

УДК 378.147:811.116.1

ИГНАТОВА Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета

САГАЛАЕВА Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета

РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ТЕКСТ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются психологические основы коммуникативно-направленного обучения иностранному языку студентов с позиции теории речевой деятельности (РД). Отмечается, что наряду со структурной организацией РД характеризуется предметным (психологическим) содержанием, главным компонентом которого является ее результат – текст. В тексте объективируется вся совокупность психологических условий РД, и именно поэтому текст становится главной единицей обучения иноязычной РД.

Речевая деятельность, текст, акт деятельности, речепорождение, учебный текст, грамматическое структурирование

Одной из главных задач процесса усвоения иностранного языка является обучение студентов пониманию и порождению грамматически правильных и семантически точных речевых высказываний в процессе иноязычного взаимодействия.

Представляя из себя коммуникативно-знаковую сущность, язык в этой своей функции – в функции общения и обмена мыслями – является особым видом высшей интеллектуальной, речемыслительной деятельности человека. Поэтому его изучение наиболее плодотворно в свете теории речевой деятельности.

Речевая деятельность входит составной частью в общественно-производственную, трудовую, интеллектуальную, учебную деятельность.

Как и всякая другая деятельность, РД характеризуется определенной структурной организацией, предметным (психологическим) содержанием, психологическими механизмами речи, обусловленными деятельностью восприятия, памяти, мышления и порождения речи.

Речевая деятельность, как и всякая другая, по мнению А.А. Леонтьева, имеет трехфазовую структуру:

1. Побудительно-мотивационная фаза, которая реализуется в сложном взаимодействии потребностей, мотивов и цели. При этом потребность является предпосылкой всякой деятельности, а мотив определяет ее направленность.

Роль внутреннего, личностного программирования речи велика, поскольку именно на этом этапе складывается собственно речевая стратегия говорящего и намечается самое общее содержание будущего высказывания. Из этого следует важный дидактический вывод: принципиальная организация иноязычной речи студентов в процессе изучения иностранного языка связана, прежде всего, с формированием у них речевой интенции (речевого намерения) и составлением внутренней программы высказывания. Не требует доказательства то положение, что если у истоков высказывания стоит мотив как «определенная потребность», то на занятиях по иностранному языку объектом специального целенаправленного обучения должно быть не только лексико-грамматическое оформление текста, но и формирование у студентов определенной потребности, мотива или – шире – организации смыслового содержания высказывания.

Следовательно, при обучении иностранному языку особое внимание должно уделяться формированию побудительно-мотивационной сферы коммуникативной деятельности студентов через создание на занятиях речевых ситуаций, соответствующих их кругу представлений, интересов, склонностей и стремлений.

2. Ориентировочно-исследовательская фаза, предполагает выбор средств, определение способа осуществления деятельности и, в частности, способа формирования и формулирования мысли в РД. Это фаза планирования, программирования и внутреннего структурирования деятельности. Для того, чтобы студент мог продуцировать речь в устной или письменной форме, он должен предварительно составить программу, отвечающую на вопросы, что сказать, в какой последовательности и как сказать. Поскольку предмет высказывания чаще раскрывается не в одном предложении, а в цепи суждений и предложений, то и студент должен уметь сочетать эти суждения друг с другом, соединять их в определенные логические единства, которые выступают в тексте сложными синтаксическими целыми, построенными по способу цепной, параллельной или параллельно-цепной связи¹. При этом не следует забывать, что механизмы формирования замысла и его развер-

тывания в процессе программирования речевого высказывания на родном и иностранном языке студентов совпадают. Поэтому при обучении важно опираться на уже сформированные знания, навыки и умения по составлению смыслового плана высказывания в родном языке.

3. Исполнительная, реализующая фаза деятельности, которая в рецептивных видах речевой деятельности характеризуется принятием решения в отличие от продуктивных видов РД, где исполнительная фаза – фаза «осуществления» носит внешний характер.

Анализируя особенности РД, А.А. Леонтьев подчеркивает, что «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением наметенной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение»².

Наряду со структурной организацией РД характеризуется предметным (психологическим) содержанием.

Предмет речевой деятельности есть сама мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной деятельности. Важным компонентом предметного содержания деятельности является ее результат – текст, в котором объективируется вся совокупность психологических условий РД.

Текст, таким образом, есть продукт речемыслительной деятельности, центральное звено, где происходит неразрывное взаимодействие языка и мышления: звук служит средством выражения, а содержание задается интеллектом.

Текст как результат речемыслительной деятельности состоит из цепи суждений, в каждом из которых имеется субъект (известное) и предикат (новое). Предикат выражает признак субъекта, встречающийся впервые в данном тексте. Система предикатов описывает текстовый субъект в целом, с различных сторон, что и составляет смысловое содержание текста. Представляя текст как многоуровневое иерархическое целое, центральное звено которого составляет иерархия предикатов, Н.И. Жинкин сделал важный вывод *методологический вывод*: отдельно взятое слово или предложение не могут быть предме-

том анализа, поэтому необходимо рассматривать все связи элементов единого целого – текста, как продукта речемыслительной деятельности индивидуума³.

Однако предикативная теория Н.И. Жинкина не учитывает в должной мере природы текста как продукта речемыслительной деятельности индивидуума определенной социокультурной общности.

Текст создается как некоторое сообщение о предметах и явлениях действительности, отражающее отношение к ним говорящего/пишущего и определенного воздействия автора на воспринимающего. В соответствии с этим в семантике общения выделяются: а) план значений, или фактическое содержание; б) план смыслов, выражающий отношения личности определенной социокультурной общности к описываемым предметам и явлениям действительности, отражающей специфику «языковой картины мира». При этом необходимо иметь в виду, что национально-культурная специфика и значимость текста как продукта речетворчества проявляется, и на уровне «совокупной системы средств именованного данного языка», если рассматривать его (текст) «как носитель и источник собственно интралингвистической информации (текст – языковой материал), т.е. определенная языковая форма отражения и фиксации национальной культуры»⁴. Поэтому, отбирая для целей обучения иноязычному речевому общению языковой материал, входящий в систему знаний и представлений инокультурного (по отношению к студентам) речевого коллектива о картине мира, преподаватель должен учитывать, что картина мира одной национальной языковой личности не будет конгруэнтной другой инофонной картине мира.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что проблема смысловой структуры текста и ее лексико-грамматической и логической организации должна решаться с точки зрения психологического взаимодействия речевых и мыслительных процессов при изучении иностранного языка.

Решение поставленной проблемы следует начинать с рассмотрения процессов восприятия и порождения текстов.

В отечественной психолингвистике вопросы восприятия и порождения текстов рассматрива-

ются с учетом условий речевой коммуникации, ее целей и задач, что дает возможность глубже проникнуть в процессы, связанные с порождением высказывания – текста.

Анализируя процессы восприятия и порождения, Н.И. Жинкин исходит из сложного взаимодействия языка и речи. При этом язык понимается как система средств, необходимых для осуществления коммуникации, а речь – процесс реализации языковой системы. «Язык статичен, а речь динамична, но командует и управляет динамикой язык»⁵.

В процессе восприятия и порождения речи особое место отводится интеграции, поскольку в процессе коммуникации могут произойти изменения в структуре речи, и «тогда происходит интеграция соответственно допускаемой цели. Из этих же конечных элементов могут быть построены разные интегральные структуры»⁶. При этом выделяется три фазы интеграции: первая фаза – подготовка сообщения. На второй фазе интеграции, образуется схема предложения и готовится конкретное поле для деятельности лексики. На третьей фазе осуществляется развертывание лексики и возникает смысл текста». Лексемы обладают совокупностью значений и образуют область семантики, распространяющуюся в речевом пространстве, куда входят и знаковые сочетания морфем»⁷.

Грамматический стереотип и конкретная лексика, таким образом, являются механизмами языка/речи, действуют в процессе восприятия и порождения текста. В памяти лексического механизма «содержится конкретная лексика, которая находит применение только на уровне конкретного предложения. Число конкретных лексем не ограничено, так как их сочетание в предложении образует новую конкретную лексику. Именно в этом контексте и возникает речевой смысл»⁸. Грамматический стереотип обеспечивает связь внутри предложения, в то время как смысловая связь «работает» между предложениями.

С точки зрения порождения и восприятия текста релевантны его структурно-сематические характеристики. Текст как продукт РД имеет в своей структуре несколько уровней предикации, каждый из которых образует иерархическую

систему: предыдущий уровень включается в последующий, являясь его компонентом. В тексте связь высказываний существует не только внутри каждого уровня, но и между ними.

Таким образом, структура текста представлена разноуровневыми предикациями, которые связаны с коммуникативной задачей, отвечающей иерархии целей высказывания.

Восприятие как одна из форм отражения действительности существует в интеллекте в виде отображения. Процесс восприятия проходит два этапа:

– первый этап начинается с восприятия материального знака и заканчивается восприятием на уровне слова;

– на втором этапе осуществляется осознание отображаемого объекта.

Этот этап характеризуется переходом от образа языкового знака как материального объекта к образу его содержания.

Процесс восприятия текста предполагает работу с готовым текстом.

В процессе обучения студентов иностранному языку готовый текст – источник языкового и речевого материала, «образец», анализ которого служит обучению продукции текста.

Обучение конструированию тестов предполагает знание схемы речепорождения.

В отечественной психолингвистике существует несколько моделей порождения речевого высказывания (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.), каждая из которых имеет свои специфические черты и отличия, но, тем не менее, в основе каждой лежит трехуровневая схема речепорождения Л.С. Выготского, состоящая из трех этапов:

– этап семантического (смыслового) развертывания – этап планирования, выбора темы, определения последовательности смысловых блоков и т.д.;

– этап лексико-грамматического развертывания – этап перехода программы к грамматической организации высказывания и лексическому заполнению синтаксических структур в соответствии со смысловым замыслом высказывания;

– этап звукового развертывания и реализации.

Первые два этапа Л.С. Выготский объединяет в план «внутренней речи, а третий определяется как «внешняя речь». Если на первом этапе, этапе семантического развертывания, мысль становится внутренним, побуждающим мотивом к РД, где говорящий знает «общий предмет или тему высказывания», то на этапе лексико-грамматического развертывания происходит формирование мысли посредством языка. Данный этап несет ответственность за логическую последовательность и грамматическую правильность речевого высказывания. Их трех этапов процесса речепорождения особую значимость приобретает второй этап – этап формирования мысли посредством языка, в процессе которого осуществляется лексико-грамматическое оформление высказывания.

Именно на этом этапе, как показывает опыт, у учащихся возникают основные трудности, связанные с лексическим и морфолого-синтаксическим оформлением речевого высказывания, т.е. на этапе перехода от «грамматики мысли», являющейся отражением действительности (логики событий), к вербальному синтаксису и «грамматике слов». При этом следует отметить, что Л.С. Выготский разграничивал два плана речи: психологический и грамматический – и отмечал их сложное единство, которое обнаруживается как в генетическом развитии, так и в функционировании его в актах общения. На этой основе он выдвинул идею о наличии «грамматики мысли, которая не совпадает с «грамматикой речи», поскольку одна и та же мысль может быть вызвана разными грамматическими средствами (структурами). В то же время за одной и той же грамматической формой могут скрываться разные мысли. Сложный процесс превращения «грамматики мысли» в «грамматику речи» образует, по мнению психолога, одну из главных линий совершенствования речевого мышления»⁹.

Этот переход называют грамматическим структурированием. Поскольку особенности грамматического структурирования пока еще мало исследованы, то в нем можно выделить только отдельные операции.

В процессе формирования мысли, когда происходит органическое объединение номинации и

предикации, одновременно в работу включаются две речевых операции: 1) операция отбора, выбора слов; 2) операция распределения слов в процессе развертывания речевой программы по языковым правилам (правильный порядок слов, их последовательность, грамматическое маркирование)

Процесс грамматического структурирования проходит следующим образом. На подготовленную, на предыдущих этапах внутреннюю программу высказывания, где основные характеристики будущего предложения представлены в виде своеобразных коррелятов субъектопредикативно – объектных отношений, происходит наложение грамматических правил. При этом следует заметить, что первыми в качестве компонентов будущего высказывания появляются логический субъект (S) и объект (O), если он есть.

При переходе от программы к ее реализации, как только выделяется исходная предикативная пара, от которой мы «отталкиваемся» в дальнейшем речепроизведении, субъект высказывания стремится занять абсолютное начало предложения, что особенно заметно в устной речи¹⁰.

А.А. Леонтьев выделил в грамматическом структурировании три звена: 1) прогнозирование и нахождение синтаксической конструкции; 2) определение местоположения выбранных по значению слов и приписывание им грамматических характеристик; 3) запоминание и выполнение обязательств, которые накладываются грамматической формой первого слова¹¹.

В естественной речи эти звенья актуализируются синхронно, нераздельно, но если одно их звеньев не срабатывает вовремя, то процесс морфолого-синтаксического оформления речи задерживается или происходит в искаженном виде.

При этом следует заметить, что процесс грамматического структурирования речевого высказывания в целом носит не жесткий, алгоритмический характер, а вариативный. Это объясняется тем, что модель речепроизводства допускает применение различных эвристических приемов, и поэтому возможен не один, а несколько способов порождения лингвистики тождественных речевых высказываний.

Как показал наш опыт, наибольшее затруднение в процессе грамматического структурирования речевого высказывания на иностранном

языке студенты испытывают при определении местоположения выбранных по значению слов в нужной морфологической форме.

Важную роль в процессе развертывания высказывания в линейную цепь играют такие механизмы оперативной памяти, как удержание уже сказанных слов, упреждение последующего развития предложения или текста¹². Последовательно удерживается и упреждается каждая пара или несколько синтаксически связанных слов с учетом их валентных свойств. При этом в оперативной памяти действует механизм оценки этих слов, который пропускает слова, способные выразить сообщаемую мысль и включает их в отобранную синтаксическую конструкцию, связывая их грамматически посредством падежных окончаний, предлогов, союзов и т.д. Именно структурной схеме предложения подчинен отбор грамматических обязательств, который вместе с другими характеристиками слова осуществляется после того, как определяемый вариант прогноза уже «принят»¹³.

Таким образом, психологической закономерностью овладения иностранным языком является направленность внимания на смысловое содержание текста как речевой давности и перевод отбора языковых средств на уровень фонового автоматизма.

Для успешного структурирования высказываний необходима целенаправленная речевая практика, основанная на лексическом запасе, на умении выбрать нужные слова с учетом ситуации, облечь их в соответствующие морфологические формы и расположить их в предложениях по законам грамматики изучаемого языка и актуального членения высказывания. Для того, чтобы при конструировании связной речи студенты могли уделять главное внимание ее мотивационно-содержательной стороне, необходима автоматизация действий и операций с грамматическим материалом. Выбор формы слов, их сочетание и размещение в синтагмах не должны отвлекать студентов при построении цельных высказываний.

Автоматизация действий и операций с языковым материалом, ведущая к формированию соответствующих навыков и умений, обеспечивается целенаправленными методическими средствами на основе принципа сознательности усвоения учащимися значения и функции языковых форм и конструкций.

Примечания

¹ Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – С. 146.

² Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С. 26.

³ Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – С. 149.

⁴ Халева Н.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высш.шк., 1982. – С.17.

⁵ Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – С. 87–88.

⁶ Там же. С. 18.

⁷ Там же. С. 53.

⁸ Там же. С. 87.

⁹ Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – С. 74.

¹⁰ Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С. 185.

¹¹ Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С. 187.

¹² Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – С. 14–17.

¹³ Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – С. 187.

Рецензент – *Нифанова Т.С.*, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой германской филологии Северодвинского филиала Поморского государственного университета имени М.В. Ломоносова