

## Целостность vs связность: к проблеме понимания текста

Н. В. Максимова, Ю. Л. Троицкий

НОВОСИБИРСКОГО ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ; РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ, МОСКВА

*Аннотация:* Статья посвящена проблемам понимания текста, феномену целостности, отношениям целостности и связности при восприятии текста. Данные вопросы рассматриваются в когнитивном и коммуникативном аспектах, в контексте активных процессов понимания текста и коммуникативного взаимодействия субъектов восприятия. Основной идеей статьи является положение о продуктивности преодоления разрывов целостности и связности в процессе понимания текста. Специальным образом организованное наблюдение за процессами преодоления разрывов связности выступает, с одной стороны, инструментом обнаружения самого феномена целостности как продукта деятельности, а с другой – методом обучения пониманию. Данные проблемы раскрываются на примере: 1) технологии формирования исторического мышления, где основу понимания исторического события составляют противопоставленные позиции, описывающие событие с разных точек зрения, 2) психолингвистического подхода к построению технологии понимания текста посредством ключевых слов и восприятия концептуально значимого смысла в процессе его оцелостнения и одновременного преодоления разрывов текстовой связности.

*Ключевые слова:* Понимание текста, оцелостнение, связность, целостность, восприятие, смысл, обучение пониманию.

УДК: 81.271.

*Контактная информация:* Новосибирск, Красный пр., 2. НИПКиПРО. Тел. 8-913-9358867. E-mail: maksimova1@mail.ru.

Математик и философ Готфрид Лейбниц узнал, что в Нюрнберге существует общество алхимиков. Он послал в это общество огромный трактат, состоявший из бессмысленно связанного набора научных терминов. Через некоторое время шутник получил ответ, в котором дава-

лась высокая оценка его «труду» и извещение о том, что его избрали почётным членом общества и ему полагается солидное вознаграждение.

*Исторический анекдот*

Известно, что тексту приписывают два основных свойства – целостность и связность. Если связность определяется как речевая (лингвистическая) характеристика, то целостность (цельность) обычно трактуется как онтологический признак текста, признак его смыслового единства. Целостность устанавливается на всём тексте или на отдельных его фрагментах, относительно самостоятельных в содержательном отношении (чаще всего это сложное синтаксическое целое). Целостность имеет психолингвистическую природу. «Внешние признаки целостности, в том числе маркеры связности, выступают для воспринимающего как ориентировочные сигналы, опоры понимания, однако сами по себе понимания не обеспечивают» [Леонтьев, 1997, с. 138–139, 141–142 и др.]. Тогда как именно понимание связано с феноменом целостности. В каком смысле целостность – признак текста? М. Я. Дымарский показал, что широко распространённое убеждение о завершённости (целостности, цельности) текста как его важнейшем онтологическом свойстве противоречит фактам функционирования текста, связанным с его созданием и его восприятием [2008]. Вводя понятие «презумпция целостности», автор разводит *целостность текста* и *презумпцию целостности текста*, связывая лишь последнее понятие с кругом онтологических свойств текста. «Презумпция целостности и онтологическая целостность – принципиально различные концепты. Совершенно очевидно, что онтологически текст лишь способен своей внешней формой индуцировать презумпцию целостности у реципиента; самому же тексту целостность может быть свойственна только в том случае, если 1) его создатель к ней стремился и 2) ему это удалось. Последние два условия соблюдаются, однако, далеко не всегда» [Там же, с. 192]. Однако дело, как представляется, не только в том, что кому-то удалось или не удалось создать целостность текста (это сфера намерений и умений), а дело в том, что сам феномен целостности – вещь достаточно субъективная, а точнее – intersубъективная, возникающая в режиме коммуникативной деятельности и актуальная именно в её координатах.

На это указывает ряд общих положений. Во-первых, то, что содержание текста принципиально не выводимо только из его частей и не обеспечивается способностью анализа исключительно текстовых (вербальных) средств связности / целостности. Во-вторых, то, что образ содержания текста – это не сам текст, а то, что стоит за текстом: изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, намерений, ценностей человека [Леонтьев, 1997, с. 142]. В-третьих, то, что смысл – это «конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создаётся или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения» [Щедровицкий, 1995, с. 562]. В этом смысле интересен также ряд презумпций понимания текста, выделенных в работе [Фуксон, 2007, с. 221–223]. Автор показывает, в частности, как на основе презумпций *семантической непрерывности, тотальной*

*взаимосвязанности, открытости / закрытости* и др. осуществляется чтение и понимание художественных текстов.

Если обратиться к отношениям «целостность – связность» как раз в контексте процессов понимания и создания текста, то можно увидеть, что привычное понимание связности текста как того, что оформляет его целостность (как некоторое содержание) и обуславливается последней, – всего лишь частный случай. Этот случай является наименее продуктивным в исследовательском плане, так как приравнивает цельность и связность друг к другу, не оставляя зазора между ними, а следовательно, и не давая возможности понять сутьность этих двух разных понятий и стоящих за ними феноменов.

Противоположное представление – о напряжённых и противоречивых отношениях между целостностью и связностью текста – открывает более продуктивный путь, причём не только в исследовательском аспекте, но и в аспекте обучения. Именно разрывы целостности / связности и соответствующие действия оцелостнения, оформления связности могут позволить наблюдать, что есть целостность и связность с точки зрения их онтологии – процессов создания и понимания текста. Можно было бы сказать так: пока целостность и связность понимаются в качестве некоторого объекта, отстранённого от действий понимания, интерпретирования текста, диалога с его автором и т. п., – связность и цельность практически неразличимы в функциональном ключе. Но как только предметом изучения становятся когнитивные аспекты восприятия и понимания текста, возникает насущная задача – и сама возможность – различать цельность и связность.

Целостная структура – не исходная данность, обеспечивающаяся прочтением текста или его написанием, а некий процесс построения целостности, в который с той или иной степенью вероятности погружается субъект понимания. Сам текст, как объект, может обладать связностью как категорией формы, однако смыслопорождение не обеспечивается простым скольжением по этой поверхности формы. Более того, трудно обучить строить смысловую целостность, если текст, с которым работают обучающиеся, обладает признаком связности. Можно даже сказать, что в этом случае связность – помеха процессу порождения целостности: связность создаёт иллюзию априорной целостности. Особенно это актуально, если речь идёт о процессах обучения пониманию, одним из важнейших компонентов которого является построение смысловой целостности. Абсолютизированная в сознании говорящего связность выступает фактором, провоцирующим феномены графоманства, риторики текстовых фантомов, не обладающих смыслопорождающими механизмами, однако зачастую выглядящими вполне текстоподобно, что и используется в современных манипулятивных техниках с задействованием текстового уровня. «Широкое распространение получила манера излагать только факты, без эксплицитного указания на связи между ними, без обобщений и выводов. В итоге текст становится всё менее отличным от линейного информационного потока, то есть от дискурса. И только рамка по-прежнему функционирует исправно. Потому, собственно, и произведения, представляющие собой слегка подправленную секретарями расшифровку диктофонной записи (вроде мемуаров политиков или бандитов “по свежим следам”), то есть слегка подретушированный дискурс, исправно издаются и исправно покупаются», – так

М. Я. Дымарский описывает одну из узнаваемых современных тенденций, подытоживая: процесс «обнажения рамки, то есть сближения текста с дискурсом», опасен тем, что «завтра от *Текста* в наших текстах останется только голая рамка» [2008, с. 197, 199–200].

По мысли автора, одно только наличие рамки текста (начало – конец) «автоматически подразумевает презумпцию целостности» текста [Там же, с. 190]. Формальные признаки (оформленность начала и конца, связность текста и под.), как уже отмечалось, создают иллюзию выраженности концепции, смысловой целостности... Напротив, внешне разрозненный и не обладающий связностью текст требует усилий по преодолению нецелостного восприятия и по переходу к постепенному формированию целостной структуры. Понятно, что сами по себе эти «преодоление» и «переход» не произойдут; важно вырастить способность видеть возможную перспективу целостности, оценивать вероятность такой перспективы. Можно выделить по крайней мере два условия, необходимых для того, чтобы механизмы, обучающие этой способности, работали. Во-первых, это наличие типологии сочетания таких противоречивых фрагментов, которые, тем не менее, стремятся к целостности и позволяют строить целостную смысловую структуру как текстовую перспективу, во-вторых, наличие типологии учебных событий, направленных на это построение: что должно происходить (каковы вопросы, задания, тип работы, коммуникации...), чтобы поэтапно обеспечивался обозначенный процесс?

\* \* \*

В тех или иных конкретных ситуациях текстовой деятельности уточняются эти и другие вопросы, связанные с пониманием текста и восприятием целостности. Рассмотрим два примера, в которых намеренно организуется конфликт целостности / связности текста. Один пример базируется на формировании целостного представления об историческом событии и на соответствующей практике текстопорождения – в рамках становления культуры исторического мышления. Этот пример опирается на опыт Ю. Л. Троицкого, связанный с созданием и реализацией авторской технологии исторического образования. Материалом является восприятие школьниками, студентами, историками тех или иных исторических событий через призму таких версий-интерпретаций, которые исходно составляют противоречиво-разрозненный контекст. Версии одного и того же события, представленные с позиций *потомка, современника, иностранца*, часто являются весьма противоречивыми, а иногда и взаимоисключающими. Однако именно благодаря этой провокации в перспективу обучения заложен потенциал построения своей аргументированной и ответственной версии-интерпретации этого события, стремящейся к целостности и выражающейся в форме текста. Второй пример связан с восприятием и пониманием текста в рамках филологического образования. Он опирается на экспериментальное исследование способности преодолевать текстовые разрывы и строить целостность при работе с деформированным текстом, в котором нарушена связность – пропущено несколько ключевых слов. Эксперимент проводился Н. В. Максимовой в связи с исследованием проблемы понимания текста на родном языке учителем-филологом. Оба примера по-

звolyают наблюдать феномен целостности включённым в процессы понимания. Текстовое понимание представлено в данном случае двумя сторонами: 1) созданием своего смысла (и текста) на основе восприятия чужих разнонаправленных смысловых позиций; 2) пониманием авторского смысла на основе встраивания своего слова в чужое текстовое пространство. При этом чтение текста и его написание понимаются нами в качестве двух разных сторон одной и той же медали, а именно двух сторон процесса *понимания* текста как некоторой продуктивной деятельности.

Ситуация 1. *Порождение смысла и текста при работе с фрагментами документально-историографического комплекса.*

Становление исторического мышления, как важнейшей составляющей исторического образования, неизбежно связано с формированием у участников обучения личностных смыслов, складывающихся в двустороннем процессе смыслопорождения и текстообразования. Технология исторического образования, направленная на решение этих задач, предполагает работу школьников со специально собираемыми текстовыми конструктами – *документально-историографическими комплексами* (ДИК) (более подробно основные положения технологии см.: [Троицкий, 2011]).

Документально-историографический пакет состоит из разнообразных нарративов; он делает работу с документами и текстами историков необходимым этапом для постановки историографических проблем. Нередко в образовании противопоставляют «историю как повествование» (с преобладанием нарративных координат: *кто – что – где – когда*) и «историю как проблему» (с преобладанием координат ментативного плана: *как – почему – зачем*). Однако при подходе, основанном на работе с ДИК, указанное противопоставление полностью исчезает, поскольку исключаются попытки теоретизировать вне предварительного скрупулёзного изучения исторических нарративов. Напротив, предполагается одновременная работа как с историческими документами и историографическими текстами, так и с проблемным полем, которое как раз и задаётся авторскими позициями, выраженными в этих текстах, и вопросами аналитического характера к ним.

Исходно ДИК намеренно фрагментарен и противоречив. Основу ДИК составляют тексты изучаемой эпохи, собранные по принципу трех противоречий: событийного, историографического, жанрового. Столкновение голосов, версий, логик, языков, стилей, риторик усиливает мощь текстового коллажа. Для того чтобы адекватно понять разнообразные тексты, воспринимающему приходится каждый раз подбирать новые «ключи» и тем самым формировать разные мыслительные стратегии, что как раз и составляет основу исторического мышления. Приведём пример. Изучая в 5 классе тему «Древнерусский князь Святослав», дети работают с фрагментом Начальной русской летописи, фрагментом из «Истории...» византийского историка Льва Диакона, книгой А. О. Ишимовой «История в рассказах для детей», смеховой «Историей, обработанной “Сатириконом”» и фрагментом современной повести о князе Святославе. ДИК, представляющий эту тему, содержит, таким образом, все 4 ролевые позиции: позицию современника (летописец «Повести временных лет»), позицию потомка (Ишимова и современный писатель), позицию иностранца (Лев Диакон) и смеховую позицию («Сатирикон»). Читая панегириче-

ский портрет Святослава в летописи, школьники каждый раз с удивлением обнаруживают совершенно иную картину в тексте Византийского историка (где Святослав – князь-варвар, жестокий и безумный человек). Вопросы и задания на сравнение всех свидетельств, приводят учеников к выводу, что достоверных свидетельств о князе практически нет. Несколько человек на вопрос, каким же на самом деле был князь Святослав, нашли целостную модель. Нарисовав на доске две пересекающиеся окружности (одна – свидетельство летописца, другая византийского историка) и выделив сегмент их пересечения, дети утверждали: вот эта часть, в которой оба автора совпали, и есть «поле правды» – то, каким был на самом деле древнерусский князь. Но кроме этого в ходе подобной работы ученики осваивают несколько стратегий чтения-понимания разноустроенных текстов, преодолевая смысловые разрывы и строя целостный образ и соответствующий свой текст о Святославе.

Чтобы понять такой, исходно не обладающий признаками целостности, материал, необходимо преодолеть разрывы фрагментарности, противоречивости и постепенно создать *свою* целостность. Для этого обучающийся должен включиться в сам процесс понимания, предполагающий зазоры между текстовыми значениями и версиями-смыслами разных читателей. О продуктивности понимания-оцелостнения можно говорить тогда, когда содержательное поле восприятия наполняется личностными смыслами, превращаясь в перспективе в целостный текст истории, детской главы учебника, своей версии событий.

Такая работа по своему типу изоморфна работе профессионального историка (реконструкция из текстов исторических событий и создание связанных и внутренне непротиворечивых описаний – «историй»). Ещё раз подчеркнём, что создание текста (написание) и его восприятие (чтение) понимаются нами как два разных, но взаимосвязанных процесса, связанных с единой деятельностью – становлением смыслового целого и его оформлением в текст. При этом создание ответного текста описываемого типа – одна из наиболее активных сфер понимания и проявления процессов формирования целостности.

Сама возможность «исторической деятельности» и практика порождения историографических версий в данном случае обеспечивается как раз благодаря преодолению исходной фрагментарности и выстраиванию образа целостности – у каждого своего, поскольку ДИК составляется по определённым правилам и имеет не одно, а целое поле разных, в том числе и равноправных интерпретаций. Если ДИК «собран» правильно, то могут возникнуть даже взаимоисключающие версии тех или иных событий, и обе они будут иметь равные права на существование при условии их аргументированности и формирования авторской позиции. Именно в ситуации, когда ребёнок имеет дело с подлинными источниками и мнениями историков, собранными в контрастном режиме, его смыслопорождение оказывается вполне конгениальным профессиональным интерпретациям. Разумеется, речь не идёт о превращении детей в «маленьких историков». Имеется в виду предоставление школьнику возможности реальной исторической деятельности – построение собственных (ответственных!) историографических интерпретаций.

Можно высказать предположение о том, что личностные смыслы воспринимающего сознания не конкурируют с теми значениями, которые читающий извлекает из нарративов документального пакета. Вероятно, самый про-

цесс восприятия-понимания потенциально содержит оба механизма: стратегию построения связности и стратегию оцелостнения фрагментов в некоторую общую картину. Механизм создания связности можно было бы отождествить с синтагматической линией (сукцессивной, на ином языке), а оцелостняющий механизм явно тяготеет к парадигмальности (симультанности), что проявляется, например, в том, что целостность текста создаётся на уровне поэтики текста, но не на уровне лексико-стилевом или риторическом. Возможно, что явление, которое принято называть интеллигибельностью сознания, включает в себя оба механизма. Тогда становится понятным, почему определенный тип разумения иногда называют «нарративным», а иной тип мышления – «целостным».

Субъект понимания (не только ученик или студент, но и любой субъект исторического мышления) имеет возможность быть таковым – благодаря, во-первых, метапозиции («причастной вненаходимости»), которую он осваивает по отношению к разноречивым и контрастным фрагментам, работая с различиями источников и историографических позиций. Во-вторых, благодаря интеллигибельному потенциалу самой письменной речи, на всех уровнях – от лексического до синтаксического и риторического – позволяющей в том числе за счёт механизмов связности «оцелостнять» разноречивый хор. Таким образом, работа ученика/студента не с целостным текстом, но с фрагментарным материалом, который оказывается источником для создания авторской версии, может выступать одним из мощных механизмов не только преодоления механического усвоения предметного содержания, но и развития культуры исторического мышления, культуры смыслопорождения в контексте понимания Слова как поступка.

*Ситуация 2. Поиск ключевых слов и форм связности при восстановлении деформированного текста.*

Деформированный текст, построенный по типу пропуска нескольких ключевых слов, демонстрирует разрывы связности. В следующем тексте пропущено 5 ключевых слов – то есть слов, выступающих выразителями текстовой концепции и обладающих признаком частотности – прямого или вариативного (семантического) повтора.

«...», – говорит Цветаева, – есть соучастие в творчестве». Это, конечно же, заявление поэта; Лев Толстой такого бы не сказал. В этом заявлении чуткое – по крайней мере, в меру настороженное – ухо различит чрезвычайно приглушённую авторской (и женской к тому же) гордыней нотку отчаяния именно... сильно уставшего от всё возрастающего – с каждой последующей строчкой – разрыва с аудиторией. И в обращении поэта к прозе – к этой априорно «нормальной» форме общения с читателем – есть всегда некий мотив снижения темпа, переключения скорости, попытки объясниться, объяснить себя. Ибо без соучастия в... нет постижения: что есть постижение как не соучастие? Как говорил Уитмен: «Великая поэзия возможна только при наличии великих...». Обращаясь к прозе, Цветаева показывает своему читателю, из чего слово – мысль – фраза состоит; она пытается – часто против своей воли – приблизить читателя к себе: сделать его равно... (И. Бродский. Поэт и проза)

Как известно, процессы смысловой обработки текста носят индивидуальный характер. Содержание текста принципиально открыто разным прочтениям, а его понимание – диалогично (М. М. Бахтин). Следовательно, требования к вставке пропущенных слов не могут быть жёсткими. Допустимо возникновение как разных образов содержания текста, так и разных способов чтения. Бинарная логика оценки – правильно / неправильно – мало адекватна в отношении того, как и что читать-понимать в тексте. Актуальными являются многозначная логика, вероятностный характер интерпретации, оценка результатов восприятия на основе смыслового «сектора адекватности» (В. И. Тюпа).

Заполнение текстовых лакун может быть весьма различным – восстанавливаемым лишь поверхностную связность текста либо же организующим глубинную смысловую его целостность. В этом действии простого заполнения пропусков текста конфликт связности и целостности предстаёт наиболее явно. Рассмотрим его подробнее.

Смысловая организация текста, описываемая при помощи иерархии смысловых предикатов, позволяет воспринимающему сжимать или разворачивать целостный текст по центральным смысловым компонентам, базирующимся на функционировании ключевых слов. Поскольку понимание текста определяется как процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления (парафраза, пересказ, реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов, построение образа предмета, ассоциативный ряд) [Леонтьев, 1997, с. 134–145], то в данном случае процесс восстановления в тексте пропущенных ключевых слов интересует нас как некий способ опредмечивания процессов понимания.

С помощью этого способа можно устанавливать и интерпретировать характер восприятия смысловой организации текста. Поскольку процессы восприятия-понимания теснейшим образом связаны с развитием внутренней речи, то и выбор способа вряд ли должен основываться на работе с внешней речью. Такие известные приёмы, как прямой вопрос и ответные рассуждения о смысле текста, определение многочисленных характеристик текста, выделение тропов и т. п., ведут к доминированию вербализма, связанного с задействованием ресурсов внешней речи. Важно организовать само действие с текстом, которое включает воспринимающего текст в деятельность по пониманию его смысла. Восстановление текста – путь, не исключаящий внешнюю речь, но предоставляющий возможность состояться текстовому действию, в какой-то степени равному авторскому, – созданию слова на основе смысла и речевого кода исходного текста.

Такое действие – встраивание своего слова в чужой (авторский) текст – только тогда ведёт к пониманию его смысловой организации и специфических способов текстообразования, если пропущенные в тексте слова требуют для их определения поиска в пределах всей смысловой организации текста, а не в пределах ближайшего контекста (словосочетание, данное предложение, соседние предложения). Данный способ работы иногда называют клоуз-тестом [Голев, 2000]. Однако важно не название приёма; важны поставленные цели и в соответствии с ними правильно сделанные пропуски, которые могут 1) обеспечить работу со смыслом и целостностью текста, а могут 2) этого не обеспечивать вовсе. В этом противопоставлении – (1) и (2) – главное различие



всех имеющихся приёмов работы с восстановлением слова в тексте. Например, в книге Н. Д. Голева [2000] большинство тестов построено по типу (2). Приведённый выше пример относится к типу (1), который исключительно нас и интересует. (Дадим, кстати, версии вставок по И. Бродскому: *чтение, поэта, творчестве, читателей, равновеликим.*)

В школьном и вузовском языковом образовании практически нет технологий, специальным образом направленных на решение задачи – научить пониманию текста. Кажется, что русский человек, читая русский текст, понимает его. Однако именно здесь расходятся понятия «понимает» и «воспринимает». Понимание – один из вариантов восприятия текста. Какие типы восприятия текстового смысла можно обнаружить при наблюдении за действиями выбора слова? Наблюдение проводилось за взрослыми людьми с филологическим образованием – учителями-словесниками (в течение нескольких лет в таком тестировании приняло участие не менее 600 человек). Задание формулировалось так: «Восстановите авторский текст: на основе понимания его смысла вставьте пропущенные ключевые слова».

Если говорить об общем результате эксперимента и выводах в целом, то картина восприятия текста такова. Вне предварительного обсуждения смысла текста и способов нахождения слова попадание в сектор адекватности и хорошее понимание смысловой организации текста демонстрируют в среднем примерно 20 % респондентов. Оставшиеся 80 % а) демонстрируют противоречие уже ближайшему контексту по признаку лексической либо грамматической сочетаемости (примерно 20 %), б) допускают противоречия контексту соседних (отдельных) высказываний / фрагментов, как правило, не справляясь с логическими связями на отдельных текстовых участках (примерно 20 %), в) демонстрируют противоречия смыслу текста в целом, при этом хорошо справляясь с лексикой и грамматикой ближайшего контекста и с логическими связями отдельных фрагментов (примерно 40 %). Понятно, что последний тип восприятия текста (в) связан с наиболее тонким уровнем в выборе текстового слова – вне какого-либо грубого нарушения лексических, грамматических или логических норм. Это собственно смысловой уровень восприятия текста. Однако ошибки во вставках этого типа показывают, что текст в его целостности остаётся непонятым.

При этом типе восприятия дополнительно подтверждается факт нетождественности понятий целостности и связности текста – вплоть до их конфликтного существования: нарушений лексической, грамматической, логической связности нет, а подобранное слово (ключевое в исходном, авторском тексте) лишь косвенно относится к смыслу текста: принадлежит не центральным, а периферийным смысловым линиям, а иногда – и вообще остаётся за рамками смысла данного текста. При этом понятно, что то же самое проявляется и в случаях (а) и (б), только там дополнительно проявляется ещё и нарушение связности (грамматической, логической) текста.

Картина заметно меняется после специальной работы, посвящённой способам понимания текста и заполнения на этой основе пропусков ключевых слов. Обучение базируется на единстве признака текстовой повторяемости (вариативного повтора) ключевых слов и смыслового признака «концептуальности» – выражении и концентрации главного, концептуально значимого

смысла текста. При этом главными задачами выступают развитие контекстного мышления (способности выбирать знак на основе его обусловленности смыслом данного конкретного контекста и компонентами коммуникативной ситуации – кто, что, кому, зачем и почему говорит), развитие умения обрабатывать информацию (сжимать текст до ключевых слов и разворачивать по ключевым словам). А также – развитие коммуникативной способности (в диалоге «автор – читатель» и в диалоге «читатель-1 – читатель-2»). Особо нужно подчеркнуть, что продуктивной в освоении способов понимания текста является организация ситуации диалога «читатель-1 – читатель-2». Встреча различных пониманий, версий вставки слова учит принимать чужую позицию, встраиваться в смысловую позицию другого воспринимающего и на основе зазора между своим и чужим искать авторское слово: предполагать различные версии, сопоставлять и оценивать их на основе критериев понимания смысла текста.

Даже в результате кратковременной работы по обучению способам понимания смысла текста (1–2 занятия) те же испытуемые демонстрируют некоторые новые результаты: в среднем качество выполнения теста с пропусками повышается от 10 до 50 % у разных типов респондентов. Меняется сам тип восприятия смысловой организации текста: главным образом, не за счёт повышения качества оформления связности текста ((а) – (б)), а за счёт уменьшения числа респондентов типа (в), чьи версии вставленных слов теперь уже начинают попадать в сектор адекватности. Таким образом, новое качество обнаруживается не на уровне лингвистического анализа средств связности, а на уровне понимания смысловой целостности текста.

Заметим, что в методике преподавания иностранного языка и, в частности, в международном уровне тестирования приём клоуз-теста является весьма распространённым. Те преподаватели иностранного языка, которые имеют опыт выполнения заданий по типу клоуз-теста, изначально демонстрируют высокий уровень выполнения заданий рассматриваемого типа применительно и к достаточно сложным в смысловом отношении текстам на русском языке. Видимо, это свидетельствует не только об эффективности приёма, но и о метапредметной природе контекстного мышления.

\* \* \*

Представление о целостности как о феномене, включённом в процессы понимания, изменяет и представление о субъекте, порождающем целостную структуру. Так, пересматривается аксиома об ученике (школьнике, студенте...) как исключительно объекте знания и потребителе информации. Путь к истине возможен лишь как диалог, в котором нет победителей и побеждённых, но есть механизм порождения смыслов, расширяющий пространство интерсубъективных значений. Область этих интерсубъективных значений и есть современное знание, открытое новым смыслам, авторами которых могут быть непрофессионалы, например дети.

Парадокс современного состояния образования видится в несоответствии усвоенных, в основном, из западной педагогики тезисов о личностно-ориентированном гуманистическом образовании и старыми навыковыми спо-

собами организации образовательного пространства. В основе этого противоречия лежит, на наш взгляд, недоверие к личности ребенка, его интеллектуальному потенциалу. Информационную, логическую, эстетическую и прочие функции текста подминает под себя пафос убеждения. Педагог видит задачу в ассимилировании читательской версии – приспособлении её к той или иной авторитетной точке зрения.

Возможна альтернатива. Работа по оцелостнению разорванных, но имеющих перспективу целостности текстовых материалов превращает образовательный процесс из детерминистского в вероятностный. Создается развивающая образовательная среда, инициирующая процесс смыслопорождения у всех участников учебной ситуации, в том числе и учителя. Такой процесс становится и учителю интересным – он имеет возможность не уйти с урока с тем же, с чем и пришёл, а обогатиться иными смыслами и точками зрения, ощутив равноправность перед Текстом – его пониманием и созданием.

В заключение обратимся к контексту, позволяющему намечать перспективу исследования проблемы понимания текста. Напомним, что ван Дейк выделяет три уровня связности: пропозиционный (тема-рематический), макроструктурный (цель – интерес – стиль) и суперструктурный. Глобальная связность имеет более общую природу и включает «топик, тему, общий смысл, основное содержание» [Дейк, 1989, с. 41]. Целостность же (холодность) проявляется и репрезентируется в «клеточке», которая сигнализирует о структуре целого по принципу метонимической стратегии. С семиотической точки зрения, чем выше уровень знака (иконический, индексальный, символический), тем выше уровень целостности. Можно говорить, что в плане смыслопорождения и текстообразования как двух различных, но неизбежно взаимосвязанных процессов связность относится к их синтагматической стороне, а целостность к парадигматической стороне. Исторический анекдот с алхимиками, одуроченными Лейбницем, дополнительно показывает, что способность человека действовать одновременно как на уровне связности, так и на уровне целостности не является ни врождённой, ни очевидным образом формируемой. И в то же время развитость двух этих сторон деятельности (с необходимостью требующей формирования на материале разных областей знания) составляет одну из фундаментальных характеристик человеческого интеллекта.

### Литература

- Голев Н. Д. Тексты и тесты: комплексный анализ текста и тестирование в школе и вузе. Барнаул, 2000. 246 с.
- Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: Сб. ст. / Сост. В. В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 311 с.
- Дымарский М. Я. Целостность текста как проблема его интерпретации // Комментарий и интерпретация текста. Новосибирск, 2008. С. 188–200.
- Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
- Троицкий Ю. Л. Коммуникативные стратегии истории // Образовательная политика. 2011. № 6 (56). С. 85–95.
- Фуксон Л. Ю. Чтение. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. 223 с.
- Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995. 800 с.

**Article metadata**

*Title:* Integrity vs. coherence: the problem of understanding of text.

*Author:* N.V. Maksimova, Yu.L. Troitsky.

*Author's e-mail:* maksimova1@mail.ru.

*Author affiliation:* Novosibirsk Institute of Professional Improvement and Retraining of Education Workers; Russian State University for the Humanities.

*Abstract:* The article is devoted to the problems of understanding of text, to the phenomena of integrity, to the relationship between integrity and coherence in the perception of the text. These issues are discussed in cognitive and communicative aspects, in the context of active processes of text comprehension and perception of communicative interaction subjects. The basic idea of the article is the position about productivity of overcoming gap between integrity and coherence in the process of text understanding. Specially organized surveillance processes of overcoming connectivity gaps is, on the one hand, an instrument of discovering of the phenomena of integrity as a product of the activity, on the other hand – a method of teaching understanding. These problems are revealed 1) with the example of the technology of historical thinking forming, where a basis for understanding historical events is constituted of opposed positions, describing the event from different perspectives, 2) with the example of psycholinguistic approach to the construction technology of text comprehension by keywords and building conceptually meaningful sense in the process of its «otselestnieniya» and simultaneous overcoming gaps of text connectivity.

*Key terms:* understanding of text, «otselestnieniye», coherence, integrity, perception, sense, education of understanding.

*Reference literature (in transliteration):*

Golev N. D. Teksty i testy: kompleksnyj analiz teksta i testirovanie v shkole I vuze. Barnaul, 2000.

Dijk T. A. van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija: Sb. st. / Sost. V. V. Petrova. M.: Progress, 1989.

Dymarskij M. Ja. Celostnost' teksta kak problema ego interpretacii // Kommentarij i interpretacija teksta. Novosibirsk, 2008. S. 188–200.

Leont'ev A. A. Osnovy psiholingvistiki. M.: Smysl, 1997.

Troitskij Ju. L. Kommunikativnye strategii istorii // Obrazovatel'naja politika. 2011. № 6 (56). S. 85–95.

Fukson L. Ju. Chtenie. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2007.

Shchedrovickij G. P. Izbrannye trudy. M., 1995.