

## Генезис концепции языковой личности и терминологическая неоднозначность в работах Г. И. Богина 1970—80-х годов

Ю. А. Львова, М. В. Оборина

Тверской государственной университет

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 19-012-00393 «Категориальный строй и понятийный аппарат филологической герменевтики и лингводидактики».

В статье рассматриваются терминологические сочетания, которые используются Г. И. Богиным в работах 1970—80-х гг. для исследования проблем освоения речи и формирования речевых готовности, необходимых в различных ситуациях деятельности. Рассматриваются психологический, семиотический, системно-структурный и дидактический подходы к решению проблемы представления основных этапов формирования готовности к использованию языка в деятельности, дается анализ эволюции этих терминологических сочетаний.

**Evolution of the concept of linguistic individual in G. I. Bogin's works of 1970ths and 1980ths** by J. A. Lvova and M. V. Oborina, Tver State University. The paper explores terminology used by G. I. Bogin in his works of 1970—80ths ys. that turn to issues of mastering speech and speech readiness required in various situations of human activity. The paper reveals semiotic, systemic, structural and didactical approaches to outlining major stages involved in the shaping of skills allowing to use language in human activity. The evolution of terminology is analyzed.

Проблемы обучения языку занимают центральное место в научном наследии Г. И. Богина, который на протяжении всей жизни был педагогом-практиком. В исследованиях 1970-х гг. основное

внимание Г. И. Богин уделяет разработке целостного представления способностей и компетенций человека как субъекта речи. Понятие «языковая личность» впервые появляется в 1980 г. в неопубликованной диссертации на соискание степени доктора филологических наук «Концепция языковой личности». Значительная часть этой рукописи вошла в опубликованную в издательстве Калининского университета монографию «Современная лингводидактика» [12]. Представленная в ней «модель языковой личности» содержательно практически полностью совпадает с разработанной Г. И. Богиним в исследованиях начала 1970-х гг. «параметрической моделью относительно полного владения языком». Исследования этого периода в большинстве своем отражают развитие концепции языковой личности, начиная от первых программных работ «Модель относительного полного владения языком. Сообщение 1: Модель относительно полного владения родным языком» [3], «Модель относительно полного владения языком. Сообщение 2: Перенос факторов модели владения первым языком на формируемую модель относительно полного владения вторым языком» [4]. В дальнейшем дидактические аспекты рассматриваются в статьях «О языковой компетенции человека как объекте педагогического исследования» [5], «О высших уровнях языковой компетенции человека» [6], опубликованных по итогам представления докладов на конференциях в Алма-Ате.

Затем, в ходе рефлексии над опытом организационной и педагогической деятельности в Кокчетавском педагогическом институте [7] и в Калининском университете, эта концепция развивается и уточняется автором в статьях и монографиях «Структурное представление речевой способности человека» [9] «Противоречия в процессе формирования речевой способности человека» [10], «Относительная полнота владения вторым языком» [11], а затем в диссертационных исследованиях. Первоначально, в ста-

тых 1971—72 гг., объект был обозначен как «языковая компетенция», но затем был изменен на «речевую способность» в монографиях «Уровни и компоненты речевой способности человека» [8], «Структурное представление речевой способности человека» [9] и «Противоречия в формировании речевой способности человека» [10], которые вышли в середине 1970-х гг. Изменения в терминологии были связаны с необходимостью разграничить описание языка как системы и описания языка как речевой деятельности. Понятие «языковая личность» становится центральным в диссертации 1980 г. и опубликованной в том же году монографии «Современная лингводидактика» [12; 14], где Г. И. Богин предлагает рассматривать языковую личность как предельную цель становления индивида, обладающего данной (языковой) «родовой способностью в потенции». В докторской диссертации «Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста» [16], которую Г. И. Богин защитил в 1984 г. в Ленинградском государственном университете, рассматриваются высшие уровни модели языковой личности, готовности, связанные с рецепцией и производством различных видов текстов. В ней представлены возможности использования предлагаемой модели в деятельности понимания, а также корреляции типов понимания с уровнями модели языковой личности, возможности применения феноменологического подхода для анализа относящихся к компонентам схемы, которые представляют высшие уровни развития языковой личности.

### **Терминологическая неоднозначность**

В первых работах описание **модели относительно полного владения языком** ориентировано на практические задачи: выделение необходимых в преподавании языка компонентов. В качестве опоры используется схема выделения областей знаний для пред-

мета «география», что позволяет определить необходимый объем знаний в рамках изучаемого предмета и не терять при этом из виду лакуарность представленных сведений. Попытка проделать такую же схематизацию для языка оказывается настолько же более сложной, насколько сложным и противоречивым оказывается определение самого понятия «язык». Использование схемы интеллектуальных способностей Дж. Гилфорда [24] позволяет включить значительное число связанных между собой компонентов, но введение оценочного компонента для построения иерархической структуры на основе многофакторной модели американского психолога приводит к появлению проблем в определении представленного в виде модели объекта. Предложенная базовая модель владения языком представляет собой организованную иерархическую структуру, в которую объединены коррелирующие между собой признаки, выделенные не на основании количественного анализа, а, скорее, по результатам интерпретации опыта использования языка и оценочных суждений о качестве речевых высказываний. Сокращение количества факторов в базовой модели и построение иерархии позволяет, по мнению Г. И. Богина, проводить поуровневый анализ для выявления причин и последствий нарушений в порождении и восприятии речевых произведений как носителями языка, так и теми, для кого данный язык не является родным. Наряду с этим, он подчеркивает принципиальную возможность делать развертку для каждого из компонентов («кубиков») модели, чтобы дать более дробный анализ соответствующих аспектов.

Предлагаемая Г. И. Богиним модель владения языком включает компоненты, каждый из которых описывается на основе трех измерений, обозначаемых, соответственно как оси А, Б, В. На оси А в основной модели располагаются аспекты языка как системы (лексика, грамматика и фонетика), на оси Б расположены

виды речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и аудирование), на оси В — «достоинства» речи (правильность, скорость, насыщенность, адекватность выбора и адекватность комплектации). На основании способа формирования и возможности их классификации и дробления выделяются первичные и вторичные признаки. К первым были отнесены правильность и скорость, а ко вторым — насыщенность, адекватность выбора и адекватность комплектации. Описание критериев (признаков) основано на лингводидактическом подходе и предполагает выявление «недостатков» в речи учащихся [3]. В последующих работах в наименования уровней владения языком были внесены изменения и уточнения:

«Очевидно, модельное описание языковой личности опирается на три аксиомы: 1. Язык включает фонетическую, лексическую и грамматическую стороны (с соответствующей им семантикой). 2. Пользуясь языком человек либо говорит, либо слушает, либо пишет, либо читает, либо совмещает эти действия. 3. Развитие языковой личности может быть большим или меньшим, лучшим или худшим [правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор, адекватный синтез]» [12: 166-167].

В модель языковой личности, представленной в диссертации 1984 г., вносятся отдельные изменения, связанные с интересом к работе с текстом: уровень адекватного выбора ограничивается построением предложения, а уровень адекватного синтеза предполагает готовность к рецепции и производству целого текста, второй уровень («скорость»), который был связан скорее с количественным показателем, обозначен как уровень «интериоризации», заимствованный из исследований по психологии речи:

«Модель языковой личности может ... строиться по трем параметрам: А результаты логической абстракции лингвиста (фонетика, грамматика, лексика); Б наблюдаемый набор видов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение); В уровни разви-

тости языковой личности (правильность, интериоризация, насыщенность, адекватный выбор средств построения предложения, адекватный синтез целого текста)» [16: 314].

Первоначально **«структурная модель относительного полного владения языком»** предполагала возможность описания идеального индивида, владеющего языком, для выявления недостатков речи учащихся. Но неизбежно возникает вопрос о том, кем же является тот, кто «овладел языком» в соответствии с предложенной моделью. В рамках марксистской психологии им должен быть **«реальный индивид»**, человек, для которого язык по выражению Л. Ельмслева, на которого ссылается Г. И. Богин, глубоко связан с человеческим разумом, это богатство памяти, унаследованное личностью и племенем.

Терминологическое сочетание **«владение языком»** заменяется на **«языковую компетенцию человека»** в работе 1972 г., где она определяется как «социально значимая готовность» к одному из видов речевой деятельности:

**«Языковая компетенция человека — социально значимая готовность к одному из видов деятельности. В речевой деятельности человека можно выделить две стороны: во-первых, она выступает как объект, который подлежит непосредственному наблюдению и изучению в числе других факторов действительности; во-вторых, она выступает как реализация определенной стороны человеческой субъективности, то есть как одна из сторон человеческого бытия в качестве субъекта — носителя сознания, готового раскрыть себя в разных видах деятельности.»** [5: 23].

В неопубликованной диссертации на соискание степени доктора психологических наук, датируемой 1973 г., **языковая компетенция** определяется автором как «готовность субъекта к использованию языка в своей деятельности», что позволяет перенести проблематику из лингвистической области в педагогику и

рассматривать языковую компетенцию как **одну из неспециальных компетенций** человека:

«**Языковая компетенция** занимает среди поля компетенций особое положение. Она „накладывается“ на все три основные группы неспециальных компетенций: преобразовательно-трудо­вую, отражательно-познавательную, социально-коммуникативную» [7: 22].

Таким образом, рассмотрение **языковой компетенции** как одного из инструментов процесса социализации индивида и превращения его в личность неизбежно приводит к проблеме определения понятия личности, в то время как «модель» неизбежно интерпретируется как «образец», в качестве которого предлагается *«взрослый интеллигентный человек в абстракции от определенной профессии, читающий газеты, любящий художественную литературу, посещающий кино и театр, слушающий радиопередачи, смотрящий телевизор, общающийся с людьми с высшим образованием»* [7: 34].

Рассматривая «**языковую компетенцию**» как готовность к использованию языка в деятельности с точки зрения педагогики и психологии, Г.И. Богин различает понятия «**лингвистической модели**» и «**языковой компетенции**», полагая для первого значимым изучение «структуры и функции языка, в то время как субстрат [носитель языка] остается существующим и даже существенным, но в лингвистике не изучается», он же постулирует в качестве субстрата непосредственно сам язык: «...язык есть „вещь“, стоящая „вне человека“ и в человеке в одно и то же время; в первом случае эта „вещь“ есть предмет языкознания, во втором — предмет **психологической теории языковой компетенции**» [7].

Термин «**языковая компетенция**», признанный самими Г.И. Богиным неудачным в рукописи 1973 г., фигурирует в опубликованной в 1972 г. статье «О высших уровнях языковой компетен-

ции человека», где указывается, что, в отличие от принятого в лингвистике подходе, автор рассматривает языковую компетенцию как одну из характеристик субъекта:

**«Языковая компетенция человека может рассматриваться с разных точек зрения. Взятая вне связи с субъектом, т. е. в абстракции от реальной человеческой личности, языковая компетенция человека есть его язык. При таком подходе языковая компетенция человека вообще может рассматриваться как один из объектов психологического исследования. [...] языковая компетенция человека — как одна из сторон человеческого бытия в качестве субъекта — носителя сознания, готового раскрыть себя в разных видах деятельности.»** [6: 15 ].

Особо подчеркивается связь между личностью и языковой компетенцией:

**«Языковая компетенция человека ... входит, в свою очередь, в структуру человеческой личности, которая, кроме языковой, обладает и многими другими компетенциями»** [6: 15].

В опубликованных после 1973 г. исследованиях понятие **«языковая компетенция»**, под которой подразумевается готовность осуществлять речевую деятельность (parole) в терминах Ф. де Соссюра, заменяется на **«речевую способность»** и **«речевую готовность»**, используемые как синонимы:

**«Взятый в субъекте, язык выступает в единстве с сознанием, речь выступает в единстве с мышлением. Субъект пользуется языком, т. е. знаковой системой, но его деятельность при этом является не знаковой, а отражательной деятельностью.... Иначе говоря, langue ... не может обладать отражательной функцией, а language обладает или не обладает в зависимости от того, выступает ли он как язык вне субъекта или язык субъекта»** [7: 58].

Критикуя картезианскую лингвистику Н. Хомского и бихевиоризм Б. Скиннера с позиций теории деятельности, Г. И. Богин предлагает рассматривать речевую способность как одну из сторон человеческой личности:

«[Р]ечевая способность человека не тождественны ни его языку, ни совокупности его речевых поступков. Речевая способность есть лишь некоторая потенция, готовность совершать речевые поступки. [...] При попытках упорядоченно и полно представить в структурном описании речевую способность исследователь неизбежно исходит из представления об относительно полно развитой человеческой личности и структурно представляет человека, а не систему его языка: ведь относительно полное развитие речевой способности — одна из сторон человеческой личности, присвоившей развитую речевую способность в числе важнейших продуктов человеческого рода» [9: 15].

Эти изменения в терминологии связаны с попыткой предложить теоретические основания для формирования в процессе обучения навыков, которые связаны с речевой деятельностью, а не с изучением системных явлений языка. Структура речевых способностей повторяет модель относительно полного владения языком: параметры языка (лексика, грамматика, фонетика), виды речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), уровни речевой способности/уровни готовности к речевой деятельности (правильность, скорость, насыщенность, адекватный выбор, адекватная комплектация целого текста) [8; 10; 11].

Перечень основных понятий приводится в приложении к рукописи диссертации 1980 г. «Концепция языковой личности», среди которых выделяется понятие «**языковая личность**» — под которой предлагается понимать «человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности производить речевые поступки», но при этом язык рассматривается не как сосюрковский «langue», а как «сторона человеческой личности», как «субстрат языковой личности». Собственно «**языковая личность**» определяется как «родовая способность человека», но в то же время этот термин используется для обозначения «многопараметрической системы, облада-

ющей высокой степенью организованности», где выделяются «высшие» и «низшие» функции:

«В основе настоящего исследования лежит другой подход, для которого существенно то, что языковая личность закономерным образом развивается от одного своего уровня к другому, а также то, что результат этого развития может быть описан в упорядоченной форме. Назовем этот подход лингводидактическим. [...] Готовности, составляющие языковую личность, существенны для формирования личности вообще. Владение языком — институлирующая черта языковой личности — есть единственное средство переноса действия в умственный план, гарантия продвижения человека по пути саморегуляции поведения, форма организации психической жизни человека» [14: 4].

Интерпретация исходной модели претерпевает изменения в диссертации на соискание степени доктора филологических наук 1984 г.: в отличие от публикаций 1970-х гг., где акцентируется возможность относительно полного овладения языком и формирование связанных с ней других неспециальных компетенций, здесь предлагается модель языковой личности для формирования готовностей действовать с текстами, а не отдельными высказываниями:

«Разработка концепции языковой личности... имеет значение для поисков оптимальных путей передачи человеческому индивиду важнейших компонентов родовой способности человека в области действия с текстами» [16: 311]

С опорой на работу В. В. Виноградова [18] проводится различие между **«коллективной языковой личностью»** и **«индивидуальной языковой личностью»**

«... [Ц]елесообразно структурно представить коллективную языковую личность как своего рода общую формулу для подстановки индивидуальных случаев, за каждым из которых стоит индивидуальная языковая личность. Это представление может иметь вид модели. Последняя должна строиться в абстракции от индивидуальных различий носителей языков, обладать высокой мерой упрощения и

инвариантности и при этом соответствовать опыту речевой деятельности.» [16: 311]

**Модель языковой личности** получает двоякую трактовку: и как представление готовностей языковой личности, и как основа для систематизации текстов:

«... [Ж]омпоненты могут трактоваться двояко — во-первых, как точки в модельном пространстве, возникающие при пересечении (перемножении) факторов, откладываемых на параметрах модели, во-вторых, как объемы в модельном пространстве («клетки» модели). При первой трактовке компонент выступает как представление определенной готовности языковой личности, при второй — как подразделение систематики текстов, построенной по критерию «потенция включения данной разновидности текста в деятельность человека в зависимости от развития индивидуальной языковой личности последнего». Модель выступает одновременно как систематика готовностей и как систематика текстов.» [16: 312]

### **Теоретические подходы к описанию владения языком**

Психологический подход к описанию языковых способностей не выглядит случайным: в диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук 1964 г. «Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления» [1] одна из глав посвящена психологическим основаниям с опорой на работы А. Н. Леонтьева [27], С. Л. Рубинштейна [29—31], Л. С. Выготского [22], П. Я. Гальперина [23] и П. И. Зинченко [25]. Предлагая определение языковой компетенции человека «как социально значимой готовности к одному из видов деятельности», а именно «речевой деятельности» [7], Г. И. Богин ссылается на марксистскую теорию личности С. Л. Рубинштейна, в которой постулируется единство сознания и деятельности. В данной теории под личностью понимается субъект, который осуществляет и в котором реализуется связь сознания и деятельности и который представляет собой некое триединство, объединяющее то, чего

хочет человек, то есть направленность как мотивированно-потребностную систему личности; то, что может человек, то есть собственно способности; а также то, что есть он сам, то есть то, что из его установок и поведения закрепились в его характере.

«В речевой деятельности человека можно выделить две стороны: во-первых, она выступает как объект, который подлежит непосредственному наблюдению в числе других фактов действительности; во вторых, она выступает как реализация определенной стороны человеческой субъективности, то есть как одна из сторон человеческого бытия в качестве субъекта — носителя сознания, готового раскрыть себя в разных видах деятельности. То, что сама человеческая субъективность есть продукт исторического общественного развития, не освобождает исследователя в области педагогических наук от анализа не только объективных, но и субъективных сторон человеческого бытия... [...] На это обращал внимание С. Л. Рубинштейн, стремящийся определить место проблемы отношений объективного и субъективного в марксистской теории личности» [Богин 1972: 25 ].

Предмет исследования в данной диссертации постулируется как **«речевая способность/языковая компетенция, т. е. готовность субъекта к использованию языка в своей деятельности»:**

«...[П]роблема языковой компетенции не есть лингвистическая проблема: исследуется не язык, а человеческий субъект, готовый пользоваться языком», определяемый на основании марксистской теории личности. Одной из сторон этих внутренних условий является **языковая компетенция** [...] одновременно и готовность к общению посредством языка, и сторона личности, соответствующая уровню развития личности, уровню подготовленности личности [...] Языковая компетенция занимает среди поля компетенций особое положение. Она „накладывается“ на все три основные группы неспециальных компетенций: преобразовательно-трудоую, отражательно-познавательную, социально-коммуникативную» [7: 12].

«Оптимально-компетентный человек — это индивид, компетентный в „методике“ действий, направленных на познание и преобразование мира. Используя средства преобразования и познания, индивид

все больше превращается в социального индивида /личность. Язык — один из необходимых инструментов этого процесса социализации. Слова Маркса о том, что язык есть „действительно практическое сознание“, относятся, конечно не к языку как системе, взятой вне субъекта, а именно к языку в субъекте, т. е. к языковой компетенции человека». [7: 22].

Разделение уровней модели владения языком, в дальнейшем превратившейся в модель языковой личности, связано с разделением «высших и низших психологических функций» Л. С. Выготского [22] и опирается на понятийный аппарат, сформированный его учениками А. Лурией и А. Леонтьевым. В изданной в 1960 г. «Истории развития высших психических функций» Л. С. Выготского выделяется два плана поведения: натуральный, то есть результат биологической эволюции животного мира, и культурный, общественно-исторический, то есть результат исторического развития общества. Сходное разделение языковых компетенций предлагает Г. И. Богин:

«... [П]редложенное структурное описание есть одновременно описание языковой компетенции как родового признака людей и как индивидуальной потенции субъекта: личность не является надвидовым признаком, она является „воплотившейся культурой“, является обществом, „включенным в механизм впечатлений, чувства, мышления эмоций и деятельности“» [7: 26].

Формально основой для построения модели послужила модель структуры интеллекта Джоя Пола Гилфорда, опирающегося на многофакторную теорию интеллекта Луиса Леона Терстоуна (в тексте статьи Г. И. Богина он обозначен как Л. Терсон). Он дает определение 7 из 10 общих для 60 различных тестов факторов, обозначенных им как «первичные умственные способности»: S — пространственный фактор, P — восприятие, N — вычислительный фактор, V — вербальное понимание, F — беглость речи, U — память, R — логическое рассуждение (способность выявлять

закономерности). В модели Гилфорда [24] в основе структуры интеллекта лежат независимые факторы (интеллектуальные способности), каждый из которых может быть описан на основе трех параметров: операций, содержаний и результатов, что в сумме дает возможность определять индивидуальные различия в сфере интеллекта. К операциям он относит умения, ориентированные на решение задач (открытие/узнавание, сохранение в памяти показанного, поиск правильного ответа, нахождение нескольких решений для одной задачи, анализ качества продуктов мышления), содержание разделяется на образное, символическое, семантическое и поведенческое, результаты включают элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидение. Сочетание компонентов позволяет получить 120 характеристик интеллекта.

Факторный анализ, который используется Дж. Гилфордом [24], относится к количественным методам, что при построении новой модели не может быть выполнено, поскольку в ее основе лежит интерпретация и оценка наблюдаемых речевых актов. Применение факторного анализа позволяет решить две разнородных задачи: либо определить взаимосвязи между переменными, либо сократить число переменных для описания данных, что возможно только при условии количественного характера признаков, однородности выборки, а количество наблюдений должно в два раза превышать число переменных.

Релевантной при разработке исследований в области языковой способности становится психолого-педагогический подход, что позволяет дать обоснование для частных методик обучения языкам. Клетки представленной модели оказываются неравномерно изученными и исследованными, что приводит к несовершенству программ обучения речевым готовностям, т. к. нет перечня про-

грамм-компонентов речевой способности, доступных отдельному человеку и, тем самым, «человеческому роду».

Формирование программ обучения по принципу «здорового смысла» основывается на том, что знание языка есть знание системы знаков; следовательно, чем больше это знание, тем выше готовность пользоваться языком. Однако модель речевой способности «демонстрирует закономерные противоречия между низшими и высшими уровнями» [8: 24]. Источник противоречий — в противоречивости развития речевой способности как из сторон развития человека: «**Носитель языка** „не равен самому себе“» [8: 25]. Разные уровни готовности пользоваться языком различаются у действительного человека не по принципу количественных приращений «в познании знания»: люди, достигшие разных уровней речевой способности, по-разному понимают текст, состоящий из одних и тех же знаков.

«Структурное представление речевой способности имеет психолого-педагогический смысл потому, что позволяет не только у упорядоченно расположить и соотнести компоненты этой способности, но и наглядно исказить противоположность высших и низших уровней речевой способности как одним из сторон человеческой личности, человеческой субъективности, взятой в ее развитии» [8: 26].

Психолого-педагогический подход в разработке модели владения языком и анализ компетенций личности позволяет рассматривать «языковую компетенцию» как готовность к использованию языка в деятельности и использовать схему из работы Дж. Гилфорда как основу для их систематизации. Г. И. Богин различает понятия «*лингвистической модели*» и «*языковой компетенции*», поскольку для первого значимым является изучение «структуры и функции языка, а субстрат [*носитель языка*] остается существующим и даже существенным, но в лингвистике не изучается», а для второго субстратом выступает непосредственно язык: « язык

есть «вещь», стоящая «вне человека» и в человек» в одно и то же время; в первом случае эта «вещь» есть предмет языкознания, во втором — предмет психологической теории языковой компетенции». В дальнейших работах на смену «языковая компетенция», под которой подразумевается готовность осуществлять речевую деятельность в терминах Ф. де Соссюра, заменяется на «речевую способность» [10]. В этом случае традиционное представление об уровнях языка оказывается нерелевантным, т. к. оно не является иерархическим (в смысле высшего и низшего). При описании структуры языка существование у носителей языка готовности им пользоваться выступает субстратом структуры языка, а при структурном описании речевой способности все меняется. Теперь язык выступает как субстрат по отношению к структуре речевой способности.

Субстрат относителен, а структура зависит от субстрата. В самом огрубленном виде параметрическая модель речевой способности располагает следующими параметрами: 1) достигнутые человеком уровни речевой способности; 2) классы материала субстрата (фонетика, лексика, грамматика); 3) классы речевых поступков. Всего получается 12 компонентов инвентаря речевой способности по единообразному принципу каталогизации. Задача состоит в установлении уровней, их последовательность в генезисе, критерии оценивания. Эта модель отличается от модели Гилфорда по существу: для нее существенны понятия развития, формирования, высшего и низшего. Это различие оказывается существенным, т. к. эти понятия нужны для описания «сложных психических явлений» и являются теми категориями, которые подвергаются эмпирической интерпретации.

Для выделения уровней особая роль отводится «совокупному оценщику» — субъективности социального человека: «„совокупный оценщик“ всегда прав для своего языка и своего времени: его

оценки индивидуальны в том смысле, что высказывается индивид, но социальны, поскольку они восходит к социально обусловленной рефлексии и социальной перспективной ценности оцениваемого речевого поступка (последний есть реализации возможности, готовности произвести речевой поступок и поэтому соотносителен с той или иной клеткой речевой способности)» [10: 17]. Оценочные суждения касаются формальной языковой стороны речевых поступков. Все суждения подводятся под пять речевых формул, основанных на критическом отношении к воздействию сообщения поступка (т.н. достижения).

В работе «Противоречия в процессе формирования речевой способности» [10], представляющей собой по жанру учебное пособие, дается последовательная интерпретация модели речевой способности человека с психолого-педагогической точки зрения (при изложении общих принципов интерпретации и антиномий модели, а затем с позиций педагогических (лингводидактических — материал обучения иностранному языку в языковом вузе). Педагогические подходы могут быть различными и основываться на разных типах эмпирических практик (родной язык в школе, русский язык в национальной школе, иностранный язык). Противоречия в процессе развития речевой способности связаны с одновременной полнотой и неполнотой развития этой способности в каждый момент времени.

При составлении списков компонентов и групп компонентов фактически использовалось несколько подходов: операционально-психологический (выяснение психического механизма образования компонента, например, порождающая грамматика Хомского); индивидуально-психологический подход: индивидуальное диагностирование успешности-неуспешности (тестирование); психолого-педагогический подход: изучение условий оптимального использования психических параметров множества людей при раз-

работке обучающих воздействий (проблема «светлых», хорошо известных и исследованных, и «темных», неисследованных компонентов).

Уровни модели выявляются при изучении генезиса речевой способности у индивида. Здесь, Г. И. Богин обращается к вопросам теории информации, в частности отмечается, что разным уровням готовности присущи разные способы хранения лингвистической информации, а оценка правильности зависит от типа речевых ситуаций и т. п. [8: 11].

Только одновременное функционирование всех уровней обеспечивает передачу информации. Однако уровни — не операциональные понятия, за которыми стоит одна и та же реальность. Чем выше уровень речевой готовности, тем выше субститутивность (термин Скребнева) [32]. Представление об уровнях помогает планировать развитие речевой способности. Клетки модели могут использоваться как точки приложения обучающего воздействия.

Уровни речевой способности обеспечивают продвижение речевого субъекта от низшего уровня к высшему [8: 15], и шкала уровней коррелятивна с развитием личности в целом.

Вторичная сигнальная система, каковой является не только искусство, но и текстовый массив в целом, позволяет развитой языковой личности извлекать дополнительную информацию. Критическое возрастание информативности познания на высших уровнях выражается в повышении одновременно и абстрактности, и образности знания.

Многие частные методики (так, приводятся примеры работ Д. Кристалла в области фонетики) не осознают важность своих находок, т. к. они не вписаны в систему или модель с обозначенными целями развития. Описывая различные уровни и компоненты модели, Г. И. Богин показывает, что программирование про-

цесса научения языкам должно пройти этап усмотрения неполноты научения в связи с наличием слишком большого числа «темных» клеток, т. е. тех компонентов, которые остались не рассмотренными в частных методиках. Частные методики должны строиться на модели языка и модели речевой способности. Модель речевой способности задает содержание обучения и методику научения любому языку.

Частные методики, стремясь к единому универсальному методу нарушают принцип противоречия в процессе развития речевой готовности, поскольку психолингвистическая характеристика единиц текста относительна [8: 57] и меняется в зависимости от точки зрения (уровня речевой способности для которого дается характеристика), не только лексические но и грамматические значения единиц текста теряют свою фиксированность на высших уровнях речевой способности.

Критикуя современные ему педагогические подходы к лингводидактике, Богин отмечает множественные противоречия, возникающие из универсализации «здорового смысла» в педагогике языкового образования, отказа от комплементарности компонентов речевой способности. В целом все методики должны строиться с учетом потенциально-полных моделей сложных систем.

Многие положения концепции языковой личности в ее отношении к языку и речи перекликаются с развивающимися в 1960—70-е г. стилистикой декодирования и теорией информации.

Проблемами интерпретации текста, исследованием возможности понимания главным образом художественных текстов не с позиции их интуитивного сопереживания читателем, а с точки зрения связанности их системно-структурного строения с ответственностью, занималась, в частности, ленинградская школа стилистики декодирования. Стилистика декодирования у И. В. Арнольд [17] берет начало в достаточно общем представлении о

толковании текста на основе его структуры и взаимоотношения элементов этой структуры. Термин «стилистика декодирования» предложен М. Риффатером и затем развит в ленинградской школе. Сам Риффатер назвал собрание своих работ не стилистикой декодирования, а структуральной стилистикой [33].

Стилистика декодирования должна была давать теоретические основания интерпретации текста, рассматривая художественное произведение как источник впечатлений для читателя. По сути в толковании Л. В. Щербы это была бы стилистика восприятия, которая не просто могла передавать ученикам раскодированную информацию, но учила бы их самостоятельно анализировать тексты по лингвистическим маркерам. Г. И. Богин не пользуется термином «код», но в ряде работ говорит о «программировании» автором состояния реципиента (например, [8: 54]).

Важную роль в становлении как декодирующей стилистики, так и лингводидактики, сыграли работы В. В. Виноградова [19; 20] — отказ от полного разграничения литературоведческого и лингвистического анализа в форме выделения языка художественной литературы. В связи с этим Г. И. Богин обращается к работам М. Д. Кузнец и Ю. М. Скребнева. Представленную в них стилистику можно охарактеризовать как лингвистически обоснованную и ориентированную на изучение кода. Вопрос об авторском замысле и эстетической оценке здесь не ставится. Экспрессивные средства языка анализируются с точки зрения механизма их образования, сферы их употребления и принципов их отбора в зависимости от целей и обстановки речевого общения [26: 3]. Особое внимание уделено стилистическому синтаксису, изучение которого способствует пониманию целого текста (хотя в самой работе такие задачи не ставятся и перехода к пониманию целого текста не делается).

Введение термина «декодирование» указывает на то, что задачи рассматриваются с общих позиций теории информации и фиксируют участок общения, который стоит в центре внимания. Стилистика декодирования интересуется последним этапом процесса автор — книга — читатель, т. е. тем, что и как читатель видит в тексте.

Авторы направления отказались от названия «стилистика восприятия», чтобы не обращаться к психологическим экспериментам и моделированию психологических процессов, их выходящими за пределы компетенции лингвиста. Таким образом, термин «восприятие» был заменен на декодирование, т. е. восстановление сообщения, заключенного в художественном тексте, на основе знания кода и правил кодирования.

Термином «код» с конца 1960-х гг. широко пользуются в семиотике, стилистике, неориторике и поэтике. При этом отношения кода и языка остаются неясными. Система кодирования и декодирования взаимосвязаны следующим образом. В процессе общения человек отбирает некоторые элементы получаемой им информации, перерабатывает ее, кодирует и передает другим людям, пользуясь каким-нибудь из доступных ему каналов связи. Соответственно и писатель отбирает то, что кажется ему особенно важным, и что он хочет передать читателям, кодирует эту информацию в виде образов, кодирует образы языковыми средствами и создает художественное произведение. Уже в диссертации 1984 г. Г. И. Богин критически относится к представлениям о кодировании и декодировании, вместо этого описывая отношения формы и содержания текста в терминах моделирования.

Стилистика декодирования находит в художественном произведении разные типы информации, в том числе и идеологическая, которая программирует отношение читателя к действительности. Под декодированием понимается восстановление сообщения на

основе знания кода и принципов кодирования, при этом во взаимодействии с сообщением код меняется, а читатель не обладает полным знанием кода при обращении к тексту.

Код художественного текста — сложная, иерархически построенная система, включающая несколько субкодов или уровней кодирования (графический, фонетический, лексический, код образов, стилистических приемов, жанровый и т. д.). Система это многоуровневая и непрерывно развивающаяся с обогащением культурного тезауруса общества.

Теоретической базой стилистики декодирования являются лингвистика и некоторые общие положения теории информации. Стилистика декодирования ищет алгоритмы декодирования, которые позволяют не только, понять сообщение, но и улучшить знание кодов и передать свое, обоснованное понимание учащимся.

Познавательная и эстетическая функции искусства немислимы вне его общественно преобразующей воспитательной роли, именно в этом смысле система «литература — читатели» есть система кибернетическая.

Особую роль теория информации сыграла для тартуской школы структурной поэтики Ю. М. Лотмана. Эта школа литературоведческого анализа имеет много общего со стилистикой декодирования. Семиотические основания структурной поэтики приводят к рассмотрению литературы (искусства в целом) как особым образом организованного языка, передающего особую художественную информацию (все эти положения уходят корнями в работы пражского лингвистического кружка и по сути являются их продолжением и развитием). Любое искусство рассматривается как язык, а любое художественное произведение — как текст. Всякий язык имеет знаки, в совокупности образующие его алфавит, правила сочетания этих знаков представляют собой иерархическую

структуру. Естественный язык — самая мощная коммуникативная система, а искусство — вторичная моделирующая система.

Систему автор-текст-читатель можно описать в рамках теории информации Шеннона. По Шеннону система связи состоит из пяти главных частей: 1) источник сообщений, создающий сообщение или последовательность сообщений, которые надо передать на приемный конец; 2) передатчик, который преобразует сообщение в сигнал в соответствии со свойствами канала; 3) канал, используемый для передачи сигнала от передатчика к приемнику; 4) приемник, который восстанавливает сообщение по сигналам; 5) адресат — лицо или аппарат, для которого предназначено сообщение. Передача происходит с разрывом во времени и пространстве, отсюда — невозможность абсолютно одинакового восприятия информации разными адресатами при самоидентичности и неизменности закодированного сообщения.

Согласно теории информации, Ю. М. Лотман считает увеличение в возможности выбора законом организации художественного текста. Несомненную ценность представляет включение им теории художественной литературы в общую теорию моделирующих систем. Возможность выбора в дальнейшем описывается как развитие принципа универсальной субститутивности и занимает важное место в описании уровней адекватного выбора и адекватной комплектации в системе модели языковой личности Г. И. Богина.

В представлении стилистики декодирования мы находим много схожего с лингводидактическими принципами развития языковой личности: отбор кодируемого материала писателем, влияние окружающей действительности на материал на разных уровнях его языкового оформления, отражение состояния одной системы (души) средствами другой (язык), важность не только отобранного материала, но и материала не использованного, помехи в про-

цессе восприятия информации (достаточность развитости языковой личности адресата), знание алгоритмов декодирования способствует освоению все большего числа кодов (принципы обильного чтения), инструментальность обучения декодированию (рефлексия), изменение действительности адресата в результате декодирования текстов и т. п.

Обращение Г. И. Богина в работах 1970—80-х гг. к системно-структурному подходу также закономерно. Системность отражает связь между объектами, а место элемента в этой структуре — значимость элемента. Соответственно объект как целое обладает значимостью, поскольку он является местом «пересечения» связей, в которые он вступает с другими объектами, например в структуре объекта более высокого яруса. Система — это объект, свойства структуры и субстанции которого взаимосвязаны. Динамические характеристики системы связаны с ее неоднородностью. Кроме того, с развитием системно-структурного подхода в сферу исследований попадает не только форма (исключая категории субстанции или материала), а постулируется взаимосвязь свойств, структуры и субстанции объекта. Системы обладают свойством адаптивности и устойчивости, селективности свойств. Система в современном понимании — это целостность, эффективное функционирование которой достигается за счет оптимальной согласованности структуры и субстанции при заданной функции. Интересно, что в ходе изменения представлений о языке, исследователи обращались попеременно то к идеализированному духу языка, то к социальной среде, то к антропологическим свойствам носителей языка как к параметру и движущей силе развития и изменения языка (что, в частности, отмечалось Г. И. Богиним как неразличение категорий смысла и значения [8]). Поиски внутренних тенденций, формирующих языковую систему, оказались более плодотворными, т. к. видели системную

природу языка и взаимосогласованность его компонентов на всех ярусах в статике и в динамике (Якобсон, Кацнельсон и др.):

«Язык имеет универсальную связь с окружающей средой, поскольку он, будучи, во-первых, самой распространенной системой знаков, может обозначать абсолютно все; во-вторых, будучи неотъемлемой стороной речи и мышления, т. е. будучи регулятором формальной стороны человеческого общения и человеческого общения, язык может отражать и выражать абсолютно все. Признание за языком характера системы знаков может привести к различным выводам, в зависимости от того, стоит ли лингвист на диалектико-материалистических позициях (потребность реального общения в условиях отражения действительности сознанием признается основной системообразующей тенденцией в языке) или на позициях идеализма и позитивизма (выхватывание знакового характера языка из ряда других его признаков, превращение знакового характера языка в совершенно независимый предмет изучения и — отсюда — отыскивание так называемых формальных законов языка, не зависящих якобы от содержания мышления, от потребностей общения и от человеческого общества вообще).» [2: 27]

## **Заключение**

Первоначальный проект определения содержания обучения языку (как родному, так и иностранному) привлек внимание Г. И. Богина к проблемам, которые связаны с владением языком. Ранние его работы (до 1971 г.) были посвящены частным вопросам обучению ИЯ: изучению лексики, чтению, как одному из способов получить доступ к владению языком (как наиболее доступному в советских реалиях 1950—60 гг.), в этих исследованиях представлен опыт европейских и американских специалистов в области обучения иностранным языкам (переводной метод, прямой метод обучения и пр.), критика предложенных методов обучения (в частности бихевиористского) с позиций теории деятельности, которая развивалась в советской психологии, а также

концепции личности Л. С. Рубинштейна, определявшего ее как «субъект, который реализует связь сознания и деятельности». Готовность использовать язык для удовлетворения своих потребностей и достижения целей в деятельности утверждается как одна из основных характеристик человека. Богин пытается увязать язык со всей «субъективной реальностью» человека, но поскольку первоначально цель определялась как педагогическое воздействие, то притягиваются все характеристики личности, которые могут проявляться во всех его речевых произведениях. Перенос схемы из разработок американских психологов (которые стремились сделать из психологии науку основанную на эксперименте, то есть построить научную теорию результаты которой подлежат верификации и фальсификации) не был слишком удачным: в отсутствии экспериментов с четкой методикой проведения и количественными методами оценки, научная обоснованность данной схемы вызывает сомнения.

В работах начала 1980-х гг. Г. И. Богин обращается к исследованиям в области феноменологии, что приводит к полному переосмыслению концепции субъекта и формированию нового подхода к деятельности, связанной с рецепцией и производством текстов. Вопросы, связанные с восприятием высказывания длиннее одного предложения, появляются уже в неопубликованной докторской диссертации 1980 г., где отмечается тесная связь понимания с развитием языковой личности, которая может рассматриваться как синоним человека в целом. Человека, готового к использованию языка при обращении к разным текстам. Происходит отход от лингводидактической концепции языковой личности, к обоснованию необходимости работы с текстом для построения индивидуальной ценностной системы. Особое внимание уделяется вопросам понимания и интерпретации текстов, выявлению и систематизации техник понимания текста. Он обращается к иссле-

дованиям в области феноменологии, что приводит к полному переосмыслению концепции субъекта и формированию нового подхода к деятельности, связанной с рецепцией и производством текстов. Происходит отход от лингводидактической концепции языковой личности к обоснованию необходимости работы с текстом для построения индивидуальной ценностной системы.

## **Литература**

I. Анализируемые работы Г. И. Богина

1. Богин Г. И. Трудности употребления лексики в устной речи и основные пути их преодоления. Дисс.... к. пед. н. Москва, МГПИИЯ, 1964.
2. Богин Г. И. Материальные основы системности языка // Вопросы методологии и методики лингвистических исследований. Уфа, 1966. С. 27—30.
3. Богин Г. И. Модель относительно полного владения языком. Сообщение 1: Модель относительно полного владения родным языком // Республиканская конференция по методике преподавания и педагогике высшей школы. Первая Республиканская конференция по методике преподавания преподавания и педагогике высшей школы. Алма-Ата, 1971. С. 317—335.
4. Богин Г. И. Модель относительно полного владения языком. Сообщение 2: Перенос факторов модели владения первым языком на формируемую модель относительно полного владения вторым языком // Речь: Исследование и обучение. Алма-Ата, 1971. С. 3—14.
5. Богин Г. И. О языковой компетенции человека как объекте педагогического исследования // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и языкознания. Алма-Ата, 1972. С. 23—26.

6. Богин Г. И. О высших уровнях языковой компетенции человека // Интеллект и речь (Министерство просвещения Казахской ССР. Психология, вып. 2). Алма-Ата, 1972. С. 14—24.
7. Богин Г. И. Языковая компетенция человека как предмет психолого-педагогического исследования. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук. Кокчетав, 1973. 447 с. (рукопись)
8. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека. Калинин: КГУ, 1975. 106 с.
9. Богин Г. И. Структурное представление речевой способности человека // Homo loquens: Материалы рабочего совещания по теме «Человек как носитель языка». Калинин, 1975. С. 15—26.
10. Богин Г. И. Противоречия в процессе формирования речевой способности. Калинин: КГУ, 1977. 84 с.
11. Богин Г. И. Относительная полнота владения вторым языком. Калинин: КГУ, 1978. 54 с.
12. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
13. Богин Г. И. Концепция языковой личности. Автореф. дисс. ... д. филол.н. М.: МГУ, 1982. 36 с.
14. Богин Г. И. Концепция языковой личности. Диссертация на соискание степени доктора филологических наук. М., 1980. 445 с. (рукопись)
15. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Автореф. дисс... д. филол. н. Л.: ЛГУ, 1984. 31 с.
16. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. Л.: ЛГУ, 1984. 354 с.

## II. Другая литература

17. Арнольд И. В. Стилистика декодирования. Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1974. 75 с.
18. Виноградов В. В. О языке художественной прозы. М., Л.: Гос. изд-во, 1930. 193 с.
19. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове. М.: Учпедгиз, 1947. 784 с.
20. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 225 с.
21. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 136 с.
22. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. 520 с.
23. Гальперин П. Я. Несколько разъяснений к гипотезе умственных действий. Вопросы психологии. 1960, № 4. С. 141—148
24. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433—457
25. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 563 с.
26. Кузнец М. Д. Скребнев Ю. М. Стилистика английского языка. Л.: Учпедгиз, 1960. 175 с.
27. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.; Л.: Учпедгиз, 1931. 280 с.
28. Лурия А. Р. Роль речи в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1958. № 5.
29. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М., 1957. 331 с.

30. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2. С. 42—48.
31. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1957. № 3. С. 30—38.
32. Скребнев Ю. М. Общелингвистические проблемы описания синтаксиса разговорной речи. Автореф. : дис. д-ра филол. наук. М., 1971.
33. Riffaterre M. Essais de stylistique structurale. Paris : Flammarion, 1971. 364 p.