудно заметить, однако, что тогда новая технология привела к ощутимым результатам прежде всего в сфере аудирования, т.е. в сфере восприятия и понимания речи.

Отдавая должное этой новации, нельзя не видеть, что аудитивная методика идет как бы параллельным курсом относительно традиционных подходов, ориентирующихся на графические образцы. То, чем она обычно оперирует, представляет, как правило, тот же текст, получивший озвученную форму. Фактически такой же принцип прослеживается и в системе упражнений, рассчитанных на грамматические и лексические цели. Характерно, что аудитивная технология, по существу, не поставила специфических задач в том, что касается отбора содержания обучения. В целом они совпали с кругом задач, которые были определены в рамках традиционного подхода: это принципиально общие требования к выделению основных учебных единиц как в лексико-семантическом ("лексический минимум"), так и в грамматическом (морфологические и синтаксические модели) плане. Не случайно, конечно, что традиционный учебник с характерным для него набором текстов и сопутствующих грамматических, лексико-семантических и стилистических упражнений, не говоря уж об упражнениях фонетических, может быть легко и с достаточной полнотой представлен в аудитивной версии.

Совсем иное положение возникает в связи с возможностями, которые открываются перед нами благодаря аудиовизуальным средствам обучения. Речь идет прежде всего о спутниковом телевидении и видеоаппаратуре, как наиболее доступных не только по финансовым соображениям, но и в плане их адаптации к учебным потребностям (проблемы компьютерной методике заслуживают особого рассмотрения). У этих технических средств много общего, фактически они дополняют друг друга. В отлаженном учебном процессе должны быть представлены обе эти возможности как части единого учебно-организационного комплекса.

Спутниковое телевидение в общем плане представляет собой наиболее богатый источник живой, постоянно обновляющейся информации. Оно дает возможность преподавателю без труда приспособиться к таким особенностям аудитории, как уровень языковой подготовки учащихся, их возраст,

профессиональная специализация, интересы в области досуга и т.п. Ибо благодаря этому средству можно оперативно отбирать учебные материалы в широком тематическом спектре и разной степени трудности. А с помощью видеоаппаратуры их можно не только записывать и консервировать для последующего использования в аудиторной или самостоятельной работе, но и препарировать в учебных целях. В этом смысле возможности видеотехники, в отличие от кино, которое по понятной причине часто с ней сближается, поистине безграничны.

Для инициативного педагога указанные достоинства рассматриваемых технических средств очевидны. Но у них есть одна чрезвычайно важная особенность, которая не представляется столь же очевидной: знаковая структура теле- или видеоматериала, как правило, отличается специфическими чертами по сравнению с печатным текстом. Игнорирование этого различия может привести к снижению эффективности аудиовизуальной техники, используемой в учебных целях.

Что касается печатного текста, то, отвлекаясь от частных моментов, мы можем представить его в качестве семиотического продукта, в котором преобладают условные знаковые элементы. По известной классификации Ч. Пирса, это так называемые знаки-символы; в отличие от иконических и индексальных знаков у них нет четко мотивированной связи с соответствующими референтами вне языка. С этой точки зрения, печатный текст оказывается в высокой степени изоморфным тексту, воспринимаемому на слух. Знаковые средства миметического характера (так называемые оноματοпейческие слова) играют в нем незначительную роль. При этом даже для носителя языка не всегда очевидным представляется звуковое подобие того или иного слова относительно его референта. В большинстве случаев еще менее очевидна миметическая природа таких элементов в чужом языке. Их раздражительный характер часто постигается лишь через объяснение преподавателя.

При всем разнообразии типовых характеристик у видеотекста ярко проявляется одна особенность: для передачи информации в нем широко используются непосредственные изображения, или зрительные образы предметов, о которых прямо или косвенно говорится в видеосообщении. Иными словами, в видеосообщении — и этим оно принципиально отличается от печатного текста — система графических (буквенных) знаков, если они присутствуют, а также знаков слуховых выступает в тесном **функциональном** единстве со знаковыми средствами зрительной природы. С позиций семиотики, это прежде всего бесчисленные квазизнаки (или

знаки-симптомы), которые не входят в систему институционализованных, принятых в данном обществе обозначений, но которые тем не менее выполняют в видеотексте широкие смысловые функции. И, что очень важно с педагогической точки зрения, эти средства в целом одинаково семантизируются как носителями, так и изучающими данный иностранный язык.

В действительности видеотекст представляет собой еще более богатую и сложную картину. То, что выше нами было обобщенно охарактеризовано как система зрительных образов, является сплетением многочисленных, большего или меньшего объема, знаковых образований. Ведь в общем соединении зрительных образов при разных ситуативных условиях обнаруживаются, помимо прочего, например, указатель дорожных правил, знаки, представленные соответствующими видами униформы (полицейских, военнослужащих, обслуживающего персонала гостиниц, транспорта) и т.д.

Кроме того, знаковое содержание видеотекста очень часто раскрывается на фоне цветового оформления и музыкального сопровождения. Эта особая знаковая струя в общем потоке текста может служить средством создания определенного настроения, подобно метонимии и другим фигурам в печатном тексте выразить дополнительные смыслы, в нейтрально или оценочно насыщенной тональности указать на социальный статус, национальную, расовую или культурную принадлежность персонажа, его возрастные особенности, привычки, склонности и т.д. Словом, в отличие от печатного текста, представляющего собой в общем линейную последовательность более или менее однотипных знаков, видеотекст является в структурном отношении сложным, многокодовым, многомерным образованием. Его можно уподобить сценическому действию, в котором одновременно реализуются переплетающиеся между собой разные коды: вербальный, мимический, текстовый, условный язык танцевальных движений и поз, музыки, линий, красок и т.п. Одно из важнейших следствий, вытекающих из этого факта и имеющих большое значение для методики обучения, заключается в обеспечении благоприятной интеллектуальной и эмоциональной основы для стимулирования интереса к иностранному языку.

Несомненным достоинством этой техники является и то, что она словно предрасположена к тому, чтобы служить надежной основой для организации самостоятельной работы, а также для индивидуализации целевых установок и конкретных путей решения учебных задач. Не в последнюю очередь этому способствует эффект сопричастности, который рождается из ощущения живой связи между человеком, вос-

принимаящим сообщение, и происходящими в данный момент событиями. Самый равнодушный к иностранному языку ученик познакомится с видеотекстом, если содержание и форма этого материала отвечают его внутреннему влечению. Какой студент, если он спортивный болельщик, откажется насладиться телерепортажем на изучаемом языке, посвященным финальному матчу на первенство мира по футболу? А систематически обогащать видеотеку материалами, соответствующими самым разным вкусам и наклонностям учащихся, не представляет трудности ни в техническом, ни в финансовом отношении.

Разумеется, в каждом новом деле неизбежны различного рода сложности. Но усилия и средства, которые затрачиваются на их преодоление, вполне окупаются. Для этого особенно важно определить принципиальные задачи, которые подлежат решению в первую очередь. Одна из них заключается в том, чтобы многообразные достоинства и возможности новых технических средств интегрировать в единую методическую концепцию и разработать на этой базе соответствующую учебную технологию применительно к разным целям, уровням и возрасту обучаемых. Если к понятию “учебная технология” подходить строго научно, то в отношении обсуждаемого нами вопроса методика находится в самом начале пути. У нас есть технические средства, но пока нет подлинной аудиовизуальной технологии. Еще многое предстоит сделать для того, чтобы на основе современных средств передачи информации разработать теорию обучения и претворить ее в практику рационального отбора аудиовизуальных материалов и организации занятий в специально оборудованных аудиториях и помещениях для самостоятельной работы.

Возникает проблема адаптирования этой технологии к традиционным формам обучения в плане совмещения ее с такими средствами, как печатные учебные пособия и аудиоматериалы. Видеотехнология при всех ее достоинствах, конечно, не может вытеснить другие виды учебной деятельности. В образовании, как и в других сферах культуры, возникающие новые потребности не обязательно ведут к забвению и отказу от прежних. Тем более это справедливо в отношении печатного текста, книги как источника информации и средства передачи знаний. Необходимо разработать теорию построения учебника на основе аудиовизуальной технологии, ориентированного на обучаемого и на преподавателя. Попытки в таком направлении, правда крайне редкие, уже предпринимаются. Особая проблема, очень сложная в теоретическом и трудоемкая в практическом смысле, заключается в определении типов единиц видеотекста и их словарного описания. Сложность ее объясняется тем, что видеотекст, как мы уже говори-

ли, строится на переплетении самых разных семиотических образований.

Эта специфика видеотекста отражает реальные процессы, характерные для всей коммуникационной жизни современного общества, которая, следуя за динамикой развития окружающего нас мира, все более интенсифицируется и усложняется.

Н.М. Фирсова

Российский университет
дружбы народов (Москва)

ОБУЧЕНИЕ ИСПАНСКОМУ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

В настоящее время в России, как известно, принята новая концепция в преподавании иностранных языков (как в специальных языковых, так и в неязыковых вузах): научить студентов иностранному языку не только как средству *реальной коммуникации*, но и как средству *межкультурной коммуникации*.

Перед преподавателями иностранных языков ставится очень сложная задача — максимальное развитие *коммуникативного* аспекта, с учетом *современного* состояния реализации языковых средств, а также *лингвокультурологических* знаний.

Введение новых требований к преподаванию иностранных языков (в частности, испанского) поставило многие вузы России в весьма непростое положение, что объясняется: 1) недостаточной разработанностью новой методики преподавания; 2) малой изученностью употребления (в том числе современного) языковых средств в различных национальных языковых вариантах (особенно испанского языка); 3) неуточненностью понятия “межкультурная коммуникация”; 4) плохой обеспеченностью вузов необходимой учебной литературой.

Для успешной реализации новых требований к преподаванию иностранных языков очень важны знания реалий *этикета межкультурного общения*.

Что же касается испанского языка, то для него проблема обучения речевому этикету первостепенна: как известно, этот язык характеризуется наличием двух десятков национальных вариантов, в которых наблюдаются существенные расхождения в функционировании формул речевого этикета (ФРЭ), что объясняется, главным образом, различиями культур испаноязычных народов и расхождениями в современ-