

И. А. Зимняя

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ
ГОВОРЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

**ПОСОБИЕ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1978

VI
217131

1979	ГБ УзССР
X	7180

Зимняя И. А.

- 362 Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителей сред. школы. М., «Просвещение», 1978.
159 с. с ил.

Цель пособия — познакомить учителей с основными психологическими механизмами, имеющими место при обучении говорению на иностранном языке. Автор дает психологический анализ говорения как вида речевой деятельности, а также выявляет особенности знаний, умений и навыков в общей структуре говорения. Подробно освещен вопрос о формировании и формулировании мысли на иностранном языке, а также даны психологическая схема порождения речевого высказывания и особенности фонетического и грамматического структурирования.

В работе намечены конкретные пути обучения лексическому и грамматическому аспектам при создании общей картины говорения как вида речевой деятельности.

3 $\frac{60501-800}{103(03)-78}$ 197-78

4И(07)

© Издательство «Просвещение», 1978 г.

ВВЕДЕНИЕ

Пособие «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» предназначено для учителей иностранного языка.

К настоящему времени опубликовано несколько работ, посвященных психологии обучения иностранным языкам (Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1959, 1965; Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969; Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973; Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, «Вышэйшая школа», 1974; Алхазияшвили А. А. Психологические основы обучения устной речи. Тбилиси, «Ганатлеба», 1974).

Предлагаемое пособие продолжает основную линию исследования проблем психологического обоснования обучения иностранным языкам, намеченную этими авторами. Однако в отличие от них говорение на иностранном языке рассматривается здесь как вид речевой деятельности человека. Это новый подход и к объекту и к процессу обучения. Содержание пособия отражает стремление автора дать как можно более полное описание процесса говорения как вида речевой деятельности и показать, что деятельностный подход к обучению иностранному языку предполагает и более четкую организацию этого процесса.

Говорение на иностранном языке рассматривается в пособии с позиции теории деятельности, развиваемой в советской психологии в работах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Такой подход позволяет проанализировать все элементы предметного содержания говорения (его предмет, способы и средства, продукт и результат), его структуру и внутренние механизмы. Знание особенностей говорения как вида речевой деятельности поможет учителю более эффективно и целенаправленно организовать процесс обучения говорению на иностранном языке.

Деятельностный подход к говорению как объекту обучения означает, что особое внимание должно уделяться формированию у ученика потребности говорить на иностранном языке как перво-причины этой деятельности. Таким образом, в центре внимания оказывается сам субъект деятельности говорения — ученик с его потребностями, интересами, отношением к содержанию высказываемой мысли. Деятельностный подход определяет необходимость

и личностного подхода к субъекту и процессу обучения иностранному языку.

Автор отдает себе отчет в том, что новизна самой постановки вопроса, включение в круг рассматриваемой проблемы целого ряда неизвестных читателю (однако совершенно необходимых для полноты описания явления) понятий может затруднить чтение книги, поэтому в тексте приводятся необходимые ссылки, комментарии, уточнения понятий.

Адресованная прежде всего учителю иностранного языка, который испытывает желание и необходимость полнее и глубже осознать само явление — иноязычную речевую деятельность, книга может быть использована также и авторами школьных учебников, составителями учебных и наглядных пособий и методистами школьных методических объединений.

Автор

Глава I. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ

§ 1. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последнее время в психологической и методической литературе по проблемам обучения иностранным языкам все чаще говорится о «речевой деятельности на иностранном языке», «иноязычной речевой деятельности» и т. д. Речевой деятельности на иностранном языке обучают. Виды речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо) формируют в процессе обучения иностранному языку в школе и вузе. Намечается явная тенденция превращения речевой деятельности на иностранном языке в самостоятельный, глобальный объект обучения, включающий в себя другие, более частные объекты. Возникает вопрос: нова ли такая тенденция, правомерна ли она, и если — да, то что должно пониматься под «речевой деятельностью» и какие особенности этого нового объекта обучения должны быть учтены в процессе преподавания иностранного языка?

Как известно, в истории обучения иностранным языкам в качестве основных объектов обучения выступали либо сама система иностранного языка, либо речевые действия на языке, речевая практика, речь (понятно, что при этом имеется в виду доминирующий объект обучения).

До конца XIX в. в качестве основного объекта при обучении классическим (мертвым), а затем современным (живым) иностранным языкам выступала сама языковая система. «Цель преподавания языка — это сообщение знаний о его общей структуре», — писал в 1809 г. В. Гумбольдт¹. Система языка изучалась посредством переводного (грамматико-переводного и текстуально-переводного) метода.

Как отмечает ведущий исследователь этой проблемы И. В. Рахманов, в грамматико-переводном варианте метода, представленного работами Г. Оллендорфа, К. Крафта, А. Роджерса и др., «главным объектом обучения ... является грамматика, которая отождествляется с логикой»². В текстуально-переводном варианте (Ж. Жакото, И. Смит и др.) основой обучения системе (структуре) языка служила не грамматика, а связный текст, над лексическими особенностями которого работали учащиеся. Целью переводного

¹ Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. Под ред. И. В. Рахманова. М., «Педагогика», 1972, с. 18.

² Там же, с. 18.

метода (в обоих вариантах) являлось обучение учащихся чтению, т. е. рецептивному владению иностранным языком. Перевод как основной способ объяснения и усвоения нового материала отвечал той же цели обучения — обучения лексике и грамматике иностранного языка.

Психологическим обоснованием такого способа обучения иностранному языку в то время служили основные положения ассоциативной психологии.

Мысль об ассоциации как возможном механизме образования некоторых явлений психики была впервые высказана Дж. Локком (1632—1704). Заслуга ясного изложения основного принципа будущей школы, по которому все объясняется первичными ощущениями и ассоциацией вызываемых ими представлений или идей, принадлежит Д. Гартли.

Д. Гартли исходил из материалистического представления о том, что внешнее воздействие вызывает ответное действие нервной ткани, в которой возникают вибрации — большие и малые. «Однажды возникнув, — комментируют теорию Д. Гартли исследователи, — малые вибрации сохраняются и накапливаются, образуя «орган», который опосредует последующие реакции на новые внешние влияния. Благодаря этому организм ... становится обучающейся системой. Основа обучаемости — память — для Гартли общее функциональное свойство нервной организации»¹. Отметим большую роль памяти, по Д. Гартли, в обучении.

Причины образования ассоциаций представлений или идей в дальнейшем рассматривались Д. С. Миллем, который утверждал, что «наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации»².

Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, ассоциации по смежности (совпадение по месту или времени), причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены «длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени», приводит к выводу, что эти законы являются не чем иным, как «перечнем условий лучшего запоминания»³. Соответственно, запоминание определялось действием законов ассоциации.

Понятно, что педагоги-методисты строили свои теории обучения иностранным языкам, базируясь, в основном, на представлениях

¹ Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., «Педагогика», 1974, с. 133.

² Цит. по кн.: Р и б о Т. Современная английская психология. М., 1881, с. 49.

³ Р о г о в и н М. С. Философские проблемы теории памяти. М., «Высшая школа», 1966, с. 211.

о работе ассоциативной памяти. Показательно в этом отношении высказывание Ж. Жакото, считавшего, что механическая память человека и ее совершенствование имеют решающее значение в деле изучения иностранного языка.

Следует отметить, что ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти. По свидетельству исследователей проблемы мышления, «вопрос о репродукции идей был одним из центральных вопросов ассоциативной теории мышления, поскольку движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти»¹.

Так же как и при рассмотрении памяти, одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения (хотя сфера его применения несколько менялась). Несомненно, что утверждение ассоциативной психологией значимости частоты и повторения для образования и упрочения ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путем многократного, механического повторения.

Применительно к задачам обучения иностранному языку общие положения ассоциативной психологии могут быть сформулированы следующим образом:

а) Исходным в человеческом познании является элемент (ощущение), а целое (идеи, чувствование и т. д.) есть не что иное, как своеобразное соединение (ассоциация) этих элементов. Прочность ассоциации, в основном, обусловлена частотой ее повторения.

б) Воздействие предметов, вызывающее ощущение, образует представление — образ, который соотносится со словом. Слово — тоже образ, представление, которое путем ассоциации может непосредственно связываться со словом иностранного языка. Таким образом создается цепь: предмет — его образ (представление) — образ слова родного языка — образ слова иностранного языка.

в) Вследствие признания того факта, что представление хранится в памяти человека, основной задачей для теории обучения является определение условий и закономерностей сохранения материала, его запоминания или забывания. Другими словами, акцентируется внутреннее мнемическое действие со словами иностранного языка, т. е. особенности их сохранения в памяти. Задача целенаправленной активизации, мыслительной деятельности ученика, формирования его речевых действий в этот период не ставилась. Изучающий иностранный язык должен был анализировать языковые явления, переводить слова и тексты, сопоставлять системы родного и иностранного языка для лучшего усвоения (т. е. запоминания) иноязычной лексики и грамматики.

¹ Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. Под ред. Е. В. Шороховой. М., «Наука», 1966, с. 41.

Таким образом, в практике преподавания иностранных языков, определяемой, с одной стороны, общими задачами формально-логического образования того времени, с другой стороны, основными посылами ассоциативной психологии, языковая система рассматривалась вплоть до первых десятилетий XX в. как глобальный объект обучения.

Целый ряд экономических, политических и социальных причин определили сдвиг акцента с языковой системы как основного объекта обучения на речевое действие, речевое поведение человека на иностранном языке. Уже в конце XIX в. в работах М. Берлица и Ф. Гуэна — представителей натурального метода, а затем и представителей прямого метода обучения — прагматизма (Г. Суита, Г. Пальмера и др.) ставится совершенно иная практическая цель — научить учащихся говорить на иностранном языке. В качестве основного метода обучения выступает теперь не перевод, а следование, подражание устному речевому образцу, его имитация и заучивание. Как отмечает С. К. Фоломкина, если несколько упростить процесс обучения иностранному языку, предлагаемый, например, одним из основоположников прямого метода Г. Пальмером, «то он сводится к запоминанию наизусть готовых образцов посредством имитации и постоянного повторения с последующим их воспроизведением в различных комбинациях»¹.

Наиболее четко речевая практика, речевые действия на иностранном языке (как основной объект обучения) выступили в концепции крупнейшего лингвиста, основоположника структурализма в языкознании Л. Блумфилда. Этот апологет речевой практики в обучении, на лингвистической теории которого основываются многие методические концепции неопрагматизма, и в частности аудиolingвальный метод Р. Ладо и Ч. Фриза, прямо утверждает: «Между знаниями о языке и владением им нет никакой связи... Владение языком — это не вопрос знания... Владение языком — это вопрос практики... В языке навык — все, а знание — ничто»².

Выделение речевого навыка в качестве основного объекта обучения в процессе овладения иностранным языком основывалось на новейших психологических концепциях того времени — сравнительной психологии Э. Торндайка, бихевиоризме Дж. Уотсона и гештальтпсихологии К. Коффки. Большую роль в подготовке смены объекта обучения в преподавании иностранных языков сыграли и экспериментальные работы Г. Эббингауза.

Еще в 1885 г. Г. Эббингауз описал результаты проведенного им эксперимента по припоминанию вербального материала — бессмысленных слогов. Основные выводы, к которым пришел Г. Эббингауз, заключались в утверждении того, что: а) однажды выученное и забытое, повторно выучивается быстрее и без потерь,

б) среднее время на заучивание слога зависит от количества подлежащих заучиванию слогов и что в) кривую забывания вербального бессмысленного материала определяет резкий спад вначале и медленное затухание в конце.

Экспериментальные данные Г. Эббингауза одновременно характеризовали способность человека как запоминать, так и заучивать материал, что впоследствии позволило исследователям тесно сблизить два понятия — «память» и «научение» (как приобретение и сохранение какого-либо навыка или системы навыков). В дальнейшем в работах бихевиористов происходит и полное слияние этих понятий.

В конце XIX в. Э. Торндайком¹, ярким представителем экспериментальной сравнительной психологии, была выдвинута одна из «основополагающих» теорий научения того времени — теория «проб и ошибок». Суть ее заключается в том, что животное (Э. Торндайк проводил эксперименты на кошках и крысах), в результате многократных проб и ошибок случайно находит ту реакцию, из имеющихся у него, которая соответствует раздражителю — стимулу. Такое совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет данную реакцию и связывает ее со стимулом. Если повторится подобный стимул, то и реакция повторится. В этом заключается первый и основной закон Э. Торндайка — закон эффекта. Второй закон — это закон упражнения, заключающийся в том, что реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия. Согласно третьему закону научения — закону готовности — реакция животного зависит от подготовленности к данному действию. Как утверждает Торндайк, «только голодная кошка будет искать пищу».

Разрабатывая свою теорию², Э. Торндайк впоследствии определил еще несколько факторов научения, из которых особую роль играет фактор «идентичных элементов». В последующем развитии теории научения это положение соотносится с принципом переноса навыка. Так, Э. Торндайк считает, что такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. Дальнейшие исследования Э. Торндайка привели к некоторому изменению второго закона, особенно применительно к процессу описания научения человека. Э. Торндайк ввел понятие знания результатов как еще одной закономерности научения, так как, по его утверждению, «практика без знания результатов, как бы она ни была длительна, — бесполезна». В то же время знание результатов рассматривается Э. Торндайком как сопутствующий момент действия первого закона — закона эффекта, усиливающий образовавшиеся связи между стимулом и реакцией.

Работы Э. Торндайка, ассоциативные по сущности и бихевиористичные по методу и подходу, оказали значительное влияние на

¹ Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. Под ред. И. В. Рахманова. М., «Педагогика», 1972, с. 149.

² Там же, с. 165, 166.

¹ См.: Thorndike E. L. Animal Intelligence. N. Y., 1911.

² См.: Thorndike E. L. Educational Psychology. N. Y., 1913.

методику преподавания иностранных языков, особенно в США, и во многом определили сдвиг акцента с одного объекта обучения языку как системы на речевое действие, речевую практику.

Критический анализ теории «проб и ошибок» был дан Г. Коффкой, одним из представителей гештальтпсихологии, работавшим в области обучения и психического развития ребенка. Но прежде несколько слов о самой гештальтпсихологии.

В отличие от ассоциативной психологии для гештальтпсихологии начальным является целое, структура, гештальт, а не элементы. В основу гештальтпсихологии, как отмечают исследователи этой теории¹, был положен постулат, что «возникновение структуры есть организация, причем спонтанная», мгновенная организация, или, точнее, самоорганизация материала. Она осуществляется в процессе восприятия или припоминания в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия, припоминания. Соответственно, первичной и первоначальной задачей в процессе обучения является обучение пониманию, охвату целого, конфигурации, общего соотношения всех частей целого, их соотношения. Гештальтпсихологи подчеркивают, что такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения, или озарения — «инсайта». Полемизуя с Э. Торндайком относительно правомерности теории «проб и ошибок», К. Коффка правильно отмечает, что многократное бессмысленное повторение может только принести вред, что необходимо сначала понять путь действия, его схему, или гештальт, и потом уже повторять это действие. «Утверждение, что животное обучается совершенно неосмысленно, должно быть отвергнуто»², — отмечает К. Коффка. Еще с большим основанием должен быть отвергнут такой путь научения в процессе целенаправленного обучения человека. Анализируя процесс обучения, К. Коффка достаточно большую роль в нем отводит подражанию. Он рассматривает две возможности его применения: либо слепое подражание без понимания, а затем осмысление, либо же «понимание образца предшествует подражательному действию. Исходя из имеющегося фактического материала, можно заключить, что обучение путем подражания осуществляется главным образом по второй форме»³. К. Коффка полагает, что «обучение путем подражания в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким, не говоря уже о том, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть вообще усвоены только с помощью подражания»⁴. К. Коффка уделяет большое внимание проблеме образца для подражания и подчеркивает,

что ситуация обучения «улучшается при существовании образца уже тем, что отмечается отправной пункт решения»¹.

При этом сам К. Коффка делает существенную оговорку, что научение не сводится только к работе памяти, оно нуждается в объяснении того, как формируется новое в этом процессе.

Правильно отмечая зависимость между пониманием действия и его выполнением, К. Коффка, однако, делает слишком большой акцент на процесс подражания, особенно для овладения речью на родном языке. Он не отмечает столь присущего ребенку речетворчества, самостоятельного выявления им самим закономерностей языка. Естественно, что в начале нашего столетия, когда было широко распространено мнение, что иностранный язык усваивается тем же путем, что и родной, имитация и слепое подражание учителю были полностью взяты на вооружение методикой преподавания иностранного языка как способ обучения.

Таким образом, работы Г. Эббингауза, Э. Торндайка, представителей гештальтпсихологии, послужили как бы психологической платформой для сдвига акцента с одного объекта обучения — языковой системы — на другой — на сами речевые действия в преподавании иностранных языков. Полное психологическое обоснование такому изменению объекта обучения дал бихевиоризм.

Возникший практически одновременно с гештальтпсихологией бихевиоризм в определенной мере наследовал философскую позицию американского функционализма В. Джеймса — Д. Дьюи, которая выражается в прагматическом, утилитарном подходе к рассмотрению психики. По В. Джеймсу, сознание, выражаемое в навыках, знаниях, восприятии, все время соотносится с окружающей средой, оно определяется как функционирующее состояние приспособления. Соответственно, в рамках этого подхода только те реакции организма полезны, которые помогают ему приспособиться к среде.

Научно-экспериментальной базой бихевиоризма явились, с одной стороны, положения Э. Торндайка о характере научения и фактические данные Г. Эббингауза по вербальному запоминанию. С другой стороны, бихевиоризм основывался на учении И. П. Павлова об условных рефлексах. Однако в силу прагматического, позитивистского подхода к психике основное, центральное звено условного рефлекса было игнорировано основоположником этой психологической теории — Дж. Уотсоном. Он оставил в схеме рефлекса только крайние его члены, обозначив их «стимул» (S) и «реакция» (R). Отношение «стимул → реакция» (S → R) определяло навык как выработанную, выученную реакцию на определенный стимул.

Основной посылкой бихевиоризма, позволяющего его представителям переносить на поведение людей выводы, полученные

¹ См.: Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., «Просвещение», 1966.

² Коффка К. Основы психического развития. М.—Л., Огиз — Соцэкгиз, 1934, с. 206.

³ Там же, с. 204.

⁴ Там же, с. 205.

¹ Коффка К. Основы психического развития. М.—Л., Огиз — Соцэкгиз, 1934, с. 205.

Э. Торндайком в опытах на животных, является утверждение Дж. Уотсона, что «человек — животное, отличающееся от других животных только типом поведения, которое он проявляет... Речь — это действие, т. е. поведение. ...Язык — навыки, которые при закрытых губах — думание... То, что психологи называют мыслью, не что иное, как думание про себя»¹. Другими словами, согласно раннему бихевиоризму вся психическая деятельность человека, так же как и животного, может быть описана в терминах «научение» — «навык». Эти два понятия — «научение»; как приобретение индивидуального опыта, и «навык», как упроченная связь, совершенно тождественны у Дж. Уотсона. Игнорирование «сознания», «мышления» Дж. Уотсон оправдывает невозможностью их объективного, непосредственного изучения. Поэтому бихевиоризм как подлинная естественная наука, согласно Дж. Уотсону, может обойтись без таких понятий, как «мозг», «ум», «сознание»². Основная же задача психологии заключается в изучении поведения человека. Изучение его речевого поведения и обучение этому поведению рассматривается бихевиоризмом в том же контексте.

Приняв формулу бихевиоризма ($S \rightarrow R$) за основу, Л. Блумфилд, как уже отмечалось выше, дал лингвистическое обоснование специфики речевых стимулов (s) и реакций (r), поместив их между практическими, реальными S и R , как замещающие их члены. Общая формула реального, включающего и речевое, поведения стала выглядеть так: $S \rightarrow r \rightarrow s \rightarrow R$. Приведем ставший хрестоматийным пример поведения двух людей, описываемого в терминах этой формулы³. Джон и Джилл в саду. Джилл видит на дереве яблоко и хочет его съесть. Яблоко — стимул (S) для Джилл. Вместо того, чтобы самой осуществить практическую реакцию (R) и сорвать яблоко, Джилл просит об этом Джона. Она осуществила вербальную реакцию (r), которая является речевым стимулом (s) для Джона, и он незамедлительно практически реагирует (R) на этот стимул (s). Вся цепь событий представлена Л. Блумфилдом в виде последовательности стимулов и реакций: $S \rightarrow r \rightarrow s \rightarrow R$. Естественно, при этом все особенности выработки навыка поведения вообще переносятся на речевой навык.

Все рассмотренные выше психологические и лингвистические концепции не только обусловили сдвиг акцента в обучении иностранным языкам на речевые действия, но и определили целый ряд «требований» к самому обучению. Так, потребовалось, прежде всего, укрупнить единицу обучения: если ранее в качестве таковой выступало иноязычное слово, то теперь — предложение или даже текст на иностранном языке. Перевод, как основной прием уста-

новления ассоциаций между словом родного и иностранного языка, уступил место наглядно-образному (зрительному или слуховому) предъявлению самого предмета или явления.

Бедущая роль слуховых и зрительных представлений в формировании умственной деятельности и допускаемая аналогия процесса обучения иностранному языку с процессом научения родному обусловили широкое использование методических приемов, направленных на установление непосредственной связи между иноязычным словом и обозначаемым этим словом предметом.

Были выдвинуты также требования к организации специальных ситуаций обучения речевому поведению на иностранном языке. В таких ситуациях правильная речевая реакция учащегося поддерживается, подкрепляется учителем. Это ведет к преобладанию диалогической формы работы на уроке иностранного языка и вызывает постоянную речевую активность учащихся. Однако принятый в методике в этот период путь обучения, согласно которому овладение иностранным языком протекает как овладение родным, вызвал к жизни приемы обучения, делающие очень большой акцент на подражание, имитацию и на способы, оправдывающие применение дрессуры, «дрилла», обеспечивающие необходимую частоту повторения речевой реакции в процессе выработки иноязычных навыков. Соответственно, объем творческих, проблемных упражнений оказался неизмеримо малым по сравнению с упражнениями в механическом заучивании.

В то же время (начиная с 20-х гг. нашего столетия) психология стала обращать все большее внимание на понятийную и смысловую сторону явлений. Исследованию подвергаются процессы, связанные с мыслительной деятельностью человека, например решение задач, головоломки.

Частота повторения отношения $S \rightarrow R$ большинством психологов признается недостаточной и не столь значимой для процесса выработки навыка. Отмечается, что понимание общего принципа выполнения действия, знание его результатов, т. е. подкрепление действия, и выбор правильной мотивировки являются гораздо более важными факторами в этом процессе. Соответственно, в методике обучения иностранному языку акцент перемещается на внутренние факторы, определяющие обучение; появляются методы, основывающиеся на активной работе мышления, на развитии смысловой догадки и т. д. Однако в центре внимания зарубежной психологии обучения иностранным языкам продолжает оставаться формирование речевых действий.

В отечественной и советской психологии обучения иностранным языкам речевые действия, речь в качестве основного объекта обучения выступили на другой методологической, лингвистической и психологической основе. В работах А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, Г. И. Россоломо, П. П. Блонского и Л. С. Выготского широко развивались идеи, связанные с утверждением личности учащегося в процессе обучения, его интересов, склонностей; разрабатывались

¹ Watson J. Behaviorism. Chicago, 1930, p. 6, 238, 239.

² Watson J. Psychology from the Standpoint of Behaviorist. Phil. and L., 1919, p. 7.

³ См.: Блумфилд Л. Язык. М., «Прогресс», 1968.

основные вопросы педагогической психологии. Важное значение для советской психологии вообще и психологии обучения иностранным языкам, в частности, имели работы П. П. Блонского¹ и особенно работа Л. С. Выготского «Педагогическая психология»². В этой работе Л. С. Выготский, по существу, развивает концепцию деятельности, активности сознания человека; утверждает необходимость развития его мышления. Говоря об обучении, Л. С. Выготский подчеркивает, что, развивая мышление ребенка, необходимо ставить перед ним специальную задачу и дать ему средства для ее разрешения. Здесь уже явно прослеживаются предпосылки проблемного обучения. Главный смысл обучения — научить мыслить, таково основное положение педагогической психологии Л. С. Выготского. Несомненно, что это прогрессивное, глубоко материалистическое понимание задач обучения не могло не сказаться (хотя и не сразу) на развитии методов обучения иностранному языку в советской школе. И действительно, в этот же период в советской методике обучения иностранным языкам формируются сознательно-сопоставительный (Л. В. Щерба, И. В. Рахманов) и несколько позднее сознательно-практический (Б. В. Беляев) методы обучения иностранным языкам. Психологическими истоками этих методов послужили материалистические взгляды Н. Г. Чернышевского, Р. Д. Ушинского, И. М. Сеченова на детерминированность индивидуально-психического общественно-социальным; на роль языка в формировании сознания и всей личности в целом; на роль сознания в познавательной деятельности человека; на связь языка и мышления, слова и понятия.

Проблема соотношения языка (речи) и мышления и впоследствии находится в центре внимания таких психологов, как Л. С. Выготский, П. П. Блонский. По словам Л. С. Выготского, она представляет собой один из «труднейших, запутаннейших и сложнейших вопросов экспериментальной психологии»³. При этом важно подчеркнуть, что в советской психологии (в работах С. Л. Рубинштейна, В. А. Артемова, Б. В. Беляева, Н. И. Жинкина и др.) четко дифференцируются явления «языка» и «речи» и ставятся специфические задачи обучения каждому из них.

Эти психологические работы и лингвистическое учение Л. В. Щербы и легли в основу сознательно-сопоставительного и сознательно-практического методов обучения иностранным языкам. В упоминавшейся уже работе «Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв.» приведен подробный анализ этих направлений, к которому мы и отсы-

лаем читателя. Однако здесь следует подчеркнуть, что в качестве объекта обучения и в том и другом направлении выступает не речевая деятельность, а речевые умения. Овладение этими умениями в рамках сознательно-сопоставительного метода реализует одновременно и практические, и, что очень важно, общеобразовательные и воспитательные цели обучения. Сознательно-сопоставительный метод ставит важную в плане формирования мышления учащихся задачу — «с помощью сопоставлений языковых явлений родного и иностранного языков лучше осознать выражаемые нами мысли и лучше уметь отделять форму от содержания»¹. Следует особо подчеркнуть положение, что именно в нашей стране в практике преподавания иностранного языка была впервые поставлена задача обучения мышлению на этом языке. Как отмечает Б. В. Беляев, «самым главным и основным психологическим принципом этого обучения следует считать, на наш взгляд, принцип обучения мышлению на иностранном языке. Учащихся надо обучать не просто иностранному языку, а мышлению на нем»². Не останавливаясь на анализе недостаточно точной формулировки как принципа, так и цели обучения (учить мышлению не задача преподавателя иностранного языка, а преподавателя логики), подчеркнем важность самой постановки проблемы. Однако, возвращаясь к объекту обучения, отметим, что и Б. В. Беляев рассматривал в качестве него иноязычно-речевые умения, а не речевую иноязычную деятельность. «Главные усилия преподавателя должны направлять на то, чтобы у учащихся образовывались вторичные иноязычно-речевые умения — умения читать, говорить и писать на изучаемом языке»³. При этом Б. В. Беляев сводил практически на нет важность поставленной им же самой проблемы развития мышления в обучении. Иллюстративным в этом плане является собственное рассуждение Б. В. Беляева: «Какими же путями можно и должно добиваться развития у учащихся иноязычно-речевых умений? Во-первых, необходимо предварительно сообщать учащимся теоретические сведения об изучаемом языке, которые, безусловно, способствуют более быстрому образованию речевых навыков и более прочному их сохранению. Во-вторых, необходима выработка речевых навыков путем многократного совершения одного и того же речевого действия в условиях живой, творческой речи. И в-третьих, совершенно необходимо постоянно упражнять учащихся в иноязычно-речевой деятельности, в самих умениях читать, говорить и писать на изучаемом языке. Иначе говоря, необходима всесторонняя иноязычно-речевая практическая тренировка учащихся»⁴.

¹ См.: Блонский П. П. Память и мышление. М., Огиз — Соцгиз, 1935.

² См.: Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., «Работник просвещения», 1926.

³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцгиз, 1934, с. 1.

¹ Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. Под ред. И. В. Рахманова. М., «Педагогика», 1972, с. 280.

² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 36.

³ Там же, с. 34.

⁴ Там же, с. 36.

Очевидно, что, хотя Б. В. Беляев и подчеркивал необходимость предварительного осознания учащимися речевого правила (в терминологии В. В. Артемова), основной акцент он ставил на сами умения, вырабатываемые в результате речевой практики. Используя термин «речевая деятельность», Б. В. Беляев рассматривал ее в традиционно-лингвистическом плане как акт индивидуального пользования языком. Отсюда понятно, что речевая практика (речевая деятельность) определяется Б. В. Беляевым не как объект, а как средство обучения иностранному языку. Как подчеркивает сам Б. В. Беляев, «приобретение теоретических знаний должно только способствовать процессу образования речевых навыков и умений в результате иноязычно-речевой деятельности»¹ (разрядка моя. — И. З.).

Еще раз подчеркнем, что заслугой В. А. Артемова, Б. В. Беляева и других психологов обучения иностранным языкам является то, что они не только утвердили речь в качестве объекта обучения, но и дали психологическое обоснование необходимости обучения речи во всех ее формах на иностранном языке. В значительной мере именно благодаря их усилиям в методике обучения иностранным языкам основной акцент был смещен с языка на речь, которая понимается в современной психологии достаточно широко и как процесс пользования языком, и как двустороннее общение. Как отмечает Б. В. Беляев, «в одних случаях мы называем речь определенной деятельностью человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса...»². Однако ни в одном из этих случаев речевая деятельность не рассматривалась как более широкое понятие и соответственно, как глобальный объект обучения.

Описанные нами два объекта обучения иностранным языкам — языковая система и речевые действия — могут быть проинтерпретированы в контексте основных, как их называет Дж. Кэррол, теорий обучения иностранным языкам³. Согласно Дж. Кэрролу, «одну из них можно назвать аудиалингвальной теорией навыков (audiolingual habit theory), а другую когнитивной теорией сознательного овладения кодом (cognitive code-learning theory). Аудиалингвальная теория навыков, являющаяся более или менее «официальной» теорией движения за реформу обучения иностранным языкам в Соединенных Штатах, включает следующие принципиальные положения: а) поскольку речь первична, а письмо вторично, приобретение навыков должно происходить прежде всего как научение *реакциям*

различения в аудировании и речевым реакциям; б) навыки должны быть в максимальной степени *автоматизированы* настолько, чтобы они осуществлялись *без участия сознания*; в) автоматизация навыков происходит главным образом посредством *тренировки*, путем *повторения* (курсив мой. — И. З.). Напротив, теорию сознательного овладения кодом можно рассматривать как подновленный грамматико-переводной метод. Согласно этой теории усвоение языка является процессом приобретения сознательного контроля над фонологическими, грамматическими и лексическими моделями второго языка в основном путем сознательного изучения и анализа этих моделей как корпуса фактов. Эта теория считает более важным понимание учащимися структур иностранного языка, нежели умение оперировать этими структурами, поскольку считается, что, если учащийся в достаточной степени знаком со структурами языка, операционные умения вырабатываются автоматически при использовании языка в значимых ситуациях»¹.

Как видно из приведенной цитаты, Дж. Кэррол, называя теорию, имеет в виду те же объекты обучения, о которых мы говорили выше. Однако саму проблему — «сдвиг акцента с одного на другой объект обучения» — он, естественно, не ставит, так как не усматривает нового объекта обучения — речевой деятельности на иностранном языке. Показательно, однако, что, анализируя сложившуюся в современной практике обучения иностранным языкам ситуацию, Дж. Кэррол призывает к «глубокому переосмыслению имеющихся теорий обучения иностранным языкам в свете современных достижений психологической и психолингвистической теории»². Очевидно, что это переосмысление более всего подготовлено советской психологической наукой и теми методами обучения (сознательно-сопоставительным и сознательно-практическим), которые наметили пути соединения языковой теории и речевой практики. При этом нельзя не отметить, что в целом ряде работ Дж. Кэррола, П. Пимслера, В. Риверса и других авторов уже на протяжении почти десяти лет ставится вопрос о переориентации обучения с речевого поведения человека на саму личность обучающегося, на необходимость учета его способностей, интересов, а также мотивов научения. Однако в силу отсутствия общеметодологической психологической платформы и лингвистической замкнутости в рамках схемы «язык — речь» (или «компетенция — реализация») эти исследователи не намечают принципиально нового подхода к обучению иностранным языкам. Предлагаемый нами на основе методологического принципа единства сознания и деятельности путь определения нового объекта обучения — самой речевой иноязычной деятельности — намечает новый, «деятельностный подход» к

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 25.

² Там же.

³ Обратим внимание, что выше объекты обучения ИЯ соотносились только с методами обучения и анализировались в контексте психологических теорий.

¹ Кэррол Дж. Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавание иностранных языков. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом, вып. II, М., «Прогресс», 1976, с. 18.

² Там же, с. 22.

обучению иностранным языкам. Как нам кажется, этот подход более полно отражает сложность и специфику процесса обучения и в то же время позволяет открыть неизвестные ранее стороны самой речевой деятельности.

Совершенно очевидно, что именно в советской психологии созданы все основные предпосылки для теоретического обоснования нового подхода к обучению иностранным языкам. Так, в работах советских психологов (Л. С. Выготского, П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, П. И. Зинченко и других) с позиций диалектического материализма разработана общая теория деятельности и теория мыслительной и мнемической деятельности, в частности. Большое внимание советская психология уделяет роли сознания, мышления, осмысления, понимания в познавательной деятельности человека.

В настоящее время усилилось внимание исследователей к изучению самой личности учащегося, формирующейся и развивающейся в процессе осуществления любой, в том числе и речевой, деятельности (А. К. Маркова). Таким образом, возникает не только возможность, но и необходимость уточнения самого объекта обучения в процессе преподавания иностранных языков. Можно сказать, что сейчас создаются все теоретические предпосылки для третьего перемещения акцента в обучении иностранным языкам: с языка как системы и речи как процесса пользования системой (для изучения этой же системы) на речевую деятельность на иностранном языке.

Новая задача обучения деятельности говорения, слушания, чтения, письма на иностранном языке (вместо обучения системе иностранного языка посредством говорения, слушания и т. д.) вызывает необходимость предварительного психологического анализа самой речевой деятельности и особенностей ее реализации средствами иностранного языка. При этом прежде всего необходимо четко соотнести понятия «язык» — «речь» — «речевая деятельность». Проводимый в следующем параграфе анализ этого соотношения направлен на то, чтобы показать, что двучленная, безотносительная к субъекту деятельности схема: «язык реализуется в речи», т. е. (язык → речь) — может быть заменена трехчленной, менее прямолинейной схемой: «речевая деятельность субъекта включает язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации», т. е. (язык и речь) в РД). Возникающая в этой связи задача обучения иноязычной речевой деятельности, очевидно, несколько шире, чем задача обучения языку как системе или обучения речевым умениям для овладения языком. Выполнение этой задачи предполагает прежде всего формирование у учащихся мотивационно-потребностного плана деятельности. Организовать обучение говорению на иностранном языке так, чтобы учащийся испытывал при этом удовлетворение коммуникативной и познавательной потребности, — одна из первых задач преподавания иностранных языков в

школе. При этом следует отметить, что необходимость такой постановки вопроса всегда ощущалась опытными преподавателями нашей страны. Показателем в этом отношении опыт работы многих учителей иностранного языка средней школы, которые стараются прежде всего вызвать интерес (как эмоциональное переживание познавательной потребности) к общению на иностранном языке, к самой речевой деятельности. Так, например, учительница немецкого языка средней школы № 6 г. Томска И. Р. Натель еще в 1962 г. делилась опытом, «как побудить учащихся говорить друг с другом по-немецки»¹, предлагая проводить некоторые уроки иностранного языка вне класса и школы. Во время этих уроков учащиеся выполняли определенные задания (в игровой ситуации), пользуясь только средствами немецкого языка.

Перейдем теперь к более детальному обоснованию правомерности такой постановки вопроса, при которой в качестве основного объекта обучения в преподавании иностранных языков выступает речевая деятельность в таких ее видах, как говорение, слушание, чтение, письмо. Прежде всего рассмотрим целесообразность и правомерность сделанного выше утверждения, что речевая деятельность субъекта включает в себя язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации. Одновременно проанализируем, что дает такая постановка вопроса для непосредственной практики обучения иностранным языкам в средней школе.

§ 2. ЯЗЫК И РЕЧЬ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определяя «речевую деятельность» в качестве основного объекта обучения, необходимо соотнести такую постановку вопроса с общепринятым положением, согласно которому мы обучаем «иностранному языку». Прежде всего здесь возникают вопросы: как соотносятся в психологическом плане понятия «язык» и иноязычная, «речевая деятельность», в частности? Что такое иностранный язык как предмет обучения и овладения? Достаточно ли однородное это явление? Рассмотрению этих вопросов и посвящен данный параграф. Начнем его с анализа самого явления «язык» вообще и «иностранного языка», в частности.

В предлагаемом ниже рассмотрении будем исходить, во-первых, из того, что в общепсихологическом (не в гносеологическом и не в лингвистическом) плане мы располагаем «весьма схематичными представлениями о том, что такое язык»². И во-вторых, оповываясь на положении, что язык является средством выражения мысли, подчеркнем, что только средством. При этом отметим общеизвестное положение, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» (Л. В. Щерба) средствами родного языка и что

¹ «Иностранный язык в школе», 1962, № 5, с. 77.

² Якововиц Леон А. Изучение иностранного языка. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом, вып. II. М., «Прогресс», 1976, с. 148.

родным языком есть стихийный процесс, которым человек овладевает не в силу его сознательного стремления знать язык, а в силу стихийного процесса развития мышления в онтогенезе.

Родной язык, выступая в единстве функций общения и обобщения (С. Выготский), является прежде всего средством «присвоения» общественного опыта, а уже потом и вместе с выполнением этой функции — средством выражения его собственной мысли. Усваивая родной язык, человек «присваивает» орудие познания действительности. В этом процессе, естественно, удовлетворяются и формируются его специфически человеческие познавательные, коммуникативные и другие социальные потребности.

Второй (третий и т. д.) язык в условиях школьного обучения не может в такой же мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением либо учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания формы выражения собственной мысли и овладения ею. В конечном счете — это потребность самосознания и тем самым потребность более точного самовыражения. Это отражение основывается на положении Л. В. Щербы, что «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением... и предполагает эту предпосылку, заставляя человека останавливаться над потоком своей речи, а следовательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание»². Подтверждая, что изучение иностранного языка есть средство «развития диалектического мышления»³ и что оно часто вызывается познавательной человеку потребностью самопознания, мы логически приходим к выводу, что изучение иностранного языка по характеру потребности отличается от овладения родным языком.

Определим теперь некоторые особенности иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предметами. Исходным для рассмотрения иностранного языка как учебного предмета является то положение, что усвоение иностранного языка не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, биологии, химии, физики и др.). Например, история дает знания о развитии человеческого общества, о его законах, физика — о законах существования и движения материи и т. д., иностранный язык, как, впрочем, и родной, таких знаний ни о каком явлении действительности не дает. Язык является средством выражения мысли об объективной действительности.

сти, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле «беспредметен», а «беспредметной» учебной дисциплине учить трудно. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку перед преподавателем встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения иностранным языком предмета речевой деятельности. Интуитивно ощущая эту особенность иностранного языка, опытные преподаватели всегда начинают обучение ему с рассказа о том, что (т. е. какой предмет) можно узнать с его помощью.

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его беспредельности и безразмерности. Действительно, если сравнить иностранный язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них (история, литература, химия, биология и др.) есть определенные тематические разделы, овладением которых, ученик испытывает удовлетворение. Так, он может сказать, что он знает «оптику», хотя и плохо знает «акустику», отмечая при этом некую специфичность и направленность собственных интересов. При изучении иностранного языка такая ситуация невозможна — ученик не может знать только раздел «герундий»; не зная раздел «времена» и т. д. Он должен знать все. Но никто не знает, сколько это «все»! В этом смысле язык как учебный предмет «беспредельен».

В методических работах были предприняты попытки расчленения, разграничения общего корпуса языка. Была выдвинута идея «микроязыков»¹ (или «подъязыков») специальностей, но это опять-таки соотнесение с определенными науками, их разделами, а не собственное разграничение языка. Более определенная попытка ограничения и «преодоления» языковой беспредельности была предпринята П. Б. Гурвичем² в концепции ситуативной расчлененности самого предмета речевого общения. П. Б. Гурвич выдвинул идею составления карт потенциальных актов коммуникации: «Если сферу речевого общения представить себе как совокупность определенных областей жизни и деятельности человека, а каждую область — отраженной в разговорной теме, то потенциальные акты коммуникации представляют собой минимальные единицы деления этих тем»³. Хотя принцип тематичности и не нов, сама идея организации, иерархизации и исчисления тем оригинальна. Однако, как отмечает и сам П. Б. Гурвич, эта концепция требует дальнейшего теоретического и экспериментального решения.

Особенностью явления языка вообще и как учебного предмета, в частности, является его неоднородность. Язык в широком смысле

¹ Колшанский Г. В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте. М., «Высшая школа», 1975, вып. 10, с. 7.

² Щерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков. — В кн.: Языковая система и речевая деятельность, Л., «Наука», 1974, с. 339.

³ Там же, с. 341.

¹ Артемов В. А. Основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам. — «Иностранные языки в школе», 1967, № 1.

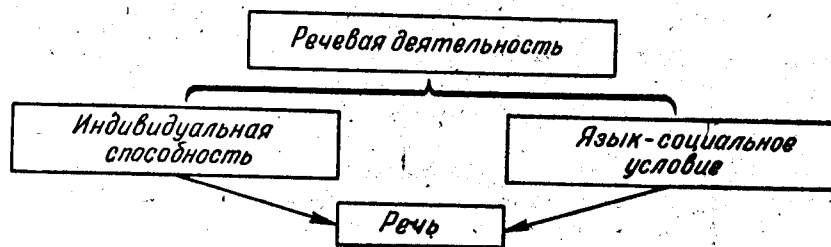
² См.: Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Курс лекций. Владимир, Изд-во ВГПИ им. П. И. Лебедева-Полянского, 1972.

³ Там же.

слова включает в себя целый ряд других явлений, например «языковую систему», «языковую способность» и т. д. На внутреннюю неоднородность понятия «языка» обратил внимание в начале XIX в. еще В. Гумбольдт, отметивший, что «надо абстрагироваться от того, что он (язык) функционирует в качестве обозначения предметов и как средство общения и, напротив того, с большим вниманием отнестись к его тесной связи с внутренней, духовной деятельностью и к взаимному влиянию этих двух процессов»¹.

Развивая эту мысль о неоднородности «языка» в широком смысле слова, де Соссюр, как известно, говорил о языке (language) в этом смысле как речевой, глобальной деятельности говорящего коллектива и отдельного индивида и языке (langue) как знаковой системе. Соответственно, language-речевая деятельность (для отдельного индивида) означает то общее, что включает в себя и другие явления — языковую способность и язык как систему (социальную, конвенциональную норму). Оба эти проявления речевой деятельности реализуются в речи (parole). Выше приводится схематическое изображение намеченной Ф. де Соссюром связи всех четырех явлений, по Р. Годелю².

Схема 1



Соответственно, речь, по Соссюру, «есть акт индивида, реализующий его способность посредством социального условия»³. Отмечая неоднородность языка в широком смысле слова (или в переводе — «речевой деятельности»), Ф. де Соссюр писал: «Речевая деятельность, взятая в целом, непознаваема, так как она неоднородна»⁴ и далее: «ее нельзя отнести определенно ни к одной категории человеческой жизни, так как неизвестно, каким образом всему этому можно сообщить единство»⁵.

¹ Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода. — В кн.: Звегинцов В. А. История языкознания XIX—XX вв. в очерках и извлечениях, ч. I. М., «Просвещение», 1964, с. 90.

² Цит. по кн.: Слюсарева Н. А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. М., «Наука», 1975, с. 11.

³ Там же, с. 11.

⁴ Де Соссюр Фердинанд. Труды по языкознанию. Курс общей лингвистики. М., «Прогресс», 1977, с. 58.

⁵ Там же, с. 48.

Еще более четко и определенно неоднородность «языка» в широком смысле этого слова как «языкового явления» была вскрыта в работах Л. В. Щербы. Так, в работе «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» Л. В. Щерба выделил, как известно, три аспекта сложного феномена, названного им в самом общем виде «языковые явления». Первый аспект составляют процессы говорения и понимания, названные им «речевой деятельностью». Второй аспект — это «языковая система», или собственно «язык», определяемый словарем и грамматикой. Третий аспект — «языковой материал», под которым Л. В. Щерба понимал «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке», подчеркивая, что «на языке лингвистов это «тексты»¹. При этом существенно отметить, что, рассматривая а) говорение и понимание, б) язык и в) текст — как три аспекта языковых явлений, Л. В. Щерба подчеркнул очень важную мысль, что языковая система и языковой материал — это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности»² (разрядка моя. — И. З.). Другими словами, Л. В. Щерба, вскрывая неоднородность «языковых явлений», в то же время определил то исходное, что лежит в их основе, а именно — саму речевую деятельность индивида, которую мы и будем рассматривать далее в качестве основного объекта обучения. Но прежде необходимо четко определить наше понимание места и роли «речевой деятельности» в коммуникативной деятельности человека, или его общения с другими людьми.

Общая структура деятельности человека (как процесса активного непосредственного или опосредствованного целенаправленного и осознаваемого взаимодействия субъекта со средой) наряду с общественно-производственной (трудовой) и познавательной включает и его общественно-коммуникативную деятельность. Последняя представляет собой сложный процесс взаимодействия людей, осуществляемый посредством языка как системы единиц и правил оперирования ими и выявляющийся в речевой деятельности общающихся (говорении, слушании, а также чтении и письме). Вербальное общение есть форма реализации такого взаимодействия, а речевая деятельность может рассматриваться как реализация общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения. Таким образом, речевая деятельность людей, реализуя их общение друг с другом, в то же время реализует их общественно-коммуникативную деятельность.

Рассмотрим теперь, как соотносятся между собой интересующие нас понятия «речь», «язык» и «речевая деятельность». При этом сразу же отметим неоднозначность определения этого отношения, и прежде всего понятия «речь», большинством авторов.

¹ Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. — В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л., «Наука», 1974, с. 26.

² Там же, с. 26.

Так, в специальной психологической и лингвистической литературе слово «речь» чаще всего употребляется для обозначения объекта процесса «слушания» или любого другого синонимически употребляемого слова: «понимание», «прием», «восприятие», «аудияция», «аудирование». Отметим, что такое словоупотребление свидетельствует об отождествлении авторами многих работ понятий «речь» и «речевое сообщение» (или «речевой сигнал», «языковой материал», «текст» и т. д.). В то же время широко распространено определение речи как «двустороннего, взаимного общения»¹ (курсив мой. — И. З.) и следующее отсюда утверждение, что «в функционально-динамическом плане устная речь распадается на процессы *слушания* и *говoreния*»² (курсив мой. — И. З.). Из этих определений следует, что «слушание» может рассматриваться и как составная часть «речи». Оказывается, что, выступая в качестве объекта слушания, речь как общение одновременно может включать в себя само слушание! Наблюдается явное противоречие в толковании понятия «речь».

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 327. Ср.: «Речь является сложным процессом общения людей между собой посредством языка» (Артемов В. А. Восприятие и понимание речи. «Ученые записки I МГПИИЯ», т. VIII. М., 1954, с. 179).

³ Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., «Наука», 1969, с. 9. (Ср. также точку зрения Э. Косериу. Синхрония, диахрония и история. — В кн.: Новое в лингвистике, т. III. М., «Иностранная литература», 1963.)

⁶ Бодуэн де Куртене И. А. Человеческое языкознание. — В кн.: Избранные труды по общему языкознанию, т. 1, М., Изд-во АН СССР, 1963, с. 263.

Мы видим, что «речь» может определяться и как процесс говорения, фонации, и как объект слушания, и как процесс двустороннего общения, включающего наряду с говорением и слушание. В то же время, если следовать принимаемой нами концепции Л. В. Щербы, то говорение есть речевая деятельность. Все эти вместе взятые положения свидетельствуют о том, что понятия «речь», «говорение» и «речевая деятельность» в силу неоднозначности их толкования могут выступать как синонимы (что и наблюдается в работах многих авторов).

Итак, основным предметом нашего анализа является соотношение «речь» — «речевая деятельность», однако, учитывая, что «речь осуществляется средствами языка, язык реально существует лишь в речи»², необходимо включить в рассмотрение и «язык» и рассмотреть применительно к деятельности индивида отношение: «речь» — «язык» — «речевая деятельность».

¹ Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29, с. 318.

Изд-во АН СССР, 1959, с. 104.

³ Нельзя не отметить, что в настоящее время, несмотря на широкое распространение учения Ф. де Соссюра, противопоставление языка и речи не рассматривается все-таки в качестве специфической черты всего послесоюрского языкознания. Целый ряд ученых (Л. Мейе, Ж. Вандриес, М. Косиоровский, Дж. Ферс, З. С. Харрис, К. Пайк, Арн. Чикобава, Г. В. Колшанский, эн, Т. С. Шарадензидзе и др.), исходя из разных, иногда принципиально противоположных установок и позиций, не принимая антиномию «язык — речь». В той или иной форме они все приходят к заключению, что «язык — как средство общения и мышления — един». Наиболее отчетливо эта позиция сформулирована Г. В. Колшанским. См.: Колшанский Г. В. Правомыслие различия языка и речи. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1964; Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М., «Наука», 1975, с. 36—52.

* Пять первых оппозиций сформулированы самим Ф. де Соссюром.

— несоциальное,	11) воспроизводи- мое, фиксированное	— производи- мое, свобод- ное
индивидуаль- ное	12) нормированное	— ненормиро- ванное
— непсихичес- кое, включа- ющее физио- логическое и физическое	13) система	— коммуника- ция
— несистемная реализация	14) код	— кодирование и декодиро- вание сообще- ния
— побочное, случайное	15) порождающее устройство	— текст
— субстанция, реализация	16) научная аб- стракция	— реальное событие
— реализация, актуальное	17) парадигматика	— синтагматика (протяжен- ность во вре- мени, линей- ность)
— отдельное (частное), конкретное		
— переходящее, переменное		
— форма	18) способ общения—средство общения	
— явление мышления	19) умение—реализация умения	

названных оппозиций есть такие, которые всегда присут-
ствуют в определении дихотомии «язык — речь». Так, по свиде-
тельству Т. С. Шарадзенидзе, почти все лингвисты, признающие
язык «потенцией, знанием, установлением, системой знаков, а
речь — реализацией, манифестацией». Есть и менее известные
оппозиции, например язык как явление мышления и т. д. При этом
свидетельствует о тесной связи этих двух оппозиций
хотя характер этой связи каждым автором вскрывается по-
разному — от их противопоставления (В. А. Звегинцев) до
полного подчинения речи (в понимании Ф. де Соссюра) языку.
Например, Н. Хомский отмечает: «Противопоставление, свя-
занное с сосюрвским противопоставлением языка и речи, но
необходимо отвергнуть его концепцию языка как систематического
инвентаря единиц и скорее вернуться к лингвистической концепции
скрытой компетенции как системы этих процессов»². Подчеркивая
наличие тесной связи между явлениями языка и речи (или языковой
компетенции и реализации, по Н. Хомскому), нельзя согласиться с
утверждением, что язык и речь как взаимосвязанных, но
самостоятельных явления обладают

«прямо противоположными, резко контрастными характеристиками»¹. Скорее они определяются характеристиками, которые дополняют друг друга в нескончаемом круговороте вербального (языкового и речевого) мышления, представляя в то же время язык и речь как неоднозначные явления. Как справедливо отметил Э. Косериу, всем ясно, что «язык не есть то же самое, что речь»². Но что такое они? В чем заключается психологическая сущность этой неоднозначности, отражающей, на наш взгляд, феноменологическую самостоятельность речи в ее отношении к языку? Полагаем, что ответ на этот вопрос может быть дан с позиции деятельностного подхода, о котором говорилось выше (см. предыдущий параграф). Переходим к рассмотрению отношения «язык» — «речь» — «речевая деятельность» с точки зрения этого подхода.

Проведенный нами с психологической точки зрения теоретический анализ результатов многочисленных исследований рассматриваемой проблемы позволяет подойти к двучлену «язык» — «речь» как к средству и способу реализации речевой деятельности индивида. Соответственно, язык рассматривается как средство, а речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе речевой деятельности индивида. Так, например, фразы «Мы с Петром школьные друзья»; «Мы с Петром друзья со школьной скамьи» и т. д. сформированы и сформулированы разным способом, т. е. это разная речь, выражающая одну и ту же мысль при помощи одних и тех же языковых средств. Данное определение речи как способа формирования и формулирования мысли вытекает прежде всего из высказанной в самой общей форме мысли В. Гумбольдта о творческом характере языка. Так, в частности, В. Гумбольдт первым отметил, что «наряду с уже оформившимися элементами язык состоит из способов, с помощью которых продолжается деятельность духа, указывающая языку его пути и формы»³ (разрядка моя. — И. Э.). Если «оформившиеся элементы» рассматривать как языковую систему, а язык как «языковое явление» в широком смысле слова, то способ может быть определен как «речь».

Важным для трактовки речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка является также положение А. А. Потебни о том, что «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее»⁴. И конечно, предлагаемая нами трактовка «речи» основывается также на положениях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о том, что «внешняя речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация и объективизация

¹ Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика, М., «Просвещение», 1968, с. 102—103.

² Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. — В кн.: Новое в лингвистике, вып. III. М., «Иностранная литература», 1963, с. 151.

³ Гумбольдт В. Указ. соч., с. 99.

⁴ Потебня А. А. Мысль и язык. — Полн. собр. соч., т. I. Гос. изд-во Украины, 1926, с. 130.

Шарадзенидзе Т. С. Проблемы взаимоотношения языка и мысли, «Мецниереба», 1971, с. 21.

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса, М., Изд-во МГУ, 1972,

мысли»¹ и что «в речи мы формулируем мысль, но формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем»² (разрядка моя.— И. З.).

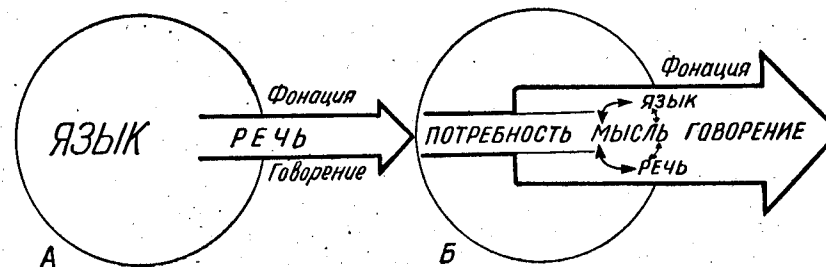
Предлагаемая нами интерпретация речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка, основанная на общелингвистических и общепсихологических представлениях о внутренней связи и неоднозначности явлений языка и речи, исходит из факта их включения во внутреннюю структуру речевой деятельности индивида. Как и всякая другая деятельность человека, его речевая деятельность (во всех ее видах) может осуществляться только при помощи определенных средств и способов. При этом средства и способ совершения деятельности человека соотносятся всегда с ее предметом. Так и в речевой деятельности индивида мы выделяем средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности. Соответственно, язык и речь «входят» на равных, хотя и различных правах в саму систему — «говорящий» или «слушающий человек» (а также читающий, пишущий, думающий и переводящий).

Если, суммируя все вышесказанное, сформулировать, что ново — дает такой подход к определению речи по сравнению с распространенной сейчас в психологии и методике обучения иностранным языкам лингвистической по сути концепцией языка, можно наметить несколько моментов. Во-первых, рассматривается не глобальная, неоднородная речевая деятельность (языковые явления) говорящего коллектива, а речевая деятельность индивида. Во-вторых, речь и язык рассматриваются как входящие в структуру речевой деятельности индивида средства и способы формирования и формулирования мысли, выступающей в качестве предмета деятельности. В-третьих, речь и язык как способ и средства формирования и формулирования мысли суть феноменологически самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные «инструменты» речевой деятельности. В-четвертых, речь как способ формирования и формулирования как своей собственной мысли (в процессе говорения, письма), так и чужой, заданной в тексте мысли (в процессе слушания, чтения), «включается» во все виды речевой деятельности индивида. В-пятых, звучание (фонация) есть исполнительная часть говорения. В-шестых, в процессе обучения иностранным языкам языковая система как средство и речь как способ формирования и формулирования мысли наряду с самой речевой деятельностью в целом выступают в качестве самостоятельных объектов обучения. Мы обучаем ученика не какой-либо распылчато

¹ Вygотский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз-Соцгиз, 1934, с. 311.

² Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Гос. учебно-педагог. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940, с. 350. (Эта точка зрения на творческий, активный характер взаимодействия слова и мысли разделяется большинством психологов и лингвистов.)

Рис. 1



неоднородной речевой деятельности как языковому явлению, а формируем его собственную речевую деятельность на иностранном языке, для чего ему будет необходимо овладеть средствами и способами реализации каждого из ее видов и ее общими и частными механизмами. При таком обучении учитываются потребность и предмет говорения, т. е. содержание самой мысли.

Графически представив систему — говорящий человек в виде круга, мы можем увидеть то, что отличает деятельностный подход (круг Б) от существующего сейчас (круг А) (см. рис. 1).

Остановимся на более подробном рассмотрении явления «речь». Представляя собой способ формирования и формулирования мысли посредством языка, речь использует язык как социально отработанный инструмент, орудие, средство процессов формирования и формулирования мысли. Закрепленный в речевой практике языкового коллектива способ формирования и формулирования мысли может впоследствии фиксироваться в языковой системе как средство, как грамматическое обязательство. Так, например, явление Complex Object в английском языке, фиксируемое как грамматическая норма, языковое правило, отражает специфический для этого языка способ формирования и формулирования мысли. При этом сам способ формирования и формулирования мысли отражает в себе логику событий, т. е. те связи и отношения явлений и предметов реальной действительности, которые суть обозначение. Как справедливо отмечает Г. В. Колшанский, «если способ организации речевого высказывания не является произвольным творением разума человека (разрядка моя.— И. З.), а задан ему самой материей, то и управление этим способом движется в конечном итоге на тех отношениях вещей и явлений, которые отображаются в содержании каждого высказывания»¹.

Естественно, что способ формирования и формулирования мысли посредством языка у каждого человека в процессе общения может существенно видоизменяться, определяя индивидуальную неповторимость высказывания и представляя собой «весьма сложную игру сложного речевого механизма человека в условиях конкрет-

¹ Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке, М., «Наука», 1975, с. 225.

ной обстановки данного момента»¹. Однако все изменения находятся в пределах трех способов формирования и формулирования мысли, которыми оперирует грамотный человек. Выбор одного из трех способов зависит от того, а) кому адресована мысль говорящего: себе или другому человеку; если другому, то б) присутствующему в данный момент или в) отсутствующему. Соответственно, выделяются и три способа формирования и формулирования мысли, или три формы речи: внутренний способ формирования и формулирования мысли посредством как языка, так и внутреннего предметно-схемного (по Н. И. Жинкину) кода, или внутренняя речь; внешний устный способ формирования и формулирования мысли посредством языка, или внешняя устная речь, и внешний письменный способ формирования и формулирования мысли посредством языка, или внешняя письменная речь. Здесь следует еще раз подчеркнуть, что средства (язык) и способы формирования и формулирования мысли посредством языка (речь) реализуются внутри речевой деятельности.

Отмечая ведущую роль определения функционального назначения речи², т. е. речь для себя и для других, для целей качественного различия ее форм, Л. С. Выготский подчеркивал, что сама эта идея восходит к В. Гумбольдту. По словам Л. С. Выготского, «мысль Гумбольдта заключается в том, что различные по своему функциональному назначению формы речи имеют как свою особую лексику, свою грамматику и свой синтаксис. Это есть мысль величайшей важности»³. Другими словами, можно сказать, что каждый из трех способов формирования и формулирования мысли предполагает и свое языковое воплощение.

Соотношение двух функционально и структурно отличных форм речи внутренней и внешней, из которых последняя выявляется также в двух формах — устной и письменной, можно представить в виде схемы соотношения способов формирования и формулирования мысли внутри видов речевой деятельности⁴.

¹ Щербат Л. В. Языковая система и речевая деятельность. О трех аспектах языковых явлений и об эксперименте в языковедении. Л., «Наука», 1974, с. 25.

² Хотя исследователи проблемы «речь», употребляя этот термин, имеют в виду, как было показано выше, разные явления (процесс говорения, текст, общение), однако полученные ими выводы и материалы наблюдений могут быть интерпретированы и с позиции нашего рассмотрения «речи». Правомочность такой интерпретации определяется тем, что способ формирования и формулирования мысли (речь) и средства осуществления этого процесса (язык) объективируются в тексте, и именно это чаще всего и имели в виду исследователи, называя это по-другому, чем мы. Поэтому, не сводя весь процесс говорения к речи, объективированной в тексте, считаем тем не менее возможным пользоваться выводами и положениями предшествующих исследований о характеристиках речи (с определенными уточнениями).

³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз - Соцгиз, 1934, с. 297.

⁴ См.: Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания. — В кн.: Вопросы порождения речи и обучения языку. М., Изд-во МГУ, 1967, с. 7.

Соотношение способов формирования и формулирования мысли
способ формирования и формулирования мысли

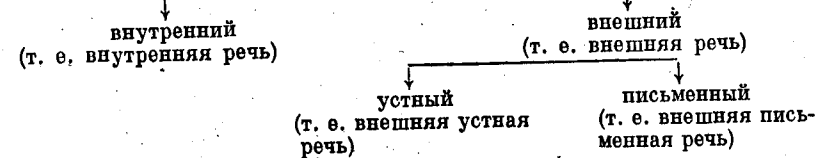


Схема наглядно показывает, что внутренняя речь должна рассматриваться как самостоятельный способ формирования и формулирования мысли, а не как своеобразный «черновик» письменной речи (Л. С. Выготский), или «внутреннее представление», или то, что «предшествует внешней речи» (Б. В. Беляев). Наше толкование внутренней речи как внутреннего способа формирования и формулирования мысли близко к рассмотрению А. Н. Соколовым внутренней речи как «механизма смыслового комплексирования»¹ для себя, реализующегося в таких видах речевой деятельности, как думание, чтение, слушание.

Внутренняя речь рассматривается как специфический способ формирования и формулирования мысли, так как эти определяющие ее процессы могут осуществляться как средствами языка, так и средствами предметно-схемного (по Н. И. Жинкину), внутреннего, индивидуального кода, являющегося высшей формой абстракции вербального мышления². Специфика использования такого кода в этой форме речи определяется исходным коммуникативным намерением субъекта речевой деятельности — общаться с самим собой. Обе формы внешней (устной и письменной) речи, отвечающие цели общения человека с другими людьми, осуществляются только с помощью средств социально отработанной языковой системы, известной партнерам общения. В то же время они отличаются друг от друга по полноте и характеру формирования и формулирования мысли. Это объясняется мерой ситуативной обусловленности самого процесса общения, т. е. большей или меньшей заданностью всей ситуации, в которой происходит общение. Говоря о ситуативной обусловленности внешних способов формирования и формулирования мысли, «включаемых» человеком в говорение и письмо, следует отметить, что в ситуации общения, определяемой целым рядом факторов, особенно важную роль играет общность этой ситуации для ее партнеров, влияющая на ситуативную восполнимость общения. Можно также ожидать, что степень ситуативной восполнимости будет тем больше, чем дольше партнеры обща-

¹ Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. М., «Просвещение», 1967, с. 99.

² См.: Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи. — «Вопросы языковедения», 1964, № 6.

ются друг с другом, чем очевиднее и нагляднее заданность ситуации, чем больше ее эмоциональная «заостренность» (по П. Б. Гуринчу) и т. д. Эта зависимость, выражающаяся и в самом тексте, была сформулирована В. Г. Гаком как «общий закон отношения высказывания к ситуации». Согласно этому закону, «элементы ситуации, не входящие в presupposition, т. е. не известные заранее говорящим, никогда не могут быть опущены и соответствующие им темы обязательно передаются при переводе тем или иным способом; тогда как элементы ситуации, входящие в общую или частную presupposition, могут быть не названы в высказывании, их наименования могут оказаться избыточными и подвергнуться устранению»¹. Отсюда следует, что в явно выраженной ситуации непосредственного устного общения человек может только называть предметы и указывать их временную последовательность. Мысль может быть сформулирована очень сжато, лаконично. В ситуации опосредствованного общения, возникающей, например, при написании человеком текста неизвестному адресату (ситуация «писатель» — «читатель»), необходимо предельно полно формулировать мысль, так как практически закрытая ситуация общения ничего восполнить не может.

Материал сопоставления устной разговорной и письменной речи полностью иллюстрирует влияние ситуативной восполнимости на способ формирования и формулирования мысли. Так, в варианте разговорной устной речи фраза звучит так: «Я в больницу / (зуб болит) / еду». В письменной речи та же фраза имеет следующий вид: «Я в больницу еду, потому что болит зуб»². Еще более наглядно эта разница способов формирования и формулирования мысли видна на примере следующих фраз: «Врач какой-то молодой / защитил диссертацию на мне/ лечил-то меня» (устный способ). «Меня лечил молодой врач, который защитил диссертацию; лечил именно потому, что диссертация была на тему, связанную с моей болезнью»³ (письменный способ формирования и формулирования мысли).

Разделяя выводы из наблюдений авторов «Русской разговорной речи», можно сказать, что устный способ формирования и формулирования мысли, «включаемый» в говорение (а не в письмо!) в силу ситуативной восполнимости, характеризуется синкретизмом, расчлененностью, линейностью. Показателем смысловой связанности устной формы речи является и контактное положение слов высказывания — все, что необходимо, понимается собеседниками из ситуации, значений слов, их линейного расположения и интонацион-

ного членения. Сравним, например, две фразы: «Ты пообедай один / (а чай) / подожди меня»; «Давай разбором займемся / (а диктант) / завтра утром»¹. Все, что сказано, однозначно понимается партнерами общения. А разве может понять эти фразы человек, плохо знающий русский язык, выражаемые этими словами реалии или не понимающий ситуацию общения? В таком же положении непонимания устной иноязычной речи часто оказывается учащийся, изучающий иностранный язык, но не овладевший устным способом формирования мысли. Очевидно, устный способ формирования и формулирования мысли посредством языка (иностранного языка, в частности) представляет собой качественно другое явление по сравнению с письменным. Человек может уметь говорить, но не уметь писать и наоборот. Поэтому возникает недоумение, правомерно ли, обучая иностранному языку на материале чтения текстов (в которых, как правило, «заложен» письменный способ формирования и формулирования мысли), ожидать от учеников проявления правильного устного способа, который характеризуется своими особенностями.

С тем чтобы эти особенности всех способов формирования и формулирования мысли, т. е. всех трех форм речи, можно было бы наглядно представить и сопоставить, мы обобщили приводимые многими авторами характеристики речи в нижеследующей таблице (см. с. 34).

Проанализировав и сопоставив характеристики всех форм речи, отметим в заключение, что, являясь способом формирования и формулирования мысли как субъективной формы отражения отношений предметов и явлений объективной действительности посредством языка как социально отработанной знаковой системы, речь представляет собой единство социального и неповторимо индивидуального, реализующегося как в процессе формирования, формулирования и выражения своей мысли (акт говорения), так и в процессе воссоздания, т. е. формулирования, формирования чужой мысли (акт слушания).

Речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка субъекта деятельности в его вербальном общении является в то же время средством осуществления этого процесса. Можно полагать, что именно эту функцию речи имел в виду Л. С. Выготский, говоря, что «речь есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания»² (курсив мой. — И. З.). Эта же мысль высказывалась и С. Л. Рубинштейном, четко разграничивавшим понятие языка и речи: «процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через *посредство речи*»³ (курсив мой. — И. З.).

¹ Примеры взяты из книги «Русская разговорная речь». Под ред. Е. А. Земской. М., «Наука», 1973, с. 246.

² Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., ОГИЗ — Соцэкгиз, 1934, с. 11.

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Гос. учебно-педагог. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940, с. 340.

¹ Г а к В. Г. Ситуация, высказывание и перевод. — В-жн.: Тезисы докладов 9-й научно-методической конференции «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». М., Изд-во ВИН, 1973, с. 28.

² Примеры взяты из книги «Русская разговорная речь». Под ред. Е. А. Земской. М., «Наука», 1973, с. 325.

³ Там же, с. 327.

Таблица 1

Психологическая характеристика форм речи или трех способов формирования и формулирования мысли

Способы формирования и формулирования мысли Признаки	Внутренний	Внешний	
		устный	письменный
Функции	интрапсихологическая (общение с самим собой)	интерпсихологическая (общение с другими людьми)	
Коммуникативный эффект	отсутствует (порождаемый текст непонятен другим)	присутствует (порождаемое этим способом высказывание понятно за счет контекстуальной и ситуативной обусловленности)	
Внешняя выраженность способа формирования и формулирования мысли	отсутствует (артикуляционная — тоническая или физическая — активность в случаях затруднения присутствует)	присутствует вокализация символическая фиксация (или вокализация, если диктуется)	
Характер изложения мысли	монологический	диалогический (может быть монологический)	монологический (может быть диалогический)
Структура выраженности мысли как результат способа формирования и формулирования ее	свернутая, эллиптическая, предикативная	субъектно-предикативная, развернутая до уровня ситуативно-контекстуальной восполнимости	предельно оформленная и четко формулируемая

Важно также отметить, что при определении речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка мы исходим из особенностей самой мыслительной деятельности человека в процессе вербального общения, вскрывая тем самым механизм вербального мышления. Этот механизм интерпретируется в плане общепсихологической концепции, заключающейся в том, что, «формируясь как важнейшее средство взаимного общения людей, речь вместе с тем формировалась и как необходимое орудие

мышления», тогда как «язык возник закономерно как необходимое орудие связи людей с природой через их взаимную связь между собой»¹.

Таким образом, на поставленный в этом параграфе вопрос, чем психологически определяются неоднозначность и, соответственно, самостоятельность языка и речи, и вместе с тем и их неразрывное единство, следует ответить, что она определяется особенностями их отношения к самой мыслительной, когнитивно-коммуникативной деятельности человека. Так, по отношению к мысли, высказываемой или воспринимаемой субъектом речевой деятельности, язык является средством, а речь способом ее формирования и формулирования. Существенно при этом подчеркнуть, что речь отражает процессуальность, динамику мышления в неразрывной связи с языком, воплощающим результат предыдущих мыслительных актов и участвующим в качестве средства, инструмента, орудия в каждом моменте настоящего. По отношению к процессу общения язык и речь вместе как единство средств и способов являются средством и условием общения. По отношению к реализующим вербальное общение процессам говорения, слушания, чтения, письма язык и речь в их единстве могут рассматриваться как внутренний механизм реализации этих процессов. Другими словами, язык и речь в данной трактовке не противопоставляются друг другу, а объединяются воедино как средства и способы осуществления различных видов РД в целях общения людей между собой.

Все рассмотренное выше позволяет уточнить и основную психологическую задачу обучения иностранным языкам, а именно: учить речевой иноязычной деятельности в совокупности средств и способов ее реализации. Такое уточнение бесполезно, так как известно, что в курсе школьного обучения иностранному языку, как правило, основное внимание обращается на обучение средствам выражения мысли, т. е. на сам язык при обучении в основном таким видам речевой деятельности, как говорение, слушание и чтение. Отработке же способа формирования и формулирования мысли на иностранном языке, на наш взгляд, не уделяется должного внимания даже в процессе обучения говорению. Соответственно, одна из больших психологических проблем обучения иноязычному говорению заключается в том, что необходимо учить не только средствам, т. е. словам и правилам иностранного языка, но и самому способу формирования и формулирования мысли.

Сравним способ формирования и формулирования мысли на русском и английском языках у человека, желающего помочь своим советом другому человеку в ситуации предостережения его от какого-то действия. Выражая эту мысль на русском языке, говорящий,

¹ С п и р к и н А. Г. Происхождение языка и его роль в формировании мышления, — В кн.: Мышление и язык, М., Госполитиздат, 1957, с. 26.

и правило, советует не выполнять то действие, которое он рассматривает как нежелательное. Например: «не спешите», «не спешите», «не вставайте» и т. д. Говорящий при этом использует утвердительную форму повелительного наклонения глагола, обозначающего нежелательное для партнера действие. Выражая эту мысль на английском языке, говорящий советует партнеру совершить действие, которое, наоборот, предотвратит возможность нежелательного действия. Например: «Take your time»; «Keep your temper»; «Keep your seat» и т. д. На английском языке, соответственно, используется утвердительная форма повелительного наклонения и изменяется форма выражения мысли. Этот и многие другие примеры показывают, что знание языковых средств еще не определяет владения способом формирования и формулирования мысли, принятым в иноязычном коллективе, и, наоборот, что каждый из них является объектом обучения. При этом еще раз подчеркиваем, что средства и способы в процессе деятельности находятся в неразрывной связи.

Особую озабоченность вызывает также и то, что в процессе обучения иностранному языку в школе не проводится целенаправленной отработки внешнего письменного способа формирования и формулирования мысли посредством языка, на необходимость и важность целенаправленного формирования которого на родном языке указывал еще Л. С. Выготский. Он писал: «В известном смысле пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней»¹. Это в то же время самый целенаправленный, контролируемый, осознаваемый, развернутый способ формирования и формулирования мысли посредством языка. Поэтому продуманное обучение с самого его начала именно этому способу формирования и формулирования мысли на иностранном языке в условиях школьного обучения может оказаться очень эффективным для обучения другим.

Совершенно очевидно, что рассматриваемая нами психологическая проблема обучения способу формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка, т. е. иноязычной речи в процессе деятельности говорения, тесно соприкасается с проблемой обучения иноязычному мышлению, поставленной Б. В. Беляевым, не совпадая с ней полностью. Так, Б. В. Беляев, считая, что «учащихся надо обучать не просто иностранному языку, не языку, а мышлению на нем»², на наш взгляд, исходит при этом из не совсем правильных, и к тому же противоречащих друг другу, посылок, что: а) «пользуясь иностранным языком, мы должны несколько иначе отражать в своих мыслях реальную действитель-

ность»¹ и б) «одно и то же объективное содержание мысли оформляется на разных языках не только с помощью разных слов, а и с помощью разных мыслительных операций...»². Противоречивость этих посылок заключается в том, что если говорение на разных языках «по-разному отражает реальную действительность», то не может быть «одного и того же объективного содержания мысли». Неточность этих посылок заключается, во-первых, в том, что говорящие на разных языках могут одинаково отражать реальную действительность, но разными средствами и способами. Во-вторых, она выявляется в том, что мыслительные операции одни и те же у всех людей, если имеются в виду операции анализа, синтеза, абстракции и т. д. Но в чем же здесь дело? Ведь Б. В. Беляев, действительно, приводит массу убеждающих примеров различного «мышления». Дело в том, что Б. В. Беляев, не разграничивая язык и речь как средства и способы формирования и формулирования мысли, интерпретировал различия в способе формирования мысли в терминах различий мыслительных операций, что явно неправомерно.

Вскрывая опасность, тающуюся в определении Б. В. Беляевым конечной цели обучения как обучения мышлению на иностранном языке, В. А. Артемов объясняет факты несовпадения языковых выражений мысли несовпадением семантики слов. Как отмечает В. А. Артемов, «все дело не в различии мышления на разных языках, не в содержании понятий народов, говорящих на разных языках, а в несовпадении семантических полей слова. Поэтому нужно учить не мышлению на иностранном языке, а словоупотреблению, не несколько различному содержанию понятий, а несколько различной семантике слов, т. е. несколько различному значению»³.

Можно полагать, что и раскрытие понятийного содержания иноязычного слова и особенно обучение словоупотреблению относятся к обучению средствам, тогда как обучение способу правильного, адекватного выражения мысли через обучение способу ее формулирования является проблемой обучения самому говорению. И очевидным становится, что хотя «процесс изучения языка нельзя подменять изучением особенностей мышления его носителей»⁴, необходимо учить особенностям способов формирования и формулирования мысли, отражающей определенные категории, классы предметов и явлений, или, точнее, формированию определенных смысловых категорий (в терминах З. И. Клычниковой)⁵ на обоих языках.

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 52.

² Там же, с. 53.

³ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 38.

⁴ Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком. Минск, «Вышэйшая школа», 1974, с. 46.

⁵ См.: Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке, М., «Просвещение», 1973, с. 95—98.

¹ Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцэкгиз, 1934, с. 210.

² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 36.

Как мы видим, приводимая нами интерпретация понятий «речь», «речевая деятельность» (и неизбежно понятия «язык») позволяет рассматривать каждое из этих явлений в качестве самостоятельных объектов обучения в преподавании иностранных языков в школе. Правда, в силу того, что способ формирования и формулирования мысли, являющийся самостоятельным объектом изучения и овладения для каждого изучающего иностранный язык, четко не фиксируется его носителями, а язык и речь как средство и способ формирования и формулирования мысли одновременно реализуются в речевой деятельности, разграничение этих явлений в условиях обучения достаточно трудно, но возможно. Так, при преимущественном ориентировании, например, на язык как на основной объект изучения, предполагается прежде всего выявление внутренних закономерностей языковой системы на основе «обработки» большого объема лингвистического материала при произвольном или произвольном сопоставлении с системой родного языка. При этом обучение языку как системе обязательно предполагает обучение такому виду речевой деятельности, как чтение.

Если же основным объектом обучения является речь как способ формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка, то это предполагает овладение механизмом вербального мышления, имеющим специфический для каждого языкового коллектива характер выражения отражаемых в сознании связей и отношений предметов и явлений действительности.

В заключение еще раз подчеркнем, что рассматриваемая нами проблема очень сложна и что даже по отношению к самому объекту и целям обучения иностранным языкам в психологии обучения нет достаточного единства взглядов даже у ведущих психологов обучения иностранным языкам. Так, В. А. Артемов, основываясь на утверждении, что «мышление (и по формально-динамическим признакам; и по содержанию) на всех языках одно и то же, но оно реализуется в различных языках различными языковыми средствами, в частности различными словами»¹, считает, что задача обучения заключается в овладении новыми средствами, что надо учить словоупотреблению с целью обучения общению на иностранном языке.

Б. В. Беляев же полагает, что «для мышления на двух языках характерно оперирование разными понятиями» и «мышление на иностранном языке отличается определенным своеобразием»². Б. В. Беляев исходит из того, что субъективное содержание мышления, под которым он разумеет совокупность понятий и суждений, всегда оказывается иным, если мы выражаем мысль на разных

¹ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 39.

² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 51.

языках. И совершенно естественно из такой концепции вытекает требование учить мыслить на иностранном языке вместо требования учить выражать мысль иноязычными средствами.

Интересен подход к обучению иностранным языкам и с позиции распространенной сейчас концепции универсальности мышления. На основании этой концепции «можно предполагать, что языковая база человека в процессе развития и овладения родным языком непосредственно взаимодействует с развитием мыслительного аппарата и что сам языковой аппарат есть материализация мыслительного аппарата. Код родного языка есть обнаружение «кода» мышления человека. Усвоение им другого языка, если оно происходит при сформировавшемся языковом коде родного, может рассматриваться как процесс взаимодействия двух языковых кодов...»¹. И соответственно, обучение второму иностранному языку есть обучение правилам перекодировки с родного на иностранный язык².

Предлагаемый нами деятельностный подход к обучению, определяющий в качестве основного объекта обучения саму речевую деятельность на иностранном языке, ставит задачу обучения средствам и способам формирования мысли во всех видах речевой деятельности, а не перекодированию ее с одного языка на другой.

Таким образом, мы рассмотрели, как соотносятся понятия речи, языка и речевой деятельности, и, определив речь как способ формирования и формулирования мысли, показали, что язык и речь «входят» во внутреннюю структуру речевой деятельности индивида. Проанализируем теперь с этой позиции каждый вид речевой деятельности применительно к решению задачи обучения иностранному языку как учебному предмету.

§ 3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЧЕТ ИХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

При рассмотрении характеристик видов речевой деятельности возникает необходимость более четкого определения нашего понимания самого явления «речевая деятельность» (РД). Эта необходимость вызвана тем, что в настоящее время создалась несколько противоречивая ситуация, при которой, с одной стороны, активно и успешно разрабатывается теория речевой деятельности, а с другой — остается не снятым утверждение, что «строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую»³.

¹ Колшанский Г. В. Теоретические проблемы билингвизма. — В кн.: Лингвистика и методика в высшей школе, вып. IV. М., Изд-во ИМГПИИЯ, 1967, с. 174—175.

² Колшанский Г. В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом плане. М., «Высшая школа», 1975, с. 12.

³ Леонтьев А. А. Теория речевой деятельности. М., «Наука», 1974, с. 27.

Согласно развиваемой в данной работе точке зрения, речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность людей может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью. Подтверждением этому служит тот факт, что каждый вид РД имеет «свое профессиональное воплощение». Например, речевая деятельность говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письмо — профессиональную деятельность писателя, а перевод — деятельность переводчика. Явно, что в этих случаях речевая деятельность реализует как собственно коммуникативную, так и профессиональную деятельность людей. Она выступает в качестве самостоятельной, профессионально «зафиксированной» деятельности человека. Следовательно, и обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования самостоятельной, определяющей всей полнотой своих характеристик деятельности.

Речевая деятельность реализуется в таких ее видах, как слушание, говорение, чтение, письмо. Эти виды РД рассматриваются как основные виды взаимодействия людей в процессе вербального общения. Определение перевода в качестве вида РД не является самоочевидным. И ниже будет приведена специальная аргументация в пользу этого определения. И уже совсем непривычным является утверждение в качестве вида речевой деятельности думания. Однако думание (размышление) правомерно определять как вид РД, если его рассматривать как своеобразную форму взаимодействия человека с самим собой. Думание часто предшествует основным формам взаимодействия человека с другими людьми, играя роль «черновика», подготовки, самопроверки, правильности последующего выполнения таких видов речевой деятельности, как говорение, письмо. Важность этого вида РД очевидна, и вызывает сожаление тот факт, что думанию, как правилу, не учат ни на родном, ни тем более на иностранном языке.

Все эти виды речевой деятельности имеют много общего, и в то же время они отличаются друг от друга по многим параметрам. Главными среди этих параметров являются следующие: а) характер вербального (речевого) общения; б) роль РД в вербальном общении; в) направленность РД на прием или выдачу сообщения; г) связь со способом формирования и формулирования мысли, т. е. с речью; д) характер внешней выраженности; е) характер обратной связи.

Рассмотрим, что объединяет и что отличает виды РД по этим параметрам. По характеру речевого общения речевая деятельность дифференцируется на виды, реализующие устное общение, и виды, реализующие письменное общение. К видам РД, осуществляющим устное общение, относятся говорение и слушание. К этим

видам речевой деятельности формируется наследственная predisposition, или генетическая готовность. Именно эти виды речевой деятельности формируются у человека в онтогенезе как способы реализации его общения с другими людьми. Здесь еще раз следует отметить, что онтогенетический путь формирования говорения на родном языке не предполагает повторения этого пути при обучении иностранному языку.

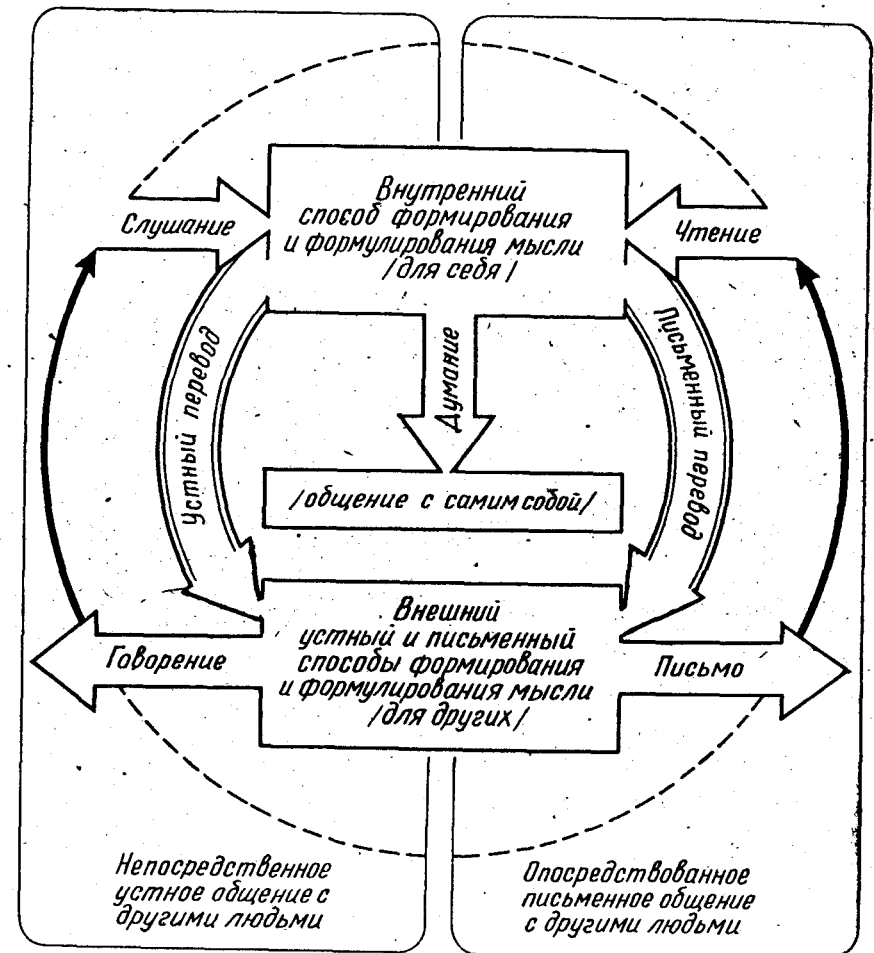
Чтение и письмо (или письмо) представляют собой более сложные виды речевой деятельности. Они требуют специального целенаправленного обучения для овладения ими. Трудность овладения чтением и письмом объясняется тем, что в них отражен не только самый сложный — внешний письменный — способ формирования и формулирования мысли, но также и тем, что они предполагают усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, т. е. ее графического представления. Эти виды РД реализуют письменное общение, опосредствованное временем и расстоянием. Очевидно, что обучение этим видам РД на иностранном языке представляет самостоятельную, достаточно сложную задачу обучения.

По характеру выполняемой роли в процессе общения виды РД дифференцируются на инициальные и реактивные. Говорение и письмо являются инициальными процессами общения, стимулирующими слушание и чтение. Слушание и чтение выступают в качестве ответных реактивных процессов и в то же время они являются условием говорения (письма). При этом, как отмечал еще Л. В. Щерба, эти процессы являются внутренне не менее активными, чем, например, процесс говорения.

По направленности осуществляемого человеком речевого действия на прием или выдачу речевого сообщения виды РД определяются как рецептивные и продуктивные. Посредством рецептивных видов РД (слушания, чтения) человек осуществляет прием и последующую переработку речевого сообщения. Посредством продуктивных видов РД (говорения, письма) человек осуществляет выдачу речевого сообщения. В рецептивных видах РД функционируют слуховой и зрительный анализаторы, в продуктивных — речеслуходвигательный. Соответственно, рецептивные виды РД определяются особенностями слухового и зрительного восприятия, тогда как продуктивные виды обуславливаются выработкой сложной схемы порождения речевого высказывания и речедвигательной программы (см. об этом гл. II, § 2).

Различные виды РД предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли или (если под способом формирования и формулирования мысли посредством языка понимать речь) различные формы речи. Таких форм, как отмечалось, три — внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя. Естественно, что каждый из видов речевой деятельности определяется своей спецификой, проявляющейся прежде всего в характере их связи с речью и мышлением. Так, если думание непосредственно отражает

Схематическое изображение взаимосвязи видов РД, форм речи в системе «говорящего человека» в различных формах (устной и письменной) общения



само формирование мысли в форме внутренней речи, то говорение является выражением внешнего устного способа формирования и формулирования мысли в устной форме общения. Письмо служит целям фиксации этого письменного, а иногда и устного способов формирования и формулирования мысли. Здесь необходимо еще раз отметить, что не внутренняя речь как внутренний способ формирования и формулирования мысли обычно предшествует говорению как виду РД, а думание как один вид РД предшествует говорению как другому виду РД. Соответственно, предполагаемые каждым из этих видов РД способы формирования и формулирования мысли также предшествуют один другому.

Взаимосвязь всех видов РД, форм речи (или способов формирования и формулирования мысли посредством языка) и характера общения достаточно сложна. Сложность этой взаимосвязи отражает многогранность и многообразие самого речевого общения посредством языка.

Ниже приведено схематическое изображение взаимосвязи всех этих явлений в системе «говорящий человек» (см. с. 43). Круг обозначает (пунктиром) границы системы. Продуктивные виды РД — говорение и письмо — вынесены за круг. Рецептивные виды РД — слушание и чтение, а также думание — находятся внутри его. Сплошные линии (стрелки) окружности указывают направление речевого действия. Стрелки на всей схеме выполняют эту же функцию.

Схема наглядно показывает, что одна и та же форма речи (например, внутренняя) реализуется в трех видах речевой деятельности, но она никогда не реализуется в говорении или письме. Внутренний способ формирования и формулирования мысли, так же как и оба вида внешнего способа, «входит», как бы «включается» субъектом деятельности в разные виды РД в зависимости от ситуации общения. При этом думание как вид РД может предшествовать другим видам РД или протекать одновременно с ними.

Интерес представляет и рассмотрение такого вида речевой деятельности, как перевод. Исследователи этого процесса часто задают вопрос, является ли перевод видом речевой или мыслительной деятельности. Так, Б. В. Беляев полагает, что «языковой перевод нужно считать не особым видом речевой деятельности, а особым мыслительным процессом, который лишь основывается на речевой деятельности. Но особого вида речи не образует»¹. Однако кажется более правочерным считать перевод именно специфическим видом речевой деятельности. Видом речевой деятельности он может быть назван в силу того, что мы называем так деятельность общения, осуществляемую посредством речи как способа формирования и формулирования мысли. Специфика же этого вида деятельности заключается в том, что он основывается на двух других (слушании, говорении, чтении, письме), являясь как бы вторичным образова-

нием. Отсюда следует, что перевод (и в устной и письменной форме) является как бы «вторичным» видом деятельности. Кстати, следует отметить, что в процессе обучения иностранным языкам необходимо учить переводу специально и что умение говорить и слушать еще не означает умение переводить.

Следующим параметром, по которому виды речевой деятельности отличаются друг от друга, является характер внешней выраженности этих видов РД. Говорение и письмо как продуктивные виды речевой деятельности (при внешне выраженной активности)

¹ Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 151.

являются процессами построения, создания мыслительной задачи для других. Слушание и чтение являются внешне невыраженными процессами внутренней активности, вызванной необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового содержания, т. е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя. Такая особенность рецептивных видов РД позволяет определять их как внутренние виды РД в отличие от говорения и письма. При этом следует подчеркнуть мысль А. Н. Леонтьева, что по структуре и по предметному (психологическому) содержанию внутренние виды деятельности не отличаются от внешне выраженных. Однако сразу же отметим здесь, что трудность обучения этим видам РД в процессе обучения иностранному языку и заключается, в частности, в том, что объективно не наблюдаемый исполнительный компонент рецептивных видов РД не поддается непосредственному контролю и управлению со стороны учителя.

Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру обратной связи, регулирующей эти процессы. Так, в обоих продуктивных видах РД (говорении и письме) осуществляется мышечная (кинестетическая, проприоцептивная) обратная связь от органа исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к организующему программу этого действия участку головного мозга. Эта мышечная обратная связь выполняет функцию внутреннего контроля. При этом в регулировании письма особенно на начальных этапах его формирования участвуют обе формы этого мышечного, кинестетического контроля от органов артикуляции и от руки.

Наряду с мышечной «внутренней» обратной связью продуктивные виды РД регулируются и «внешней» слуховой обратной связью в говорении и «внешней» зрительной обратной связью — в письме. При этом, отмечая преимущества пространственного зрительного восприятия по сравнению с необратимым во времени слуховым восприятием, подчеркнем большую произвольность и контролируемость письма субъектом деятельности по сравнению с говорением. Эта особенность письма должна быть учтена при обучении этому виду РД на иностранном языке.

В обоих рецептивных видах РД — слушании и чтении — обратная связь осуществляется по внутренним каналам смысловых решений, механизм которых недостаточно ясен. При этом, если в процессе чтения эффект обратной связи более или менее выявляется в регрессивных движениях глаз и паузах фиксации, то при слушании этот эффект вообще не наблюдаем и не контролируем. Это свидетельствует о большей сложности организации управления слушанием, чем чтением. Поэтому при кажущейся легкости обучения слушанию на иностранном языке его целенаправленное формирование как вида РД представляет очень большую трудность.

Таким образом, мы определили специфические особенности каждого из видов РД по шести основным параметрам: характеру

осуществляемого тем или иным видом РД общения; роли, иницирующей или реактивной, каждого вида РД в общении; направленности вида РД на прием или на выдачу речевого сообщения; связи вида РД с внутренней или внешней (устной, письменной) формами речи; характеру выраженности вида РД и по характеру (участию) обратной связи в регуляции этих видов деятельности. Свободная характеристика каждого из них по всем шести параметрам приводится в таблице 2 (с. 46).

Определив специфику каждого вида речевой деятельности, рассмотрим теперь общие для всех видов и всей речевой деятельности основные ее характеристики.

Как и всякая другая деятельность человека, его речевая деятельность определяется целым рядом характеристик и прежде всего структурной организацией (1) и предметным содержанием (2). Так же как и другие формы деятельности, речевая деятельность человека обуславливается функционированием его восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве психологических механизмов РД (3). Речевая деятельность характеризуется также единством внутренней и внешней стороны (4) и единством содержания и формы ее реализации (5).

Перейдем к подробному рассмотрению этих основных пяти характеристик речевой деятельности, определяющих все ее виды вообще и говорение, в частности.

Говоря о структурной организации РД, прежде всего отметим, что всякая деятельность человека и его речевая деятельность определяются *трехфазностью*, или *трехуровневостью*, своей структуры. В эту структуру входит побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) и исполнительная фазы. Первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия как будущего его результата. При этом основным источником деятельности (и общей активности личности) является потребность. Как подчеркивает А. Н. Леонтьев, «предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится *мотивом* деятельности, тем, что побуждает ее»¹.

Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность и, соответственно, коммуникативно-познавательный мотив. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности — мысли, становится мотивом этой деятельности. Мотив определяет динамику и характер

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 38.

Психологическая характеристика видов речевой деятельности

Виды РД Параметры определения	Слушание	Чтение	Говорение	Письмо	Думание	Перевод
Характер общения	устный непосредств.	письменный посредств.	устный непосредств.	письменный опосредств.	устный непосредств.	устный и письменный
Роль в общении	реактивная	реактивная	инициальная	инициальная	—	реактивная
Направленность речевой деятельности	рецептивная	рецептивная	продуктивная	продуктивная	продуктивная	рецептивно-продуктивная
Определяющая вид речевой деятельности форма речи	внутренняя речь	внутренняя речь	внешняя устная речь	внешняя письменная речь	внутренняя речь	внутренняя и внешняя (устная, письменная)
Характер выраженности	невывраженный	выраженный	выраженный	выраженный	невывраженный	выраженный
Характер образной связи	внутренняя (смысловая)	внутренняя (смысловая и зрительная)	внутренняя мысленная и внешняя слуховая	внутренняя мысленная (от артикуляции и руки), внешняя зрительная	—	внутренняя и внешняя

всех видов РД. Как подчеркивал Л. С. Выготский, раскрывая природу речевого процесса, «мысль — еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления. Если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака. Действительное и полное понимание чужой мысли становится возможным только тогда, когда мы вскрываем ее действительную, аффективно-волевою подоплеку»¹.

Мотивационно-побудительная фаза (уровень) деятельности, ее мотив входит, таким образом, во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее.

Вторую фазу деятельности составляет ее ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) часть, направленная на «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности и т. п.»². Аналитико-синтетическая фаза деятельности предполагает выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. И в частности, на этой фазе речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это — фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности.

Третья фаза всякой деятельности — исполнительная, реализующая. При рассмотрении этой фазы в речевой деятельности важно отметить, что она может быть внешне выраженной и внешне невыраженной. Так, например, исполнительная фаза слушания внешне не выражена, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна, она внешне ярко выражена в артикуляционных движениях говорящего. Анализируя особенности речевой деятельности, А. А. Лебнтьев подчеркивает тот момент, что «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение»³. Нам важно подчеркнуть, что такая динамическая система,

¹ Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцгиз, 1934, с. 314.

² Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии. — В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., «Наука», 1969, с. 65.

³ Лебнтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М., «Промсвещение», 1969, с. 26.

представляя собой «операционный» механизм деятельности, определяет в значительной мере скорость, автоматизм выполнения любого вида деятельности, в том числе и речевого.

Наряду со структурной организацией всякая и в том числе речевая деятельность характеризуется также предметным (психологическим) содержанием. В предметное содержание деятельности включаются условия деятельности, которые определяются такими элементами ее содержания, как предмет, средства, орудия, продукт, результат и т. д.

Предмет деятельности рассматривается в качестве основного элемента ее предметного содержания. Он определяет и сам характер деятельности, ибо «по различию их предметов различаются отдельные виды деятельности»¹. Именно в предмете реализуется, «находит» себя потребность деятельности. Предмет деятельности может быть как вещественным, материализованным, так и идеальным. При анализе видов речевой деятельности существенно подчеркнуть идеальность ее предмета. Предметом речевой деятельности, как уже отмечалось выше, является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности.

В выражении мысли как предмета речевой деятельности реализуется цель таких видов этой деятельности, как говорение и письмо. В воссоздании чужой заданной мысли реализуется цель слушания и чтения. При этом речь, выступающая в качестве способа формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой тем самым внутреннее орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности. Очевидно, что предмет как элемент психологического содержания речевой деятельности определяет специфику и условия ее протекания.

Не менее значимым элементом предметного содержания деятельности является ее *продукт*. Продукт — это то, в чем объективируется, материализуется, воплощается деятельность. Применительно к речевой деятельности существенно отметить, что ее продукт может быть идеален, вещественно не материализован. Так, в качестве продукта рецептивных видов РД (чтения, слушания) выступает умозаключение, к которому приходит человек в процессе рецепции. Оно может быть осознаваемым как продукт деятельности, а может и не осознаваться в качестве такового, являясь в этом случае как бы промежуточным решением, принимаемым субъектом деятельности в ее ходе. В качестве продукта таких видов РД, как говорение, письмо, выступает высказывание, текст. Текст — это продукт речевой деятельности, в котором объективируется вся совокупность психологических условий деятельности (подробнее о тексте как продукте говорения будет сказано в гл. II, § 3).

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 38.

В качестве элемента предметного содержания деятельности, наряду с предметом и продуктом, выступает также *результат* деятельности. Результат деятельности человека, как правило, выражается в реакции на продукт этой деятельности других людей и, соответственно, в том, что побуждает их к другой деятельности. В рецептивных видах РД результатом слушания, например, является понимание смыслового содержания текста и последующее говорение. Результатом продуктивных видов РД является характер их рецепции другими людьми.

Естественно, что подобная форма продукта и результат речевой деятельности, равно как и другие условия ее реализации, в значительной мере определяют ее специфику в общей иерархии деятельности человека. И в то же время речевая деятельность отвечает общему определению деятельности (А. Н. Леонтьев), согласно которому этим термином обозначаются только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают вызвавшей его потребности; в нашем случае — потребности общения, коммуникативной потребности, являющейся одной из высших духовных потребностей человека. Эта потребность, воплощаясь в мотиве и коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, в самом содержании мысли. Таким образом, намечается и внутренняя неразрывная связь между структурной организацией деятельности и ее предметным содержанием.

Рассматривая эти две характеристики деятельности, следует определить и ее *единицу*. Как отмечается, «сама деятельность человека как направленное идеальной целью взаимодействие его с природной и социальной средой является основной единицей жизни человека, а действие представляет собой клеточку деятельности»¹. Действие определяется как морфологическая единица деятельности. При этом, если единица деятельности — действие, то единицей поведения как социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью является поступок, т. е. социальное действие, которое реализует или выражает отношение человека к другим людям. Поступок может рассматриваться как действие, имеющее свое «означающее» и «означающее». В качестве «означающего» выступает то, что хотел человек выразить (вольно или невольно) своим действием. «Означающим» является форма реализации действия.

Представляя собой специфическую деятельность, речевая деятельность имеет и специфическую единицу. В качестве таковой в рецептивных видах РД — слушании и чтении — выступает смысловое решение, а в продуктивных видах РД — говорении и пись-

¹ Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии. — В кн.: Методологические и теоретические проблемы психологии. М., «Наука», 1969, с. 62.

ме — речевой поступок. По определению В. А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения»¹, имеющей свое «коммуникативное содержание» и «коммуникативную форму». В качестве «означаемого» или «коммуникативного содержания» речевого поступка выступает передаваемое субъектом деятельности с определенным коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания. «Коммуникативной формой» является лексико-грамматическое и особенно интонационное оформление речевого действия. Важно также отметить, что речевой поступок реализуется на уровне суждения, высказываемого в форме предложения.

Перейдем к рассмотрению третьей характеристики речевой деятельности — ее механизмов.

Речевая деятельность во всех ее видах реализуется посредством сложного механизма (который будет применительно к говорению подробно описан в гл. III). Здесь отметим только, что процессы осмысления, удержания в памяти, опережающего отражения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых, в свою очередь, осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев — составления слов из элементов и составления фраз, сообщений из слов.

Речевые механизмы представляют собой сложное многозвенное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими. Естественно поэтому, что «прилаживание» всего речевого механизма, выработанного на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли в процессе овладения различными видами РД на иностранном языке представляет достаточно большую трудность. Преодолеть эту трудность можно только при помощи специальных, направленных на «прилаживание» этих механизмов к новым условиям функционирования, упражнений.

В качестве четвертой характеристики речевой деятельности выступает определяющее ее единство внутреннего и внешнего. Как и всякая другая деятельность, речевая деятельность определяется единством двух сторон — внешней исполнительской, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. Остановимся на рассмотрении особенностей последней. (Внешняя сторона говорения будет описана ниже.)

В качестве внутренней стороны деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование деятельности, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это — потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство рассматривается в качестве того психологического механизма, посредством которого реализуется

¹ Артемов В. А. Речевой поступок. — В кн.: Преподавание иностранных языков. Теория и практика. М., «Наука», 1971, с. 264.

деятельность вообще, и речевая деятельность в частности. Так, внутренней стороной или основным «механизмом», реализующим рецептивные виды РД, является смысловое (зрительное или слуховое) восприятие. Внутренней стороной продуктивных видов РД является процесс смысловыражения (или речепорождения, речепроизводства).

Основываясь на том, что по структуре любая модель интеллектуального акта и в том числе речевого действия должна иметь как минимум четыре уровня процесса речепорождения, А. А. Леонтьев намечает следующие четыре основных этапа этого процесса для продуктивных видов РД: этапы мотивации, замысла, реализации замысла и сопоставления реализации и замысла¹. Соотнося эти этапы речепорождения со структурной организацией деятельности, необходимо отметить, что внутренняя ее сторона включает мотивационно-побуждающую фазу и фазу формирования и формулирования мысли разными способами посредством языка или другого кода. При этом рецептивные виды РД характеризуются той же структурой своей внутренней (и внешней в то же время), стороны, только порядок следования и наименование фаз («этапов») у них другие.

Таким образом, общность характера внутренней стороны всех видов РД выявляется: а) в ее трехфазности, т. е. наличии во внутреннем плане всех видов РД побуждающего, смыслоформирующего и внутренне реализующего, т. е. формулирующего уровня; б) в обязательном включении в этот процесс речи, т. е. способа формирования и формулирования мысли посредством языка (или средствами предметно-схемного кода); в) в определяющей, иницирующей для всей деятельности роли мотива, который сам является следствием детерминирующего воздействия внешнего по отношению к нему раздражителя.

Характеризующим речевую деятельность во всех ее видах является также единство смыслового содержания и формы. Характер выражения в продуктивных видах РД собственной мысли и осмысление воспринимаемой в рецептивных видах чужой, заданной мысли определяют содержательную сторону этих процессов. Содержанием всех видов РД, таким образом, является смыслоорганизация воспроизводимого и воспринимаемого высказывания. Формой ее реализации и, соответственно, «формой» самой речевой деятельности служат перцептивные, мыслительные, мнемические и моторные действия.

В этом же плане может быть рассмотрен и продукт речевой деятельности. Содержанием продукта как рецептивных, так и продуктивных видов является заключенная в нем мысль, смысл. Формой продукта говорения (письма) — текста является его лексико-грамматическое и фонетическое оформление.

¹ См.: Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., «Наука», 1969.

Неразрывное единство формы и содержания во всех видах речевой деятельности служит некоторым препятствием в процессе овладения новым иностранным языком. Известное содержание в этом случае требует новой формы, а старая, привычная, устоявшаяся форма выражения мысли на родном языке начинает «вмешиваться», интерферировать с новой.

Суммарный анализ всех рассмотренных выше характеристик РД показывает, что новым в деятельностном подходе к обучению иностранным языкам является не только то, что в качестве объекта обучения рассматривается сама речевая деятельность, но также и то, что под этим явлением имеется в виду не просто речевая активность и не речевая практика, а структурно и содержательно специфически новое явление, определяющее характер взаимодействия людей в процессе их речевого иноязычного общения.

Проведенное выше рассмотрение продуктивных и рецептивных видов РД во всей совокупности определяющих их основных характеристик, таких, как структурная организация РД, ее предметное содержание, наличие психологических механизмов, особенности внутреннего плана деятельности и единство содержания и формы, позволяет также провести более четкую грань между понятиями слушания, чтения, говорения, письма как речевых процессов и как видов речевой деятельности. Другими словами, эти характеристики определяют и специфику подхода к обучению слушанию, говорению, чтению, письму как видам речевой деятельности на иностранном языке.

В чем же заключается специфика, например, определения говорения как речевой деятельности по сравнению с определением его в качестве процесса. Это отличие заключается, во-первых, в том, что определение явления как деятельности предполагает прежде всего анализ вызвавшей его мотивационно-потребностной сферы человека — субъекта деятельности. Если же мы учим говорению на иностранном языке просто как речевому процессу, то это не обязывает нас формировать у человека потребность, мотив. В этом случае мы можем учить его речевому иноязычному поведению только как совокупности обеспечивающих это поведение знаний, навыков, умений. Не случайно, что потребностно-мотивационная сфера субъекта обычно и не рассматривалась авторами работ по психологии обучения иностранным языкам и только в последнее время попадает в фокус внимания этой области исследования¹. Можно сказать, что рассмотрение говорения как вида РД предполагает формирование всей структуры иноязычной речевой деятельности, тогда как при обучении процессу это не рассматривается как обязательное условие. Одновременно деятельностный подход к рассмотрению объекта обучения позволяет раскрывать и

¹ См.: Алхазов И. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, «Ганатлеба», 1974, с. 40—51, а также работы М. Фюмадель, В. Риверс и др. в кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., «Просвещение», 1976.

психологическое содержание говорения как вида речевой деятельности, в которое, как отмечалось выше, входят предмет, средства, способы ее осуществления. Соответственно, глобальное обучение говорению на иностранном языке как процессу заменяется более дифференцированным обучением владению определенными способами и средствами выражения мысли (т. е. предмета деятельности). Высказанное в свое время Б. В. Беляевым положение «владеть языком — мыслить на нем» в этом плане означает «владеть иностранным языком — значит владеть иными способами и средствами выражения мысли».

Определение говорения как вида РД, а не только как процесса, означает также, что мы можем рассматривать как внешнюю моторную, так и внутреннюю сторону этого явления, т. е. сам процесс смыслопорождения, процесс, которым осуществляются программирование, планирование и корригирование деятельности.

В такой постановке вопроса понятие «речевой процесс» оказывается более широким, менее дифференцированным и определенным. Поэтому, говоря о «речевом процессе», мы будем иметь в виду только обозначение самого явления, например говорения или слушания. Употребляя термин «речевая деятельность», будем иметь в виду явление во всей совокупности определяющих его общих характеристик.

Таким образом, если сопоставить определение речевых умений (слушания, говорения, чтения, письма) как речевых процессов и как видов РД, то очевидны несомненные теоретические (методологические и общенаучные) и практические преимущества второго подхода. Очевидно, что определение слушания, чтения, письма, говорения как видов РД помогает не только глубже вскрыть природу этих речевых явлений, но дает в руки преподавателя большую номенклатуру признаков, характеристик этих явлений, пользуясь которыми, он может сделать процесс обучения иностранному языку более контролируемым и управляемым.

Перейдем теперь к более детальному анализу психологических особенностей речевой деятельности говорения как объекта обучения во всей совокупности определяющих его характеристик.

Глава II. ГОВОРЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 1. ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Выражение говорящим человеком мысли, чувств, волеизъявления, или собственно процесс его говорения, издавна привлекало внимание философов, лингвистов, психологов. Начиная с середины прошлого века исследователи заинтересовались и внутренней стороной этого процесса, т. е. тем, как мысль говорящего переходит в звучащее слово. В последние десятилетия пристальное внимание обращается на продукт говорения — текст.

Проведенные исследования с большой очевидностью показывают, что говорение — это сложный и очень многогранный процесс. Интерпретация этого явления с позиции теории деятельности в то же время показывает, что это внутренне мотивированный, строго организованный, активный процесс.

Знание психологических особенностей говорения может оказаться полезным для каждого интересующегося этой проблемой, для преподавателя иностранного языка оно необходимо. Дело в том, что в условиях школьного обучения учитель последовательно, шаг за шагом формирует у учеников умение говорить на иностранном языке, стремясь в конечном счете обучить его иноязычной деятельности говорения. Естественно, что в целях повышения эффективности обучения учитель испытывает желание полнее и точнее представить себе лингвистическую и психологическую природу говорения. Данная глава книги, отвечая этому желанию, и посвящена рассмотрению психологической природы говорения как вида речевой деятельности, и прежде всего его предметного (психологического) содержания, а затем — в последующих параграфах этой же главы — особенностей его внутренней стороны и продукта — текста.

Как уже отмечалось выше (в гл. I, § 3), психологическое содержание деятельности вообще, и речевой деятельности в частности, определяется наличием предмета, продукта, результата, средств и способов ее реализации, а также характером ее единиц. Начнем с рассмотрения предмета говорения.

Предмет, как известно, рассматривается в качестве одной из основных характеристик деятельности. По определению А. Н. Леонтьева, «всякая деятельность организма направлена на тот или иной предмет, непредметная деятельность невозможна»¹. Предме-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 37.

том говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Этот идеальный предмет обуславливает специфический характер деятельности говорения и его цель, а именно — выражение мысли.

Мысль как предмет говорения определяется характеристиками, которые необходимо учитывать преподавателю при организации обучения говорению на иностранном языке. Одной из определяющих мысль характеристик является то, что мысль — это установление смысловой связи — «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то»¹. Эти соединения, отношения и образуют смысловые связи, в форме которых в нашем сознании отражаются существующие вне нас связи и отношения предметов и явлений реального мира, т. е. предметные связи и отношения объективной действительности.

Элементарным проявлением смысловой связи является межпонятийная связь². Такая связь двух понятий, например «береза» и «дерево», может выявляться в атрибутивном отношении — «березовое дерево», в предикативной связи — «Береза — дерево» и т. д. При этом в каждом отдельном высказывании должно быть соблюдено правило межпонятийного соответствия входящих в это высказывание слов. Высказывание имеет смысл (является осмысленным) при условии соотнесения в нем конвенционально не взаимноисключающих друг друга понятий типа «круг» — «квадрат», «на» — «под» и т. д. Отсюда понятно, что при произвольном изменении содержания понятия любое их сочетание может быть осмыслено в определенном контексте. Однако это сочетание, становясь осмысленным, остается для носителя языка бессмысленным. Соответственно, предложения типа «Кентавр выпил круглый квадрат» и «Вкусный самолет спал на лугу»³ рассматриваются нами не как осмысленные и семантически правильные, а как осмысляемая грамматически правильная бессмыслица. Это положение важно подчеркнуть, так как в рамках деятельности подхода к обучению иностранным языкам ученик строит осмысленные, отражающие реальную действительность высказывания.

Основным определяющим динамику мысли типом межпонятийной смысловой связи является предикативная связь. Эта связь может быть явной, как в приведенном примере «Береза — дерево», и скрытой или депредикативной, как в случае назывного предложения типа «Лето». Предикативная связь ранее других форми-

¹ Вygотский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцгиз, 1934, с. 263.

² Данный подход к определению «смысловая связь» совпадает с трактовкой этого понятия, предложенной в работе Н. А. Слюсаревой «Смысл как экстралингвистическое явление» в кн.: Как подготовить интересный урок иностранного языка. М., 1968, с. 196.

³ Правдин М. Н. Логика и грамматика. М., Изд-во УДН им. П. Лумумбы, 1976, с. 27.

руется в речевом развитии (онтогенезе) и составляет основу, ядерную модель порождения речевого высказывания¹. Не случайно, что при обучении иностранному языку формирование речевого высказывания начинается именно с нее.

Наряду с определяющей структурой высказывания предикативной связью в нем устанавливаются общедополнительные смысловые связи². Они раскрывают основную предикативную связь по линии конкретизации, уточнения, расширения или обобщения отражаемых в высказывании предметных связей, существующих в самой объективной действительности.

В процессе отражения действительности сознание человека формирует и более сложные, чем первичные предметные, смысловые связи на основе соотнесения более простых смысловых связей между собой. В свою очередь, «вторичные» смысловые связи также могут быть соотнесены между собой, что образует смысловые связи еще более высокого уровня. Сравним несколько предложений, в которых выражается все более усложняющаяся смысловая связь: 1) «Береза — белая», 2) «Белая береза стоит вдаль», 3) «Я вижу белую березу», 4) «Белая береза видна мне издалека». Так, в первом предложении одна предикативная связь, которая депримируется и превращается в атрибутивную во втором предложении. В нем уже установлены более сложные связи внутри предикативной. С наибольшей очевидностью это проявляется на примере четвертого предложения и особенно ясно на связи трех первых, которые как бы «спрессовались» в четвертом. Очевидно, что чем выше «по-рядок» смысловой связи, тем она абстрактнее и, следовательно, тем менее она конкретна. В то же время, рассматривая мысль как предмет говорения, необходимо обратить внимание на динамичность, — «текущую структуру» смыслообразующих отношений в построении высказывания — от исходного общего к отдельному. Мысль как предмет говорения — сложная структура отношений, верхний уровень иерархии которой представляет собой самое общее и в то же время самое главное для говорящего. Соответственно, трудность и внутренняя противоречивость процесса высказывания мысли заключается в том, что, высказывая отдельное предложение, говорящий посредством него раскрывает и общую мысль. Другими словами, специфика мысли как предмета говорения заключается в том, что она раскрывается в самом процессе говорения, в ходе установления всех смысловых связей нижележащих уровней вплоть до межпонятийных. (Это вторая характеристика мысли.) Как отмечает Н. И. Жинкин, «в конечном счете во всяком тексте, если он относительно закончен и последователен, высказана одна основная

¹ См.: Хомский Н. Синтаксические структуры. — В кн.: Новое в лингвистике, вып. II. М., 1962, с. 491.

² Общедополнительные связи объединяют дополнительные, обстоятельственные и определительные связи (см.: Фигуровский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М., 1961).

мысль, один тезис, одно положение. Все остальное подводит к этой мысли, развивает ее, аргументирует, разрабатывает»¹. Раскрывая эту основную мысль или основной предмет высказывания, говорящий «строит» как бы многоуровневую пирамиду высказываний, причем ее вершина является тем пунктом, от которого идет построение всех других уровней и выступает в качестве общего замысла всего высказывания в целом.

Существенно отметить, что при овладении говорением на иностранном языке учащийся, высказывая отдельное суждение (предложение), как правило, не раскрывает посредством него никакой более общей мысли, стоящей за этим предложением, если он не научен «смысловому программированию» текста в целом. Он как бы привязан к отдельным предложениям. Высказывая их, учащийся осуществляет только отдельные речевые действия, но не речевую деятельность, так как он не имеет перед собой настоящего предмета деятельности, который надо в ней, распредмечивая свое общее, целое, опредмечивать для других в отдельных предложениях. Вероятно, для обучения смысловому программированию должна быть выработана специальная форма упражнения учащихся в операциях перехода от общего к частному в высказывании на иностранном языке.

Рассматривая специфические характеристики предмета говорения, следует также отметить, что общая исходная мысль, т. е. самый верхний уровень всей структуры смыслообразования, может быть и не выражена в тексте, находясь в подтексте или, точнее, образуя подтекст сообщения (третья характеристика мысли как предмета высказывания). В тексте может не найти отражения в целом и вся структура смыслообразований или структура отношений основного предмета — основной мысли и ее раскрывающих. Может не проследиваться также и четкий переход от основной темы к так называемым микротемным и ситуативным высказываниям (или в обратной последовательности). Тем не менее, осуществляя деятельность говорения, человек всегда следует, хотя и не всегда полностью осознает это, «внутренней логике» раскрытия всей структуры предметных отношений. При этом естественно, что чем ближе внутренняя субъективная логика изложения к объективной логике отношения общего и отдельного, тем стройнее и отчетливее мысль — предмет высказывания говорящего. Это положение важно учесть в практике обучения говорению на иностранном языке, обеспечивая прежде всего «объективную логику» отношения тех явлений, которые определяют предмет высказывания.

Отметим также еще одну важную для обучения иностранным языкам особенность мысли как предмета говорения, или ее четвер-

¹ Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов. — «Известия АПН РСФСР», вып. 78. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 250.

тую характеристику. Являясь чаще всего результатом продуктивного мышления, или, точнее, собственной творческой мыслительной деятельности говорящего, мысль может реализоваться и в процессе воспроизведения (например, пересказа текста) мыслей других людей, т. е. быть результатом репродуктивного мышления. Но и в том и в другом случае предметом говорения является мысль. Таковы основные особенности (характеристики) мысли как предмета говорения.

Если предметом говорения как вида речевой деятельности является мысль, на формирование и выражение которой направлено и в осуществлении которой и реализуется говорение, то средством существования, формирования и выражения этой мысли, как было показано выше, является язык или языковая система. Но мысль говорящего может быть по-разному сформирована и сформулирована при помощи одних и тех же языковых средств, т. е. одного и того же лексического словаря (лексикона) и грамматики. Как замечено, «текст «Он проплыл 100 метров кролем за 45 секунд» для всякого носителя русского языка значит: «плывя стилем «кроль», он покрыл расстояние в сто метров и затратил на это 45 секунд». И далее отмечается, что «достаточно знать только грамматику языка и словарные значения слов, чтобы построить перифразы: «Стометровую дистанцию (стометровку) он проплыл кролем за 45 секунд»; «На сто метров кролем у него ушло 45 секунд»; «Стометровку он прошел кролем за 45 секунд»; «Он затратил 45 секунд на то, чтобы пройти кролем расстояние в 100 метров»; «Стометровку он проплыл кролем за $\frac{3}{4}$ минуты» и очень многие другие». Анализируя подобную речевую ситуацию А. Р. Лурия приходит к выводу, что таких перифраз может быть несколько миллионов¹.

Можно утверждать, что все эти перифразы есть отражение способа деятельности, т. е. способа формирования и формулирования мысли посредством языка, который был определен нами выше как речь. Еще раз подчеркнем здесь, что речь не есть процесс общения, речь не есть и говорение, речь — это способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности говорения. Важно отметить, что обучение говорению на иностранном языке предполагает овладение не только средствами, но и внешним устным способом формирования и формулирования мысли при помощи языковых средств, т. е. внешней устной речью. Одновременно нельзя упустить из виду, что обучение иноязычному говорению предполагает «наличие» предмета, т. е. мысли, определяющей смысловое содержание высказывания ученика.

Таким образом, определение мысли в качестве предмета речевой деятельности для практики обучения на иностранном языке означает: а) необходимость обеспечения вызывающего мысль у

учащихся объекта или стимула говорения (что может быть задано темой, картинкой, ситуацией обучения); б) формирование у учащихся программы смыслового развертывания высказывания от общего к отдельному; в) обучение средствам (адекватным для каждой данной ситуации говорения) выражения мысли и г) обучение внешнему устному способу формирования и формулирования этой мысли во всех его реализациях.

Следующим, не менее важным для анализа процесса обучения иностранному языку элементом психологического содержания говорения является продукт — речевое высказывание (текст), речевое сообщение. Продукт — это то, в чем объективируется, воплощается, материализуется все психологическое содержание деятельности говорения, все условия ее протекания, а также особенности самого субъекта говорения. (ср., например, в скульптуре воплощается деятельность ваяния, а в симфонии — композиции). Именно поэтому такое большое внимание при обучении иностранному языку придается анализу учителем высказываний учащихся с точки зрения выбора ими слов, грамматического оформления, повторов, пауз и т. д., т. е. всего того, что свидетельствует о выполнении тех или иных условий самого говорения на иностранном языке.

Другими словами, именно в продукте результируется и объективируется цель, предмет, способ и средства этого вида речевой деятельности, и иначе, как через анализ продукта говорения — высказывания (текста), о них никак судить нельзя. Важностью этого элемента психологического содержания для практики обучения иностранным языкам объясняется то, что его рассмотрение вынесено в специальный параграф этой главы (гл. II, § 3).

Отметив, что в теории деятельности понятия продукта и результата разграничиваются нечетко и что для анализа говорения это разграничение необходимо, перейдем к определению последнего.

Результатом говорения является ответное действие участника речевого общения (вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или через некоторое время). Так, например, результатом говорения учителя является то, что ученики слушают (или не слушают) его. Результатом говорения учеников является слушание учителя, его одобрение или неодобрение их высказывания. Напомним, что продуктом говорения является само высказывание, речевое сообщение (текст), вызывающее этот результат.

Единицей деятельности говорения является речевое действие, входящее в структуру говорения или ее представляющее. Если продуктом деятельности говорения является целое высказывание (текст), то речевыми действиями, создающими этот продукт, являются фразы как относительно законченные коммуникативные смысловые образования. Действительно, если деятельность говорения воплощается в целом тематическом высказывании, то

¹ См.: Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 13.

каждая реализующая его фраза — это коммуникативная, смысловая речевая единица. Фраза выражает суждение.

Как известно, суждение состоит из субъекта (того, о чем говорится) и предиката (того, что говорится). В психологических исследованиях субъект часто определяется как данное, а предикат как то новое, что сообщается в суждении¹. «Суждение представляет собой такую мысль, в которой при высказывании ее нечто утверждается о предметах действительности и которая объективно является либо истинной, либо ложной и при этом непременно одной из двух»².

Психологический предикат всегда выделен в устном сообщении логическим ударением. Анализируя психологическую природу этого явления, Л. С. Выготский отметил, что между психологической и грамматической (языковой) данностью нет полного соответствия. Так, например, во фразе «Часы упали», в зависимости от того, знают ли слушатели, что речь идет о часах или о том, «стоят» они или «упали», будет выделено ударением первое или второе слово. Называя психологический предикат «психологическим сказуемым», Л. С. Выготский отмечает, что «в сложной фразе любой член предложения может стать психологическим сказуемым. В этом случае он несет на себе логическое ударение, семантическая функция которого и заключается как раз в выделении психологического сказуемого»³.

Специальное экспериментальное исследование этой проблемы З. А. Пегачевой⁴ показало, что в русском языке психологический предикат находится, как правило, в конце фразы. Если же психологический предикат помещается в другом месте (соответственно, выделяется логическим ударением), то создается впечатление какого-то противопоставления или подтекста. Сравним, например, фразы: «Все ученики с интересом слушали учителя», «Все ученики с интересом слушали учителя», «Все ученики с интересом слушали учителя» и «Все ученики с интересом *слушали* учителя», «Все ученики с интересом *слушали* учителя», «Все ученики с интересом *слушали* учителя», «Все ученики с *интересом* слушали учителя».

Явно, что во всех фразах, кроме последней, логическое ударение, выделяя психологический предикат, тем не менее создает определенный подтекст противопоставления: «все — не все», «были и не ученики, которые не слушали», «с интересом — без интереса», «слушали, а не следили за показом», «учителя, а не директора». И только последняя фраза звучит обычно. Следует отметить, что *фразовым*, логическим ударением обычно выделяется не одно сло-

¹ См.: Попов П. С. Суждение. М., Изд-во МГУ, 1957.

² Горский Д. П. Логика. М., Учпедгиз, 1963, с. 92.

³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцгиз, 1934, с. 272.

⁴ См.: Пегачева З. А. Экспериментальная фонетика и психология речи. Понимание предложения. «Ученые записки I МГПИИЯ им. М. Тореза», т. XX, М., Изд-во МГУ, 1960, с. 484.

во, а группа слов, несущая предикативную нагрузку, или так называемая предикативная группа.

В лингвистических исследованиях последних лет суждение и фраза рассматриваются не в терминах «субъект» — «предикат», а как связь «данного» и «нового», определяемых как «тема» и «рема». Соответственно, речевое действие — фраза, выражающее определенное суждение, включающее тематический и рематический компоненты и реализующее деятельность говорения, и рассматривается нами как речевой поступок. По определению В. А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения»¹, в котором «как расстановка предикатов по содержанию, так и вид речевого действия являются предметом понимания»². Речевое действие является выражением коммуникативного намерения, которое наряду с предметным содержанием мысли обязательно присутствует в акте общения.

Определив речевой поступок как единицу говорения, мы в то же время должны выделить и единицы обучения говорению на иностранном языке. В качестве таких единиц могут выступить как элементы, или блоки, самой фразы, так и произносительные и языковые единицы. Обучая говорению на иностранном языке, учитель, естественно, начинает обучение с определенных языковых и произносительных единиц. Однако часто бывает неясно, каков общий круг тех единиц, которые формируются в процессе обучения говорению, есть ли какая-либо иерархия или по крайней мере упорядоченность этих единиц.

С тем чтобы точнее представить круг единиц и их характер, прежде всего разграничим то, что относится к исполнительной, моторной, фонационной стороне говорения, и то, что относится к его содержательному аспекту. В фонационной части говорения выделяются интонационные (мелодические) и произносительные единицы — слог, слово и синтагма (по признакам временной организации, организации дыхания, ритма). Формирование «фонационных» единиц, отражающих всю сложность логико-семантико-синтаксических отношений в высказывании говорящего, представляет особую и достаточно трудную задачу обучения (подробнее об этом см. в гл. III, § 3).

В плане содержания говорение может быть также представлено целой иерархией единиц, среди которых по степени обобщенности отражаемых в них связей предметной действительности могут быть выделены следующие уровни единиц: 1) логико-синтаксические структуры; 2) лексические «функции» (или семантические связи слов); 3) грамматические структуры (или модели); 4) лексические единицы — значимые слова.

¹ Артемов В. А. Речевой поступок. — В кн.: Преподавание иностранных языков. Теория и практика. М., «Наука», 1971, с. 284.

² Жинкин Н. И. Вопрос и вопросительное предложение. — «Вопросы языковедения», 1955, № 3, с. 30.

Рассмотрим прежде всего самые обобщенные формы отражения действительности, в качестве которых выступают как бы типовые, «начальные», логико-синтаксические структуры, представляющие собой «наиболее общие модели, в которых мысль формирует смысл»¹. Лингвистами выделены четыре таких логико-грамматических «начала»: отношения экзистенции, или бытийности (I); отношения идентификации, или тождества (II); отношения номинации, или предикации или именования (III); отношения характеристики, или предикации в узком смысле этого термина (IV)². Согласно такой классификации все суждения, утверждающие (или отрицающие и спрашивающие) сущность, местонахождение, наличие предметов, явлений, имен, относятся по типу к бытийным. Например, «У тебя есть штопор (зеркало, дела, язва желудка, родника, лысина, деньги и т. д.)» — «Да, у меня есть штопор (зеркало и т. д.)»; «Нет, у меня нет штопора (зеркала и т. д.)»; «Где здесь сберкасса?»; «Что у него на столе?» и т.д.

Как отмечает автор концепции «начальных» структур Н. Д. Арутюнова, между бытийными (I) и предикативными (IV) отношениями существует очень подвижная граница. Например, фраза «У него грипп» выражает бытийное (экзистенциальное) отношение, тогда как фраза «Он болен» — предикативное, характеризующее отношение, равно как фразы «Море сегодня спокойно», «Эта змея огромна» и т. д. Бытийные предложения только условно могут быть названы суждениями, так как предикатом или ремой в них является «оно само по отношению к миру». Отношения характеристики или предикации (в узком смысле) содержат четкое единство темы и ремы, где рема есть определение, раскрытие, объяснение темы. (Например, предикатное отношение с четко выраженным рематическим компонентом — «Некоторые дети не хотят слушаться своих родителей» — может быть построено и по типу бытийного отношения — «Есть дети, которые не хотят слушаться своих родителей»).

Вторая группа начальных логико-синтаксических структур представляет отношение идентификации или тождества между именами или предметами, внутри которых Н. Д. Арутюнова выделяет номинативные и денотативные тождественные отношения. Примерами номинативных являются следующие фразы: «Зевс — это то же самое, что Юпитер», «Лада — это тура». Примерами денотативного тождества являются фразы «Понять — это простить», «Жена Петра — учительница моего сына».

В этих начальных логико-синтаксических отношениях, как отмечает Н. Д. Арутюнова, несколько изменяется связь темы и ремы: «В строгом и собственном смысле предложения денотативного тождества, т. е. предложения идентификации, лишены под-

¹ Арутюнова Н. Д. Предложение и смысл. М., «Наука», 1976, с. 18.

² Там же. (Здесь и далее все примеры «начальных» структур взяты из этой книги.)

лежащего и сказуемого, хотя они членятся на тему и рему. Так, в предложении «Ерунда это то же самое, что чепуха» во втором члене, т. е. в реме, заключается известное»¹.

Отношения номинации или именования (третья группа по Н. Д. Арутюновой) соединяют объект и его имя, например: «Этого мальчика зовут Коля»; «Это Коля»; «Коля»; «Это дерево — сосна», и достаточно широко представляют класс входящих сюда отношений.

Заключая общий обзор этих «начальных» структур, Н. Д. Арутюнова приходит к очень важному, на наш взгляд, для практики обучения иностранному языку выводу: «Итак, хотя те сущности, которыми оперирует человеческое мышление (денотат, сигнификат, означающее предмет, понятие, имя), способны быть терминами большого количества логических отношений (таких отношений могло бы быть девять), для формирования синтаксических структур русского языка (а возможно, и других языков) существенны лишь четыре названных вида отношений, каждое из которых соотносительно с особой логико-синтаксической структурой — экзистенциальными предложениями, предложениями тождества, предложениями именования и предложениями характеристики»². Важно также отметить, что при анализе этих «начальных» структур все время подчеркивается роль «коммуникативной цели», «коммуникативного фокуса», которые определяют конкретное реальное звучание каждой отдельной фразы, отражающей то или другое отношение.

В качестве единиц второго уровня выступают лексические функции, или, точнее, семантические функции, связи. Так же как при определении четырех логико-синтаксических отношений, исходным пунктом анализа и этого уровня единиц является отражаемая ими ситуация в самом широком смысле этого слова. При определении лексических функций (или семантических связей) слов исходным является определение количества «участников» ситуации, стоящих за этим словом, т. е. его валентности. Так, например, «существенным для ситуации аренды являются следующие «участники», или семантические актанты: субъект аренды (тот, кто арендует), первый объект аренды (то, что арендуют), контрагент (тот, у кого арендуют), второй объект (то, за что арендуют — плата) и срок (то, на сколько арендуют). Эти актанты достаточны и необходимы, т. е. полностью определяют именно ситуацию аренды... Валентности, которые присоединяют к глаголу арендовать названия пяти перечисленных актантов, и будут семантическими для этого слова».

На основе общего понятия «валентности» исследователями были установлены и систематизированы определенные ее типы, например субъекта, объекта, получателя, источника, места и т. д.,

¹ Арутюнова Н. Д. Указ. соч., с. 325.
² Арутюнова Н. Д. Указ. соч., с. 20.

определяющие лексические связи слов или лексические функции. Как отмечает А. Р. Лурья, «все богатство возможных семантических связей между словами можно свести к 40—50 основным типам лексических функций»¹ типа: синонимии, каузирования, функционирования и т. д. Сразу же отметим важность этого вывода для практики обучения иноязычному говорению, так как если число связей конечно, то их можно учесть, сделав каждую лексическую функцию не только единицей анализа процесса говорения, но и единицей обучения говорению на иностранном языке.

Модель, или грамматическая структура, представляет собой единицу третьего уровня содержательного плана говорения — уровня грамматической организации предложения. По определению И. В. Рахманова, «модель является условным обозначением особо формально выраженного взаимоотношения между субъектом и предикатом»². Количество членов модели определяется смыслом и валентностью слов. Так, И. В. Рахманов, выделяя, например, 10 моделей немецкого языка, типа $S - P_v$, P_v , $S - P_n$, $S - P_v - O$ и др., подлежащих усвоению в 5—8-х классах средней школы, отмечает, что каждая из них может иметь структурные варианты. Общее количество таких моделей во всех структурных вариантах более 100, т. е. на порядок выше, чем количество лексических функций (количество последних — десятки, а моделей более сотни). При этом, как отмечает О. И. Москальская, разработка окончательного инвентаря моделей предложения, критериев выделения структурного каркаса предложения, который может быть рассмотрен в качестве модели, представляет все еще большую проблему для ее исследователей³. Отметим здесь же, что в качестве одной из важных единиц обучения говорению на иностранном языке, но единиц другого — лексического плана, выступает *слово* как минимально значимая единица.

Таким образом, мы имеем в содержательном плане говорения по крайней мере четыре уровня единиц. Если эти единицы, наличествующие в говорении, представить как иерархию единиц обучения говорению на иностранном языке, то обращает на себя внимание интересная особенность такой организации единиц — их количество возрастает на порядок на каждом уровне: *четыре* логико-семантико-синтаксические структуры (т. е. единицы); *сорок — пятьдесят* семантических, лексических функций (т. е. десятки); *от ста и более* моделей (в их структурных вариантах) (т. е. сотни); *более тысячи* языковых лексических единиц, создающих соответствующее количество речевых образцов или реализаций (т. е. тысячи).

¹ Лурья А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 19.

² Рахманов И. В. Модели и их использование при обучении ИЯ. — «Иностранные языки в школе», 1965, № 4, с. 28.

³ См.: Москальская О. И. Некоторые вопросы моделирования предложения. — «Иностранные языки в школе», 1973, № 1.

Понятно, что при овладении родным языком ребенок интуитивно овладевает всеми четырьмя уровнями единиц в процессе общения. Пользуясь схемой Л. С. Выготского, можно сказать, что он идет «снизу вверх»: от речевых реализаций и отдельных слов к грамматическим структурам (моделям), к операциональному выявлению лексических функций и к уяснению (интуитивному) основных логико-синтаксических структур. Школьное обучение помогает ему осознать то, чем он уже владеет.

Овладевая иностранным языком, человек, как отметил Л. С. Выготский, идет «сверху вниз», этот путь есть и путь осознания иерархий самих единиц. В настоящее время очевидно то, что единица деятельности говорения — речевой поступок — предполагает отработку многих единиц логического, семантического, грамматического и фонационного уровней.

Таким образом, заключая рассмотрение предметного (психологического) содержания говорения применительно к задаче обучения говорению на иностранном языке как деятельности, можно сказать, что это задача со многими неизвестными, предполагающая преодоление трудностей ее выполнения. Первая трудность заключается в том, что необходимо стимулировать у учащегося возникновение мысли — предмета высказывания. Вторая — в том, что, обучая средствам и способу формирования и формулирования мысли, необходимо учесть все ее особенности как предмета говорения. В-третьих, затруднение вызывает определение, организация и соподчинение всех единиц говорения для обучения выражению мысли, реализующей речевой поступок на иностранном языке. Отметим здесь, что только деятельностный подход к говорению как объекту обучения иностранному языку позволяет определить совокупность этих трудностей и наметить пути их преодоления.

§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОВОРЕНИЯ

При рассмотрении психологического содержания деятельности (гл. I, § 3) было отмечено, что каждая деятельность, и в том числе речевая, имеет внутреннюю и внешнюю сторону. Внешняя, моторная, исполнительная сторона говорения представлена артикуляцией, которая программируется и регулируется его внутренней стороной. В говорении такой внутренней стороной является процесс смысловыражения, или речепроизводства (речепорождения).

В последние годы процесс порождения речевого высказывания является объектом пристального внимания психологов и психолингвистов. Описанию этого процесса посвящено большое количество работ (А. Р. Лурья, Т. В. Ахутина (Рябова), А. А. Леонтьев, С. Д. Кацнельсон, Ч. Осгуд, Дж. Миллер, В. Ингве, Дж. Катц, Дж. Фодор и др.). Однако рассматривая порождение речи преимущественно с лингвистических, психолингвистических, нейролингвистических позиций, эти авторы, естественно, не ставят своей

задачей раскрытие собственно психологической сущности этого процесса. Возникает необходимость (на основе анализа существующих подходов к этой проблеме) рассмотрения общепсихологической схемы смысловыражения в процессе говорения применительно к задачам обучения иностранному языку. При этом в силу того что говорение рассматривается нами как речевая деятельность, в этой схеме должен найти отражение деятельностный подход к говорению. В ней также должна быть отражена трактовка речи как способа формирования и формулирования мысли, т. е. специфика процесса собственно формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка. Другими словами, в ней должен быть показан процесс соединения средств (язык) и способа (речь) формирования и формулирования мысли в процессе говорения как вида речевой деятельности.

Как уже отмечалось в первой главе, при анализе деятельности, в отечественной и советской психологии сложились определенные материалистические традиции. Так, исходя из общеметодологического принципа диалектического материализма — единой детерминации, исследователи, как правило, отмечают роль первопричины всякой деятельности — потребности. Еще И. М. Сеченов отметил, что «жизненные потребности родят хотения и уже эти ведут за собой действия, хотение будет тогда мотивом или целью, а движение — действием или средством достижения цели. Когда человек производит так называемое произвольное движение, оно появляется вслед за хотением в сознании этого самого движения»¹.

В схеме всякого произвольного действия, и речевого в том числе, И. М. Сеченов наметил широкую и в то же время полную цепь именно начальных звеньев построения действия: потребность → хотение (мотив) → цель → действие.

На методологической основе диалектического материализма схема порождения речевого высказывания впервые была разработана Л. С. Выготским. Исходными положениями для Л. С. Выготского явились утверждения, что а) всякое интрапсихологическое есть «вращенное», или интериоризованное, интерпсихологическое; б) внутренняя речь есть вращенная, интериоризованная внешняя речь; в) внутреннее слово во внутренней речи имеет смысл, внешнее слово в говорении имеет значение. Смысл — индивидуален, личностен, значение — социально; г) переход от внутренней речи к внешней в процессе говорения представляет собой не просто вокализацию внутренней речи, а ее переструктурирование. Иными словами, в отличие от других современных ему исследователей, Л. С. Выготский подчеркивает тот факт, что процесс речепорождения это не просто «одевание» готовой мысли в слово, как это, например, представлял один из ведущих исследователей речевых расстройств Х. Джексон, это и не только выражение мысли в слове,

¹ Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения, М., Госполитиздат, 1947, с. 390.

а это — последовательное совершение ее самой в слове. Процесс порождения, по Л. С. Выготскому, осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредствованию ее во внутреннем слове, затем — в значениях внешних слов и, наконец, в словах»¹.

Развивая эту основополагающую для всех речевых исследований, проводимых в нашей стране, мысль, разные авторы специально «разрабатывают» то или другое звено всей намеченной Л. С. Выготским цепи процесса порождения речи или уточняют схему в целом (см. табл. 3, с. 68.) Так, в работах А. А. Леонтьева, на основе проведенного им теоретического анализа и обобщения существующих психолингвистических схем речепорождения и исходя из «принципиальной структуры любого интеллектуального акта», была определена «принципиальная структура» любой модели порождения речи. Эта структура, по А. А. Леонтьеву, как уже отмечалось выше, должна включать: а) этап мотивации высказывания, б) этап замысла, плана, в) этап осуществления замысла (реализации плана) и г) этап сопоставления реализации замысла с самим замыслом². Предложенная А. А. Леонтьевым и Т. В. Рябовой на этой основе модель речепорождения содержит более развернутое, чем в схеме Л. С. Выготского, звено перехода от синтаксиса значения к словесному синтаксису. В ней впервые введено понятие «внутреннего программирования» — очень важное понятие для понимания процесса формирования высказывания. В приводимой ниже таблице показан путь уточнения намеченных Л. С. Выготским и предложенных А. А. Леонтьевым и Т. В. Рябовой этапов схемы порождения речи. Так, например, А. Р. Лурия рассматривает модель порождения речи Л. С. Выготского с позиции трансформационной грамматики, уточняя наиболее сложные места семантико-синтаксического оформления высказывания. Автором рассматривается роль мотива — «от мотива, стоящего у истоков высказывания, зависит выбор из всех возможных связей, стоящих за словом, только тех, которые соответствуют данному мотиву и придают ему высказыванию совершенно определенный субъективный (аффективный) смысл»³. Анализ вышеприведенных схем порождения речевого высказывания со всей очевидностью показывает, что это сложный и во многих звеньях (этапах) еще не совсем ясный для исследователя процесс. Ясно также, что рассмотренные схемы не отражают особенностей деятельностного подхода к говорению как виду речевой деятельности. Поэтому в этих схемах не обозначено место предмета, средств и способов этой деятельности, что для такого подхода существенно.

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 375.

² См.: Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., «Наука», 1969, с. 133, 153.

³ Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 28.

Таблица 3

Этапы порождения высказывания в психологических, психолингвистических, лингвистических схемах речепорождения советских авторов

Этапы Авторы схем	I	II	III	IV	V
Л. С. Выготский	мотив →	мысль →	внутреннее слово (смысл) →	значение внешнего слова →	слово
А. А. Леонтьев, Т. В. Рыбова	мотив →	мысль →	внутреннее программирование →	лексическая развертка, грамматическое структурирование →	внешняя речь
Т. В. Ахутина ²	мотив →	мысль (речевая интенция) →	внутреннее программирование → грамматическое структурирование →	смысловая структура → грамматическая структура →	внешняя речь
А. Р. Лурия ³	мотив →	основная мысль, высказывания →	семантическая запись →	глубинная синтаксическая структура → поверхностная морфологическая синтаксическая структура → фонологическая → фонетическая	развертка

¹ См.: Леонтьев А. А., Гидборт Т. В. Фазовая структура речевого акта и природа планов. — В кн.: Планы и модели будущего в речи. Тбилиси, 1970.

² См.: Ахутина (Рыбова) Т. В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 48. В этой же работе приведен подробный анализ схем порождения.

³ См.: Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 21.

Основываясь на определении говорения как деятельности и исходя из утверждения *неразрывности* слова и понятия в схеме порождения речевого высказывания, считаем, что наряду с уже отмеченными выше в этой схеме должны найти отражение следующие положения:

а) связь мотива с вызывающей говорение потребностью и его предметом. В силу того, что в теории деятельности мотив как «опредмеченная потребность» *входит* в структуру деятельности, устанавливается непосредственная связь: «потребность — предмет — мысль» и далее — «общий замысел» высказывания. Явно, что такая постановка вопроса достаточно перспективна для более четкого разграничения этих явлений в схеме порождения речи при обучении говорению на иностранном языке;

б) наличие коммуникативного намерения, через которое, как будет показано ниже, говорящий «вплетается» в сам акт общения. Определение места коммуникативного намерения в общей схеме порождения, а также его связи с другими звеньями этого процесса может оказаться полезным для практики обучения иноязычному говорению;

в) связь слова и понятия. Установление места и характера этой связи в процессе порождения высказывания не менее важно для обучения говорению на иностранном языке, так как именно при употреблении слов иностранного языка чаще всего и возникает интерференция родного языка, обусловливаемая характером актуализуемой понятийной связи;

г) определение речи как способа формирования и формулирования мысли. Поэтому психологическая схема речеобразования в процессе говорения предполагает «включение» внешнего способа формирования и формулирования мысли уже в момент возникновения самой потребности говорения, определяемой ситуацией общения. Напомним, что внутренняя речь, или внутренний способ формирования и формулирования мысли, «включается» в думание и в рецептивные виды речевой деятельности. Очевидно, что в обучении говорению на иностранном языке необходима *отработка* самого способа формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка;

д) четкое разграничение речепорождения на стадии формирования и формулирования мысли. Этот критерий разграничения стадий процесса вместо принятого аспектного (см. выше, например, лексико-морфологическая, фонологическая стадии) позволяет более четко определить и уровни владения иностранным языком при обучении иноязычному говорению. Так, очевидно, что на начальном этапе овладения иностранным языком ученик формирует и формулирует мысль в процессе говорения средствами родного языка, а затем «переводит» на иностранный язык, тогда как совершенное владение иностранным языком предполагает, что не только формулирование, но и формирование мысли осуществляется средствами иностранного языка;

е) факт существования слова в памяти речеслуходвигательного анализатора и неразрывность процесса актуализации понятия и слова. Соответственно, фонетическая, или точнее, артикуляционная, программа высказывания должна актуализироваться не после всех других форм представления слов, а одновременно с ними. Именно эта одновременность актуализации моторного образа слова и создает дополнительные трудности овладения иноязычным словом в говорении.

Отмечая то, что должно обязательно найти отражение в психологической схеме порождения речевого высказывания, в то же время подчеркнем, что ее основой является определенная А. А. Леонтьевым «принципиальная структура интеллектуального акта». В предлагаемой нами ниже функциональной психологической схеме в сравнении с описанным А. А. Леонтьевым развернутым планом порождения речи подчеркивается:

1) деятельностная природа говорения с позиции определения специфики проявления элементов его психологического содержания (предмета, средств, способа);

2) обусловленность говорения работой памяти, мышления и в продолжение общей линии исследования этого процесса а) усиливается роль осмысления и б) делается попытка соотношения процесса порождения с функционированием общего речевого механизма (подробнее об этом см. гл. III);

3) взаимосвязь грамматического, лексического и фонетического планов оформления мысли, но меньший акцент делается на первых двух в силу их большей разработанности А. А. Леонтьевым;

4) важность отбора слов и в продолжение общей линии исследования этого процесса усиливается позиция Н. И. Жинкина относительно хранения в памяти неполных слов и их оформления в самом процессе говорения.

Учитывая все вышеизложенное, можно сказать, что предлагаемая в данной работе схема речепорождения есть схема процесса формирования и формулирования мысли посредством языка в деятельности говорения. В этой функциональной психологической схеме на основе определения речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка и на основе «принципиальной структуры» речевого действия можно вычленим три основных уровня процесса речепорождения или смысловыражения — мотивационно-побуждающий, формирующий и реализующий. Формирующий уровень, в свою очередь, может быть представлен двумя уровнями, или фазами, — смыслообразующим и формулирующим. Название уровней, непосредственно отражая ту роль, которую каждый из них играет в процессе речепроизводства (смысловыражения), в то же время соотносит между собой внешнюю и внутреннюю стороны деятельности, выявляя их подлинное единство.

Первый уровень процесса — мотивационно-побуждающий. Это тот уровень, где потребность находит «свою определенность» в

предмете деятельности (А. Н. Леонтьев). В силу этого предмет — мысль как «опредмеченная потребность» становится внутренним мотивом, т. е. тем, что конкретно побуждает деятельность говорения.

Мотив обозначает начальный момент речепроизводства. Он выражает то «объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направлена деятельность, как на побуждающее ее»¹.

Большое значение этого уровня для всего процесса смысловыражения определяется не только тем, что в ней «сплетаются» потребность, предмет и мотив, но также еще и тем, что он представляет собой область сплетения интеллектуального, эмоционального и волевого, ибо «мотивирующая сфера нашего сознания... охватывает наше влечение, потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции», что выражается в том, что «различие мотивов, смыслов, всегда есть также и различие воли, чувств»². Этот уровень представляет собой «сплав» мотива и коммуникативного намерения. При этом мотив это то, что объясняет характер данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего.

Коммуникативное намерение (КН) определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания, т. е. спрашивает ли он, или утверждает, или призывает, осуждает или одобряет, советует или требует и т. д. Другими словами, КН является регулятором вербального поведения партнеров, именно поэтому КН становится не только объектом пристального изучения, но и объектом обучения при овладении говорением на иностранном языке.

В работах советских психологов речи А. В. Бельского, Н. И. Жинкина, В. А. Артемова, английских философов — лингвистов Дж. Остина, Дж. Сирля и других были намечены типы коммуникативных намерений, правила говорения, соположение КН и других аспектов коммуникативного акта. Так, по Дж. Сирлю, в речевом акте одновременно присутствуют три аспекта:

- 1) произнесение высказывания
- 2) референция и предикация
- 3) реализация коммуникативного намерения³

Выражением коммуникативного намерения, наряду с лексико-грамматическими средствами языка, в основном является интонация. В работах английских лингвистов Дж. Остина, Дж. Сирля, Дж. Росса и других исследуется преимущественно лексическое и

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959, с. 225—226.

² Вygотский Л. С. Мышление и речь. М. — Л., Огиз — Соцэкгиз, 1934, с. 314.

³ См.: Арутюнова Н. Д. Предложение и смысл, М., «Наука», 1976, с. 50.

грамматическое оформление коммуникативного намерения¹, тогда как в отечественной психологии речи большее внимание уделяется фонетическому, и в частности интонационному, его воплощению. Эту сторону КН мы и рассмотрим, прежде всего принимая во внимание однозначность интонационных средств выражения коммуникативного намерения. Как отмечает Н. И. Жинкин, «интонация может быть только утвердительной, только вопросительной, приказательной, просительной и т. п. Нельзя одновременно сказать «да» вопросительно и утвердительно»². Эта же мысль подчеркивалась А. В. Бельским, который, отмечая сложность взаимосвязей лексики, грамматики и интонации в процессе выражения побуждения говорящего к совершению действия слушателем, подчеркивал, что «человек воспринимает побуждающую роль слова раньше всего через интонацию»³. Несомненно, что однозначность как свойство интонации обусловила то, что именно она служит основным средством выражения коммуникативного намерения говорящего, однозначность выражения и понимания которого является необходимым условием осуществления любого коммуникативного акта. Коммуникативное намерение является тем планом содержания, или «означаемым», которое реализуется в различных формах речевых поступков. При этом, как отмечает В. А. Артемов, «данные... свидетельствуют о том, что все казалось бы почти бесконечное разнообразие речевых поступков делится на четыре основных класса, так называемые коммуникативные типы: повествование, вопрос, побуждение и восклицание»⁴, которые, в свою очередь, подразделяются на виды, подвиды и варианты⁵. Количество коммуникативных вариантов достаточно велико, так как количество коммуникативных намерений говорящего теоретически неограниченно, хотя практически оно регламентируется той схемой социально-общественных отношений, которая вырабатывалась в процессе эволюции человека и выражается в процессе общения. Рассмотрим наиболее важный для обучения общению на иностранном языке вид КН, выражающийся в логическом виде интонации, т. е. ее коммуникативную функцию.

Решение партнерами общей коммуникативной задачи общения выявляет две основные формы коммуникации: а) сообщение, выдачу информации и б) побуждение собеседника к выполнению какого-либо ответного действия. Это действие может быть ответной выдачей информации или невербальной поведенческой реакцией.

¹ Подробнее об этом см.: А р у т ю н о в а Н. Д. Указ. соч., с. 39—79.
² Ж и н к и н Н. И. Вопрос и вопросительное предложение. — «Вопросы языкознания», 1965, № 3, с. 32.

³ Б е л ь с к и й А. В. Побудительная речь. «Ученые записки ИМПИИЯ», т. VI. М., Изд-во МГУ, 1953, с. 141.

⁴ А р т е м о в В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 58.

⁵ См. в этой связи, например, исследование: Р е в т о в а А. Л. Интонация повествования в современном английском и русском языках. Автореферат канд. дис. М., 1963.

При этом форма сообщения выражается утвердительной интонацией (во всем ее многообразии). Форма побуждения выражается вопросительной и побудительной интонацией.

Важно подчеркнуть, что в процессе порождения высказывания КН играет смыслоорганизующую роль, определяя смысловое или актуальное членение фразы. Организация фразового логического ударения, посредством которого выделяется рема или предикат суждения, также зависит от КН. Важность изучения природы и характера выражения КН для обучения иностранным языкам определяется тем, что, как показало специальное исследование этой проблемы, даже «студенты не переносят новое пользование логическим ударением как средством выделения ремы из родного языка при говорении на иностранном языке»¹. Коммуникативное намерение при обучении говорению на иностранном языке становится в силу этого самостоятельным объектом обучения. Так, при обучении говорению на иностранном языке должно формироваться прежде всего правильное интонационное выражение коммуникативного намерения самим говорящим. Затем целенаправленное обучение КН предполагает, что ученик в ответ на вопрос может дать только коммуникативно оправданное ответное высказывание. Так, если спрашивающий задает вопрос «Где вы были вчера?» (коммуникативное намерение получить информацию о месте), то в ответе ученика логическим ударением должен быть обязательно выделен предикат места — «В театре».

Таким образом, рассматривая мотивационно-побуждающий уровень процесса формирования и формулирования мысли посредством языка, прежде всего необходимо отметить тесную связь и взаимобусловленность мотива как определенной потребности и коммуникативного намерения. При этом побуждающий уровень, движимый «внутренним образом» той действительности, на которую направлено действие, является импульсом (А. Н. Леонтьев) или «запуском» всего процесса речеобразования. На этом уровне смысловыражения говорящий знает только о чем, а не что говорить, т. е. он знает общий предмет или тему высказывания и форму взаимодействия со слушателем, т. е. нужно ли ему получить, запросить информацию или выдать ее. То, что сказать, осознается говорящим в самом процессе говорения (если не в предварительной деятельности думания). Поэтому можно сказать, что детерминированный внешним воздействием (непосредственным или опосредованным через внутреннее) побуждающий уровень процесса формирования и формулирования мысли сам формирует предмет и цель высказывания.

Второй уровень процесса речеобразования — это уровень собственно формирования мысли посредством языка. Именно он представляет формирование мысли — предмета говорения в собствен-

¹ Б е с с м е р т н а я К. М. Обучение основным средствам выражения коммуникативного членения английского предложения. Автореферат канд. дис. М., 1976, с. 11.

ном смысле этого слова. Этот уровень несет ответственность за логическую последовательность и синтаксическую правильность речевого высказывания, что особенно следует учесть при обучении говорению на иностранном языке.

Этот уровень неоднороден и может быть представлен двумя взаимосвязанными фазами — смыслообразующей и формулирующей. Для удобства изложения будем рассматривать эти фазы формирующего уровня последовательно, помня, однако, что это единый одновременный процесс формирования и формулирования мысли посредством языка в условиях устного высказывания.

Смыслообразующая фаза речепроизводства образует и развертывает общий замысел говорящего, формируя смысловую канву высказывания. Отметим тот факт, что смыслообразующий уровень связан именно с формированием смысла высказывания. Это подчеркивается разными исследователями, использующими для обозначения этого момента порождения высказывания разные термины, но с одним исходным корнем «мысль», например: «помысел» (У. Джеймс), «замысел» (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин), «общий смысл» (Н. И. Жинкин) и т. д.

Смыслообразующий уровень в данной трактовке может быть соотнесен со вторым этапом обобщающей схемы порождения речи, описанной А. А. Леонтьевым, т. е. «этапом замысла (программы, плана)». Существенно, что при анализе этого этапа речепорождения А. А. Леонтьев теоретически обосновал а) форму его существования в виде внутреннего программирования, б) представленность в процессе программирования основных характеристик предложения в виде своеобразных коррелятов субъекто-предикативно-объектных отношений.

Сразу же отметим, что программирование понимается нами достаточно широко и в нашей схеме замысел является только первой ступенью внутреннего программирования. Эта ступень отражает предметность высказывания, личностный смысл как отношение мотива к цели и соотнесенность с коммуникативным намерением. Замысел — это самый общий нерасчлененный смысл высказывания, который и реализуется на ступени смыслообразования. Важно подчеркнуть, что замысел как нерасчлененный смыслокомплекс задается говорящим в единицах внутреннего, предметно-схемного, изобразительного кода (Н. И. Жинкин), являющегося индивидуальным воплощением, реализацией понятийного мышления.

Общепринятым положением можно считать признание неоднородности замысла. Так, Н. И. Жинкиным было высказано предположение, что замысел относится не только к одному предложению (высказыванию), но ко всему тексту в целом¹. В замысле намечается основной тезис текста, являющийся предварительным смыс-

¹ См.: Жинкин Н. И. Развитие письменной речи у учащихся III—VII классов. — «Известия АПН РСФСР», вып. 78, М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 142.

ловым планом, исполняющимся, уточняющимся говорящим в течение всего процесса реализации замысла. Идея неоднородности замысла, высказанная Н. И. Жинкиным, распространяется не только на объем высказывания, но и на его содержание, когда говорящий планирует, что надо сказать «в начале об этом, потом о том, далее об этом и т. д.»¹. Понятие неоднородности замысла находит отражение и в концепции А. А. Леонтьева, выражаясь в терминах «большой и малой программы».

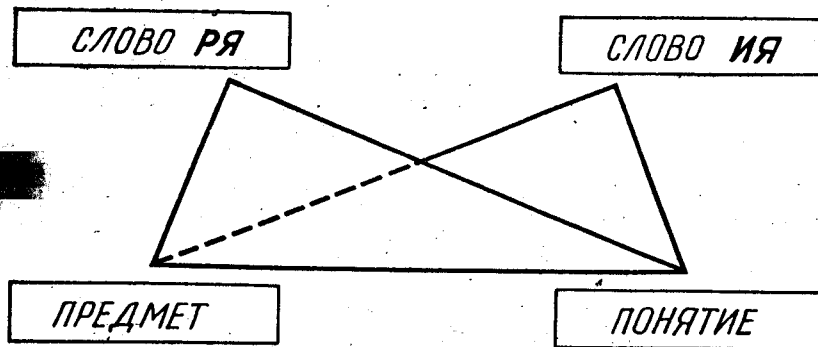
Процесс последовательного формирования и формулирования (а не вербализации) замысла посредством языка направлен одновременно на номинацию, т. е. называние того, о чем должна идти речь, и предикацию, т. е. установление связей типа «новое» — «данное». Основываясь на положении о неразрывности пространственно-временного отношения как формы движения и существования материи, можно представить одновременное воплощение замысла как в пространственно-понятийной схеме, актуализирующей поле номинации, так и в схеме временной развертки, актуализирующей поле предикации. Замысел как общий смысл представляет собой смысловую связь наивысшей в данной ситуации опосредственности. Но, как было показано в предыдущих параграфах, такая связь предполагает существование ниже лежащих, вплоть до межпонятийной связи. Поэтому актуализация замысла означает симультанную актуализацию понятий.

Пространственно-понятийная схема представляет собой «сетку» отношения понятий, актуализируемых, вызываемых внутренним образом предметных отношений действительности, который определен мотивом. На этой фазе схемы порождения действует критерий осмысленности, ибо именно здесь разрешаются или не разрешаются всем прошлым опытом те или иные сочетания слов, типа «круглый квадрат» или «красная зелень».

Явно, что на смыслообразующей фазе формирующего уровня проявляется весь лингвистический опыт говорящего, чувство языка и знание условий и правил употребления его единиц. Важно отметить, что эта фаза речепроизводства, актуализируя, вызывая из памяти понятия, тем самым в норме актуализирует и весь семантический комплекс или семантическое поле. Под семантическим комплексом понимается связанность слов по любому принципу — ситуативной общности, отношения к общему родовому понятию и т. д. Например, слова «зима», «снег», «вьюга», «холод» входят в один семантический комплекс на основе ситуативной общности, тогда как слова «мать», «отец», «деверь», «сват» и т. д. входят в другой на основе отношения родства. Выбор нужного элемента этого комплекса осуществляется в плане лексического оформления высказывания на уровне формирования в фазе форму-

¹ Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов. — «Известия АПН РСФСР», вып. 78, М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 146.

Рис. 2



В процессе овладения иностранным языком пространственно-понятийная схема, как уже отмечалось, сформированная, «отличная» средствами родного языка, несколько видоизменяется. Так, если представить в виде «треугольника значения» связь предмета, понятия и слова (имени), то при овладении словом иностранного языка этот треугольник «расщепляется» в одной плоскости (см. рис. 2). Само понятие при неполном совпадении объема, обозначаемого разными именами предмета, уточняется, расширяется или даже может дифференцироваться. Но в общем виде связь остается такой, как изображено выше. Если же учесть, что все слова в лексиконе человека взаимосвязаны, то устанавливаемая по общности обозначаемого предмета связь между словом родного и иностранного языков вовлекает иноязычное слово в уже установившийся семантический комплекс. Поэтому при говорении на иностранном языке актуализация пространственно-понятийной схемы, означая актуализацию понятия и всего понятийного (или семантического) поля, в то же время означает актуализацию и слова. Но весь вопрос в том, что актуализируется — более упроченное слово (т. е. слово родного языка), либо то, что однозначно определяется языковой установкой говорящего на иностранном языке, которая есть потребность, встречающаяся с удовлетворяющей ее ситуацией (Д. Н. Узнадзе). Другими словами, все возвращается к потребности.

Одновременно с пространственно-понятийной схемой, создающей поле номинации, замысел реализуется и в схеме временной развертки. Временная развертка отражает связь и последовательность понятий, выявляет «грамматику мысли», являющуюся отражением действительности, т. е. логики событий, прежде всего четырех основных логико-синтаксических «начальных структур». (Представление о временной развертке в процессе речепорождения основывается на концепции «линейной схемы развертывания» А. Р. Лурия¹.)

¹ См.: Лурия А. Р., Цветкова Л. С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания, — В кн.: Теория речевой деятельности. М., «Наука», 1972.

Схема временной развертки, с одной стороны, создает поле предикации, с другой — определяет последовательность или порядок следования понятийных комплексов развертывания мысли. Экспериментальным подтверждением двойственной природы механизма развертывания является факт его нарушения. Этот факт описан в известном примере А. Р. Лурия, когда больной строил высказывания по типу «телеграфного стиля». В этом случае говорящий сохранял только порядок следования событий, не формируя предикативных отношений: «Вот... фронт... и вот... наступление... вот... взрыв... и вот... ничего... вот... операция... осколков... речь, речь... речь»¹.

Для психологического анализа процесса говорения на иностранном языке существенно также отметить, что временная развертка осуществляется одновременно на разных уровнях речевого сообщения, как на уровне целого высказывания, так и его частей и внутри отдельного предложения.

Естественно возникает вопрос, чем является эта фаза смыслообразования во всем процессе формирования и формулирования мысли. Какова ее функция в этом процессе? Можно считать, что весь формирующий уровень и особенно фаза смыслообразования могут быть соотнесены с процессом программирования речевого высказывания. Начальным моментом программирования является замысел. Таким образом, «замысел» не тождествен «программе», он является хотя и самой главной, но только одной составляющей всего смыслообразующего уровня. Программа может рассматриваться как динамическое образование, создающееся в процессе развертывания замысла в пространственно-временной схеме. При этом сам замысел определяется целью, заложенной в мотиве данного речевого действия. Другими словами, программа является более широким понятием, чем замысел, но более узким, чем понятие формирующего уровня, ибо формирующий уровень на фазе формулирования включает лексическое, программирующее — артикуляционное и грамматическое — оформление высказывания. Программа раскрывает «замысел» в его первоначальном воплощении. Она объединяет в себе ответ на вопросы, что сказать, в какой последовательности и как сказать.

Смыслообразующий подуровень, как уже отмечалось, представляет только первую фазу формирующего уровня речепроизводства. Эта фаза выявляется на уровне теоретического анализа или на материале патологии. В норме смыслообразующая и формулирующая фазы монолитны. Это единство двух фаз определяется неразрывностью мышления и языка, слова и понятия. Монолитность предполагает, что актуализация понятийного поля уже сама по себе актуализирует и его вербальное (словесное) выражение сразу же как в акустическом (слуховом), так и моторном образе. Актуа-

¹ Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М., Изд-во МГУ, 1969, с. 202.

лизированный в памяти речедвигательного анализатора слухо-моторный образ слова уже сам по себе является программой для последовательности артикуляционных движений. Актуализация же схемы временной развертки осуществляется не иначе, как по правилам синтаксиса данного языка. Единство смыслообразующей и формулирующей фаз применительно к полю номинации, хотя и в других терминах, отмечается и в модели механизма порождения речи Т. В. Рябовой¹. Оно соответствует единству уровня внутриречевой схемы высказывания и уровня выбора слова по значению, переход между которыми очень условен.

Говоря о единстве смыслообразующей и формулирующей фаз в плане предикации, можно сказать, что первая фаза может быть уподоблена устройству, программирующему грамматическое оформление свернутых, опорных форм слов, а вторая является собственно грамматическим развертыванием высказывания (или грамматическим структурированием, в узком смысле этого слова). Как было показано выше, этап грамматического структурирования рассматривается во всех схемах порождения. Это вызвано тем, что именно он отражает процесс языкового оформления общего смысла высказывания. Это тот компонент, в котором и реализуется «словесный синтаксис и грамматика слов» (Л. С. Выготский); «набор (фонем) и расположение согласно грамматическим правилам» (Н. И. Жинкин); «расшифровка по грамматическим правилам языка полученного единства» (Л. А. Чистович); «грамматическое порождение дерева» (А. А. Леонтьев) и т. д. Естественно, что в любой из схем порождения речи подчеркивается важность грамматико-синтаксического оформления мысли. Однако отметим, что на фазе формулирования происходит органическое объединение номинации и предикации. При этом одновременно включаются две основные речевые операции: операция выбора (отбора) слов и операция размещения слов. В работах Н. И. Жинкина этими двумя операциями — выбором слов из словаря и составлением сообщения по правилам языка — описывается общий механизм речи. В поле номинации, поле ассоциативных связей, где каждое слово имеет свой индекс частоты, включается преимущественно механизм выбора. В поле предикации «включается» механизм развертывания заданной программы по языковым правилам, например по правилам трансформационной грамматики.

Таким образом, мы приходим к выводу, что формирующий уровень речепроизводства, осуществляемый фазами смыслообразования и формулирования, одновременно актуализирует механизм выбора слов, механизм временной развертки и артикуляционную программу, последняя из которых непосредственно и реализует (объективирует) замысел в процессе формирования и формулирования мысли посредством языка.

¹ См.: Рябова Т. В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. — В кн.: Вопросы порождения речи и обучение языку. М., Изд-во МГУ, 1967, с. 88.

Естественно, что утверждение одновременности выполнения всех операций на разных уровнях основывается на некоторых предположениях. Первое из них сводится к тому, что мозг — это многоканальное устройство, которое может совершать внутри одной деятельности операции на разных уровнях контроля сознания. Впервые эта мысль была высказана Н. А. Бернштейном¹ в форме положения об уровне ведущей деятельности и действий, совершаемых на уровне фонового автоматизма. Так, например, говорящий на родном языке думает только о том, что сказать и в какой последовательности. Эти действия находятся на уровне осознаваемой ведущей деятельности. Сам процесс формирования и формулирования мысли посредством языка и артикуляционное воплощение высказывания проходят на уровне фонового автоматизма. Если говорящий задумывается над тем, как сказать, как произнести (часто встречающаяся ситуация при изучении иностранного языка), то он нарушает либо плавность, либо последовательность мысли. Речевые автоматизмы являются условием осуществления всей деятельности говорения.

Не менее важным для всего процесса порождения является третий, реализующий уровень. Это уровень собственно артикуляции (произнесения) и интонирования. Отметив, что артикуляционная программа и тоническая (т. е. внешне не выявленная активность мышц) артикуляционная активность возникает одновременно с актуализацией пространственно-понятийной схемы, остановимся на рассмотрении особенностей организации артикуляционной программы.

Принимая синтагму в качестве артикуляторной единицы, следует отметить, что произнесение входящих в нее слов, слогов задается сложным механизмом, включающим реализующие артикуляционную программу команды и движения. Естественно, что артикуляционная программа организуется мозгом с учетом целого ряда физиологических факторов артикуляции. Так, в артикуляционной программе реализуется принцип ритмической организации последовательности чередующихся движений, в частности слоговых. «Ритмическая последовательность команд, — утверждает Л. А. Чистович, — может вырабатываться автоматически за счет работы генератора, полностью находящегося внутри центральной нервной системы»². При этом слог понимается как «основная единица» произнесения (Р. Стетсон, 1951) или «произносительная единица» (Н. И. Жинкин, 1958).

Организацию артикуляционной программы характеризует также разрешающая способность оперативной памяти на удержание и развертывание единиц этой артикуляционной программы. Экспериментально было показано, что артикуляционная программа вы-

¹ См.: Бернштейн Н. А. О построении движений. М., Медгиз, 1947.

² Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. М. — Л., «Наука», 1965, с. 113.

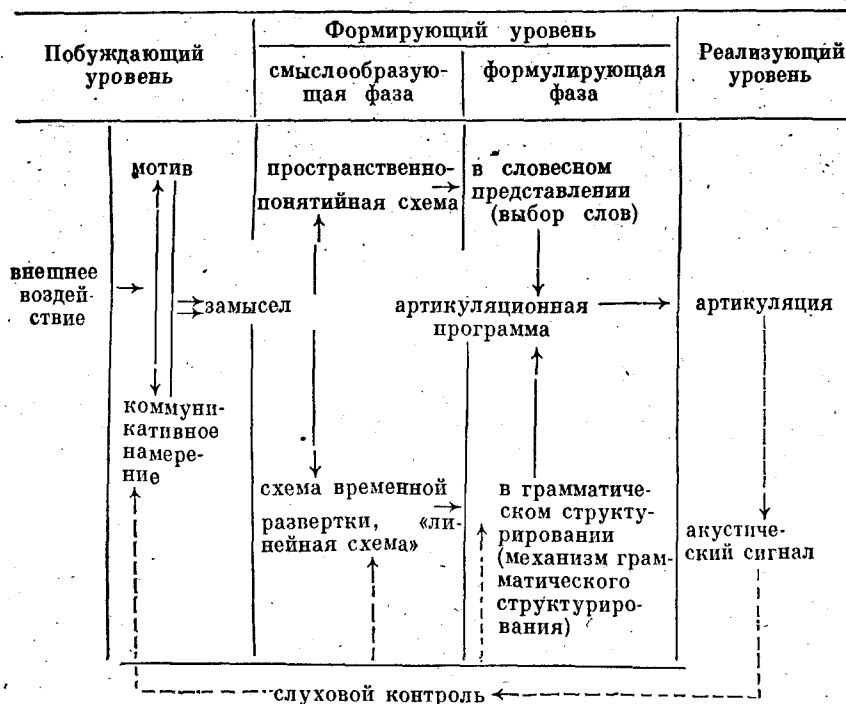
сказывания объединяет, как правило, 7 ± 2 слога, т. е. 3—4 двусложных слова в пределах синтагмы¹.

Очевидно, что уровень реализации произнесения представляет собой сложно действующий механизм. Действие этого механизма может быть представлено иерархией управления производственными движениями от артикуляционной программы к артикуляционным слоговым командам и организации внутрислоговых движений. Отметим здесь же, что непосредственная реализация речевого высказывания обеспечивается уже на уровне смыслообразования, когда создается артикуляционная программа, а сами артикуляционные движения являются при этом кодом, изоморфно передающим единицы уровня формирования в акустические сигналы.

Рассмотренные выше уровни процесса речепроизводства: побуждающий — формирующий — реализующий, образуют, как уже подчеркивалось выше, сложный, многосторонний, протекающий в микроинтервалы времени процесс. Схематически процесс формирования и формулирования мысли посредством языка может быть представлен в следующем виде:

Схема 4

Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка



¹ Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. М. — Л., «Наука», 1965, с. 113.

В данной схеме все компоненты и уровни взаимообусловлены и взаимосвязаны. Например, мотив и коммуникативное намерение, реализуясь в замысле, образуют одно межуровневое единство; артикуляционная программа и артикуляция — второе. Практическая неразложимость смыслообразующей и формулирующей фаз является собой внутриуровневое единство. В то же время вся схема представляет одновременное взаимодействие всех компонентов, приводимых в действие внешним воздействием, непосредственным или опосредственным через внутренний мир (принцип единой детерминации).

Рассматриваемая нами психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения реализует собой следующие заложенные в ней принципы:

1) от общего к частному, от недифференцированного к четко дифференцированному;

2) принцип одновременного действия всех уровней на основе актуализации ранее сложившихся и упрочившихся межуровневых связей, т. е. правило параллельного, а не последовательного включения всех уровней, хотя внутри каждого уровня идет последовательное временное представление. Другими словами, «поле готовности», «ждущая развертка» создаются одновременно везде. Таким образом, этот принцип формулируется как принцип параллельного (межуровневая связь) — последовательного (внутриуровневая связь) осуществления процесса речепроизводства;

3) принцип сопряженности уровней, когда звено одного уровня является компонентом другого;

4) принцип конечного соответствия, согласно которому выходной акустический сигнал должен отражать замысел и коммуникативное намерение говорящего. Подтверждением действительности этого принципа является та ситуация, когда человек, страдающий, например, склеротическим заболеванием или будучи очень усталым, имея намерение и производя речевое действие на родном языке, не контролирует его и уровень реализации не совпадает с уровнем побуждения. Та же ситуация возникает, когда человек, не владея иностранным языком, не может еще контролировать собственное говорение. Другими словами, нарушается принцип конечного соответствия.

Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли моделирует внутреннюю сторону или внутренний механизм осуществления деятельности говорения, позволяя не только наглядно представить этот процесс, но и наметить пути управления обучения ему. Как же конкретно может быть использовано знание процесса формирования и формулирования мысли посредством языка в обучении иноязычному говорению?

Во-первых, само схематическое представление этого процесса помогает учителю (и ученику) как бы со стороны увидеть весь процесс, осознавая его в терминах и понятиях, доступных целенаправленному формированию. Так, если по каким-либо причинам

ученику не удастся построить иноязычное речевое высказывание, учитель прежде всего должен понять, в каком звене нарушается сам процесс формирования и формулирования мысли. Определив это звено, учитель может попросить ученика сознательно проконтролировать свое высказывание, точно указывая зону ошибки.

Во-вторых, представление всего процесса как формирования и формулирования мысли способствует более четкому разграничению трех моментов высказывания: самой мысли (предмета говорения), средств (языка) и способа (речи). Совершенно очевидно, что если иноязычные средства (лексические, грамматические) правильно семантизированы и они прочно образовали как бы второй ряд понятийной схемы, то это может способствовать только формированию, но не самому формулированию мысли на иностранном языке, которое обязательно предполагает включение устного внешнего способа, т. е. внешней устной речи.

В-третьих, функциональная психологическая схема порождения речевого высказывания четко и недвусмысленно определяет ведущую роль потребности — предмета, т. е. мотива и коммуникативного намерения в этом процессе. Если в процессе обучения говорению на иностранном языке ученик не испытывает потребности говорить, то это не создает готовности, что, в свою очередь, затрудняет создание языковой установки и актуализацию иноязычных средств. Если ученик не имеет четкого коммуникативного намерения, то он не может осуществить адекватное ситуации смысловое членение фразы. Другими словами, он, не регулируя общение, и не осуществляет его.

В-четвертых, предложенное представление процесса речепождения помогает учителю осознать, в каком звене этого процесса формируются те или иные единицы говорения. Так, КН формирует синтагмы и отношение «тема — рема», замысел определяет «начальные» логико-грамматические структуры, лексические функции разрешаются пространственно-понятийной схемой, а артикуляционная программа задает фонационные единицы — слог и синтагму как единство произносительного и смыслового планов.

В-пятых, функциональная схема порождения речевого высказывания достаточно определенно намечает «швы» внутриязыковой и межъязыковой интерференции. Так, межъязыковая интерференция скорее всего проявляется в звене актуализации пространственно-понятийной схемы и временной развертки, а также на уровне артикуляционной программы, тогда как внутриязыковая интерференция скорее всего проявляется на фазе формулирования и исполнения.

В-шестых, предложенная схема с большой очевидностью иллюстрирует те основные трудности, с которыми сталкивается учащийся в процессе иноязычного говорения. Это — трудность возникновения естественной потребности говорения на иностранном языке, трудность определения предмета говорения, т. е. того, о чем говорить; трудность определения смыслового содержания, т. е. что

говорить; трудность определения логической последовательности, средств и способов формирования мысли, т. е. как говорить, и трудность выработки и реализации артикуляционной программы. Совершенно ясно, что на начальном этапе обучения некоторые трудности самого предметного плана должны быть сняты.

Таковы некоторые основные пути применения на практике знания психологической природы формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения. Перейдем теперь к рассмотрению психологической природы высказывания как продукта деятельности говорения, имея при этом в виду, что именно в продукте деятельности воплощается, объективируется все ее предметное (психологическое) содержание.

§ 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ВЫСКАЗЫВАНИЯ И ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Определяя психологическое содержание говорения как вида речевой деятельности (см. гл. II, § 1), мы отметили, что его продукт — высказывание (текст) будет проанализирован отдельно. Особое внимание к тексту объясняется тем, что, во-первых, в нем как продукте деятельности воплощается, объективируется все ее психологическое содержание, условия протекания и личность говорящего. Во-вторых, особый интерес к тексту определяется тем, что он представляет собой (как продукт деятельности говорения) очень сложное и неоднородное, более того, многоплановое явление. Высказыванием называют и краткий ответ на вопрос, и полный монолог. Совершенно очевидно, что эти два, например, высказывания совершенно отличны друг от друга, но в то же время они суть продукты говорения. Чем же отличаются друг от друга разные высказывания как продукты говорения? Можно ли наметить определенную иерархию высказываний при обучении говорению на иностранном языке, с тем чтобы последовательно формировать самые сложные уровни иноязычного высказывания? Каковы критерии оценки правильности высказывания на иностранном языке — вот круг тех вопросов, которые будут рассмотрены в этом параграфе.

Отвечая на эти вопросы, необходимо сразу же условиться, что продуктом говорения в собственном смысле этого слова является звучащий речевой сигнал (см. гл. III, § 3), в котором, помимо действительных, отражаются также и индивидуально-личностные особенности говорящего человека (пол, возраст, образование, воспитание и т. д.). В данном же параграфе, абстрагируясь от звучания, рассмотрим только предметно-содержательный план высказывания и его языковое и речевое оформление.

Как уже отмечалось, в мысли говорящего отражаются связи и отношения предметов и явлений окружающей действительности

¹ Под «высказыванием» (общелингвистическое определение) понимается результат акта говорения, представляющего коммуникативно законченное выражение мысли говорящего.

прежде всего в форме межпонятийных смысловых связей, выражаемых средствами языка. Соответственно, в каждом высказывании (тексте) как продукте говорения можно выделить как бы три плана — собственно предметный план, план смыслового содержания и план его языкового оформления.

Предметный план высказывания характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Так, при воспроизведении текста, рассказе по картинке ученик может отразить все предметы, явления во всех связях и отношениях, которые заданы в объекте (тексте или картинке), а может ограничиться наименованием только некоторых из них, причем не самых главных. Как правило, говорящим указываются далеко не все объективно существующие связи и отношения этих объектов. Естественно, возникает вопрос, как оценить предметный план высказывания ученика и учесть возможность более полной представленности этого плана высказывания при обучении говорению на иностранном языке.

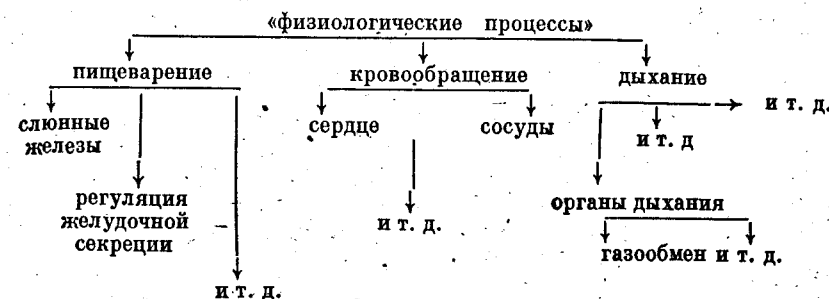
Если исходить из того, что окружающая нас непосредственная действительность может быть условно расчленена на определенные ситуации общения, зафиксированные в картах потенциальных актов коммуникации (см. гл. I, § 2), или на иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, то предметный план высказывания может быть представлен в виде денотатных карт. Понятие денотатной карты было введено Г. Д. Чистяковой в связи с исследованием структуры высказывания (текста)¹.

Развивая положение Н. И. Жинкина о существовании предметно-схемного кода в сознании человека, Г. Д. Чистякова показала, что содержание текста может быть представлено в виде некоторой схемы отношения тех объектов (денотатов), о которых говорится в тексте, т. е. его денотатной карты. В то же время денотатная схема может рассматриваться как способ организации существующих в нашем опыте знаний в определенных областях. Так, можно полагать, что человек, окончивший 10 классов средней школы, имеет в опыте менее полную денотатную схему, например, в области физиологии, чем студент медицинского факультета. При этом для студента само понятие «физиологические процессы» войдет в ряд таких более широких понятий, как например, «психические», «биохимические процессы», и окажется в то же время частным по отношению к понятиям «жизненная система», «человек» и др. Говоря на какую-либо тему, например «Здравоохранение», человек актуализирует свою денотатную схему в определяемой этой темой области. Существующие у говорящего пробелы в денотатной схеме выявляются в бессодержательности, беспредметности выска-

зывания. Здесь же отметим, что, говоря на иностранном языке и не испытывая коммуникативной потребности, ученик часто не актуализирует даже имеющуюся в его опыте денотатную схему, ограничиваясь только процессом иноязычного оформления бессодержательной мысли.

Схема 5

Денотатная карта (фрагмент) явления «физиологические процессы»



Очевидно, что в процессе обучения иноязычному говорению особенно на начальном этапе предметное содержание высказывания необходимо задавать извне, в виде определенного плана, перечня моментов, пунктов высказывания. Важно также предварительно удостовериться, что говорящий располагает достаточно полной денотатной схемой, обеспечивающей предметную содержательность высказывания.

В практике обучения иностранному языку учитель часто прибегает в этих целях к наглядности — картинке, диафильму и т. д. Понятно, что, рассказывая по картинке, ученик исходит в этом случае из заданного учителем в картинке мира предметов и явлений.

Полнота, точность и адекватность их отражения в высказывании ученика легко контролируются учителем, который видит эту же картинку и может сразу же исправить неточность.

Показательны в этом плане данные проведенного нами эксперимента (17 испытуемых — студентов, родной язык — русский, средний возраст — 22 года). Эксперимент показал, что в условиях одноминутного описания картинки на родном языке в высказываниях испытуемых в 13% случаев отмечается неточное или неправильное отражение ими действительности. Это может быть неправильное определение места действия, признаков предметов, их связей и отношений. Например, «байдарка» называется «лодкой», «пирс» — «берегом», «маска» определяется как «купальная принадлежность» и т. д. Многие предметы, их детали, связи предметов вообще не отражаются. Естественно, что в процессе овладения иностранным языком учащиеся могут допускать еще больше предметных несоответствий, так как основное внимание обращают в процессе говорения на трудности оформления мысли.

Предметный план высказывания, естественно, находит отражение в самих словах и в стоящих за словами «категориях» или смыс-

¹ См.: Чистякова Г. Д. Психологическое исследование структуры текста в связи с проблемой понимания. — «Вопросы психологии», 1974, № 4.

ловых связях, рассмотрение которых поможет нам более точно определить второй план текста — план его смыслового содержания.

Понятие языковых, грамматических категорий является широко распространенным (начиная с работ Аристотеля) и признанным в мировой и отечественной лингвистике. При этом, как правило, языковая категория отграничивается от категории мышления¹. Наряду с понятием «грамматических категорий», лингвистами (О. Есперсен, И. И. Мещанинов, В. В. Виноградов) было выдвинуто понятие «понятийных категорий», которые, по словам И. И. Мещанинова, «могут выступать в лексике, синтаксисе и морфологии, и лишь выявляясь в формальной стороне синтаксиса и морфологии, они становятся грамматическими понятиями»².

Отмечая большую плодотворность мысли о необходимости различения общих семантических категорий, лежащих в основе всей системы языка, и категорий грамматических («грамматически выраженных понятийных категорий»), В. В. Виноградов, однако, обращает внимание на все еще недостаточную разработанность этой проблемы и на логическую «небезупречность» самого термина «понятийные категории».

Вводя субъективный «понятийный» фактор в рассмотрение проблемы классификации слов, В. В. Виноградов определяет четыре типа категорий слов, соотносимых им с понятийными категориями. Так, первый тип, по В. В. Виноградову, основывается на общей «понятийной категории» номинации. Слова, входящие в этот тип слов, «отражают и воплощают в своей структуре предметы, процессы, качества, признаки, числовые связи» ... и т. д.³. Второй тип слов «отражает наиболее общие, абстрактные категории бытийных отношений — причинных, временных, пространственных, целевых и т. п.»⁴. Третий тип, по В. В. Виноградову, объединяет слова, в которых «находит свое выражение сфера оценок и точек зрения субъекта на действительность и на приемы ее словесного выражения»⁵, и четвертый тип слов «уводит в сферу чисто субъективных — эмоционально-волевых изъятий»⁶.

Таким образом, очевидно, что, используя те или иные слова в говорении, человек как бы обозначает те или другие объекты, их качества, отношения, т. е. тот денотатный план, который стоит за словами. Однако выбор слов, характер их использования (место, связь с другими словами) отражают в то же время и тот смысл, который придает им сам говорящий. Другими словами, в характере используемых при говорении слов отражается наряду с предметным и смысловым планом высказывания.

¹ См., например: Б е н в е н и с т Э. Общая лингвистика. М., «Прогресс», 1974, с. 106 и далее.

² В и н о г р а д о в В. В. Русский язык. М., «Высшая школа», 1972, с. 38.

³ Там же, с. 31, 32.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

Подходя к рассмотрению проблемы смыслового содержания текста с позиции изучения коммуникативной природы письменной речи, З. И. Клычникова выявила 32 «информативные категории» (или «категории смысловой информации», «коммуникативные категории»)¹. Они объединяются автором в четыре группы: 1) категориально-познавательные, 2) ситуативно-познавательные, 3) оценочно-эмоциональные и 4) побудительно-волевые категории.

Категории первой группы выражают «опознавание данного объекта как такового». Сюда относятся, по словам З. И. Клычниковой, категории рода, вида, действия ... свойств и т. д. Так, во фразе «Черный стол стоит» выражены три категории — свойство, действие, предметность. Категории второй группы обозначают связи предметов и явлений, включая отношения причины, последовательности, места и др. Например, во фразе «Черный стол стоит в комнате» выражены четыре категории первой и одна (места) — второй групп. Третья и четвертая группы включают эмоционально-оценочные и побудительные категории, выражающие чувства и оценочные отношения говорящего к содержанию своего высказывания. Интерес представляет полученный в этом исследовании вывод, что категории характеризуются разной частотой встречаемости.

Очевидно, что выявленные З. И. Клычниковой на материале фраз четыре группы коммуникативных категорий в целом хорошо соотносятся с четырьмя типами структурно-семантических категорий слов в классификации В. В. Виноградова, что свидетельствует об универсальности этих категорий как в плане семантики слов, так и смыслового содержания высказывания.

«Смысловые», «понятийные» категории были соотнесены нами с характером выражающих их смысловых связей и языковым воплощением последних в частях речи и членах предложения. В качестве примера рассмотрим фразу «Черный кот соседей сидит на окне». В этой фразе присутствуют три предметные смысловые связи («кот», «соседи», «окно»), одна определительная смысловая связь («черный»), смысловые связи действия («сидит») и местоположения («на окне»).

Во фразе «Соседский черный кот греется на солнце» присутствуют тоже шесть смысловых связей, но качественно другие: две смысловые связи предметности («кот»), («солнце»), одна — определительная («черный»), одна — принадлежности («соседский»), одна — действия («греется») и одна — соположения («на солнце»). Понятно, что чем свободнее высказывается человек, тем больше смысловых связей он продуцирует, тем точнее отражает действительность.

Экспериментально было доказано, что, говоря на родном языке, человек актуализирует в среднем за минуту звучания 79 смысловых связей (в условиях упомянутого выше эксперимента). При этом чаще всего актуализи-

¹ К л ы ч н и к о в а З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., «Просвещение», 1973, с. 96, 97.

руются категории предметности (23,7 связей на минуту звучания), действия и состояния (12,6 связей на минуту звучания) и различные проявления определительности (13,8 связей на минуту звучания). Эти данные в общем виде подтверждают полученные З. И. Клычкиной выводы, что категории «родовая идентификация» и «действия предметов» занимают, соответственно, первое и второе место по частотности.

Полученные выводы могут быть учтены при оценке содержательной стороны высказывания ученика при обучении его говорению на иностранном языке. Так, можно полагать, что, если в начале обучения иностранному языку учащийся может дать только ограниченное количество наиболее частотных смысловых связей в своем высказывании, то в ходе обучения иноязычному говорению он приближается по количеству и характеру актуализируемых связей к говорению на родном языке.

Заключая рассмотрение предметного содержания высказывания говорящего, еще раз подчеркнем, что оно определяется совокупностью, последовательностью явлений (фактов, теоретических положений, аргументов), которые заданы темой высказывания и которые соотносятся с денотатной схемой говорящего. Предметное содержание при этом определяет и замысел высказывания.

Совокупность замысла, отражающего тему, и предметного содержания, воплощенного в сложной структуре смысловых категорий или связей, определяет смысловое содержание речевого высказывания.

Внутренняя структура смыслового содержания речевого высказывания в общем виде может быть представлена как последовательность ответов на все более конкретные вопросы — от самого общего вопроса («о чем сообщение») к более конкретному («что в сообщении») и самому конкретному («как предмет сообщения раскрыт, высказан в тексте»). При этом ответ на самый общий вопрос («о чем сообщение») в первую очередь обозначает объект высказывания и раскрывает его предметный план.

Наиболее распространенным подходом к анализу смыслового содержания текста является подход, предложенный Н. И. Жинкиным¹, согласно которому смысловое содержание текста может быть представлено как определенная структура предикатов. Н. И. Жинкиным, а затем в специальном экспериментальном исследовании В. Д. Тункель² была определена иерархия предикативных связей в тексте. В этой иерархической структуре предикаты, раскрывающие основной ход изложения мысли автора, определены

¹ См.: Жинкин Н. И. Развитие письменной речи у учащихся III—VII классов. — «Известия АПН РСФСР», 1956, вып. 78, см. также: Лингвистика текста. Материалы научной конференции I МПНИИ им. М. Тореца, ч. I—II. М., 1974, и кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения. Под ред. А. Н. Леонтьева, Т. М. Дридзе. М., «Наука», 1976, гл. 2, разд. I—III.

² См.: Тункель В. Д. Прием и последующая передача речевого сообщения. — «Вопросы психологии», 1964, № 4.

как предикаты первого порядка, их уточняющие — как предикаты второго порядка, еще более детализирующие — как предикаты третьего порядка и т. д.

В концепции Н. И. Жинкина главная мысль, основной смысл высказывания определяется как главный предикат, который чаще всего раскрывается через всю структуру предикативных связей текста. Главный предикат — это основной предмет высказывания, в котором находит себя потребность говорения. В силу этого главная мысль, основной предикат становится внутренним мотивом говорения. Главная мысль может быть сформулирована говорящим в виде обобщающего положения, резюме, вывода, но она может и только подразумеваться, т. е. составлять подтекст высказывания. Явно, что выделению, формулированию главной мысли в тексте (равно как и ее пониманию) необходимо специально учить в процессе обучения говорению на иностранном языке в школе.

Существенно, что на уровне целого текста, как показал Н. И. Жинкин, «предмет высказывания чаще раскрывается не в одном, а в цепи суждений и предложений. Обычное представление о том, что субъект высказывания известен слушающему, а предикатом является то новое, что теперь сообщается, не соответствует наблюдениям при анализе текста... Предмет сообщения или только называется или просто подразумевается в каждом из суждений, но цель сообщения состоит только в том, чтобы у слушателя (читателя) возникло достаточно полное понятие об этом предмете...

Так как понятие образуется в цепи суждений, то в контексте главным будет предмет высказывания... Но в каждом из суждений главным останется предикат»¹. Таким образом, то, что раскрывается в высказывании — это то неизвестное и новое для слушателей, что является предметом говорения. И здесь важно отметить, что для самого говорящего, особенно в начале обучения говорению на иностранном языке, основной предмет высказывания должен быть предельно ясен и понятен.

Очевидно, что предикаты первого порядка представляют собой как бы «основной ход» изложения главной мысли, тогда как предикаты более высоких порядков служат целям ее уточнения, раскрытия, детализации и т. д. Проиллюстрируем предикативную организацию смыслового содержания на примере отрывка из книги Дж. К. Джерома «Трое в одной лодке, не считая собаки»².

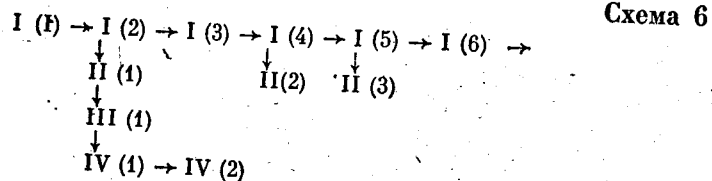
«Я велел принести сыр /I (1)/ и увез его в кабe /I (2)/. Это была ветхая колымага /II (1)/, влекомая кривоногим запаленным луна-

¹ Жинкин Н. И. Развитие письменной речи. — «Известия АПН РСФСР», М., Изд-во АПН РСФСР, вып. 78. 1956, с. 146—147.

² Джером Дж. К. Трое в одной лодке. Минск, Гос. изд-во БССР, 1956, с. 30—31. Предикаты первого порядка обозначены римской цифрой (I), предикаты второго — цифрой (II) и т. д.; арабская цифра обозначает номер и, соответственно, количество предикаций на уровне одного порядка.

тиком /III (4)/, которого его хозяин в минуту увлечения /IV (1)/, разговаривая со мной /IV (2)/, назвал лошадей /IV (1)/. Я положил сыр паверх /I (3)/, и мы тронулись со скоростью /I (4)/, которая сделала бы честь самому быстрому паровому катку в мире /II (2)/. Все шло весело /I (5)/, как на похоронах /II (3)/, пока мы не повернули за угол /I (6)/».

Схематически структуру предикативных связей в этом отрывке можно представить так:



Дальнейшая разработка концепции Н. И. Жинкина нашла отражение в работах Л. П. Доблаева, претерпев, правда, некоторые изменения. Так, Л. П. Доблаев считает, что «не только предложение, но и текст или определенные его части, представляют собой не что иное, как выражение суждения — гораздо более сложного и во многом своеобразного по сравнению с суждением-предложением, но суждения. В суждении-тексте мы находим все те основные признаки, которыми характеризуется и по которым определяется суждение-предложение»¹. Приводя аргументы в пользу возможности определения текста как сложного, своеобразного суждения, автор делает вывод, что «текст в целом (вместе с его заглавием) можно рассматривать как выражение суждения, субъект которого сформулирован в заглавии, а предикат — остальной частью текста»². Автор приводит примеры детальной разработки предикативных структур текста, в ходе которой определены различные виды субъектно-предикатных отношений и их ранги (порядки). Здесь важно отметить, что Л. П. Доблаев также подчеркивает сложную смысловую организацию речевого сообщения.

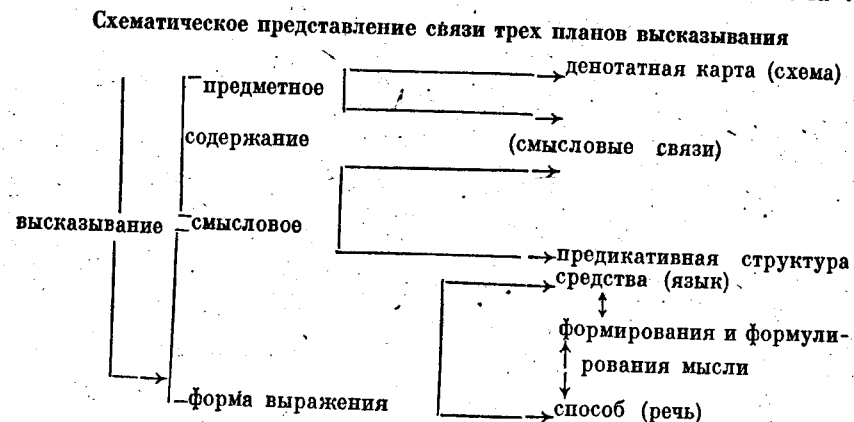
Совершенно очевидно, что при овладении умением говорить на иностранном языке смысловая организация собственной мысли говорящего должна быть объектом специального обучения. Умение выделить основную мысль, наметить только основные суждения (предикаты I порядка), детализировать их затем в сложной смысловой структуре предикатов II и III порядка — это все результат специального обучения и специальных упражнений в процессе овладения общим умением высказать мысль на иностранном языке.

¹ Доблаев Л. П. Логико-психологический анализ текста. Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1969, с. 13.

² Там же, с. 15.

Все рассмотренное выше показывает, что текст как продукт говорения представляет собой достаточно полную и сложную объективацию предмета говорения — мысли и в то же время опосредствованный языком процесс отражения самой действительности. При этом в тексте как продукте говорения объективируются также средства (язык) и способ (речь) формирования и формулирования мысли, т. е. план языкового (вербального) оформления высказывания.

Три вышеназванных плана речевого высказывания (планы предметного, смыслового содержания и языкового оформления) схематически могут быть представлены следующим образом:



Следует отметить, что композиционная структура текста, определяющая динамику мысли говорящего, «ее дыхание», и формально-логическая его организация (т. е. индуктивность или дедуктивность изложения мысли) здесь не рассматриваются, хотя они также неразрывно связаны со смысловым содержанием высказывания и являются объектами специального обучения в процессе овладения учеником умением говорить на иностранном языке.

Отвечая на вопрос, что представляет собой речевое высказывание по содержанию, т. е. какие планы заключены в нем, мы исходим из рассмотрения его как целого. Но в то же время очевидно, что целое высказывание включает в себе более частные высказывания, которые могут быть разными по объему, по характеру отражения действительности. Так, для говорящего оказывается небезразличным, отражается ли в его высказывании один предмет или несколько, абстрактные они или конкретные и т. д. Вероятно, что, и такой подход к рассмотрению высказывания с точки зрения определения характера входящих в структуру целого текста высказываний не менее важен для обучения говорению на иностранном языке.

Таким образом, можно сказать, что если до сих пор нами рассматривался ответ на вопрос, что выявляется, объективируется в тексте как продукте говорения (и, соответственно, чему нужно учить при обучении говорению на иностранном языке), то сейчас будет сделана попытка ответить на вопрос, каким может быть (по объему, по характеру отражения предметов и явлений окружающей действительности) само высказывание и как соотносятся между собой разные высказывания. Другими словами, интересно проследить, как может формироваться у обучающегося иностранному языку структура целого высказывания. Но прежде необходимо рассмотреть саму его структуру как целого.

В плане проводимого нами анализа целый текст (сообщение) можно рассматривать как все более усложняющуюся структуру смысловых связей (см. гл. II, § 1), образующих смысловые единства разных порядков. При этом: а) каждое смысловое единство рассматривается как высказывание, уровневая специфика которого отмечается соответствующим определением; б) одна или несколько предикативных связей, относящихся к одному объекту (денотату) реальной действительности, определяют монообъектность высказывания. Если объект (денотат), выступающий в суждении в роли его субъекта, определяется одной предикативной связью, то будем говорить о единичной, «свернутой» предикации. Примером такой предикации являются простые, нераспространенные, двучленные высказывания. Если объект (денотат) высказывания представлен несколькими субъектами разных суждений и раскрывается несколькими предикативными связями, которые могут находиться в отношении соподчинения, но входят в одну группу зависимости, то будем говорить о расширенной предикации. В качестве примера расширенной предикации могут быть приведены сложноподчиненные предложения, предложения с различными обособленными оборотами; в) предикативные связи, относящиеся к разным объектам (денотатам), объединенным общностью ситуации (или микротемы), определяют полиобъектность высказывания.

Монообъектность определяет несколько уровней высказывания и прежде всего уровень субстанциального (т. е. сущностного, основного) высказывания, которое может выражаться как единичной свернутой предикацией (в виде нераспространенной и распространенной основной предикативной связи), так и расширенной через вторичную предикацию общедополнительных связей (см. гл. II, § 1) основной предикацией. Монообъектное расширенное субстанциальное высказывание является сложным по сравнению со свернутой формой предикации и с простым субстанциальным высказыванием. Понятно оно совпадает со «сложным целым» у А. М. Пешковского¹.

¹ См.: Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Изд. 7-е. М., Учпедгиз, 1956, с. 459.

Сформулированное Г. Я. Солгаником правило связи суждений «через субъект» и через предикат¹ может быть применено к монообъектной расширенной предикации, в результате чего последняя рассматривается либо как ситуативное, либо как ассоциативное высказывание. Так, в случае если субстанциальное высказывание служит основанием для развития «через его предикат» других субстанциальных высказываний, то вся цепь таких суждений рассматривается как ассоциативное высказывание. Этот вид высказывания может легко трансформироваться в другие его виды. Например, ассоциативное высказывание: 1) «На столе лежит карандаш. Карандаш удобнее, чем ручка. Ручка заправляется пастой» может быть переведено в форму сложного субстанциального высказывания: 2) «На столе лежит карандаш, который удобнее, чем ручка, которая заправляется пастой». Затем оно может быть депредикцировано в форму простого субстанциального высказывания: 3) «На столе лежит карандаш более удобный, чем заправляемая пастой ручка». Обучение таким трансформациям высказываний на иностранном языке оказывается достаточно эффективным для обучения иностранному говорению.

Уровень ситуативного высказывания² включает одно или несколько субстанциальных высказываний, объекты которых объединены общностью пространственной или временной ситуации (образа, состояния, расположения предметов и т. д.). Пользуясь термином А. А. Смирнова, можно сказать, что такие высказывания объединены микротемой. Ситуативное высказывание может быть как: а) монообъектным, расширенным «через субъект», так и б) полиобъектным (см. таблицу 4).

Ниже приведены примеры всех названных уровней высказывания:

Субстанциальное простое высказывание (монообъектное, свернутое) — «В окно постучала старушка чуть свет» (С. Я. Маршак).

Субстанциальное сложное высказывание (монообъектное, расширенное через вторичную предикацию дополнительных связей) — «А это пшеница, которая в темном чулане хранится в доме, который построил Джек» (С. Я. Маршак).

Ассоциативное высказывание (монообъектное, расширенное через предикат основной смысловой связи) — «Это розы. Розы

¹ См.: Солганик Г. Я. О теоретических основах связи законченных предложений в речи и объединении их в сложные синтаксические единства (прозаические строфы). — «Вестник Моск. ун-та», 1964, № 6. Сер. филология, журналистика, с. 76.

² Определение уровня ситуативного высказывания совпадает с определением абзаца. Ср. у И. П. Савбо: абзац как «относительно законченный фрагмент мысли ... как некое семантико-синтаксическое единство, в котором отдельные элементы (предложения, обособленные обороты и др.) тесно связаны между собой» (Савбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования, М., «Наука», 1969, с. 10).

имеют красивые цветы. Цветы приносят людям большую радость».

Ситуативное /А/ высказывание (монообъектное, расширенное «через субъект» основной смысловой связи) — «Из шатра, толпой любимцев окруженный, выходит Петр. Его глаза сияют. Лик его ужасен. Движенья быстры. Он прекрасен, он весь, как божия гроза» (А. С. Пушкин).

Ситуативное /Б/ высказывание (полиобъектное, монострофное, т. е. описывающее только одну ситуацию) — «Санки летят как пуля. Рассекаемый воздух бьет в лицо, ревет, свистит в ушах, рвет, больно щиплет от злости, хочет сорвать с плеч голову. От напора ветра нет сил дышать. Кажется, сам дьявол обхватил нас лапами и с ревом тащит в ад. Окружающие предметы сливаются в одну длинную стремительно бегущую полосу» (А. П. Чехов).

Тематическое высказывание, представляющее собой объединение различных ситуативных и субстанциальных высказываний общностью предмета (или темы), в зависимости от его структурной сложности может рассматриваться как микротематическое или макротематическое. Микротематический уровень высказывания рассматривается в качестве самостоятельного, но входящего в структуру макротематического или просто тематического высказывания.

Общее понятие текста как определенной структуры продукта говорения относится к уровню тематического высказывания, хотя уже и ситуативное высказывание может рассматриваться как микротекст. Естественно, что можно говорить о следующем уровне высказывания, например сюжетном высказывании, в котором несколько тем могут объединяться в многоплановое изложение, и т. д. При этом, как правильно отметил Ю. М. Лотман, «текст не дает конечной интерпретации — он лишь указывает границы рисующей им картины мира»¹.

Примером микротемного (полистрофного) высказывания, т. е. соотносимого более чем с одной ситуацией, может служить достаточно большое, объединяющее несколько ситуативных высказываний типа А и Б, высказывание.

Примером тематического полипланового, но монотемного высказывания может служить художественный, общественно-политический, научный и другие тексты.

Соотношение рассмотренных выше уровней высказывания, характера отражения действительности (монообъектность, полиобъектность и т. д.) и характера смысловых связей схематически может быть представлено следующей таблицей:

¹ Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. М., «Просвещение», 1972, с. 186. В другой работе Ю. М. Лотмана «Структура художественного текста» (М., «Искусство», 1970) приведены композиции словесного речевого высказывания в сложном единстве художественного текста.

Т а б л и ц а 4

Характеристика уровней высказывания

Характер отражения действительности	Характер смысловой связи		Уровни высказывания
Моно- объектное	свернутая	только основная смысловая связь (нераспространение)	субстанциальное простое и сложное высказывание
		основная и дополнительные смысловые связи (распространение)	
	расширенная	через вторичную предикацию дополнительных связей	ассоциативное высказывание
		через предикат основной смысловой связи	
		через субъект основной смысловой связи	
	Полиобъектное, монострофное		А ситуативное высказывание Б
Полистрофное, но моноплановое		микротемное высказывание (микротематическое)	
Полиплановое, но монотемное		тематическое высказывание	

Анализ всех представленных в таблице 4 уровней высказывания позволяет сделать вывод прежде всего о том, что уровень высказывания определяется характером отражения действительности — непосредственно-предметным или опосредствованно-логическим. Так, уровни субстанциального (простого и сложного), ассоциативного и ситуативного (А и Б) высказываний характеризуются тем, что они могут быть результатом непосредственного чувственного отражения связей и отношений объекта высказывания, т. е. его восприятия.

Уровень тематического высказывания характеризуется опосредствованно-логическим отражением действительности, так как предмет высказывания этого уровня представляет собой структуру предметов высказывания более мелких уровней. Если предмет субстанциального высказывания может быть соотнесен с определен-

ным денотатом, а предмет ситуативного высказывания — с их совокупностью, очерченной рамками какой-либо ситуации, то предмет тематического высказывания является логической абстракцией, он может быть раскрыт только через предметы ситуативных и субстанциальных высказываний.

Предмет тематического высказывания раскрывается в ответ на вопрос, о чем этот текст, тогда как каждое ситуативное высказывание отвечает на вопрос, что в этой ситуации, а субстанциальное высказывание отвечает на вопрос, в каких предметных связях находится предмет высказывания.

Анализ данных таблицы 4 показывает также, что любой текст как продукт говорения представляет собой сложное сплетение названных выше уровней высказывания. При этом нижележащий более частный и более конкретный уровень высказывания включается в более общий, сложный вышележащий уровень текстового высказывания. Соотношение уровней высказывания может быть представлено схемой, в которой каждый предыдущий уровень включается в последующий, являясь его «компонентом» (термин И. А. Фигуровского)¹. Характер «включения» уровней иллюстрирует схема 8.

Схема 8

Схема уровней структуры текста



Так, ситуативное высказывание включает в себя субстанциальные высказывания, которые могут быть сведены к предикативным, основным смысловым связям. В свою очередь, ситуативное высказывание является компонентом тематического высказывания. Вся «цепочка включения» показывает путь раскрытия предмета (основной мысли) тематического высказывания через «субпредметы» каждого из последовательно включающихся уровней высказывания.

Предмет текстового высказывания раскрывается через установление связи между предметами микротемных высказываний, которые, в свою очередь, раскрываются в процессе установления связи между предметами ситуативных высказываний и т. д.

¹ См.: Фигуровский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М., 1961.

Следует отметить, что предлагаемый подход к анализу структуры текста позволяет не только определить уровневый характер высказывания и возможность включения одних более простых уровней в другие более сложные, но он позволяет наметить также иерархию самих высказываний, которую можно непосредственно использовать в практике целенаправленного обучения говорению на иностранном языке.

Возвращаясь к рассмотрению самой природы высказывания и учитывая особенности не только предметно-смысловой, но и структурной его организации, проанализируем теперь особенности его языкового и речевого оформления. При рассмотрении этих особенностей прежде всего возникает вопрос, в чем проявляется способ формирования и формулирования мысли (как предмета высказывания) посредством языка или что определяет речь.

Рассмотрим четыре основные характеристики речи: 1) отбор слов для выражения смысловой связи, которые «подбираются к данному случаю, к данному предмету высказывания»¹; 2) определение и построение иерархии уровней высказывания в соответствии с иерархией предметов высказывания, что выражается в логически последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения; 3) комплексирование мысли на каждом из уровней высказывания и 4) внутриуровневая и межуровневая связность высказываний в целом текстовом высказывании.

Если первые два показателя речи — отбор слов и установление логики высказывания — достаточно полно были проанализированы Н. И. Жинкиным, то третий — комплексирование мысли, или комплексированность, определяется здесь впервые и потому нуждается в некотором объяснении. Понятие комплексированности соотносится с понятием усложненного, соединенного высказывания. Лингвистические понятия «простого» и «сложного», «распространенного» и «нераспространенного» предложения рассматриваются исследователями статически. Однако нельзя не заметить, что распространенное предложение — это динамическое единство или комплексированность нескольких предикаций, что отмечали еще А. А. Потебня, С. И. Бернштейн и др. Так, С. И. Бернштейн вообще рассматривал «предложение как функциональную систему предикативных отношений, в которых одни предикативные отношения входят в состав других»².

Комплексированность может рассматриваться как результат более сложной смысловой обработки отражаемых в сознании говорящего связей и отношений предметов и явлений (или объектов), отражаемой действительности. Соответственно, наиболее яркой ил-

¹ Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов. — «Известия АПН РСФСР», вып. 78. М. Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 152.

² Цит. по кн.: Наумова Т. Н. Соотношение семантики слова и целого высказывания. Автореферат канд. дис. М., Изд-во МГУ, 1972, с. 11.

люстрацией некомплексированного высказывания является высказывание типа «телеграфного стиля» (см. гл. II, § 2). Комплексированность по-разному проявляется на разных уровнях высказывания. Так, на уровне субстанциального простого высказывания она проявляется как в дополнительных смысловых связях и однородности членов, так и во второстепенной предикации, выражаемой обособленными оборотами. На уровне сложного субстанциального высказывания комплексированность проявляется в структуре придаточных (второстепенных) предложений. На уровнях ситуативного и тематического высказываний комплексированность проявляется в факте объединения в более крупные уровни менее крупных высказываний, лежащих ниже комплекслируемого. Естественно, что комплексированность высказываний определяет большую полноту и емкость отражения действительности. Поэтому при обучении иноязычному говорению необходимо специально отрабатывать эту особенность способа формирования и формулирования мысли применительно к каждому высказыванию.

Четвертым показателем способа формирования и формулирования мысли является связность. В работах Н. И. Жинкина, Е. В. Падучевой, Г. Я. Солганика, Л. П. Доблаева, И. П. Севбо, С. И. Гиндина, И. А. Фигуровского и др. подробно рассматривается проблема связности текста. Авторами намечаются такие формы связи, как союзы, лексический параллелизм, порядок следования предложений, повторы (синонимические, субституциональные), и предлагается классификация типов связей внутри абзаца по способу выражения (наличие или «значащее отсутствие») связи и по формально-грамматическим показателям¹.

На основе предлагаемых И. П. Севбо типов связи может быть определена их специфика для каждого уровня высказывания. Так, на уровне субстанциального высказывания связность определяется регулируемой правилами языка выявленностью основной (предикативной) и дополнительных связей и включенностью, подчиненностью последних основной предикации. На уровне ассоциативного высказывания («через предикат») связность выявляется в буквальном повторении в каждом последующем субстанциальном высказывании слова, входящего в предикативную группу предыдущего. На уровне монообъектного ситуативного высказывания, расширенного «через субъект», связность осуществляется через указательные и лично-местоименные субституты, т. е. заменители имени (термин И. П. Севбо). На этот способ связности текста обратил внимание и Н. И. Жинкин при анализе психологических особенностей письменной речи². Связность на уровне полиобъектного ситуативного высказывания определяется, в первую очередь, семан-

тической близостью слов и (или) реализуется в соотносительно-присоединительных словах и союзах, таких, как «также», «тоже», «к тому же», «но», «а» и т. д. Связность на уровне микротематического и тематического высказываний выражается в буквальном или описательном повторении предмета какого-либо предыдущего уровня ситуативного или микротематического высказывания.

Таким образом, можно сказать, что речь как способ формирования и формулирования мысли выявляется в четырех основных показателях, которые по-разному проявляются на разных уровнях высказывания (текста). Это, в свою очередь, означает, что, обучая каждому из намеченных уровней высказывания, учитель одновременно обучает и всем характеристикам способа формирования и формулирования мысли на иностранном языке в процессе говорения.

Анализ текста как продукта говорения позволяет выделить наряду с показателями способа и характеристики средств формирования и формулирования мысли, т. е. языка. В качестве языковых характеристик речевого сообщения (текста) выступают: объем словаря; правильность сочетания слов и грамматического оформления временных, залоговых, видовых и т. д. отношений; вариативность и неповторяемость слов в сообщении или «насыщенность» текста. Возникает вопрос, как соотносятся языковые и речевые характеристики в самом высказывании.

Как показал результат сопоставительного анализа данных, полученных в специальных условиях эксперимента для «разведения» способа и средств выражения мысли при одноминутном рассказе по картинке на родном языке без помех (группа 1) и при рассказе по той же картинке, но в условиях одновременного слушания (состав испытуемых аналогичный, но другой) (группа 2), речевые и языковые характеристики высказываний изменяются независимо друг от друга в разных условиях говорения. Так, языковые характеристики остаются относительно неизменными в обоих условиях говорения: общее количество слов, или объем высказывания, первой группы равен 62,76, а у второй группы — 59,56. Семантическая насыщенность высказывания в первой группе составляет 72,24%, во второй группе — 66,5%. Количество языковых ошибочных действий составляет в среднем 1,4 для первой и 1,07 для второй группы.

Речевые характеристики, или показатели способа формирования и формулирования мысли посредством языка, значительно варьируют в обеих группах в зависимости от условий говорения. Так, если в первой группе количество предикаций на фразу и количество слов на предикацию, характеризующее комплексированность мысли на этом уровне высказывания, равнялось, соответственно, 1,9 и 3,9, то в условиях одновременного слушания оно равнялось 1,5 и 4,5 (различия статистически значимы). Не менее показательной является и такая характеристика речи, как связность. Именно она больше всего нарушается в условиях одновременного слушания (ср. 12,8% нарушения связности в группе 1 и 35,6% нарушений в группе 2).

Анализ экспериментальных данных показывает, что языковые характеристики говорения являются относительно постоянными в разных условиях деятельности говорения, обуславливаясь только лингвистическим опытом и культурным уровнем говорящего. Способ же формирования и формулирования мысли посредством языка

¹ См.: Севбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., «Наука», 1969, с. 31.

² См.: Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III — VII классов. — «Известия АПН РСФСР», вып. 78. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956, с. 154.

(или речь) очень динамичен и изменчив. Он обуславливается не только индивидуально-психологическими и личностными свойствами говорящего, но и ситуацией общения, состоянием говорящего и т. д. Другими словами, средства и способ формирования и формулирования мысли в процессе говорения — взаимообусловленные и взаимосвязанные, но феноменологически самостоятельные сущности. Отсюда становится еще более очевидным утверждение, что текст как продукт говорения объективирует не только сам предмет говорения, но и средства (язык) и способ (речь) его формирования и формулирования в процессе говорения. Следовательно, утверждение, что текст (языковой материал) — это продукт говорения, предполагает, во-первых, что это единственное, в чем объективируется речевая деятельность, во-вторых, что это более сложное и не сводимое ни к языку (языковой системе), ни к речи явление. И в-третьих, что текст это то, в чем все эти языковые явления, «все аспекты языка» и все характеристики личности и ситуация общения воплощаются. В то же время это означает, что язык и речь как средство и способ формирования и формулирования мысли на иностранном языке в процессе обучения должны быть объектами специального целенаправленного обучения.

Определив, что представляет собой текст и каким он может быть по структуре входящих в него уровней, рассмотрим еще один очень важный для практики обучения иностранным языкам вопрос, а именно, может ли быть намечена на этой основе иерархия уровней высказывания для целенаправленного обучения говорению на иностранном языке в школе (и вообще на начальном этапе обучения).

Ниже приводится таблица (с. 103), в которой представлен возможный вариант формирования в процессе обучения говорению уровней высказывания как единиц обучения на основе следующих критериев: 1) наличия или отсутствия опоры; 2) характера опоры: а) слуховая (сл.) или зрительная (зр.); предметная (пр.) или смысловая (см), б) заданности или не заданности языковой и речевой формы; 3) степени развернутости высказывания (от простого субстанционального до тематического высказывания); 4) соотношения репродуктивности и продуктивности.

Отмечая характер опоры, подчеркнем, что первые начальные уровни высказывания реализуются с опорой «на преподавателя», на его иницилирующее, стимулирующее, направляющее высказывание. Это разной меры распространения ответа на вопросы преподавателя в условиях направляемого учителем общения. В этом случае ученику заданы все опоры: предметный, смысловой план и форма высказывания.

Затем высказывание ученика осуществляется с опорой на текст. В этом случае задан предметный, смысловой план и форма высказывания, но возникает необходимость собственной структурной организации текста без направляющего, ведущего участия преподавателя.

Высказывание по картинке определяется заданностью только предметного плана при зрительной опоре. Самостоятельное высказывание характеризуется отсутствием всяких опор, кроме знания предмета высказывания. По мере усложнения высказывания возрастает и сложность его смысловой структуры и доля продуктивности говорения.

На нижеследующей таблице представлена возможная схема усложнения высказывания на основе перечисленных критериев.

Т а б л и ц а 5

Характеристика уровней высказывания как единиц обучения говорению на иностранном языке

Критерии определения уровня высказывания как единицы обучения	Наличие и характер опоры: 1) по модальности (слуховая) (сл.), зрительная (зр.) и 2) заданности содержания* (СмПр) и формы (Ф)	Степень развернутости (кол-во предложений, ситуаций, тем)	Репродуктивность (Р) и продуктивность (П) в высказывании
I. Краткий однословный ответ на			
1) альтернативный вопрос	сл.	Ф. См. ¹ Пр. ²	Минимальная: Р
2) специальный вопрос	сл.	См. Пр.	от одного слова-предложения до одного субстанционального высказывания Р
II. Краткий ответ свободным словосочетанием на специальный вопрос	сл.	См. Пр.	Р (П)
III. Полный ответ на			
3) альтернативный	сл.	Ф. См. Пр.	Р
4) общий	сл.	Ф. См. Пр.	Р
5) специальный вопрос	сл.	См. Пр.	Р (П)
IV. 6) Ситуативное высказывание по знакомому тексту (репродукция)	зр./сл.	Ф. См. Пр.	Средняя: от 5 до 10 предложений (одно ситуативное высказывание) Р

¹ См. — смысловое

² Пр. — предметное

Критерии определения (уровень) высказывания как единицы обучения	Характер (уровень) высказывания как единицы обучения	Наличие и характер опоры: 1) по модальности (слуховая) (сл.) или зрительная (зр.) и 2) заданности содержания (СмПр) и формы (Ф)	Степень развернутости (код-во предложений, ситуаций, микро-тем)	Репродуктивность (Р) и продуктивность (П) в высказывании
7) Расширенное ситуативное высказывание по текстовой тематике за счет введения атрибутивных, оценочных, обстоятельственных уточнений	зр.	См. Пр.		Р (П)
V. 8) Ситуативное высказывание по картинке (статическое) (внешняя наглядность)	зр.	Пр.		Р (П)
9) Ситуативное высказывание по серии картинок (слайдов) (динамическое) (внешняя наглядность)	зр.	Пр.		П/Р
VI. 10) Высказывание по представлению, вызванному определенной картинкой или текстовым описанием (внутренняя наглядность)	зр.	Пр.		П/Р
VII. 11) Микротемное высказывание на основании объединения как минимум двух ситуаций (текст) с опорой на план	—	Пр. (Лог—См)	Нормальная: от 10 до 25 предложений (одно микротемное высказывание — два — пять ситуативных высказываний)	П/Р
12) Микротемное высказывание на основании объединения как минимум двух ситуаций без опоры на план	—	Пр.		П

Критерии определения (уровень) высказывания как единицы обучения	Характер (уровень) высказывания как единицы обучения	Наличие и характер опоры: 1) по модальности (слуховая) (сл.) или зрительная (зр.) и 2) заданности содержания (СмПр) и формы (Ф)	Степень развернутости (код-во предложений, ситуаций, микро-тем)	Репродуктивность (Р) и продуктивность (П) в высказывании
13) Высказывание по расширенной теме по нескольким (как минимум 3—5) текстам (комбинация, композиция)	—	Пр.		П
VIII. 14) Высказывание — рассуждение по новой тематике (предполагающее знание лексик), отрабатанная логика изложения	—	Пр. (Лог—См)	Максимальная: от 10 до 35 предложений (тематическое высказывание, 7 микротематических или ситуативных высказываний)	П
15) Высказывание — рассуждение по новой теме, (предполагающее знание лексик) неизвестный ход рассуждения	—	Пр.		П
16) Высказывание — монолог по новой теме: лекция — доклад	—	Пр.		П

Заключая рассмотрение психологической природы речевого высказывания применительно к задачам обучения говорению на иностранном языке, необходимо определить основные показатели сформулированности этого вида речевой деятельности. В качестве таких показателей выступают, с одной стороны, характеристики языка или средство формирования и формулирования мысли — предмета говорения, т. е. характеристики знания лексических единиц и правил грамматического оформления мысли (I). С другой стороны, речевое высказывание характеризуется показателями способа формирования и формулирования мысли, т. е. речи (II). Важными также являются показатели, определяющие высказыва-

ние как общий продукт говорения (III) и внешнюю сторону этой деятельности, т. е. фонацию (IV).

Таким образом, сформированность высказывания как продукта говорения в процессе овладения иностранным языком может определяться следующими группами показателей, выступающих в то же время в роли характеристик деятельности говорения.

Языковые характеристики

I. 1. Выбор правильной лексической единицы, определяемый

количеством случаев нарушения (в % к общему кол-ву значимых единиц).

2. Грамматическая правильность, определяемая

количеством ошибочных грамматических действий.

3. Лексическая сочетаемость, определяемая

количеством случаев ее нарушения (в % к общему кол-ву случаев).

Речевые характеристики

II. 4. Лексическая насыщенность (или информативная плотность), определяемая

количеством однократно встречающихся слов (в % ко всему объему слов).

5. Логичность построения высказывания, определяемая

количеством случаев нарушения логики высказывания, противоречивости.

6. Комплексированность высказывания, определяемая

количеством расширения простого нераспространенного высказывания, обособления, депредикаций и т. д.

Общая характеристика высказывания как продукта говорения

III. 7. Объем высказывания, определяемый

а) количеством фраз,
б) количеством предложений,
в) количеством предикаций,
г) количеством значимых слов.
общим количеством смысловых связей и предметных несоответствий действительности.

8. Предметно-смысловая содержательность, определяемая

Рассмотрение предметного содержания говорения как вида речевой деятельности, внутренней стороны этого процесса и психологической природы его продукта — речевого высказывания — с большей очевидностью убеждает в том, что обучение говорению на иностранном языке представляет собой сложный трудоемкий процесс решения ответственной задачи со многими неизвестными. Анализ высказывания как продукта говорения с точки зрения рассмотрения его психологической природы показывает, что умение говорить на иностранном языке предполагает умение человека выражать свою мысль на разных уровнях высказывания — от простого субстанционального до тематического. Задача учителя заключается в том, чтобы целенаправленно организовать все необходимые условия обучения, первым из которых является выбор и иерархическая организация по нарастанию трудностей различных высказываний как единиц обучения. Можно полагать, что приведенный в таблице 5 возможный вариант такого обучения окажется полезным.

Перейдем теперь к рассмотрению психологических механизмов деятельности говорения.

Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ГОВОРЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

§ 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕХАНИЗМОВ ГОВОРЕНИЯ

Проблема психологических механизмов речи¹ была, как известно, впервые поставлена Н. И. Жинкиным в работе «Механизмы речи»². Как отмечает Н. И. Жинкин, «механизм речи — это живой, постоянно перестраивающийся и в норме постоянно совершенствующийся механизм. Его формирование, перестройка и запуск происходят в результате обмена сообщениями. Это необходимо и достаточно для того, чтобы накопились элементы отбора и сформировалась способность производить акт отбора. Компенсация дефектного механизма потребует замены одних сенсорных и двигательных элементов другими. Но и в этом последнем случае формирование нового механизма может происходить опять-таки в процессе обмена сообщениями»³.

Утверждая двухзвенность (двусторонность) и комплементарность (взаимодополняемость) всех речевых механизмов, Н. И. Жинкин включает в их число большое количество достаточно разнородных процессов и явлений. Все они могут быть представлены некоторой иерархией уровней. Так, в качестве самых общих уровней этой иерархии выступают общие механизмы «приема и выдачи» сообщения. Это два комплементарных звена самого процесса двустороннего речевого общения.

Внутри каждого из этих звеньев общения, по Н. И. Жинкину, выступают механизмы: а) осмысления в единстве двух комплементарных звеньев — анализа и синтеза, проявляющихся по-разному на разных уровнях смысловой обработки языкового материала; б) памяти также в единстве двух комплементарных звеньев — долговременной (постоянной) и «короткой», кратковременной (оперативной) памяти и в) упреждающего синтеза (опережающего отражения), проявляющегося в объединении, единстве двух элементарных звеньев любого отрезка речевой цепи. Как пишет об этом Н. И. Жинкин, «последующие элементы этой цепи в такой же мере влияют на предшествующие, как эти предшествующие на последующие. Создается, действительно, целое объ-

¹ Здесь и далее термины «механизмы речи», «речевые механизмы» и «речевой механизм» употребляются синонимически. При этом напомним, что термином «речь» Н. И. Жинкин обозначает и говорение, и речевое двустороннее общение в целом.

² Ж и н к и н Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

³ Там же, с. 352.

единение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы было сформулировано предшествующее»¹.

Процессы осмысления, удержания в памяти, упреждения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционного механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев: а) составления слов из элементов и б) составления фраз из слов. В каждом из этих звеньев также есть два звена — отбор и составление, в которых, с одной стороны, реализуются анализ и синтез, а с другой — представлены динамика и статика этих явлений.

Проведенный выше краткий анализ концепции Н. И. Жинкина показывает, что в настоящее время определен широкий круг основных психологических механизмов, при помощи которых осуществляются отдельные речевые действия и речевая деятельность в целом. В то же время само наименование и перечисление всех уровней и звеньев механизмов речи, названных Н. И. Жинкиным, показывает, что это очень сложное образование, тесное взаимодействие звеньев которого регулирует и реализует процесс вербального выражения мысли говорящего.

Как показывает практика обучения иностранным языкам, речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычной речевой деятельностью. В начале обучения иностранному языку человек, как правило, удерживает в памяти меньшее количество иноязычных слов, чем слов родного языка, медленнее осмысляет иноязычное сообщение, менее явно выявляет механизм упреждения и т. д. Естественно предположить, что овладение говорением на иностранном языке, т. е. овладение новой иноязычной деятельностью, означает, что говорящий как-то «прилаживает», а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни этого сложного многостороннего речевого механизма. Соответственно, возникает необходимость более четкого и полного представления всей совокупности входящих в речевой механизм звеньев, уровней самих психологических механизмов говорения, а также установления характера их внутренней взаимосвязи и взаимодействия в процессе говорения.

При рассмотрении речевого механизма говорения в целом мы, с одной стороны, основываемся на концепции Н. И. Жинкина, а с другой — на основных положениях деятельностного подхода к говорению и вообще речевому поведению человека. Определим поэтому прежде всего следующие исходные положения предлагаемого ниже рассмотрения речевого механизма.

Во-первых, речевые механизмы соотносимы с тремя фазами речевой деятельности, т. е. в них могут быть выделены отдельно механизмы мотивационно-побудительной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной фаз РД.

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 38.

Во-вторых, в качестве механизмов ориентировочно-исследовательской и исполнительной фаз речевой деятельности выступают как общефункциональные механизмы, такие, например, как упреждение, т. е. опережающее отражение, оперативная и постоянная память, так и основывающиеся на вышеперечисленных общефункциональных специфических речевых механизмах, такие, например, как операционные смыслообразующие механизмы, фонационные (т. е. механизмы звукообразования) и др.

В-третьих, механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же, отличаясь во втором случае уровнем функционирования, степенью «прилаживания» к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ. Эту же мысль подчеркивает и исследователь мозговых механизмов В. Пенфильд: «...механизм, который развивается в мозгу, — тот же, независимо от того, изучается ли один язык, два или больше»¹. Правда, в то же время В. Пенфильд отмечает «эффект переключения» этого механизма в процессе владения двумя или даже тремя языками. По его словам, хотя мозговой речевой механизм и «обслуживает все три языка и доказательств анатомического разделения нет, тем не менее имеется удивительно эффективный автоматический переключатель, который позволяет каждому перейти от одного языка к другому»².

В-четвертых, все виды РД имеют общие для всех и отличительные для каждого из них звенья, уровни речевого механизма. Это положение означает, что в процессе обучения иностранному языку овладение одним из видов РД облегчает овладение другим, но признание этого факта не исключает необходимости специальной, целенаправленной отработки специфических для каждого вида РД звеньев речевого механизма, например фонационного механизма говорения, техники чтения и письма и т. д.

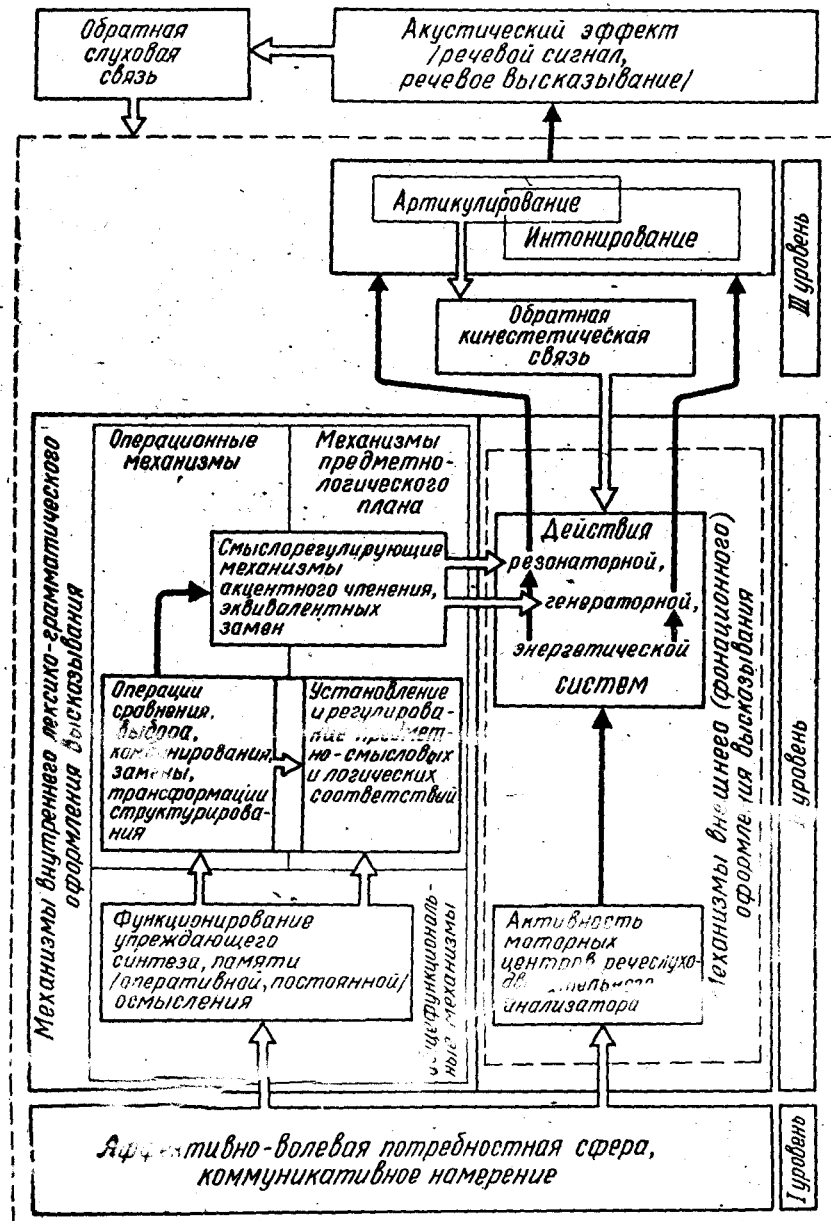
Рассмотрим теперь общую схему механизмов говорения как вида речевой деятельности. Весь речевой механизм функционирует как целое, но в нем могут быть выявлены уровни, планы и исходный (начальный) и конечный моменты осуществляемого этим механизмом говорения. Первый уровень соотносится с мотивационно-побуждающей фазой деятельности, второй — с ориентировочно-исследовательской (или аналитико-синтетической) и третий — с исполнительной, реализующей фазой деятельности. Начальным моментом функционирования речевого механизма в деятельности говорения является возникновение потребности и определение коммуникативного намерения (КН). Конечным моментом — акустический эффект. Геометрическая форма приводимой ниже схемы наглядно иллюстрирует эти моменты (см. схему 9).

¹ Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Л., «Медицина», 1964, с. 233.

² Там же.

Схема 9

Схематическое представление общего механизма говорения



Наряду с выделением трех горизонтальных уровней в схеме речевого механизма могут быть достаточно четко прослежены три плана его функционирования на основе возникновения потребности, два из которых основаны на действии общефункциональных механизмов памяти, упреждения (опережающего отражения) и осмысления. Соответственно, могут быть выделены три одновременно функционирующих плана речевого механизма: механизм предметно-логического плана высказывания, собственно механизм логики мысли и денотатной соотнесенности, т. е. работы с денотатной схемой; механизмы формирования и формулирования мысли, т. е. лексико-грамматического оформления, условно называемые нами механизмами внутреннего оформления высказывания, и механизмы фонационного оформления высказывания, или механизмы внешнего оформления.

Прокомментируем кратко работу каждого из этих механизмов применительно к обучению иноязычному говорению, начав, однако, с рассмотрения их исходного уровня. Основным начальным механизмом говорения является приведение в действие мотивации, т. е. реализация первой фазы деятельности. Механизм мотивации говорения глубоко интимен, индивидуален, не расчленим, непосредственно не управляем, но, что очень важно для практики обучения говорению, опосредствованно регулируем. Этот начальный момент речевого высказывания, в качестве которого выступает мотив, как уже отмечалось выше, трактуется нами с позиции теории деятельности А. Н. Леонтьева. В этот механизм входит: а) «включение» потребности, б) встреча потребности с предметом говорения — мыслью говорящего, в) эмоциональное переживание этой потребности, т. е. интерес, г) волевая его регуляция и д) поддержание интереса и другие проявления эмоционально-волевой, потребностной сферы психической жизни человека.

Учитывая роль мотивации во всем процессе говорения и значимость этого явления, обучение говорению на иностранном языке и должно начинаться с приведения в действие ее механизмов. Как образно заметил Л. С. Выготский, «если мы сравнили выше мысль с нависшим облаком, проливающимся дождем слов, то мотивацию мысли мы должны были бы, если продолжить это образное сравнение, уподобить ветру, приводящему в движение облака»¹. Человек (в норме) на родном языке говорит тогда, когда испытывает потребность выразить мысль. Эта ситуация часто нарушается при обучении иностранному языку: учитель вызывает ученика и предлагает ему высказаться по теме или пересказать текст. Предполагается, что ученик должен это делать, а хочет он или нет (испытывает потребность или нет), это, как правило, не учитывается и важность действия начального уровня всех речевых механизмов автоматически не отмечается. И в то же время опытный учитель хорошо знает, что, если ученик хочет говорить на иностранном

¹ Выготский Л. С. Мышление и речь, М. — Л., Огиз — Соцэкгиз, 1934, с. 314.

языке, если ему интересно общаться с учителем, он лучше активизирует языковой материал, шире использует запас слов.

Другими словами, если коммуникативная потребность ученика, встречаясь с предметом говорения — мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, возрастным особенностям, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общесфункциональные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти. Как отмечают А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов и др., включаясь посредством мотива в активную деятельность, человек продуктивнее запоминает, глубже осмысливает материал, заинтересованнее совершает саму деятельность. Поэтому можно считать, что используемые в практике обучения иностранному языку приемы организации ролевого обучения, игровых ситуаций, решение головоломок, мыслительных задач непосредственно направлены на приведение в действие механизмов мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному говорению.

Важно также отметить, что при правильной организации внутренних мотивов говорения на иностранном языке обучение этому виду РД становится личностно-значимым и личностно-ориентированным. В центре обучения в этом случае находится человек с его внутренним миром потребностей и эмоций, и научить его говорить на иностранном языке — это для учителя прежде всего означает научить опосредствованному регулированию мотивационно-побудительной фазы этого вида речевой деятельности у учащегося, тем самым регулированию одного из основных механизмов иноязычного говорения.

Рассмотрев общую схему речевых механизмов говорения и их начальной «запусковой» фазы, т. е. механизм мотивации, кратко охарактеризуем три основных плана проявления речевого механизма (более подробный анализ особенностей проявления общесфункциональных и фонационных механизмов в процессе овладения говорением на иностранном языке дан в следующих параграфах). Здесь же отметим, что в качестве общесфункциональных механизмов на основе которых функционируют механизмы внутреннего, да и косвенно внешнего оформления высказывания, выступают осмысление, упреждающий синтез и оперативная (в единстве с постоянной) память. Такое соотношение механизмов собственно речевого оформления и общесфункциональных, с одной стороны, подтверждает мысль, что «речевая функция должна рассматриваться как накладывающаяся или паразитическая функция, которая использует ранее сформированные механизмы мозга так же, как и ранее сформированные периферические аппараты»¹. В то же время оно и опровергает ее, так как именно речевая функция качественно меняет все другие высшие психические функции как в филогенезе, так и в онтогенетическом развитии человека

¹ К р и т ч и М. Афазиология. М., «Медицина», 1974, с. 33.

(Л. С. Выготский, А. Р. Лурия). Поэтому при рассмотрении взаимодействия всех уровней речевого механизма утверждается, с одной стороны, что общесфункциональные механизмы являются основой для собственно речевых. С другой стороны, и это самое главное, утверждается их взаимосвязь и качественное изменение первых под влиянием вторых не только в процессе овладения родным, но и в процессе овладения иностранным языком, что в силу этого имеет огромное общеобразовательное и воспитательное значение.

Рассмотрим теперь, как проявляются три плана речевого механизма в процессе овладения говорением на иностранном языке.

Очевидно, что действие механизмов предметно-логического плана (в совокупности таких действий как, например, определение предмета высказывания, установление и регулирование его логической последовательности и др.) может быть непосредственно включено в говорение на иностранном языке. Другими словами, здесь можно говорить о полном переносе характера функционирования этих механизмов с родного на иностранный язык. Так, если учащийся умеет выделять главное и подчинять ему детали в изложении мысли на родном языке, то это же умение реализуется и на иностранном языке (при условии знания средств и способов выражения мысли). Если учащегося целенаправленно учат этому на иностранном языке, то наблюдается улучшение уровня выполнения этого умения не только на иностранном, но и на родном языке (данные экспериментов Л. И. Апатовой, Э. Г. Волчкова).

Механизмы внутреннего оформления высказывания в совокупности таких операций, как отбор, сравнение, составление, комбинирование, структурирование и др. (см. схему 9), т. е. второй план проявления общего механизма говорения, «придаживаются» к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. Эффективность функционирования этих механизмов в деятельности говорения на иностранном языке достигается в результате специально направленных на отработку этих операций упражнений, например, таких, как ответы на вопросы типа: «Кто больше, кто скорее назовет семь предметов домашнего обихода и канцелярских принадлежностей?»; «Кто поставит как можно больше вопросов к изображенному на картинке?»; «Кто быстрее из предложенного списка слов отберет синонимические пары прилагательных, определяющие указанные на картинке предметы?» и т. д. Здесь следует отметить, что, говоря о речевых механизмах, большинство исследователей имеют в виду только эти механизмы внутреннего оформления высказывания, рассматривая операции выбора (отбора) и составления, комбинирования в качестве не только основных, но и единственных.

Третий план речевых механизмов — фонационные механизмы, или механизмы внешнего оформления высказывания, — может быть соотнесен с моторным механизмом речи, по В. Пенфильду. При этом, если первый план речевого механизма — план предметно-

логического оформления «включается» в говорение на иностранном языке, а второй план механизмов «прилаживается», то механизмы внешнего, фонационного оформления иноязычного высказывания функционируют по другим, отличным от родного языка программам. (Здесь под программой понимается последовательность моторных, слоговых команд на артикуляционные движения.) Ниже будет показано, что почти все звенья и уровни действия фонационного механизма требуют специальных формирующих его функционирование упражнений: дыхательных, ритмических, артикуляционных, интонационных и др.

Практика обучения иностранному языку показывает, что наибольшее время учителем отводится именно отработке механизмов внешнего оформления, хотя и не во всех его звеньях. Работа над двумя другими планами самого речевого механизма, как правило, целенаправленно учителем не проводится.

Такова общая характеристика самого речевого механизма говорения и планов его проявления. Еще раз отметим, что в приведенной схеме 9 сделана попытка наглядно представить всю сложность и взаимообусловленность планов проявления общего речевого механизма, связь специальных речевых и общефункциональных механизмов и соотношенность всех уровней речевого механизма тремя фазами речевой деятельности говорения.

§ 2. ОБЩЕФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ГОВОРЕНИЯ

Как уже отмечалось выше, общефункциональные механизмы говорения представлены процессами памяти, осмысления и упреждения синтеза, являющимися основой функционирования собственно речевых механизмов отбора слов, составления сообщения, эквивалентных замен и грамматического структурирования. Эти речевые механизмы не будут объектом нашего рассмотрения, так как они с достаточной полнотой с психологической точки зрения описаны в работе Н. И. Жинкина¹, а с психолингвистических позиций в работах А. А. Леонтьева² и здесь можно только присоединиться к этой трактовке. Механизм грамматического структурирования достаточно полно представлен в модели трансформационной грамматики, основным достижением которой является «установление отношений между глубинным семантическим содержанием и синтаксической формой»³. В последнее время эта проблема успешно развивается в советской психолингвистике с уточнением роли семантического содержания, и к работам в этой области мы и отсылаем читателя⁴.

¹ См.: Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958.

² См.: Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., «Наука», 1969.

³ Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., «Прогресс», 1976, с. 325.

⁴ См. Леонтьев А. А. Указ. соч.

Определяя особенности функционирования механизмов памяти, упреждения и осмысления в процессе овладения иноязычным говорением, рассмотрим, прежде всего, механизм осмысления. Начнем с утверждения, что в процессе обучения говорению на иностранном языке человек овладевает механизмом осмысления как механизмом установления смысловых связей разной меры опосредствования. Напомним, что элементарная смысловая связь как межпонятийное соответствие и более сложные смысловые связи устанавливаются говорящим в самом процессе говорения (см. гл. II, § 1). Они в совокупности и представляют смысл или смысловое содержание высказывания. В проводимом далее анализе этого понятия, как и самого явления «говорения», основополагающей является концепция А. Н. Леонтьева, согласно которой «смысл» понимается в самом широком плане как создаваемое в деятельности субъекта отношение: отношение субъекта к действительности и установление субъектом деятельности отношения между выражаемыми словами понятиями.

Процесс осмысления или установления смысловых связей в обучении говорению на иностранном языке может осуществляться человеком на нескольких уровнях. Первый, основной уровень формирования смысловой связи — это уровень межпонятийной связи. Эта смысловая связь, рассматриваемая как устанавливаемое субъектом деятельности отношение между двумя понятиями, основывается на том, что содержание обоих понятий включает хотя бы один общий, взаимно не исключающий эти понятия признак.

Так, взаимоисключающие по всем признакам понятия «вкус» и «зрение», «ясность» и «сладость», «квадрат» и «круг» не разрешают сочетания «вкусное зрение», «ясная сладость» или «квадратный круг».

Говорящий на родном языке в результате огромной речевой практики общения уясняет понятийное содержание употребляемых слов (хотя и не всегда это осознает и не может это объяснить).

На родном, например русском, языке говорящий никогда не скажет «громоздкая линейка», «узкий простор», «огромные волосы». Он не скажет так потому, что понятие «громоздкость» предполагает объем, которым не определяется «линейка»; понятие «узкое» предполагает границы, ограничивающие безграничный «простор»; понятие «огромности» предполагает неохватность объекта и обязательную его однородность, например «огромные просторы, поля, волны» и т. д.; волосы, находящиеся на ограниченном участке — голове, не могут характеризоваться этим определением.

В условиях школьного обучения говорению на иностранном языке, когда речевой опыт слишком мал, необходимо целенаправленно учить установлению таких межпонятийных соответствий на иностранном языке. Это тем более необходимо, что такое межпонятийное отношение или межпонятийная смысловая связь может рассматриваться как основа свободной словосочетаемости.

Но если в условиях владения родным языком человек сам уясняет понятийное содержание слов, то при обучении иностранному языку необходимо использовать в этих случаях предложенный Б. В. Беляевым прием толкования понятий. Это позволит человеку не только правильно сочетать слова через осознание их понятийной сущности, но и почувствовать механизм смыслообразования на родном языке.

Возьмем в качестве примера слова английского языка *wide* и *broad*. Учитель говорит, что эти слова обозначают ширину, но словами *wide* обозначает ширину всего, что имеет границы. Ученики сами могут назвать те предметы, которые могут быть охарактеризованы прилагательным *wide* — *bridge, corridor, street, river, stairs, shoes, dress*. Слово *broad* может характеризовать и ограниченное и безграничное явление. Поэтому *broad* может определять все, что определяется как *wide*, но и то, что может быть определено только как *broad*, — *space, smile* и др. Интересен в этом плане пример с употреблением слов *wide* и *broad* со словами *road* и *way*. Оба слова могут обозначать понятие «дорога», но *way* более абстрактно, обозначая «путь, направление, способ (как путь)». Со словом *way* может быть по этому межпонятийному критерию связано слово *broad*, т. е. *broad way*. Эти примеры можно множить до бесконечности, но важно одно — обучение смысловым связям (и тем самым сочетаемости, обеспечивающей свободную комбинаторику слов в процессе говорения) должно проводиться приемом толкования понятий и как минимум на паре слов. При этом перевод слова иностранного языка на родной язык может оказаться пагубным, если он будет предшествовать толкованию понятия. Например, если учитель переведет слово английского языка *thick* на русский как «толстый», ни один учащийся не сможет понять, почему англоговорящие люди говорят *thick soup, smoke, forest*. Он сможет только запомнить это, ссылаясь на «узус» языка. Если же учитель растолкует понятие *thick* как выражение массивной плотности какого-либо вещества, явления, частей в определенных пределах или в объеме, то учащийся в ситуации игры *thick fog, thick hair, grass, forest*, равно как *thick fog, smoke, forest*, даст сочетание *thick fog, smoke, forest*.

Мы остановились так подробно на этом уровне формирования смысловой связи по двум причинам. Во-первых, потому, что механизм этой межпонятийной связи определяет собой, как показал эксперимент Г. В. Стрелковой, установление смысловых связей более высокого уровня, т. е. более опосредствованных смысловых связей. Во-вторых, потому, что, как показали эксперименты Э. Г. Волчкова, целенаправленное формирование осмысления способствует более явному функционированию оперативной памяти на иностранном и родном языке.

Второй уровень смысловой связи — это связь между членами предложения, определяемая, с одной стороны, логикой мысли, отражающей логику событий, а с другой стороны: а) местностью, валентностью слов (как отражением связи участников, т. е. актантов

ситуации, обозначаемой именем) (см. гл. II, § 1) и б) межпонятийной смысловой связью.

Обучая этому уровню смысловой связи, учитель показывает потенциальную, заложенную в самом слове систему его смысловых связей с другими словами, которые могут реализоваться только в предложении. Так, вводя новое слово, учитель сразу же намечает линии смысловых связей. Например, вводя русское слово «очередь», он указывает на две связи, определяемые двухвалентностью этого слова. «Очередь (1) за чем (за газетой), очередь (2) на что (на автомобиле)». На обучение этой смысловой связи сочетаемости слов может быть направлено такое широко распространенное упражнение, как «заполните пропуск подходящими по смыслу словами». Так, в незавершенном предложении «Я вижу очередь...» ученик обязан дать два завершения, определяемые семантической валентностью, и как можно больше действительно свободных сочетаний, определяемых межпонятийными смысловыми связями.

Третий уровень смысловой связи — это смысловая связь между новым и данным в суждении, т. е. связь между ремой и темой. Эта связь определяется логикой мысли и сама определяет ее. Обучая этой связи, учитель прежде всего обращает внимание на необходимость акцентного, смыслового членения фразы, правильного выделения ремы интонационно-логическим ударением.

Очевидно, что все рассмотренные выше уровни смысловой связи реализуются на материале предложения — внутри его членов, между ними и между тематическим и рематическим его компонентами. Однако смысловая связь может устанавливаться и между предложениями, и между смысловыми «сверхфразными» единствами. Правильно установленная смысловая связь на всех уровнях определяет связность высказывания, о которой уже говорилось в гл. II, § 3.

На основе данных психологии о единстве восприятия и речепроизведения можно предположить, что обучение осмыслению высказывания может осуществляться и через обучение пониманию воспринимаемого на слух иноязычного высказывания. Смысловая структура текста может выступать в качестве ориентировочной основы обучения¹, а проводимая на этой основе система упражнений предполагает отработку самого механизма установления основных и дополнительных смысловых связей. Установление субъектом речевой деятельности разноуровневых смысловых связей между элементами высказывания и самими высказываниями является основой формирования сочетаемости в самом широком смысле этого слова. При этом основанная на смысловых связях сочетаемость может рассматриваться

¹ См. подробнее: Апатова Л. И., Зимняя И. А. Смысловая структура текста как ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух. — «Ученые записки И МГПИИЯ им. М. Тореца», 1972, т. 69.

как коммуникативно неоднородное явление, специфика которого определяется характером речи как способа формирования и формирования мысли посредством языка на всех уровнях высказывания. Механизм осмысления и предполагает включение этого способа, в основе которого лежит не противоречащее действительности соединение понятий, определяющее коммуникативный смысл целого высказывания.

Наряду с осмыслением в процессе говорения большую и важную роль играет механизм упреждающего синтеза (в терминах Н. И. Жинкина). Упреждающий синтез рассматривается как частное проявление общепсихологического механизма опережающего отражения в продуктивных видах речевой деятельности (в рецепции — вероятностное прогнозирование)¹. В результате действия этого механизма «создается, действительно, цельное объединяющее звено, в котором последующее звено должно быть упреждено предвещающим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее»². Явно, что проявления действия этого механизма также должны учитываться учителем в процессе обучения школьников иностранному языку.

На уровне современных представлений о психологической природе говорения можно выделить по крайней мере три линии упреждения в речевой последовательности: упреждение а) по линии словесно-артикуляционной стереотипии; б) по линии лингвистических обязательств, относящихся как к лингвистической вероятности сочетания слов, так и к реализации развертывания грамматических правил, определяющих, в частности, глубину фраз, и в) по линии смысловых обязательств раскрытия замысла, выявляемых на отрезках высказывания больших, чем предложение.

По первой линии упреждений — словесно-артикуляционной стереотипии — упреждающий синтез проявляется в характере самих артикуляционных движений и в характере интонационного оформления слова. По линии анализа артикуляционных движений упреждающий синтез в пределах слова отчетливо выявляется во взаимовлиянии и взаимопроникновении спектральных, т. е. физических, определяющих тембр звучания характеристик соседствующих звуков, что является следствием их относительно одновременной артикуляции или коартикуляции. Так, было показано, что спектральные характеристики одного и того же согласного звука существенно меняются в зависимости от последующего звука, вплоть до того, что по своим физическим характеристикам эти позиционные варианты одного и того же звука могут рассматриваться как различные звуки. По утверждению А. Р. Лурии, этот факт, прослеженный им на различном произнесении звука «с» в словах «соль», «сено» или «сила», может иметь место лишь при предвос-

¹ См. подробнее: З и м н я я И. А. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. М., «Высшая школа», 1973.
² См.: Ж и н к и н Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 38, См. также: Вероятностное прогнозирование. М., «Наука», 1977.

хищении последующих артикулем¹ в момент произнесения данной, т. е. «с».

Вскрывая психофизиологический механизм упреждающего синтеза на уровне словесного стереотипа (регулируемого механизмом слогаделения), Н. И. Жинкин обосновал коартикуляцию тем, что она необходима «для преодоления инертности произносительного прибора, требующего времени на запуск и отпуск»². Эта же мысль подчеркивается А. Р. Лурией, отмечая, что «произнесение любого звука или слога возможно только при своевременной иннервации одной артикулемы и переключении артикуляторного аппарата на последующие»³. Отметим, что если упреждение реализуется на слоге, то совершенно ясно, что при обучении произношению на иностранном языке необходимо одновременно с обучением отдельному звуку учить сразу слогу как произносительной единице, в которой упреждается артикуляция всех входящих в него звуков.

Упреждающий синтез на уровне словесной стереотипии проявляется также и в характере произнесения предупредных слогов слова, т. е. в предвосхищении ими сильного ударного слога в многосложном слове (с ударением на последнем слоге). Упреждение проявляется также и в характере выражения отдельных частей интонационной структуры, необходимым только при условии предвосхищения его другой основной части в целях воссоздания всего коммуникативного типа интонации. Соответственно, при обучении фонетике нельзя не учесть необходимость отработки всего словесного стереотипа при последовательной отработке слогов. Другими словами, учитывая действие механизма упреждения, необходимо отрабатывать слог в структуре слова.

Вторая линия упреждающего синтеза в процессе говорения проявляется в плане выполнения лингвистических обязательств. Широко проводимые в последние годы психолингвистические эксперименты по семантическим (ассоциативным) связям слов показывают, что все слова, хранящиеся в памяти человека, в его лексиконе парадигматически и синтагматически взаимосвязаны. В силу наличия этих связей человек, произнося одно слово, уже как бы берет на себя определенные «обязательства» по высказыванию других. Другими словами, последующие слова упреждающе синтезированы уже в момент произнесения человеком каждого предыдущего слова. Это положение хорошо согласуется с понятием системной речевой активности, которая «может синхронно охватывать несколько слов, образуя структуру типа одно слово одновременно с другим (другими)»⁴.

¹ Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. М., Изд-во МГУ, 1969, с. 197.

² Ж и н к и н Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 91.

³ Лурия А. Р. Указ. соч., с. 197.

⁴ Брудный А. А. К проблеме семантических состояний. — В кн.: Сознание и действительность. Фрунзе, 1964, с. 121.

Конкретная актуализация одного из «обязательств» детерминируется контекстом и ситуацией общения, в результате чего актуализируется наиболее *вероятная* для данной ситуации общения вербальная реализация. Существенным для понимания этой линии упреждающего синтеза являются три отмеченные Р. М. Фрумкиной положения: во-первых, влияние на вероятность появления символа его объективной частоты, зарегистрированной в словарях; во-вторых, влияние на вероятность появления символа частоты и значимости денотата, т. е. самого обозначаемого словом предмета и субъективно-эмоциональной оценки человеком обозначаемого (слово понятия как хорошего (приятного) или плохого (неприятного)); в-третьих, важное влияние на вероятность появления слова оказывает субъективная частотно-вероятностная организация словаря в памяти носителя языка. «Словарь в целом организован в соответствии с «индексом» частот»¹, и его вероятностная организация проявляется во всем речевом поведении индивида. Очевидно, что формирование этой линии упреждающего синтеза предполагает обучение не только отдельным словам, лексемам иностранного языка, но и их словосочетаниям. Поэтому упражнения, используемые в целях обучения установления смысловых связей на уровне предложения, будут в то же время направлены на формирование механизма упреждения по линии реализации лингвистических обязательств.

Лингвистические обязательства относятся не только к области лексики, но и к области грамматики. Иллюстративным в плане проявления упреждающего синтеза на уровне грамматических обязательств является употребление артикля в романско-германских языках. Артикль, как известно, *обозначает* число, рода, определенности и в то же время это вспомогательная, служебная, а не значимая единица языка! Артикль может быть началом воплощения замысла, являясь первым по времени формальным сигналом следующей за ним семантически значимой единицы. Следовательно, *говорящим* того или иного артикля уже свидетельствует о предвосхищении артиклем грамматических (в данном случае морфологических) особенностей *явления*. Другими словами, произнося артикль, человек уже обнаруживает грамматические обязательства. При обучении такому явлению, как артикль, учитель не может не объяснить его сигнализирующей функции. Учитель может отметить, что произнося *der* на немецком языке, человек уже сказал этим, что речь пойдет о мужском роде, употребив *the* в английском, он сигнализирует определенность предмета. На уровне предложения упреждающий синтез проявляется также и в формировании фразовой интонации и фразового ударения, предшествующие элементы структуры которых предопределяются последующим ее осуществлением в целом.

¹ Вероятностное прогнозирование в речи. Под ред. Р. М. Фрумкиной. М., Изд-во МГУ, 1971, с. 78, а также: Фрумкина Р. М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., Изд-во МГУ, 1971, с. 18.

Третья линия упреждения — линия собственно *смысловых* обязательств — разворачивается в полной мере на высказывании большем, чем предложения, хотя и на уровне предложения «у нас есть отчетливое предвосхищение того, что мы собираемся сказать, и наш выбор нужных слов зависит от чего-то гораздо большего, чем предшествующие элементы нашего высказывания». У нас есть план предложения... который должен в общем определиться до того, как можно выделить слова, которые мы собираемся сказать»¹. Авторы данного высказывания, находясь во власти концепции порождающей грамматики, называют этот план грамматическим, хотя в нем явно заключен смысл, план содержания. Это тем более явно, что они сами говорят о предвосхищении того, что сказать.

Рассматривая этот план смысловыражения, выполняющий регулирующую функцию в процессе составления смысловых последовательностей, Н. И. Жинкин отмечает, что «при этом обозначающие элементы теряют динамику и прямое вещественное содержание, они становятся лишь знаками порядка расположения элементов предстоящего обобщения типа: «Вначале про это, потом то, закончить этим»².

Круг смысловых обязательств и составляет содержание замысла, объединяя то, что входит в задачу высказывания (иногда эту задачу составляет не только предметно-логический план, но и эмоционально-оценочный). В силу смысловых обязательств сказанное в начале сообщения предполагает последующее развитие мысли. Как отмечает Н. И. Жинкин, «связь предложений в некоторой зоне может быть названа подтемой; подтемы объединяются в более широкую тематическую зону. Естественно предположить, что должно быть упреждение предстоящих произнесению подтем и удавание уже произнесенных. Тогда и сохранится тематическое *содержание*. Определение подтемы как *связи* предложений не точно, так как предложение состоит из слов, а в теме слова еще не установлены и конечный пункт смысловых обязательств, таким образом, предвосхищается говорящим»³. Ярким примером упреждающего синтеза по линии смысловых обязательств на уровне сообщения является умозаключение — силлогизм, где два первых суждения целиком предопределены конечным. Например: «Вода — жидкость. Жидкость текуча. Вода текуча».

План смысловых обязательств, как наиболее сложный по функции и филогенетически самый молодой, очень гибок и уязвим. Именно в нем в различных случаях патологии чаще всего нарушается упреждающий синтез, что проявляется в отсутствии логики,

¹ Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структуры поведения. М., «Прогресс», 1965, с. 15.

² Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 61.

³ Там же.

наличии противоречий и т. д. Интересно отметить, что такие же нарушения упреждения выявляются в начале овладения иностранным языком. Важное в этом смысле положение Н. И. Жинкина о характере смысловых швов между предложениями, их глубине и в случае бессвязности — «зиянии» — может быть использовано как показатель целостности или разорванности смыслового упреждения.

Очевидно, что опережающее отражение, проявляясь в каждой из названных трех линий упреждения в процессе речевого производства, реализуется и во всех их вместе взятых одновременно, что еще раз подтверждает высказанное Н. И. Жинкиным положение, что упреждающий синтез «характерен для всех речевых образований — слога, слова, фразы и способов соединения фраз».

Таким образом, очевидно, что упреждающий синтез проявляется на всех уровнях речевого высказывания в процессе говорения и каждый из планов этого упреждения должен быть сформирован в результате специальных целенаправленных упражнений.

Несколько слов (так как очень подробно этот вопрос изложен А. А. Леонтьевым¹) следует сказать и о таком важнейшем механизме речевой деятельности, как память, и особенно об оперативной памяти и ее связи с осмыслением и опережающим отражением. Память — это сложный психический процесс запоминания (запечатлевания); сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем прошлом опыте, с целью использования этого опыта в настоящем. Оперативная память «представляет собой органический компонент любой деятельности, то текущее запоминание, когда задача запоминания ставится не извне, а вызывается естественной необходимостью при выполнении действия, причем сохранение материала требуется только на время его переработки»². В процессе говорения оперативная память выступает лишь в качестве одного из условий успешного осуществления речевой деятельности, средства организации и удержания материала.

Очевидна важность развития и формирования мнемических механизмов, т. е. механизмов памяти, в процессе обучения иностранному языку. Особенно важна целенаправленная работа над механизмом оперативной памяти. Так, в работах Р. Ладо было показано, что объем оперативной памяти начинающего изучать иностранный язык меньше, чем объем оперативной памяти на родном языке, и равен примерно четырем единицам. Соответственно, учить иностранному языку необходимо уже в самом начале обучения иностранным языкам проводить целенаправленные упражнения с учениками, например упражнение «снежный ком», т. е. все усложняющегося и увеличивающегося по объему высказывания, для тренировки оперативной памяти учащегося на изучаемом языке.

1 Леонтьев А. А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., Изд-во МГУ, 1970, с. 74—76.

2 Жинкина Г. В. Исследование оперативной памяти. Автореферат канд. дис. М., 1967, с. 4.

В проведенном экспериментальном исследовании¹ изучались такие характеристики мыслительно-мнемической деятельности, как изменение объема оперативной памяти и процесс актуализации наиболее вероятных для данного контекста гипотез, т. е. процесс осмысления и упреждения вместе. Задачей исследования являлось, с одной стороны, установление зависимости между показателями самой мнемической и мыслительной деятельности, а с другой — выявление их связи с успешностью научения иноязычной речевой деятельности.

Объем оперативной, а не постоянной, например, памяти был выбран в качестве характеристики памяти, во-первых, потому, что он наиболее явно проявляется в обучении речевой деятельности на иностранном языке. Во-вторых, объем оперативной памяти, определяемый магическим числом 7 ± 2 , влияет на глубину производимого речевого высказывания. В-третьих, как показал эксперимент Ю. А. Веденяпина, объем оперативной памяти выявляет достаточно большую корреляцию (0,65) с показателем отсроченного воспроизведения, т. е. с характеристикой долговременной памяти, и определение уровня объема оперативной памяти может косвенно свидетельствовать и о работе долговременной памяти. Поэтому в качестве первого показателя — показателя памяти — был взят показатель оперативной памяти.

Второй показатель — количество актуализируемых вербальных гипотез — в заданном контексте эксперимента определяет мыслительную деятельность человека, точнее, такую характеристику его вербального мышления, как оценка лингвистической вероятности сочетаемости слов. Количество актуализируемых гипотез свидетельствует о широте ассоциативных связей. Характер изменения самих гипотез может свидетельствовать о коности, наоборот, о подвижности мыслительных операций. Так, если человек должен в определенный отрезок времени заполнить пропуск во фразе как можно большим количеством подходящих по смыслу слов, то он либо действует по одному и тому же стереотипу, выбирая различные варианты одного и того же типа гипотезы, либо он меняет сами типы гипотез. В первом случае, заполняя пропуск, например, во фразе: «Она закричала от...», испытуемый будет давать варианты одного и того же типа гипотезы «кричать от какого-либо внутреннего состояния». Пропуск будет заполняться словами: «от боли», «от радости», «от гнева» и т. д. Испытуемый, обладающий большей подвижностью мыслительной деятельности, будет

¹ Здесь приводятся результаты эксперимента, проведенного совместно с А. Г. Кветной, С. Д. Толкачевой на I курсе языкового вуза. Результаты этого эксперимента отражены в тезисах доклада И. А. Зимней, Ю. А. Веденяпина, С. Д. Толкачевой «Исследование факторов, обуславливающих успешность обучения на иностранном языке», прочитанного на конференции «Психология и методика обучения второму языку». (М., 1969), а также в статье И. А. Зимней «Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке» («Иностранные языки в школе», 1970, № 1).

давать в этом случае различные типы гипотез, а не варианты одного типа. Например: 1) «Она закричала от самого порога, калитки» и т. д.; 2) «Она закричала от боли, ужаса» и т. д.; 3) «Она закричала от одной мысли...»; 4) «Она закричала от удара, укола, прикосновения» и т. д. Характер актуализации вербальных гипотез, несомненно, сказывается на скорости выполнения речевой деятельности и ее качественном своеобразии.

Анализ полученных данных показал, что наиболее значимым в общем балансе показателей оказывается показатель объема оперативной памяти. При его положительном значении или неизменном на протяжении двух месяцев обучения (в сочетании с положительным изменением актуализации) испытуемые более чем в 75% случаев характеризуются как явно прогрессирующие в процессе научения иностранному языку. При отрицательном значении оперативной памяти (даже в сочетании с положительным или неизменным показателем актуализации) около 50% таких испытуемых попадают в группу слабо прогрессирующих или даже отстающих в процессе обучения.

Проведенный эксперимент позволяет сделать вывод, что из двух показателей более влияющим на успешность научения речевой деятельности на иностранном языке в начале обучения является показатель оперативной памяти. Показатель актуализации вербальных гипотез рассматривается как важный, но не определяющий успешность научения на исследуемом этапе обучения. На более продвинутых этапах эта роль памяти уменьшается.

Заключая рассмотрение общефункциональных механизмов речевой деятельности, еще раз отметим, что для успешности обучения иноязычному говорению необходимо полноценное функционирование всех рассмотренных выше механизмов — осмысления, памяти, упреждения.

§ 3. МЕХАНИЗМЫ ФОНАЦИОННОГО (ВНЕШНЕГО) СФОРМЛЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Фонационные механизмы, включающие механизмы голосообразования, звукообразования, сегментирования, интонирования, определяются работой механизмов дыхания, временной и ритмической организацией и особенностями оперативной памяти говорящего.

Как уже было отмечено в первом параграфе этой главы, вся сложная совокупность фонационных механизмов не переносится с речевой деятельностью на родном языке на говорение на иностранном языке. Более того, именно в артикуляционно-интонационном плане при овладении иноязычным говорением ярче всего проявляется интерферирующее влияние родного языка.

Разрабатывая проблему механизмов речи, Н. И. Жинкин подчеркнул, что «конечный акустический эффект в работе речедвигательного анализатора достигается путем одновременного включе-

ния трех систем: а) генераторной, б) резонаторной и в) энергетической¹. Из этих трех систем (механизмов) энергетическая является как бы базовой, основной. Она обеспечивает организацию дыхания и необходимое для производства звуков подвязочное давление в гортани.

Система генерации и резонаторная система определяют собственно звукообразование и интонирование. При этом важно отметить, что в звукообразовании участвуют обе эти системы, в интонировании только механизм генерации звука. Сам процесс генерации, или вокализации, произвольно не контролируется говорением по месту и способу производства, регулируется только по слуховому эффекту выхода. Например, поднятие тона регулируется через слуховой образ, что в значительной мере объясняет трудности обучения интонации иностранного языка.

Резонаторная система образует как бы второй (над собственно голосовым) уровень акустического сигнала и самого процесса произнесения, или вокализации, т. е. *сегментный, или звуковой, уровень*. Известно, что речевое звучание представляет собой последовательность дискретных элементов — сегментов, каждый из которых — реализация той или иной фонемы языка.

При изучении этого уровня акустического сигнала исследователями была определена зависимость движения воздуха в ротовой полости говорящего и скорости этого движения от: 1) объема рта, 2) выходного отверстия рта и 3) длины шеи, т. е. начального количества воздуха, а также от 4) степени сужения и удлинения губного прохода, 5) степени сужения основной щели между языком и противоположными стенками ротовой полости и 6) места артикуляции. Отметим, что все шесть показателей могут быть использованы для описания артикуляции иноязычных звуков.

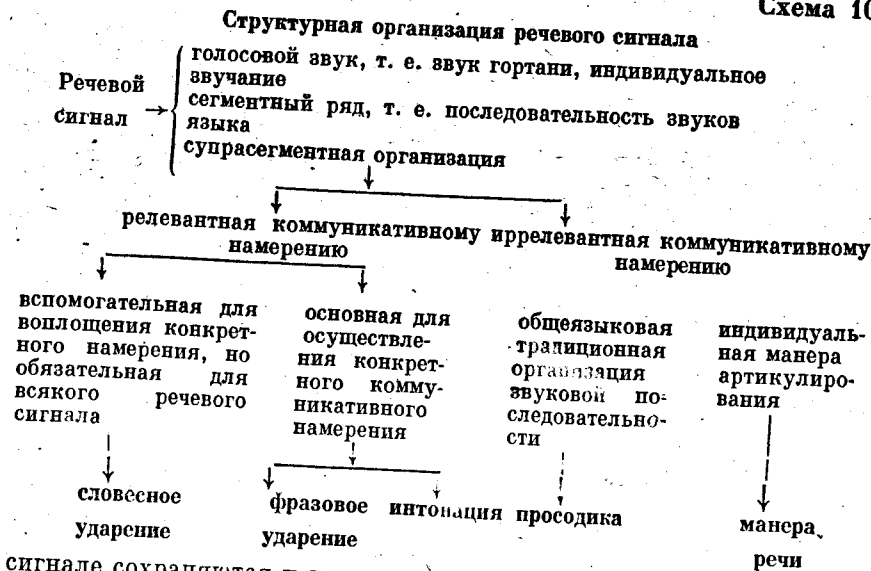
Очевидно, что артикуляционно звуки родного и иностранного языка очень близки друг другу и акустическое их различие достигается лишь очень тонких артикуляционных дифференцировок, которые суть результат целенаправленных многообразных упражнений. Можно сказать, что при обучении фонетическому оформлению иноязычного высказывания на сегментном уровне, т. е. на уровне звуков, перед учителем встают следующие проблемы: 1) формирование разностной, дифференциальной чувствительности (при этом необходимо соблюдать последовательность формирования а) слуховой, б) тонической, или беззвучной, артикуляции и в) моторно выраженной артикуляции); 2) формирование нового эталона звука иностранного языка; 3) формирование коартикуляции двух или трех звуков в системе слога и 4) формирование собственно артикуляционной структуры слова.

Супraseгментный уровень речевого сигнала может рассматриваться как своеобразная модуляция звуковой, сегмент-

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи, М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 84.

ной последовательности на фразовом уровне. Когда мы говорим о сегментном уровне, то мы имеем в виду только звуковой поток, сегментный ряд, в котором содержится индивидуальная характеристика об источнике звучания и лингвистическая информация о звуках определенного языка. Но как только голосовой аппарат начинает произносить слова, формирующие фразы, сразу же возникает второй уровень модификации звуковой волны, т. е. его структурная организация по правилам языка. Супraseгментная организация, отражая одновременно тип связи между словами, передает коммуникативное намерение говорящего в процессе общения. Это коммуникативное намерение выражается фразовым ударением, т. е. выделением одного слова по сравнению с другими, и интонацией. Очевидно, что речевой сигнал, являясь результатом сложного взаимодействия трех уровней речевого производства — голосового, сегментного и супraseгментного, подчиняется в своей организации коммуникативному намерению. Однако в речевом

Схема 10



сигнале сохраняются и такие проявления, которые незначимы или иррелевантны. При обучении фонетике иностранного языка мы целенаправленно учим трем первым релевантным коммуникативному намерению явлениям — словесному, фразовому ударению и интонации. Просодика языка и индивидуальная манера речи только учитываются учителем.

Все рассмотренное выше показывает, что акустический сигнал (или акустический эффект), являющийся результатом действия всего речевого механизма в целом, представляет собой сложное явление. Возникает вопрос: как осуществляется порождение этого сигнала на основе действия всех механизмов?

Вспомнив, что артикуляционная программа и тоническая (скрытная мышечная) артикуляционная активность возникают одновременно с актуализацией пространственно-понятийной схемы в процессе формирования и формулирования мысли, остановимся на рассмотрении особенностей организации артикуляционной программы как идеального воплощения реализующего уровня смысловыражения (речепроизводства). При этом следует отметить, что «вопрос о том, что такое артикуляционная программа и чему (словам, предложениям, частям предложения) она должна соответствовать, является весьма сложным»¹. В своем анализе мы исходим из того, что, будучи заданной уже на уровне смысловыражения, артикуляционная программа должна соответствовать смысловой единице этого уровня — синтагме, по определению Л. В. Щербы².

Этот вывод важен для практики обучения говорению на иностранном языке, ибо он означает определение основной, глобальной единицы произнесения. В то же время этот вывод означает, что единица смыслообразующего уровня — синтагма одновременно является и единицей артикуляционной программы реализующего уровня. Этот факт еще раз подчеркивает одновременность и единство актуализации всех уровней формирования и формулирования мысли в процессе говорения. Артикуляционная программа представляет собой сложную систему организации произвольного речевого действия.

Во-первых, в артикуляционной программе говорения реализуется общий принцип ритмической организации последовательности чередующихся движений, в частности слоговых. «Ритмическая последовательность команд», по утверждению Л. А. Чистович, «может вырабатываться автоматически за счет генератора полностью находящегося внутри центральной нервной системы»³. При этом слог понимается как «основная единица» произнесения (Р. Стетсон, 1951), «произносительная единица» (Н. И. Жинкин, 1958), «артикуляционный комплекс» (Л. А. Чистович, 1965).

Во-вторых, организацию артикуляционной программы говорящего определяет организация его дыхания. Понятие «дыхательной группы» (breath-group) было выдвинуто в работах Р. Стетсона (1951)⁴ и отнесено им к слогу. Тогда как, по данным ленинград-

¹ Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. М.—Л., «Наука», 1965.

² Как известно, Л. В. Щерба определял синтагмы, которые он первоначально называл «фразами» ... «как простейшие элементы связанной речи, отвечающие единым и далее в момент речи не разлагающимся представлениям» (Щерба Л. В. Опыт лингвистического толкования стихотворений. — «Русская речь». Л., 1923, вып. 1, с. 21).

³ Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. М.—Л., «Наука», 1965, с. 113.

⁴ Stetson R. Motor Phonetics. Amst., 1951.

ских исследователей Ю. И. Кузьмина и А. В. Венцова, «артикуляция каждого слова сопровождается отдельным дыхательным толчком»¹. Как мы видим, эти авторы выделяют уже более крупную дыхательную группу, соотносенную ими со словом. И наконец, в работах Ф. Либермана — одного из исследователей интонации² — понятие дыхательной группы, являющееся, по мнению автора, базовым для интонационного оформления высказывания, относится им к организации целого неэмфатического утвердительного *предложения*. И именно эту организацию артикуляционной активности Ф. Либерман обозначает как архитипичную нормальную «дыхательную группу». Очевидно, что разница в определении «дыхательной группы» разными авторами свидетельствует о том, что и внутри самой ее организации могут быть выделены иерархические уровни, которые учитываются артикуляционной программой и которым необходимо специально учить при обучении фонетике иностранного языка.

И в-третьих, большое влияние на организацию артикуляционной программы говорения оказывает объем, или, точнее, разрешающая способность оперативной памяти (7 ± 2), на удержание и развертывание единиц этой артикуляционной программы. Так, было показано, что артикуляционная программа объединяет, как правило, 7 ± 2 слога, т. е. 3—4 двусложных слова, что может быть объяснено только действием ограничения памяти.

Таким образом, общий уровень реализации речевого произнесения может быть представлен иерархией: артикуляционная программа — артикуляционные команды слога — организация внутри-слоговых движений.

В заключение, говоря об особенностях фонетического оформления иноязычного высказывания, подчеркнем необходимость учета особенности взаимодействия трех систем производства речевого сигнала (энергетической, генераторной и резонаторной), а также организации самой артикуляционной программы для всех уровней ее реализации — звука, слога, слова, синтагмы... В силу того что артикуляционная программа предполагает организацию дыхания, ритмико-мелодического и паузального оформления, специфических для каждого данного языка, то при обучении фонетическому оформлению необходимо начинать с ритма дыхания, ритма, мелодического рисунка и каждого из элементов интонационный механизм звеньев.

Перейдем теперь к рассмотрению общего для всей деятельности говорения в целом механизма обратной связи.

§ 4. СЛУХОВАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ (СЛУХОВОЙ КОНТРОЛЬ) В ПРОЦЕССЕ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В представленной в § 1 этой главы схеме общего механизма речевой деятельности говорения (см. схему 9) намечены два звена — слуховая и кинестетическая (мышечная, проприоцептивная) обратная связь. Роль этих звеньев в функционировании всего речевого механизма трудно переоценить. Благодаря эффекту обратной связи всякое произвольное действие, и речевое в том числе, становится регулируемым и самоуправляемым. Обратная связь, обеспечивающая поступление информации о процессе и результате выполнения программируемого речевого действия, осуществляется преимущественно в виде слухового контроля, наряду с костной проводимостью и кинестетической (или проприоцептивной) обратной связью.

Анализируя характер взаимодействия кинестезий и слуха, Н. И. Жинкин разводит понятия «обратная связь» и «контроль». Он подчеркивает, что только кинестетическая связь может быть названа обратной связью — «кинестезии есть не что иное, как обратная связь, по которой центральное управление осведомляется, что выполнено из тех приказов, которые посланы на исполнение. Контроль исполнения производится слухом...»¹. Это противопоставление кинестезии слуху проводится Н. И. Жинкиным по линии той функциональной роли, которую каждый из них играет в процессе речепроизводства. Но к определению обратной связи можно подойти и с другой точки зрения, представленной, в частности, в работах П. К. Анохина².

Рассматривая в качестве аналога и психофизиологического субстрата обратной связи обратную афферентацию, т. е. путь, по которому идет сигнал в мозг, П. К. Анохин, как известно, выделил две ее формы — направляющую и результативную обратную афферентацию. Первая форма, согласно П. К. Анохину, осуществляется «в основе проприоцептивной или мышечной импульсацией, тогда как вторая — всегда комплексна и охватывает все афферентные признаки, касающиеся самого результата предпринятого движения»³. Только вторую, результативную форму обратной связи П. К. Анохин называет в собственном смысле этого слова обратной афферентацией и разграничивает ее на два вида в зависимости от того, несет ли она информацию о выполнении промежуточного или целостного, окончательного действия. Первый вид определен П. К. Анохиным как поэтапная, а второй как санкционирующая,

¹ Кузьмин Ю. И. и Венцов А. В. Об организации дыхания при речи. — В кн.: Механизмы речеобразования и восприятия сложных звуков. М. — Л., «Наука», 1966, с. 17.

² Lieberman Ph. Intonation Perception and Language. Mass., 1967.

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 63. Правда, в более поздней работе «О теориях голосообразования» Н. И. Жинкин называет слуховой контроль тоже обратной связью.

² Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., «Медицина», 1968.

³ Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., «Медицина», 1968.

или конечная, обратная афферентация. Эта концепция позволяет считать, что вне зависимости от характера осуществления и связи с результатом действия всякая информация, свидетельствующая о выполнении действия, осуществляет функцию обратной связи.

Слуховая обратная связь может рассматриваться в качестве функции, контролирующей исполнение, тогда как кинестетическая информация выполняет функцию корректирующей, направляющей речевое действие обратной связи. В рамках рассмотренной выше схемы процесса формирования и формулирования мысли действия кинестетической обратной связи осуществляются на уровне артикуляционной программы и произносительной единицы слога, свидетельствуя о положении и функционировании органов артикуляции. Вторая «комплексная» форма обратной связи — результативная — реализуется в процессе слухового восприятия. Она осуществляет поэтапный и конечный контроль способа формирования и формулирования мысли в отношении замысла и коммуникативного намерения говорящего, выбора слов и грамматического структурирования.

В схеме обратной слуховой связи могут быть выделены три основных звена: а) «эталон», с которым происходит сличение программируемого и реализуемого действия, б) процесс сличения и в) принятие решения, на основе которого либо подтверждается правильность выполнения действия, либо при рассогласовании между эталоном и информацией о результате исполнения принимается решение об изменении этого действия. Можно полагать, что если в проприоцептивной обратной связи в качестве эталона для сличения выступает образ реализации артикуляционного стереотипа, то в слуховой обратной связи в качестве формируемого в процессе говорения эталона выступает образ замысла и его реализации. В сформированной речевой деятельности на родном языке по каналу кинестетической обратной связи сличение проходит на высоком уровне автоматизма, при слуховом же контроле реализации замысла это процесс творческий, происходящий каждый раз заново.

При этом важно обратить внимание, что слуховая обратная связь осуществляет контроль по акустическому выходному эффекту. Говорящий, слыша себя, контролирует все звенья процесса формирования и формулирования мысли в самом процессе говорения. Таким образом, слуховая обратная связь передает ту же информацию, что и проприоцептивная, но является гораздо более сложным «комплексным» каналом передачи. Сложность слуховой обратной связи заключается в том, что, передавая речевой сигнал во всей его сложности, она реализует и его смысловую обработку, соотнося выходной сигнал с замыслом и коммуникативным намерением. Об осмысленном характере слуховой обратной связи в процессе говорения свидетельствует часто встречающаяся реакция говорящего: «Нет, я не то хотел сказать», «Нет, я не так выразил мысль» и т. д.

В целом ряде специальных экспериментов (Дж. Фэрбенкса и Н. Гутмана (1958), Е. К. Ворониной (1959), Л. А. Чистович (1965), Р. Чейса (1959) и др.), проведенных методом «задержанной обратной слуховой связи» в различных временных режимах задержки от 1 сек. до 0,1 сек., было показано, что «если произносимую говорящим речь замедлить на пятую часть секунды, усилить и дать ему прослушать, то несинхронность слуха и речи может оказаться роковой для моторных навыков речевой артикуляции»¹. Заметим при этом, что пятая часть секунды — это 0,2 сек., или 200 мсек., т. е. время средней длительности слога, являющегося произносительной единицей или элементарным артикуляторным комплексом в производстве речи. Как отмечает Е. К. Воронина, при задержке слуховой обратной связи на 0,2 сек. наблюдаются следующие артикуляционные ошибки — «повторение звука или слога, пропуск звука или слога, удлинение ударной гласной, искажение интонационного рисунка фразы, убыстрение или замедление темпа речи, повышение громкости»². С увеличением времени задержки этот эффект пропадает. Исследователи разделяют точку зрения Н. И. Жинкина, что слуховой контроль речи имеет «шаговый» характер и продолжительность шага примерно равна длительности произносительной единицы — слога (0,2 сек.).

Возникает вопрос: почему задержка обратной слуховой связи именно на эту величину вызывает наибольшие нарушения произнесения и не связано ли это с действием второй формы обратной связи, а именно кинестетического контроля? Основываясь на том, что в процессе говорения осуществляются одновременно по крайней мере два вида обратной связи, можно считать, что задержка слуховой обратной связи на 0,2 сек. нарушает речепроизводство в силу того, что происходит сшибка, десинхронизация проприоцептивной и слуховой информации о произнесении артикуляционного комплекса, произносительной единицы — слога — и в силу этого дезорганизуется весь фонационный выход.

Этот вывод в обратной формулировке имеет педагогическое значение, свидетельствуя о том, что нормальное речевое действие осуществляется только при полной синхронизации всех видов обратной связи. Естественно, мышечную кинестетическую обратную связь целенаправленно формировать извне в процессе обучения говорению на иностранном языке невозможно. Формированию поддается слуховая обратная связь. Следовательно, ей и должно быть уделено специальное внимание.

Возникает естественный вопрос: если слуховой контроль играет такую важную роль в осуществлении речевого действия на родном языке, то как включить этот механизм в речевую деятельность на

¹ Чистович Л. А. Речь. Артикуляция и восприятие. М. — Л., «Наука», 1965, с. 156.

² Воронина Е. К. О слуховом контроле речи. — «Докл. АПН РСФСР», 1962, № 4, с. 88.

иностранном языке, может ли он быть просто «перенесенным»? Практика обучения иностранным языкам показывает, что учащиеся, говоря на иностранном языке, не только не слышат и не исправляют свои ошибки, но иногда и не верят, что могли их допустить. Следовательно, простого переноса действия механизма слухового контроля с говорения на родном языке на говорение на иностранном языке не происходит.

Как показала Е. К. Воронина на материале экспериментального исследования, «в большинстве случаев люди, говорящие на родном и иностранном языке, выявляют преимущественно один и тот же (из двух возможных — кинестетического и слухового) тип контроля на обоих языках. Однако тот факт, что у некоторых испытуемых был обнаружен один тип речевого контроля на родном языке, другой — на иностранном, дает возможность предположить, что тип речевого контроля формируется в процессе овладения речью и может зависеть от методики и условий обучения»¹.

При этом важно отметить, что формирование слухового контроля происходит на основе осознания говорящим контроля преподавания со стороны. Но иногда собственный контроль так и не формируется, а говорящий, всецело полагаясь на контроль со стороны. Специальные наблюдения за речью школьников старших классов некоторых спецшкол Москвы² показали, что в процессе речи на иностранном языке учащиеся практически не исправляют ошибки самостоятельно, полагаясь на внешний контроль, т. е. контроль со стороны преподавателя. Контроль преподавателя обеспечивает сличение программируемого и исполняемого действия вне системы «ученик». Учитель направляет и регулирует таким образом деятельность учащихся. И постепенно должен происходить как бы процесс «интериоризации», «вращивания» этого механизма в деятельность говорения на иностранном языке. По мере овладения деятельностью говорения ученик постепенно должен научиться сам внутри системы «ученик» осуществлять это сопоставление и корректировать, направлять свою речевую деятельность.

Процесс формирования слухового контроля в речевой деятельности тесно переплетается с формированием самого речевого действия (как будет показано в гл. IV, § 1). Каждое речевое действие формируется как целенаправленное осознаваемое действие, например, даже такие действия, как подъем спинки языка, огубление или образование пассивного залога. Явно, что производство этого действия осуществляется многоуровневым управлением, а обратная связь по всем каналам служит подтверждением текущего

¹ Воронина Е. К. Эффект запаздывающей сенсорной обратной связи в производстве речи. Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, «Мецниереба», 1961, с. 305.

² См. подробнее: Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурина К. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. — «Иностранные языки в школе», 1971, № 4.

выполнения программы. Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного действия и переходит на уровень операции, т. е. как бы на уровень техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется, по Н. А. Бернштейну, фоновыми его уровнями. «Процесс переключения технических компонентов движения в низовые, фоновые условия есть то, что называется обычно автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков и что неизбежно связано с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания»¹.

В диссертационном исследовании К. А. Мичуриной были получены интересные данные, свидетельствующие о неразрывной связи упроченности артикуляционных, лексико-грамматических навыков и роли слухового контроля в процессе говорения на иностранном языке. Так, было показано, что слуховая обратная связь играет качественно отличную роль на разных этапах овладения иностранным языком — от ее обязательного участия в процессе формирования речевых навыков до следящего контроля в процессе совершенного говорения на иностранном языке. Было показано также, что обратная слуховая афферентация необходима для формирования артикуляционных и лексико-грамматических речевых навыков в процессе овладения иностранным языком, но она факультативна на уровне совершенного владения им. Важно также отметить найденную в этом исследовании особенность говорения в условиях, затрудняющих обратный слуховой контроль. Так, испытуемые начального этапа обучения в этих условиях работы, описывая сложную картинку, ограничивались однотипной констатацией отражения предметов, изображенных на картинке: «Я вижу комнату», «Я вижу семью»². Испытуемые продвинутого этапа в тех же условиях затруднения обратного слухового контроля допускали много ошибочных действий, утрачивали идиоматичность, подпадали под интерферирующее влияние русского языка³, другими словами, также испытывали эффект отсутствия обратной связи, но в другой форме.

Все это свидетельствует, с одной стороны, о большой роли слухового контроля в обучении говорению на иностранном языке и, с другой стороны, позволяет подойти к явлению «слуховой контроль» с позиции определения критериев сформированности самих речевых навыков.

Отметим еще раз, что, реализуясь в процессе соотношения «образ замысла» и «образ исполнения» в деятельности говорения, слуховая обратная связь не только контролирует, но и регулирует процесс речепроизводства, служа задачам общего управления ком-

¹ Винарская Е. Н., Мичурина К. А. О слуховом самоконтроле процесса устного высказывания. — В кн.: Вероятностное прогнозирование. М., «Наука», 1977, с. 334.

² Там же, с. 335.

³ Там же, с. 336.

муникативным актом. Но регулирование и контроль предполагают, что говорящий знает средства и способ выражения мысли на данном языке для выражения замысла в соответствии с определенным коммуникативным намерением. Говорящий может осознавать или не осознавать свое знание, но он должен уметь пользоваться этим знанием в процессе выражения мысли. Одновременно с наличием знания функционирование слухового контроля предполагает у говорящего наличие критической оценки своих действий, т. е. умение оценить правильность выполнения собственного действия. Важно, что это умение, входя в саму речевую деятельность, определяет в значительной мере его сформированность. При этом психологическая концепция Л. С. Выготского «от интерпсихологического внешнего, осуществляемого в общении с другими людьми к интрапсихологическому», к внутреннему, своему, т. е. концепция интериоризации позволяет интерпретировать формирование собственного слухового контроля как поэтапный переход от внешнего контроля к собственному внутреннему контролю.

Естественно, что формирование слухового контроля может осуществляться только в русле самой деятельности говорения, проходя определенные этапы, стадии от внешней опоры, от внешнего контроля к внутреннему слуховому контролю за процессом производства. Можно условно выделить четыре таких уровня, схема определения которых в значительной мере опирается на схему формирования самоконтроля в общей системе обучения, предложенной П. П. Блонским¹.

Как известно, П. П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала.

Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может, соответственно, ничего контролировать.

Вторая стадия — стадия «полного самоконтроля», на которой учащийся проверяет полноту репродукции усвоенного материала и правильность репродукции.

Третья стадия характеризуется П. П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам.

И четвертая стадия характеризуется отсутствием видимого самоконтроля, контроль осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Интерпретируя и развивая положения П. П. Блонского применительно к обучению иностранным языкам, М. Г. Каспарова обращает внимание на то, что самоконтроль способствует усвоению и формированию правильного образа в памяти, который в сложной системе действий становится впоследствии зонным эталоном, программой для речевой реализации. Выделяя постепенность пе-

рехода от «сознательно направленного контроля» к его высшей форме — неосознанному контролю, М. Г. Каспарова подчеркивает мысль, что сначала «контроль мышления над речевой формой записывается по отношению к акту производства речи, но затем становится синхронным с ним»¹.

Рассмотрим некоторые условия формирования слуховой обратной связи, проявляемой в форме слухового самоконтроля, в процессе обучения деятельности говорения на иностранном языке. При этом в качестве критерия формирования уровней развития слухового контроля будет рассматриваться характер исправления ошибочного действия, ибо его наличие и факт исправления являются единственной формой проявления обратной связи.

В приводимой схеме уровней формирования слухового контроля в процессе говорения отмечены четыре уровня, на каждом из которых оценивается отношение говорящего к ошибке, интерпретация предполагаемых действий говорящего, т. е. механизм слухового контроля, и характер вербальной реакции говорящего на ошибку после принятия решения об ошибочном действии.

Следует также отметить, что два первых уровня характеризуются наличием внешнего контролирующего воздействия, обуславливающего формирование внутренней слуховой обратной связи. Два последующих уровня характеризуются отсутствием такого воздействия на процесс исправления ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого вы-

Таблица 6

Уровни становления слухового контроля

Уровни	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
I	ошибку не слышит, сам не исправляет	нет сличения речевого действия с программой его выполнения	медленное, произвольно анализируемое аналитическое выполнение требуемого речевого действия после указания на характер его выполнения (необходим внешний контроль со стороны преподавателя)
II	ошибку не слышит, сам не исправляет	есть сличение по произвольно осознаваемой схеме выполнения программы	немедленное, правильное выполнение действия, но после указания со стороны на ошибку (необходим внешний контроль)

¹ См.: Блонский П. П., Память и мышление, М. — Л., Огиз — Соцгиз, 1935, с. 128—129.

¹ Каспарова М. Г. О самоконтроле студента в учебном процессе. — «Ученые записки И МПНИИ». Психология и методика обучения иностранным языкам, т. 44. М., 1968.

Уровни	Отношение говорящего к ошибке	Механизм слухового контроля	Характер вербальной реакции говорящего на ошибочное действие
III	ошибку исправляет сам, но с отставанием во времени	есть сходство, но ошибка осознается в контексте, т. е. после звучания целого — нет текущего слежения	немедленное, повторное выполнение действия с исправлением допущенной ошибки (включается самоконтроль)
IV	текущее, немедленное исправление ошибки	ошибка исправляется по ходу выполнения артикуляционной — слоговой программы	немедленное, текущее исправление допущенной ошибки в ходе выполнения речевого действия (полное проявление самоконтроля)

полнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за речевой реализацией языковой программы, т. е. к этапу речевого автоматизма.

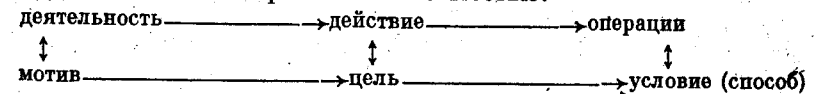
Сам процесс формирования слуховой обратной связи как регулятора процесса говорения в обучении иностранному языку подчеркивает связь внешнего управляющего воздействия преподавателя с внутренним управлением самим говорящим этим процессом. При этом формирование механизма слухового контроля осуществляется в самом процессе деятельности. Важно также и то, что слуховой контроль регулирует правильность осуществления всех звеньев процесса формирования и формулирования мысли посредством иностранного языка. Таким образом, очевидно, что, обучая говорению на иностранном языке, учитель не может не формировать этот общий для всей деятельности говорения механизм, целенаправленно переходя от своего внешнего обучающего контроля за речевыми действиями учащихся к их собственному внутреннему слуховому самоконтролю.

Глава IV. СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОВОРЕНИЯ И УЧЕТ ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

§ 1. УМЕНИЯ — НАВЫКИ — АВТОМАТИЗМЫ В СТРУКТУРЕ ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривая (в гл. I, § 3) структурную организацию речевой деятельности, мы отметили, что по внутренней структуре каждый из ее видов, в том числе и говорение, характеризуется трехфазностью, предполагающей мотивационно-побудительную, ориентировочно-исследовательскую (или аналитико-синтетическую) и исполнительную фазы. Понятие трехфазности внутренней структуры речевой деятельности в то же время послужило одним из оснований описанной выше схемы процесса формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения.

Однако для практики обучения иностранным языкам едва ли не основной интерес наряду с внутренней структурой речевой деятельности представляет функциональная ее структура в совокупности таких звеньев, как «деятельность в целом», «действие» и «операция». Функциональная структура деятельности, по А. Н. Леонтьеву, может быть выражена зависимостью:



где нижний ряд определяет то, на реализацию чего направлено верхнее соответствующее звено. Так, например, операция есть условие (способ) выполнения действия, цель которого реализует мотив деятельности.

Здесь уместно еще раз отметить, что наряду с говорением как видом речевой деятельности, посредством которой осуществляется вербальное общение людей, существует «говорение» как речевое действие (но не деятельность!). Так, если цель речевого действия направлена на осуществление не собственно коммуникативной, а, например, познавательной или производственно-трудовой (и, в частности, учебной) деятельности, то такое действие не рассматривается как речевая деятельность, оставаясь только речевым действием или совокупностью речевых действий. Следовательно, о речевой деятельности мы говорим в том случае, когда потребность вербального общения как одна из высших духовных специфически человеческих потребностей находит себя (воплощается) в предмете деятельности, каковым является мысль говорящего, и определенная таким образом (потребность) становится ее мотивом. Наличие мотива (наряду с предметом) и определяет речевое взаимодействие как деятельность, а не только как совокупность действий.

Так, например, в ситуации, когда ученик, высказываясь на иностранном языке, раскрывает какую-либо тему, обсуждает проблему, спорит, старается точнее выразить собственную мысль или дать правильную интерпретацию чужой мысли, можно сказать, что он осуществляет собственно речевую деятельность говорения. Если же ученик, например, отвечает на вопросы учителя, который спрашивает, выполнили ли учащиеся домашнее задание, готовы ли к уроку, поняли ли инструкцию и т. д., то цель его высказывания заключается не в выражении, сообщении своей мысли ради удовлетворения потребности общения, а в осуществлении организации самого учебного процесса. В таком случае мы имеем перед собой не речевую деятельность, а речевые действия учащегося.

Остановимся на несколько более подробном рассмотрении этих, определяющих функциональную структуру понятий. В работах А. Н. Леонтьева, как известно, обосновывается наиболее принятая в советской психологии концепция «деятельности — действие». По этой теории, формирование действия неразрывно связано с деятельностью, которая определяется А. Н. Леонтьевым следующим образом: «Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом»¹. И на примере чтения человеком книги А. Н. Леонтьев показывает разницу этих явлений. Так, если человек читает ее для того, чтобы удовлетворить свою потребность, узнать что-то новое, «понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге», то такой процесс может быть назван в указанном выше строгом смысле этого слова деятельностью. Предмет действия в данном случае — чтение — «есть не что иное, как его сознаваемая непосредственная цель», от выполнения которой зависит успешное осуществление деятельности. Если же человек читает только для того, чтобы, например, сдать экзамен, то в этом случае предмет этого процесса — чтение и его мотив — «сдать экзамен» не совпадают и, следовательно, такой процесс может характеризоваться только как совокупность действий.

Далее А. Н. Леонтьев подчеркивает, что «для того чтобы действие возникло, необходимо, чтобы его предмет (непосредственная цель) был осознан в своем отношении к мотиву деятельности, в которую это действие входит»². Если непосредственная цель действия, его предмет, например, ответ на вопрос учителя, совпадает с мотивом, «с потребностью ученика чем-то поделиться» с учителем и учитель сможет удовлетворить эту потребность, то это действие само перерождается в деятельность. И это именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки этого действия. Это то, что в применении к психологии обучения иностран-

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., АПН РСФСР, 1959, с. 415.

² Там же, с. 419.

ранным языкам называется ситуативно-речевой обусловленностью или коммуникативной направленностью речевых действий учащегося.

Важно также отметить мысль А. Н. Леонтьева, что человек осознанно вкладывает определенный смысл в выполнение каждого действия и соотносит его с мотивом ведущей деятельности. «Итак, всякое сознательное действие формируется ... внутри той или иной деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности»¹. Интерпретируя и детализируя эту схему, В. П. Зинченко и В. М. Мунипов отмечают: «Действие — процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели (А. Н. Леонтьев). Помимо интенционального (и идеального) аспекта, действие имеет и операциональный аспект, который определяется не целью самой по себе, а функционально значимыми свойствами реальности...»². Понятие функционально значимых свойств включает и условие и предметные свойства реальности. Поэтому авторы предлагают еще более точно детализировать схему функциональной структуры деятельности, вводя в нее понятие более мелкой, чем «операция» единицы — функционального блока. Принимая это к сведению, ограничимся исходной схемой структуры деятельности, подчеркнув, что в говорении в качестве его единицы выступает действие, точнее, речевой поступок, отвечающий определенной цели — коммуникативному намерению. Именно в этой единице и соединяются интенциональный (от «интенция» — намерение), содержательный, и операциональный аспекты. В данном плане рассмотрения нас будет интересовать только операциональный аспект действия. И именно в этом аспекте и будет рассмотрена проблема речевых умений и навыков при обучении говорению на иностранном языке.

Исходным положением нашего рассмотрения этой проблемы является утверждение, что совершенное говорение на иностранном языке предполагает оптимальный уровень выполнения всех действий, входящих в механизм как внутреннего, так и внешнего оформления высказывания. А «умение говорить» означает, что говорение, как и всякая другая частная деятельность (например, рисование, пение и т. д.), может осуществляться на разном уровне совершенства выполнения всех входящих в нее уровней и единиц.

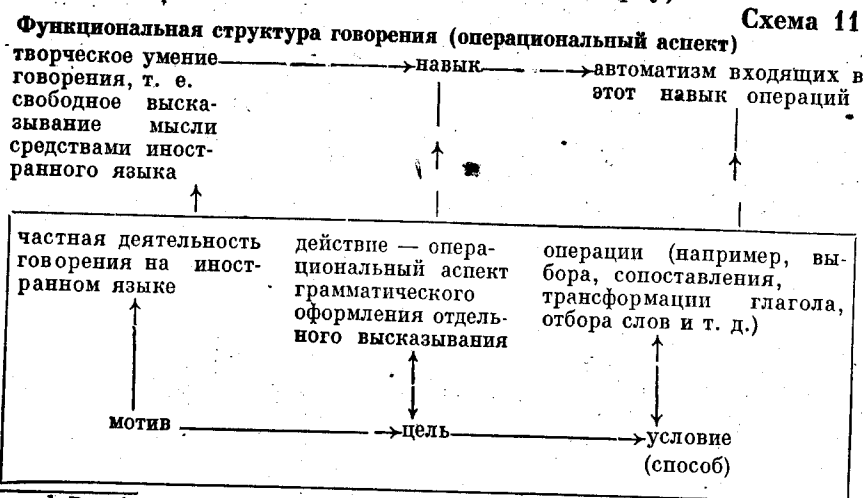
Оптимальный уровень совершенства говорения как «деятельности в целом», т. е. уровень свободного изложения мысли средствами иностранного языка, может быть определен как творческое умение (или вторичное умение в терминах В. А. Артемова, Б. В. Беляева).

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., АПН РСФСР, 1959, с. 421.

² Зинченко В. П., Мунипов В. М. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности. — В кн.: Эргономика. Труды ВНИИТЭ. М., 1976, № 10, с. 50.

Осуществление же речевой деятельности на уровне творческого умения предполагает, что единицы деятельности — речевые действия — должны быть доведены до такого уровня совершенства их исполнения, как «навык». Навык, в свою очередь, «включает» операции, отработанные до уровня автоматизма как высшего качества осуществления операции.

Подчеркнем, что навык — это НЕ само действие, а его качество, и только в переносном смысле слова можно называть действие навыком. Этот, казалось бы, теоретический момент имеет большое практическое значение, ибо в плане осуществления самой речевой деятельности говорения действие как его единица всегда представляет собой единство «сознательного и автоматизированного»¹. И точно говоря, речевое действие как единица речевой деятельности в совокупности всех его аспектов не доводится до навыка. До уровня навыка могут быть отработаны действия только операционального аспекта деятельности, связанные с механизмами внутреннего (средства и способ) и внешнего оформления мысли. Поэтому, когда мы говорим о формировании речевого навыка, то имеем в виду уровень совершенства действия операционального аспекта деятельности — лексического, грамматического и фонетического оформления мысли. Так, например, высказывание по теме «Моя семья» (уровень творческого умения) включает навыки грамматического, лексического и фонетического оформления каждого речевого высказывания, т. е. уровень совершенства действий, которые основываются на автоматизмах, входящих в них операций — выбора, комбинирования, трансформаций и т. д. Можно представить эту взаимосвязь в плане самой структурной организации деятельности следующим образом (уровень совершенства, до которого доводится каждое звено, находится вверху):



¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Гос. учебно-педагог. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940, с. 462.

Каждое из действий операционального аспекта (или механизма внешнего и внутреннего оформления высказывания) в начале обучения иностранному языку формируется целенаправленно, в контексте учебной деятельности учащегося, хотя сам он может и не в полной мере осознавать эту целенаправленность формирования речевого иноязычного действия. Затем отработанное в качестве учебного речевое действие переходит на уровень операций, включаясь в более сложное речевое действие, выступая в качестве условия его осуществления. По А. Н. Леонтьеву, для этого необходимо, чтобы то, что было ранее целью данного действия, превратилось бы в одно из условий действия, требуемого новой целью.

Операции в процессе самой деятельности говорения доводятся до автоматизма, способствуя все более качественному выполнению речевого действия, в состав которого они входят, и доведению его операциональной стороны в конечном счете до уровня навыка.

По определению, навык может быть языковым, если автоматизируются средства формирования мысли посредством языка, и речевым, если автоматизируется способ формирования и формулирования мысли (связность, сочетаемость и др.). Считаем, что более общим, объединяющим процесс автоматизации средств и способа формирования и формулирования мысли понятием является понятие «речевой навык» (по аналогии с «речевой деятельностью»), которым мы и пользуемся. Важно только отметить, что все навыки формируются при выполнении речевого действия. И чем более явно в этом действии выступает его операциональная сторона, тем более «открытыми» (по терминологии А. А. Алхазисвили)¹ должны быть используемые учителем приемы обучения. При этом, «поскольку и собственно (истинно) речевые упражнения направлены на выработку автоматизмов и поскольку автоматизмы, сформированные в этих упражнениях, имеют решающее значение для становления и развития речи на изучаемом иностранном языке, преподаватель должен стремиться к максимально возможному совмещению деятельности учащихся по «выражению собственных мыслей и пониманию мыслей других» с целенаправленной активизацией единиц отобранного языкового материала»².

Таким образом, еще раз подчеркнем, что под *навыком* нами понимается оптимальный уровень совершенства выполняемого действия. Этот уровень обуславливается «улучшением качества действия, его укорачиванием и приобретением качества организованности, экономии и слаженности, т. е. ритмичности»³. При этом, анализируя предпосылки развития навыка говорения на иностранном языке, будем иметь в виду формирование и совершенствование

¹ См.: Алхазисвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, «Ганатлеба», 1974.

² Лapidус Б. А. К теории упражнений по иностранному языку. М., «Высшая школа», 1975, с. 84.

³ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 362.

тех действий, которые составляют механизм *речевой* реализации. Совершенствование в данном случае значит доведение этих действий до уровня, характеризующегося оптимальной скоростью, качеством (или безошибочностью) — и отсутствием направленного контроля сознания за последовательностью и формой выполнения входящих в это действие операций. Соответственно, и механизм речевой реализации определяется совокупностью определенных автоматизмов, обеспечивающих реализацию программы высказывания.

Можно считать, что речевой механизм состоит, с одной стороны, из действий а) *оформления* — внешнего «оформления», т. е. произношения, интонирования, и *внутреннего*, структурного оформления, т. е. грамматического оформления (в грамматическое оформление входят как синтаксические, так и морфологические правила). С другой стороны, этот механизм включает действия б) *использования*, или *оперирования*. Действия оперирования представляют собой особую категорию явлений. Они являются не только средством функционирования действий оформления, но и служат аппаратом внутренних мыслительно-мнемических процессов. К таким внутренним, умственным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся такие операции, как сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление целого из частей), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение и вариации по аналогии.

Как действия оформления, так и действия оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т. е. навыка, обеспечивающего направленность внимания человека в процессе говорения только на содержание высказывания. При этом иноязычные речевые навыки учеников в процессе их формирования должны обязательно соотноситься учителем с соответствующими навыками учащихся на родном языке по своим количественным характеристикам. В качестве характеристик или объективных показателей сформированного навыка (или критериев его отработанности) могут быть названы следующие:

а) **внешние критерии:** 1) правильность и качественность навыков оформления языкового и речевого высказывания (отсутствие ошибок), 2) скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (в сопоставлении с родным языком скорость выполнения «иноязычных» операций должна быть не ниже скорости их выполнения на родном языке);

б) **внутренние критерии:** 1) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, 2) отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, 3) выпадение промежуточных операций, т. е. редуцированность действий¹. Существенным является также

¹ Подробную характеристику речевого навыка см. в кн.: Пасов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., «Русский язык», 1977, с. 37—39.

требование, чтобы качество и время выполнения действий оставались неизменными в условиях усложнения деятельности, составной частью которой они являются.

Еще раз подчеркнем, что доведенные в результате упражнений до высокой степени совершенства действия оформления определяются нами как навыки, а внутренние способы, условия осуществления этих действий — как операции. Операции должны быть доведены до автоматизма. Разница между навыком и автоматизмом состоит, следовательно, в степени самостоятельности и самоцельности действия и в большей сложности навыка, не сводимого к автоматизмам, а только включающего их.

Следовательно, общий механизм реализации речевого высказывания может быть определен как совокупность навыков (внешнего и внутреннего) оформления и одновременно умственных операций, обслуживающих речевую деятельность и входящих в структуру интеллектуальной деятельности человека. Оптимальный режим работы всего механизма и может рассматриваться как «навык».

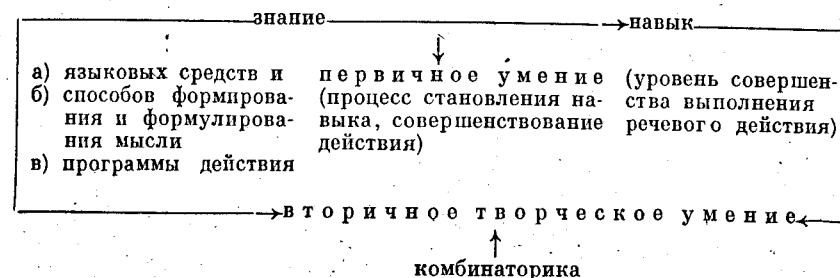
Необходимо при этом еще раз отметить, что навык является только одним из компонентов, обеспечивающих речевую деятельность говорения. Последняя определяется взаимодействием по меньшей мере трех факторов — знанием единиц языка и правил их сочетания, навыками пользования этими единицами и правилами и комбинационным умением использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации. Только наличие всех трех сил приводит в движение речевую деятельность, отсутствие хотя бы одной из них приводит к ее срыву. Как справедливо замечают, «можно помнить много слов и не уметь связать их в предложение для выражения мысли или понять их в связанной речи ввиду отсутствия соответствующих умений и навыков. Однако невиду отсутствия соответствующей речи невозможна, если человек не хранит в своей памяти определенного минимума слов, словосочетаний, способов связи слов и предложений и т. д.»¹.

Наряду с двумя другими факторами система речевых навыков играет важную роль в формировании речевой деятельности. Можно полагать, что именно признание того, что навыки очень значимы для нормальной реализации говорения, и повлекло за собой некоторое преувеличение, утрирование их роли. Это, как уже отмечалось, нашло отражение во многих работах (например, Г. Пальмер, Л. Блумфилд, Л. Фриз, Р. Ладло и др.). Но то положение, что роль речевых навыков преувеличивается некоторыми учеными, не должно повлечь за собой и инерционного преуменьшения их значения, на некоторые симптомы которого указывал А. Н. Шевальев². Следует особенно подчеркнуть, что в настоящее время

¹ Лук А. Н. Память и кибернетика. М., 1966, с. 39.

² Шевальев А. Н. Методика выработки автоматизированных навыков в процессе обучения устной речи. — «Иностранные языки в высшей школе». М., 1966, вып. 3.

Структура составляющих вторичного творческого речевого умения



Таким образом, вторичное, творческое речевое умение может быть определено как специфически человеческая способность выражать мысль посредством языка, основывающаяся на знании программы действия, языковых средств и способов формирования и формулирования мысли, на навыках их использования и их свободном комбинировании в процессе речевого общения. Важно подчеркнуть, что эта способность человека реализуется в процессе выбора, отбора необходимых слов (единиц языка, обозначающих как предметы и явления, так и их отношения) и составлений из них сообщения по соответствующим правилам данного языка. По концепции Н. И. Жинкина, в долговременной памяти речедвигательного анализатора хранятся лишь системы, «решетки» фонем и морфем, и «речедвигательному анализатору предписаны лишь правила составления полных слов, т. е. правила перехода от решетки фонем к решетке морфем, и правила комбинации морфем»¹. Для данного плана рассмотрения вопрос о том, хранятся ли в долговременной памяти полные слова или неполные с последующим видоизменением их форм или морфем, из которых они составляют-ся в момент произнесения, не очень существен. Важно только то, что выбор такого «полного» слова на основе морфологического правила или составления или изменение слова только первоначальная стадия процесса.

Для составления целого сообщения, по теории Н. И. Жинкина, необходимо учесть еще и следующие правила: синтаксические, семантические и логические, определяющие творческое умение. «Синтаксическое правило должно появиться сразу, как некоторая законченная схема сочетания слов, только при этом условии произойдет операция отбора элементов с решетки морфем»². Следует, вероятно, добавить, что при этих условиях произойдет операция правильного отбора, тогда как при незнании синтаксического пра-

¹ Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., Изд-во АПН РСФСР, 1958, с. 357.

² Там же.

почти все советские психологи и методисты, работающие в области обучения иностранным языкам, отмечают значимость и важность отработки речевых навыков. Так, например, В. А. Артемов пишет: «Учащийся, приобретший прочный иноязыковой навык, поднимается на новую ступень владения иностранным языком»¹.

В работе «Очерки по психологии обучения иностранным языкам» Б. В. Беляев отмечает с еще большей определенностью: «речевая деятельность невозможна без речевых навыков»². Таким образом, очевидно, что говорение невозможно без навыков и без знаний, под которыми понимается не только совокупность языковых сведений, но и знание программы действия и предмета деятельности. Но говорение как вид речевой деятельности и в то же время как вторичное творческое умение не сводится только к этим двум «силам», его специфика определяется также комбинаторикой на основе тех правил, которыми руководствуется говорящий как носитель определенного языка. Но прежде чем говорить о комбинаторических умениях, комбинаторике и правилах, на которых она основывается, возникает необходимость более подробного рассмотрения самого понятия «вторичное, творческое умение».

Понятие вторичного (творческого) умения было введено в психологию обучения иностранным языкам В. А. Артемовым и Б. В. Беляевым. (Показательно, что в зарубежной методике его нет.) Как отметил Б. В. Беляев, «сама речевая деятельность (в частности, устная речь, чтение, письмо) отнюдь не сводится к автоматизированным навыкам, а представляет собой такую творческую деятельность, для которой характерны не навыки, а вторичное умение»³ и далее: «подлинная речь есть вторичное умение»⁴. В психологии обучения иностранным языкам была построена психологическая схема формирования вторичного умения: от понимания (знания) через первичное умение и навык к вторичному творческому умению. Правильная по сути, эта схема графически недостаточно точно передает существующую между этими явлениями зависимость. Это, кстати, дает основание попытке заменить ее на двухкомпонентную схему усвоения «навык — речевое умение»⁵.

На самом же деле, если представить все существующие зависимости в их соподчинении и подчеркнуть, что первичное умение это — неотъемлемая фаза формирования самого навыка, то отпадает предмет спора. Вторичное творческое умение как уровень совершенства выполнения деятельности говорения находится в следующей зависимости от других, образующих его сил:

¹ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 383.

² Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965, с. 29.

³ Там же.

⁴ Там же, с. 27.

⁵ Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., «Русский язык», 1977, с. 34—36.

вила операция отбора будет произведена также, но осуществится неправильный отбор, в результате которого может получиться такое сочетание слов, как «хорошая мальчик будет поехал на юге».

Семантические правила определяют сочетаемость слов по их значению, точнее, понятийную сочетаемость. В приведенном выше примере семантическое правило соблюдено, хотя сочетание слов не оформлено синтаксически. Следует предположить, что отбор слов по этому правилу ни в коем случае не должен предваряться отбором по синтаксическому правилу. Независимость существования этих правил хорошо иллюстрируется примером Л. В. Щербы «Глокая куздра шведко бодланула кудренка», в котором сами по себе незначащие слова приобретают общее значение синтаксического целого.

К третьей группе правил Н. И. Жинкин относит логические правила, «регулируемые критерием истинности и ложности» и отражающие предметные отношения. Например, в правильно синтаксически и семантически оформленном предложении «Рыбы летают высоко» нарушено именно это правило.

Вероятно, правомерно говорить и еще об одной группе правил, которые в какой-то мере объединяют все рассмотренные, т. е. о группе вероятностно-статистических правил, которые вырабатываются на основе лингвистического опыта и часто не могут быть осознаны самим говорящим. Заключаются эти правила в учете вероятности сочетания слов при их отборе. Формирование этих правил может явиться как следствием большой частоты встречаемости какого-либо конкретного сочетания слов, в результате чего вероятность его появления будет очень высока, так и широкого действия механизма аналогии, переноса. Можно предположить, что именно учет вероятности сочетания слов и правильности их использования в заданном контексте и определяют так называемое «чувство языка».

Вернемся к определению комбинаторики как третьей «силы», определяющей вторичное умение. Обуславливаясь способностью правильного выбора и соотношения языковых единиц (слов или словосочетаний) для выражения определенной мысли, вторичное творческое умение включает умение комбинирования, основанное, как отмечалось выше, в значительной мере на операции отбора слов. Существенно отметить, что в основе отбора слов лежит вероятностная оценка возможности употребления слова или грамматической конструкции. Правильность этой оценки обуславливается и сама обуславливает степень «языковой интуиции» или «чувства языка». При этом вероятность выбора того или иного слова определяется взаимодействием по меньшей мере трех компонентов — лингвистической вероятностью сочетаемости слов, о которой говорилось выше, логикой изложения и соотношением о действительностью и «индивидуальными склонностями каждого

говорящего в использовании только определенного лексического слова»¹.

Предложенное выше рассмотрение функциональной структуры говорения как вида речевой деятельности позволило соотнести между собой понятия говорения как вторичного творческого умения и навыка как входящего в это умение оптимального уровня совершенства речевое действие. Такой подход к рассмотрению вторичного творческого умения позволил еще более четко сформулировать задачи обучения говорению на иностранном языке как: а) обучение языку как системе, т. е. звукам, морфемам, словам и правилам их сочетания на всех уровнях — морфологическом, синтаксическом, семантическом, логическом, — и речи как способу формирования и формулирования мысли; б) обучение навыкам использования этих иноязычных средств и способов в процессе речевого общения и в) обучение комбинаторике языковых средств и способов формирования и формулирования мысли в процессе говорения. Некоторая сложность реализации этих положений заключается в том, что и первому, и второму, и третьему мы учим на материале речевого общения, которое само в то же время является объектом обучения.

§ 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Проблема формирования навыков является одной из важных проблем педагогической психологии. Не менее значимой она оказывается и для психологии обучения иностранному языку. Как было показано в предыдущем параграфе, речевой навык представляет собой сложное явление, особенности которого необходимо учитывать при его формировании на иностранном языке.

Прежде чем рассматривать основные психологические предпосылки формирования навыков говорения на иностранном языке, очертим основной круг факторов, влияющих на формирование любого, и в том числе речевого, навыка. К основным факторам, влияющим на эффективность выработки навыка, относятся: 1) правильное распределение упражнений во времени, 2) понимание, осмысление выполняемого действия, 3) знание результатов и характер исправления ошибок, 4) учет отрицательного влияния (интерференции) ранее выработанных навыков². В работах американских психологов приводятся результаты детального рассмотрения каждого из них. Так, в обобщающей работе Д. Уолфл³ называются и интерпретируются следующие факторы, обуславливающие успешность формирования навыка и эффективность научения в целом:

¹ Бабахан Ю. С. Форма введения учебного материала при обучении устной иностранной речи. — «Вопросы психологии», 1966, № 2, с. 137.

² См., например: Психология. Под ред. А. А. Смирнова. М., 1956.

³ См.: Уолфл Д. Тренировка. — В кн.: Экспериментальная психология. Под ред. С. Стивенса, Т. П. М., Изд-во иностр. лит-ры, 1963.

1) знание результатов, отсрочка во времени сообщения которых ученику, обратно пропорционально эффективности тренировки;

2) предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;

3) разнообразие условий тренировки, которое выражается в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;

4) знание метода, применяемого при тренировке. По данным Д. Уолфл, «моторное» механическое научение в полтора-два раза менее эффективно, чем вербальное;

5) необходимость понимания принципов, общей системы действий. «Прямое» объяснение принципа дает, по свидетельству Д. Уолфл, лучшие результаты, чем самостоятельное отыскание его учеником путем проб и ошибок, однако оно менее гибкое.

Таковы основные факторы, оказывающие влияние на формирование прочных и устойчивых навыков. Остановимся теперь на более подробном рассмотрении психологических предпосылок формирования речевого иноязычного навыка в процессе обучения говорению на иностранном языке. Одна из основных психологических предпосылок и в то же время основных психологических условий эффективности выработки навыка является целенаправленность выполнения учащимся каждого речевого действия. Это условие, в свою очередь, предполагает четкое вычленение каждого конкретного действия, обучение которому должно быть доведено до навыка. И во-вторых, оно предполагает отбор целенаправленных упражнений, направленных на выполнение именно этого действия. Важно отметить, что, по мере того как формирование навыка завершается, целенаправленность утрачивает свое значение. Выполнение этого действия становится условием выполнения другого более сложного действия (по А. Н. Леонтьеву). Так, формирование такого навыка, как краткий нормативный ответ, например, на английском языке на общий вопрос, по мере его совершенствования должен включаться в более развернутый ответ в такую ситуацию, в которой бы этот краткий ответ не означал бы полную реакцию слушателя, а только бы намечал, фиксировал ее, например: «Вы были вчера в этом доме? — Да, но я, честное слово, ничего не заметил там подозрительного»¹. Психологически такое включение уже отработанного навыка в более сложное действие означает переключение внимания с краткого ответа на высказывание в целом, а «да» является только необходимым этапом, предпосылкой к выполнению сложного действия.

Говоря о целенаправленности как особенности выработки навыка, следует отметить, что, характеризуя прежде всего работу обучающегося, который должен четко представлять себе цель на-

правленных на выработку навыка упражнений, эта особенность формирования навыка определяет и работу учителя, осуществляющего целенаправленный отбор упражнений и не менее целенаправленную организацию работы ученика с ними.

Несомненно, что, представляя цель выполнения упражнений, обучающийся осознает роль и место этого действия в общей ведущей деятельности или, как отмечает А. Н. Леонтьев, он осознает смысл этого действия. Поэтому другой психологической предпосылкой формирования навыка, тесно связанной с целенаправленностью, является осознание, понимание как сущности выполнения данного явления, так и программы выполнения входящих в него элементов. Это осознание может идти по двум планам: а) осознание языкового правила, по которому выполняется данное речевое действие, и б) осознание тех промежуточных операций, из которых этот навык складывается, т. е. осознание программы действия. При этом первый план осознания должен предшествовать процессу формирования навыка, выполнению специально направленных на это упражнений. Необходимость этого предшествования подчеркивают как психологи, так и методисты обучения иностранным языкам. Второй план осознания реализуется в процессе формирования навыка. При этом, если первый план осознания, т. е. осознание языкового правила, находится в центре исследований проблемы навыка, то второй план — план выработки собственной программы действий — остается почти не изученным, хотя важность его исследования очевидна.

Как известно, становление сложного навыка характеризуется тем, что целый ряд вспомогательных промежуточных операций в процессе его формирования как бы выпадает. Это «свертывание» операций детально изучается в теории интериоризации умственного действия (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.)¹. Вопрос о том, нужно ли обратное «развертывание» этих действий, для того чтобы обучающийся осознал программу выполнения этого действия и как осуществлять само формирование этой программы, остается открытым. В то же время очевидно, что само формирование обучающимися такой осознаваемой программы выполнения речевого действия, как последовательность входящих в него операций и возможность ее осознаваемого развертывания, целесообразно, ибо оно отвечает общей направленности человеческого мозга осознавать, контролировать выполняемое им действие. Как неоднократно отмечал В. А. Артемов, «в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию»².

¹ См., например: Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., Изд-во МГУ, 1975, с. 184.

² Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969, с. 247.

¹ Ср. интересные в этом плане циклы упражнений, предложенные Е. И. Пассовым. (Указ. соч.)

О положительном эффекте опыта обучения такому «развертыванию» свидетельствует, например, материал показательных уроков английского языка, данных З. М. Цветковой в четвертых классах школы № 1 Москвы в 1969 г. Во время урока ребята достаточно хорошо отвечали на вопросы и сами задавали вопросы. Но вот возникло сомнение: если ученик допустил ошибку в постановке вопроса, может ли он сознательно, на основе анализа своей деятельности, исправить ее? З. М. Цветкова обоснованно показала, что ученик сможет это сделать только при условии, если он осознает всю последовательность операции, т. е. программу собственных речевых действий, и сможет указать, какая из промежуточных операций была им выпущена. З. М. Цветкова на материале решения вопроса предложила учащимся продумать:

- 1) является ли задаваемый учеником вопрос вопросом: а) к подлежащему или к другим членам предложения, б) к другим, то общий или специальный; 2) в каком времени является вопрос, с правильным или неправильным глаголом и т. д.
- Специально организованные этими вопросами преподаватели ответы учеников помогали им осознать и собственные речевые действия.

Диссертационным исследованием Н. Н. Ивановой¹ была теоретически обоснована и экспериментально доказана правомерность предложенной З. М. Цветковой постановки вопроса. Так, было показано, что овладевая навыками грамматического оформления высказывания, учащиеся, работающие по специальной, направленной на выработку программы действия методике, формируют собственную программу грамматических операций, что способствует большей прочности и правильности выработанных речевых навыков.

Третьей особенностью и предпосылкой, очень важной для формирования навыка говорения на иностранном языке, является правильное распределение упражнений во времени. Эта закономерность формирования навыка рассматривается всеми психологами в качестве одной из основных. Так, говоря о важности распределения упражнений, исследователь этой проблемы К. Ховланд² подчеркивает, что все авторы отмечают преимущественное распределение во времени научения. При этом было найдено, что с увеличением интервала между сеансами запоминания вербального материала скорость заучивания возрастает. Продолжая эту линию рассуждения, можно утверждать, что распределение упражнений во времени как закономерность формирования навыка подразумевает также, что наибольшее количество упражнений до-

¹ См.: И в а н о в а Н. Н. Методика обучения грамматическому оформлению речевого высказывания на английском языке. Автореферат дис. М., 1977.

² Х о в л а н д К. Научение и сохранение заученного у человека. В кн.: Экспериментальная психология. Под ред. С. Стивенса, Т. II. Изд-во иностр. лит-ры, 1963, с. 154.

быть дано в начале тренировки (в противовес кривой забывания Г. Эббингауза) (см. гл. I, § 1). Затем с увеличением времени тренировки интервал между упражнениями должен увеличиваться. При этом тренировка, хотя бы в очень малых дозах, должна целенаправленно сохраняться до конца обучения. Очевидно, что система упражнений, направленных на выработку программы собственных действий учащегося, должна строиться также на основе учета этой закономерности.

На основе теоретических положений о закономерностях выработки речевого навыка (и на материале анализа целого ряда учебников английского языка, в которых эта закономерность не учитывается) можно предложить схему распределения упражнений во времени. Эта схема должна удовлетворять трем требованиям: 1) упражнения в формировании навыков должны «не сходять на нет», 2) интервал между упражнениями по мере тренировки увеличиваться и 3) программа выработки одного навыка, например навыка употребления в речи пассива, сочетается с программой выработки других. При этом в начале усвоения должен быть осуществлен максимум упражнений в требуемом речевом действии.

Представим себе схему, на оси абсцисс которой отложено время — момент тренировки (единицей может быть и занятие, и неделя), а на ординате — интенсивность тренировки (т. е. количество упражнений). Отложив условное значение количества, необходимого для выработки навыка количества упражнений, мы получим следующий графический образ процесса формирования навыка.

Если в достаточно большой интервал, например между 4-м и 6-м моментом тренировки, включить упражнения по отработке

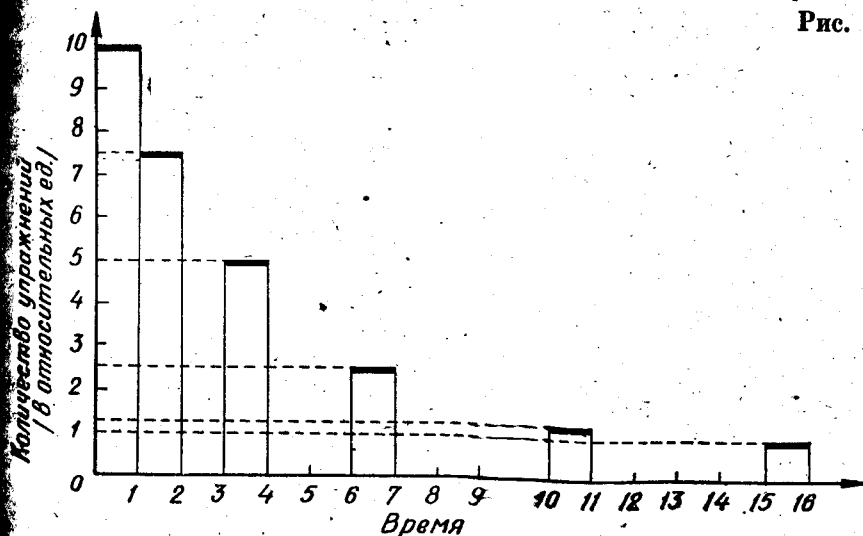


Рис. 3

второго навыка, например сложного дополнения, то схема будет выглядеть уже более сложно (программа формирования второго навыка дана штриховкой):

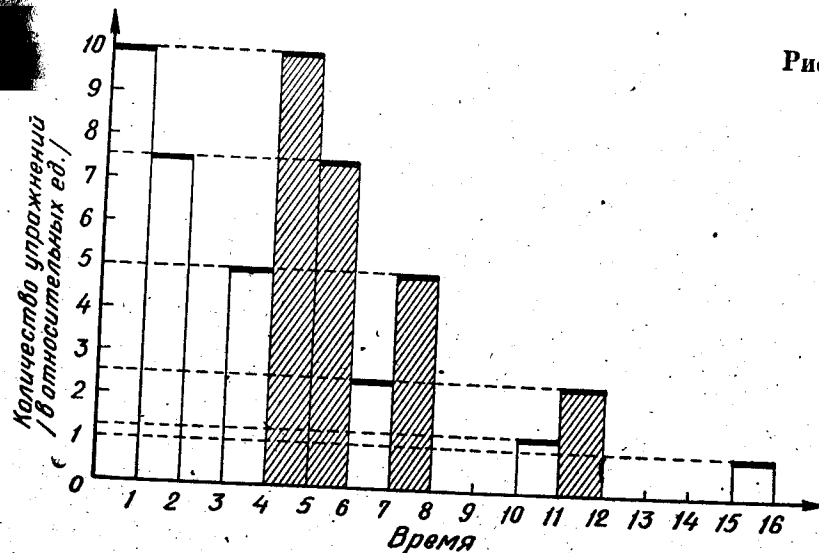


Рис. 4

Полученная в результате совмещения нескольких программ формирования разных навыков на оси времени «гребенка» и представляет собой психологически обоснованное распределение упражнений во времени с дальнейшим уточнением их количественной стороны. Определение этих четких параметров является, на наш взгляд, одной из заманчивых задач методики обучения языкам говорения на иностранном языке для разных условий обучения.

Здесь необходимо еще раз подчеркнуть, что иноязычные речевые навыки могут успешно формироваться только в результате многократных, мотивированных необходимостью удовлетворения потребности общения «речевых» упражнений. Предшествующие речевым так называемые «языковые» или «предречевые» упражнения направлены на отработку самих языковых средств, а не на построение, хотя и простого, но целого высказывания. Так, например, упражнения в употреблении форм неправильных глаголов, в образовании отрицательной и вопросительной формы в английском языке и т. д. также направлены на отработку речевых действий, но они являются как бы подготовительными для формирования более сложных речевых действий, входящих в сложное умение высказать мысль на иностранном языке, хотя бы и в самой простой форме отдельного распространенного предложения.

Рассмотрев более подробно целенаправленность, осознанность и распределение упражнений во времени как необходимые усло-

вия выработки навыков говорения на иностранном языке, перечислим все основные психологические предпосылки процесса формирования прочного речевого иноязычного навыка. В качестве таких предпосылок обучения могут быть названы следующие: а) целенаправленность обучения; б) наличие у субъекта деятельности внутренней мотивации; в) правильное распределение упражнений во времени обучения; г) включение тренируемого явления в коммуникативно-значимую для субъекта деятельности речевую ситуацию; д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия; е) понимание обучающимся общего принципа, схемы действия, в которое включена тренируемая операция; ж) учет учителем влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков и особенно навыков родного языка.

Таковы основные предпосылки обучения навыкам иноязычного говорения, которые могут выступать и в качестве факторов, обуславливающих эффективность их формирования. Остановимся теперь несколько подробнее на рассмотрении самого процесса формирования навыков говорения на иностранном языке.

Известно, что всякий психолого-методический план построения схемы формирования деятельности, и в частности навыков иноязычного говорения, основывается, в первую очередь, на общедидактическом принципе последовательности. В конкретном преломлении к развитию речевых навыков этот принцип реализуется в требовании поэтапного, постепенного хода их отработки (см., напр., работы Л. Г. Воронина и И. И. Богдановой¹). Достаточно четко это положение выражено и у Р. Ладо при описании принципов, характеризующих научный подход к обучению иностранным языкам. Р. Ладо отмечает, что «обучать языку нужно постепенно, проводя ученика через систему кумулятивных градуированных шагов... В обучении структуре имеются определенные стратегически выгодные части, с которых удобно начинать обучение, и определенная последовательность»². Можно сказать также, что решение этого вопроса зависит от выбора языкового материала, на основе которого отрабатывается механизм речи. Во-вторых, речевое высказывание должно иметь коммуникативную ценность, и, в-третьих, отработка механизма речи должна проводиться на элементах предложения, не на всей его структуре. Иными словами, задача заключается в нахождении таких форм речевого высказывания, которые бы, имея самостоятельную коммуникативную значимость, могли бы в то же время рассматриваться как элементы основной смысловой единицы говорения — предложения.

¹ См.: Воронин Л. Г., Богданова И. И., Бураков Ю. А. Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам. — «Новые исследования в пед. науках», VI, 1966.

² Ладо Р. Обучение иностранному языку. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., «Прогресс», 1967, с. 58.

Подход к определению таких форм прежде всего соотносится с концепцией Н. Хомского¹, согласно которой предложение может быть представлено как совокупность определенного количества составляющих — группы подлежащего, сказуемого, дополнения и т. д. С другой стороны, этот подход может быть соотнесен с рассмотрением самого продукта говорения как совокупности определенных форм или уровней высказывания — ответа (краткого, полного), повествования и т. д. (см. гл. II, § 3).

В работе «Некоторые психологические предпосылки моделирования речевой деятельности при обучении иностранному языку»² была сделана попытка описания речевой деятельности в процессе говорения как иерархической структуры, уровни которой располагаются по мере нарастания психологических трудностей, связанных с выполнением различных умственных операций. Эти уровни и могут быть рассмотрены как определенные этапы целенаправленного формирования речевого механизма. Основные критерии их выделения связаны также с возможностью расчленения синтаксической структуры фразы, являющейся основной речевой единицей, на элементарные составляющие и отработкой каждой из последних в различных, все усложняющихся видах говорения (краткий ответ, полный ответ, повествование и т. д.). В то же время такой подход обеспечивает поэтапную отработку фразовой структуры развернутого предложения в актах говорения, имеющих полную коммуникативную ценность³.

Были выделены следующие четыре первых этапа формирования навыка говорения на иностранном языке: I. Аудирование (отрабатывается в основном операция сличения). II. Краткий ответ на общий вопрос (отрабатывается время реакции, операция сличения, замены). III. Краткий ответ: а) на альтернативный вопрос (отрабатываются все вышеперечисленные операции и операция выбора и построения по аналогии); б) на специальный вопрос (отрабатывается операция выбора). IV. Полный ответ на все типы вопросов (отрабатываются последовательно операции построения по аналогии, трансформации, комбинирования и набора целого из элементов).

Как видно, первый этап связан с рецепцией и соотносится с работой опознающего уровня памяти. Последующие этапы связаны с рецепцией, с одной стороны, и с репродукцией и продукцией — с другой. Они осуществляются на основе работы как опознающего,

¹ Хомский Н. Синтаксические структуры. — В кн.: Новое в лингвистике, вып. II. М., 1962.

² См.: Зимняя И. А. Некоторые психологические предпосылки моделирования речевой деятельности при обучении иностранному языку. — «Иностранные языки в высшей школе». М., 1964, вып. 3.

³ Экспериментальная разработка этого вопроса представлена в статье И. А. Зимней и В. Д. Тункель «Становление речевого механизма («Иностранные языки в высшей школе» М., 1969, вып. 5, и в диссертационном исследовании Н. Н. Ивановой).

так и воспроизводящего уровня памяти, причем задача говорящего по выражению мысли психологически все время усложняется. Этап аудирования был выделен в самостоятельный этап обучения для того, чтобы ученик мог сформулировать звуковые и словесные эталоны — стереотипы, мог бы научиться устанавливать смысловые связи и удерживать в памяти иноязычное звучание высказывания. В общепедагогическом плане важно, что на этапе аудирования ученики, как бы не обнаруживая собственных языковых слабостей, тем не менее участвуют в речевой деятельности. Важно также, что этап вынужденного молчания стимулирует возникновение коммуниктивной потребности говорения.

При выделении этапа аудирования учитывалось также и то, что опознавание, как более легкий вид деятельности, должно предшествовать воспроизведению. Опознавание легче, так как для него достаточно знать несколько признаков структуры, тогда как для воспроизведения необходимо не только ее знание, но и способность к реализации всех ее признаков; именно поэтому сначала выделен этап рецепции. При формировании навыков говорения отработка элементов должна предшествовать отработке целого, так как в противном случае внимание распределено между несколькими объектами и не концентрируется на трудностях, специфике именно данного явления; именно поэтому выделены этапы II и III. При этом всякое продуцирование целого должно сначала опираться на образец его смыслового и грамматического оформления (см., напр., этап IV таблицы 5).

Очевидно, что в процессе обучения говорению на иностранном языке возникает достаточно трудная психологическая проблема учета особенностей формирования каждого из звеньев внутренней структуры этого вида деятельности; и в частности, речевых иноязычных навыков. Одновременно возникает и другая большая проблема отработки каждого звена структуры речевой иноязычной деятельности и доведения его до соответствующего уровня совершенства: действий до навыков, а входящих в действие операций — до автоматизма. Именно здесь должны быть соблюдены основные общедидактические принципы и психологические закономерности выработки навыков: целенаправленность, осмысленность, распределение упражнений во времени, непрерывность тренировки, мотивированность, коммуникативность каждого речевого действия и т. д. В то же время должны быть учтены критерии его сформированности, о которых говорилось выше в предыдущем параграфе.

§ 3. ВНЕШНЯЯ И ВНУТРЕННЯЯ НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ КАК ВТОРИЧНОМУ УМЕНИЮ

Определение речевой деятельности говорения как вторичного творческого умения также поднимает целый ряд вопросов, связанных с особенностями его формирования. Это — мотивированность

обучения, инициативность, активность самого говорящего, его интеллектуальная продуктивность, выражающаяся в комбинаторных возможностях, и целый ряд других. Наряду с такими личностными факторами одним из важных учебных факторов, определяющих эффективность обучения говорению, является организация внутренних условий построения самого высказывания, условий формирования вторичного умения, т. е. умения свободного высказывания мысли на иностранном языке. Большую роль в этой организации играет наглядность.

Усилиями многих исследователей, как известно, были определены психологическая природа и механизм образования наглядности; специфика их применения и взаимодействия в зависимости от различных целей, этапов и приемов обучения иностранному языку. Так, например, были определены различные цели применения наглядности с учетом специфических задач, стоящих перед преподавателями при сообщении учащимся языковых знаний и при формировании у них различных навыков речи и самого речевого умения. Было показано, что в плане сообщения знаний наглядность может использоваться в целях: 1) семантизации (раскрытия понятийной, семантико-смысловой стороны языковых единиц и языковых правил); 2) организации запоминания через установление прочной связи между вербальным (словесным) и наглядно-чувственным образом действительности.

В плане развития навыков и речевого умения говорения наглядность может быть использована в целях: 1) создания речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического); 2) ограничения круга только тех предметов и явлений, словесное выражение которых известно говорящему; 3) создания смысловой опоры (заданностью логической последовательности и объекта высказывания) для построения всей цепи высказывания и 4) создания ситуации общения, стимулирующей высказывание.

Но, как показывает анализ исследований, посвященных проблеме наглядности, и особенно практика работы преподавателей по существующим методам обучения иностранным языкам (включая различные варианты аудиовизуального метода), широкое распространение получила только одна форма наглядности, а именно внешняя, или перцептивная, наглядность, основанная на процессах непосредственно-чувственного отражения действительности (ощущении и восприятии). Вторая форма — внутренняя наглядность, основанная на представлении, как в 1947 г. отмечал П. А. Рудик, «на практике не учитывается» и теоретически не изучается¹.

¹ См.: Рудик П. А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам. — В кн.: Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам. М., Учпедгиз, 1947, с. 112.

Таким образом, если виды наглядности (слуховая, зрительная, моторная), их взаимодействие и особенности применения в тех или других целях обучения достаточно широко исследованы¹, то изучение форм наглядности, внешней и внутренней, сводится к рассмотрению только одной внешней, перцептивной наглядности. Вопрос же их взаимодействия в процессе формирования такого вида речевой деятельности, как говорение, вообще не является предметом специального психологического рассмотрения. В то же время, если вернуться к рассмотрению уровней высказывания (гл. II, § 3, таблица 5), то очевидно, что формирование умения говорить на иностранном языке на каждом из этих уровней предполагает ту или иную модальность (слуховую или зрительную) той или иной формы наглядности (внешней или внутренней).

Важность рассмотрения роли этих форм наглядности в формировании иноязычного речевого умения определяется также и тем, что в практике обучения иностранным языкам часто существует разрыв между областью применения внешней наглядности и областью самостоятельного «безопорного» высказывания. Далее будет показано, что внутренняя наглядность служит как бы переходным мостом от «опорного» высказывания к самостоятельному, осуществляемому говорящим по собственной программе.

Напомним, что если предметом тематического высказывания является самая общая мысль и предмет раскрывается в ответе на вопрос, о чем высказывание, то ситуативное высказывание отвечает на вопрос, что в данной ситуации, тогда как субстанциональное высказывание объективирует предметные связи, отражаемые, как было показано выше, в смысловых категориях или связях. Отсюда, естественно, следует вывод, что наиболее эффективно наглядность при обучении может быть использована на уровне субстанционального и ситуативного высказываний при условии, что предметы этих высказываний выражены конкретными понятиями. Причем на уровне субстанционального высказывания наглядность способствует в основном отработке языковых средств, тогда как на уровне ситуативного высказывания наглядность обеспечивает материал главным образом для способа формирования и формулирования мысли, т. е. речи. Поэтому далее мы будем рассматривать взаимодействие внешней и внутренней наглядности в процессе обучения говорению на уровне ситуативного высказывания.

В процессе говорения на уровне ситуативного высказывания могут быть выделены три основные трудности: раскрытие предмета высказывания, формирование и удержание в памяти логической последовательности излагаемых суждений и, что особенно трудно на начальном этапе изучения языка, отбор языковых

¹ См., например: Артемов В. А. Психология наглядности при обучении иностранным языкам. — В кн.: Преподавание иностранных языков. Теория и практика, М., «Наука», 1971.

средств для формирования и формулирования мысли в форме этих суждений. Первые две трудности относятся к плану содержания, третья — к плану выражения или форме высказывания. Известно, что, говоря на родном для него языке, человек направляет основное внимание на содержание, т. е. на то, что сказать и в какой последовательности, план содержания находится в русле ведущей деятельности (в терминах Н. А. Бернштейна¹). Отбор необходимых языковых средств из долговременной памяти и удержание результатов формирования и формулирования мысли в оперативной памяти, т. е. то, как сказать, осуществляются без направленного и осознанного говорящим контроля сознания, т. е. на уровне фонового автоматизма (в терминах Н. А. Бернштейна).

В процессе формирования умения выражать свои мысли на иностранном языке, в силу того что языковые средства еще недостаточно закреплены в долговременной памяти и нет еще навыка оперирования ими, внимание учащегося неизбежно направлено и на эту формальную сторону акта говорения, т. е. на отбор языковых средств и составление из них сообщения. Таким образом, возникает достаточно трудная психологическая ситуация распределения, переключения внимания по меньшей мере на два объекта. Можно предположить, что в результате этого создается перегрузка оперативной памяти, которая «обслуживает» как бы две деятельности: опорирования «вынутыми» из долговременной памяти языковыми единицами и удержание логической последовательности раскрытия предмета высказывания. Большинство авторов (В. А. Артемов, В. В. Болшев, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев и др.) рассматривают направленность внимания в процессе высказывания и перевод процесса отбора языковых средств на уровень фонового автоматизма как важнейший процесс овладения иноязычной речью. Поэтому формирование умения говорить можно определить как своеобразную цель и достижение которой наглядность и призвана сыграть свою роль.

При рассмотрении характера взаимодействия внешней и внутренней наглядности в процессе обучения говорению мы исходим из того, что программа высказывания представлена говорящему на родном языке в абстрактно-схемной, нерасчлененной форме смысловых комплексов. Программа речевого высказывания может квалифицироваться как творческая или как упроченная, стереотипная. В случае свободного высказывания и даже рассказа по картинке мы имеем творческую программу, так как при этом есть свобода выбора того или иного пути развития мысли. Упроченная, стереотипная программа характеризует такие речевые действия, как счет, чтение стихов. В случае ситуативного высказывания реализуется творческая программа. На уровне субстанциального

высказывания в значительной мере действует стереотипная языковая программа (стереотипностью, автоматизированностью характеризуются особенно артикуляционная и интонационная программы.) Именно на реализацию творческой программы и направлено внимание говорящего на родном языке.

Следовательно, вопрос заключается в том, как помочь изучающему иностранный язык перейти от ситуации распределения внимания на программу и средства ее реализации к направленности внимания только на программу. Естественно предположить, что на начальных этапах обучения программу высказывания надо задавать извне, с тем чтобы учащийся не держал ее в памяти. Затем необходимо подготовить переход от заданной к собственной программе высказывания. В осуществлении этого перехода внутренняя наглядность играет решающую роль.

Применяемая на начальных этапах формирования речевого умения внешняя (предметная или изобразительная) наглядность основывается на непосредственно-чувственном отражении действительности (восприятии). Средствами внешней наглядности (показ картинки, схемы, диафильма) говорящему задается смысловое содержание и логическая последовательность высказывания. Тем самым создается смысловая опора говорения, так как задача говорящего в этом случае состоит только в описании того, что он видит, но что не удерживается его оперативной памятью. Внимание говорящего направлено только на формулирование или оформление этого смыслового содержания известными ему языковыми средствами.

Следующие этапы развития умения, заключающиеся в подготовке переключения внимания говорящего с языковой формы на смысловое содержание, основываются на использовании внутренней наглядности. Говорящий на этом этапе также описывает зрительно представленный образ, но этот образ уже находится внутри системы его оперативной памяти. Тем самым как бы создается необходимость удерживать в оперативной памяти два объекта. Но так как эти объекты заданы в разных модальностях — зрительной и двигательной (вербальной), а процесс раскрытия предмета высказывания осуществляется уже ранее отработанным способом описания зрительного образа, то трудность переключения и распределения внимания значительно снижается.

Образ представления, как известно, более схематичен, более нейтрален, менее ярок по сравнению с образом восприятия. И говорящий, используя этот образ в качестве смысловой опоры, вынужден как бы воссоздать, реконструировать его. Это, несомненно, подготавливает переключение внимания только на смысловое содержание и в то же время в условиях работы со смысловой опорой автоматизирует средства выражения мысли.

Внутренняя наглядность, основывающаяся на образе представления, который все время видоизменяется, и подготавливает переход от высказывания по заданной программе к ситуативному

¹ См.: Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., Медгиз, 1966.

свободному высказыванию, в котором смысловое содержание задано самой структурой мысли, ходом умозаключений, собственной, творческой программой. В этом случае смысловое содержание уже представлено говорящему в абстрактно-неопределенной схематической форме смыслокомплексов. И теперь задача говорящего на иностранном языке (подготовленного предшествующей работой по формированию механизма переключения внимания с языковой формы на смысловое содержание) заключается только в вербализации этой абстрактной схемы, т. е. аналогична той задаче, которую выполняет говорящий на родном языке.

Таким образом, в процессе формирования самого речевого умения говорения предложенная схема применения наглядности выглядит так: от внешней (предметно-изобразительно-перцептивной) наглядности через внутреннюю (образную по представлению) наглядность к внутренней схематически абстрактно-неопределенной программе смыслокомплексов. Последний этап является не наглядно-чувственным, а абстрактно-логическим воплощением программы высказывания.

Специфика внутренней наглядности, наглядности по представлению, состоит в том, что она создается не только путем ощущений и восприятия, но есть и «второй путь, имеющий особое значение в учебном процессе — с помощью живой художественной образной речи»¹. Это так называемое воссоздающее представление воображения, которое является более сложным психическим образованием, и в вышерассмотренном контексте применения внутренней наглядности эта ее форма может быть определена как следующее по трудности за представлением памяти звено. Следует также отметить неодинаковую значимость различных модальностей внутренней наглядности (слуховой, зрительной, моторной и т. д.) как в индивидуально-типологическом, так и в общем плане научения.

* * *

Таким образом, в данной книге было показано, что сложное речевое умение говорить на иностранном языке предполагает формирование всех сторон деятельности — внутренней и внешней (исполнительной), предметно-содержательного и формального ее планов. Обучение говорению на иностранном языке предполагает также и формирование или «прилаживание» к этой деятельности всех проявлений общеречевого механизма человека.

В заключение еще раз подчеркнем, что только деятельностный подход к говорению и определение речевой деятельности в качестве самостоятельного объекта обучения позволяют подойти к этому явлению во всей полноте характеризующих его особенностей.

¹ Рудик П. А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам. — В кн.: Пропагандирование иностранных языков. Теория и практика, М., «Наука», 1971, с. 115.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ	5
§ 1. Речевая деятельность и обучение иностранным языкам	—
§ 2. Язык и речь в речевой деятельности	19
§ 3. Общая характеристика видов речевой деятельности и учет их особенностей в обучении иностранному языку	39
ГЛАВА II. ГОВОРЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	54
§ 1. Предметное содержание говорения как вида речевой деятельности	—
§ 2. Психологическая схема формирования и формулирования речевого высказывания в деятельности говорения	65
§ 3. Психологическая природа высказывания и обучение говорению на иностранном языке	83
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ГОВОРЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	105
§ 1. Общая характеристика механизмов говорения	—
§ 2. Общефункциональные механизмы говорения	112
§ 3. Механизмы фонационного (внешнего) оформления речевого высказывания в обучении говорению на иностранном языке	122
§ 4. Слуховая обратная связь (слуховой контроль) в процессе говорения на иностранном языке	127
ГЛАВА IV. СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОВОРЕНИЯ И УЧЕТ ЕЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	135
§ 1. Умения — навыки — автоматизмы в структуре говорения как вида речевой деятельности	—
§ 2. Психологические предпосылки формирования навыков говорения на иностранном языке	145
§ 3. Внешняя и внутренняя наглядность в обучении иноязычному говорению как вторичному умению	153