

**Громов Богдан Юрьевич**

канд. филос. наук, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный  
педагогический университет им. К. Минина»  
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

DOI 10.21661/r-554380

## **СЕМАНТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ТЕКСТОПОРОЖДАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

***Аннотация:** статья посвящена проблеме развития понимания в учебной текстопорождающей деятельности студентов. Работа выполнена в рамках «компетентностного подхода» в педагогике, описывает теоретические и методологические аспекты учебных заданий, направленных на развитие текстопорождающей компетенции. Проблема понимания анализируется в конкретно-дидактическом и обще-философском фокусах в качестве основной проблемы деятельности педагога. Цели, намеченные в работе, принадлежат дисциплинарному полю философии образования, педагогики, теории обучения, философии сознания, исследований искусственного интеллекта.*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, текстопорождающая компетенция, понимание, память, семантическое конструирование.*

Понятие компетенции широко распространено в современной педагогической литературе, оно формирует концептуальное ядро комплекса педагогических технологий, которые называют «компетентностным подходом». Не вдаваясь в подробности дискуссий, которые касаются определения самого этого понятия, кратко укажем, что для целей данной работы достаточно будет определить понятие компетенции через различие, проводимое Ноамом Хомски при описании «языковой компетенции». Если по мысли Хомски [6, с. 43] языковая компетенция содержит все возможные способы языковой коммуникации в идеальной ситуации употребления языка, тогда мы определим язык как всеобщую когнитивную и коммуникативную реальность, а компетенцию как психологическую

характеристику субъекта, определяющую умелое использование элементов такой реальности. Такое определение позволит нам высказываться о компетенции, которой обладает субъект, в категориях измеримой интенсивности, то есть позволит говорить о субъекте как «более компетентном» или «менее компетентном». Именно измеримая интенсивность компетенции (то есть её количественное измерение) может обеспечивать применимость термина к теоретической постановке и решению педагогических задач, поскольку в большинстве случаев педагогические задачи формулируются как задачи по «развитию компетенций».

Под текстопорождающей компетенцией станем понимать продуктивный аспект лингвокреативного мышления [1, с. 21], то есть деятельность по комбинированию известных субъекту элементов вербального кода с производством оригинальных текстов. Такими элементами для субъекта текстопорождения являются не только сами лексические единицы, но и известные ему темы, смыслы, фрагменты дискурсов, также социальные нормы и ценности. Говоря об анализе продуктов текстопорождения, мы с необходимостью говорим о проблеме понимания и возможности отчета о процессе понимания в понимающем субъекте. Такой отчет о понимании и есть свидетельство о компетенции. Проблема понимания возникает здесь в связи с тем, что осмысленность конкретного текста может и должна быть поставлена под сомнение аналитиком текста (педагогом), поскольку в современности существуют нечеловеческие операторы естественного языка, которым доступно имитирование понимания (ИИ). Задача по оценке осмысленности продуктов текстопорождения становится особенно актуальной в связи с развитием дистанционных образовательных технологий.

Учебное задание по семантическому конструированию предполагает создания единого, связанного заранее определённой темой, текста из фрагментов текстов, которые принадлежат различным авторам, языкам, учебным дисциплинам, эпохам, научным школам. Выполнение такого задания преследует две цели: ознакомление и понимание. Первая цель – инструментальная, то есть служит не которой другой цели и имеет подчинённый характер. Вторая цель имеет самоценную когнитивную природу, поскольку в каждом случае выполнения задания

учащийся приобретает уникальный текст, скомбинированный в результате усилия по пониманию.

В случае, когда успешно достигается первая цель семантического конструирования, текст, получаемый в результате, носит инструментальный характер, он может использоваться в качестве справки, конспекта, схемы или словаря. Ценность такого материала определяется целями и задачами некоторой научной или аналитической работы большего объёма. Такой взгляд на учебные задания по конспектированию не подвергается сомнению.

Рассмотрим задания по реферированию или конспектированию. Предполагается, что они служат цели развития памяти в качестве мнемотехники, то есть преследуют такую же инструментальную цель, но более сложного нематериального порядка, поскольку позволяют хранить текст вне материального носителя (внутри сознания). Есть ли когнитивный смысл в том, чтобы помнить? Машина тоже помнит, но машина не понимает. Машина также распознаёт повторения и исполняет грамматические правила, но по-прежнему: машина не понимает. Мысленные эксперименты Сёрля и Тьюринга иллюстрируют схожую мысль – машинное «выучивание» возможно, «в себе» такое существование памяти остаётся «имитацией» памяти, но для наблюдателя операция памятования неотличима от операций понимания. Этого достаточно для программы ИИ Тьюринга, эта же мысль доказывает Сёрлевский тезис о том, что машина не понимает. Прагматический смысл тезиса Сёрля связан вовсе не с уникальностью человеческого существования, этот тезис намного менее романтичен, он значит, что все суждения, сконструированные машиной, являются не научными (или философскими) суждениями, а сколь угодно сложным расчетом.

При этом, в вербальной коммуникативной ситуации (в «китайской комнате» Сёрля или «игре в имитацию» Тьюринга) разница между актами памятования и понимания действительно остаётся незаметной, поскольку структурно речевые акты, выражающие понимание и памятование – идентичны. Сущностная разница между памятованием и пониманием становится заметной из различия языков, которым принадлежат тексты, производимые этими операциями. Уточним здесь:

речевые акты идентичны, но тексты различны, поскольку именно тексты принадлежат разным языкам, а речевые акты идентичным коммуникативным ситуациям. Проиллюстрировать это довольно просто на примере из истории науки. В физике Аристотеля понятие «движение» означает всякое изменение; в физике Ньютона и Галилея этот же термин означает изменение положения тела в пространстве. Этот пример хорошо известен и его нельзя рассматривать как просто лишь уточнение или более изощрённую, более сложную формулировку научного понятия. Ньютоновское понимание движения не является более точным расчётом по сравнению с пониманием Аристотеля. Это два принципиально разных текста, записанные знаками разных языков. Ньютон использует понятия силы и массы для определения движения, Аристотель понятия качеств, их изменения, потери одних и обретения других качеств. Перед нами два случая понимания, ни один из которых не может быть «переводим» в другой одним лишь уточнением, то есть усилением интенсивности памяти.

Привычно думать, что язык современной науки референтивен, а языки наук прошлых эпох нереферентивны, то есть, что язык современной науки имеет под собой некоторое «истинное» основание, соотносимое с миром в его целом, в то время как прошлые языки такого основания не имели и высказывали ложные суждения. Эта мысль не может быть верной, если смотреть на язык как на язык, то есть на феномен, одновременно индивидуальный и трансиндивидуальный, и, имеющий отношение к пониманию. Если языки наук референтивны в принципе, то они либо все референтивны, либо все нереферентивны, дело здесь не в том, что какой-то нереферентивный язык ненаучен, а в том, что он не язык.

Нами предполагается, что семантическое конструирование, создавая вторичные тексты способствует пониманию, при этом референтивность вторичного текста является подтверждением понимания первичного текста. Х. Патнэм в мысленном эксперименте с «мозгами в бочке» отождествлял референцию и понимание, определяя понимание как осознанное означение, то есть именование, которое осознаёт, что является именованием вещей. Конструированию вторичного текста, чтобы быть пониманием, в таком случае следует быть референцией

не самих вещей, но некоторой информированной вторичной референцией, то есть именованием концептов. Представим от противного: вторичный текст не является результатом понимания, он выглядит имеющим логику, смысл и порядок, но таковым не является. Это было бы возможно, если бы первичные тексты не соотносились бы с реальностью или конкретными научными целями. Но это не так, если семантическое конструирование – это учебное задание. Успешно выполненное задание по семантическому конструированию, то есть текст, построенный *apriori* понимающим субъектом, служит достаточным свидетельством понимающего текстопорождения, то есть свидетельством развитой текстопорождающей компетенции.

### ***Список литературы***

1. Гридина Т.А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения / Т.А. Гридина // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2012. – №10. – С. 18–34.
2. Патнэм Х. Разум, истина и история / Х/ Патнэм; пер. с англ. Т.А. Дмитриева, М.В. Лебедева. – М.: Праксис, 2002. – 294 с.
3. Сергеев В.М. Проблемы понимания: некоторые мысленные эксперименты / В.М. Сергеев; отв. ред. Сильдмяз. // Теория и модели знаний: теория и практика создания систем искусственного интеллекта. – Тарту: ТГУ, 1985. – С. 133–147.
4. Сёрл Дж. Мозг, сознание и программы / Дж. Сёрл; общ. ред. и сост. А.Ф. Грязнова // Аналитическая философия: становление и развитие : антология. – М.: ДИК; Прогресс-Традиция, 1998. – С. 376–400.
5. Тьюринг А. М. Может ли машина мыслить? : с прил. статьи Дж. фон Неймана «Общая и логическая теория автоматов» / А.М. Тьюрина; пер. с англ. Ю.А. Данилова; ред. и предисл. проф. С.А. Яновской. – М.: Физматгиз, 1960. – 112 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский; пер. с англ. Б.Ю. Городецкого; под ред. В.В. Раскина; с предисл. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. унта, 1972. – 121 с.