

А.С. ШАТИЛОВ

*(Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия)*

УДК 81'271.2
ББК Ш105.553

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МОДЕЛИ ПОРОЖДЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье описывается возможная лингвометодическая интерпретация современной модели порождения устной речи, точнее, одного из вариантов модели, применительно к обучению русскому языку как неродному. В качестве такой модели выбрана модель московской психолингвистической школы, разработанная при участии А.А.Леонтьева, Т.В.Ахутиной, И.А.Зимней и др. Автор предлагает некоторые приемы интенсификации обучения устной речи на неродном языке с учетом специфики каждого из выделенных этапов. Самым сложным, но и самым ответственным, является этап замысла, так на нем задействованы внесловесные образы и символы. Именно на нем закладывается основа будущего высказывания. Этап синтаксического конструирования более удобен для обучения, т.к. на нем работают синтаксические структуры, которые могут быть формализованы. На этапе выбора слов предлагается познакомить учащихся с существующей у носителя языка ассоциативно-вербальной сетью, которая фактически управляет словарем. Фонетический этап предусматривает овладение полной формой слова в различных ее проявлениях. В целом автором выдвигается идея ознакомления иностранных учащихся с элементами теории порождения речи для повышения уровня владения устной речью.

Ключевые слова: обучение неродному языку, теория порождения речи, иностранные учащиеся

Современная психолингвистика располагает достаточно достоверной общей моделью речепорождения, которая в кратком виде выглядит следующим образом: «Исходной точкой для речевого акта является мотив (стимул), задающий причинную обусловленность процесса речепорождения и включающий его в общую картину человеческой деятельности. Затем возникает замысел, воплощаемый во внутреннюю программу (или план)

высказывания. Далее следует эта реализации программы, или осуществления замысла (который, в свою очередь, возможно, состоит из нескольких стадий). И наконец, завершается речевой акт этапом контроля и сопоставления полученного материала с замыслом» [Норман 1994:9].

Мотив является важнейшим пусковым механизмом всего процесса порождения речи, причем механизмом сугубо личного свойства. Прежде чем человек что-то решит, он должен начать поиски соответствующих мотивов: «акт решения предваряется процессом мотивации» [Узнадзе 2001:348]. Однако, в отличие от родного языка, на иностранном языке этот механизм функционирует не так слаженно. Необходимы дополнительные усилия, чтобы сформировать его и постоянно поддерживать путем специальных мер. Формирование такого механизма необходимо начинать с самого начала обучения, когда студент осваивает «азы» языка под руководством преподавателя, т.е. действует под влиянием внешнего побуждения. Основной стратегической задачей первого этапа на **мотивационно-побудительном уровне** будет формирование внутренних мотивов обучения (*я хочу, я могу*). Это возможно, если в процессе обучения мы будем строить ситуации общения в максимальной степени отвечающие потребностям конкретного контингента учащихся на конкретном этапе в определенных условиях. Среди мотивов, побуждающих учащихся заниматься русским языком, называются следующие – *кто-то из родственников имел связи с Россией, дома у друзей говорили по-русски, родители занимаются бизнесом с Россией, есть русские клиенты, был выбор из нескольких языков, есть устойчивый интерес к изучению иностранных языков, нужно для бизнеса, это дает конкурентные преимущества, интересна история и культура*, и т.п. Как можно видеть, основная часть мотивов носит внутренний характер, хотя, для представителей некоторых стран, например, Китая, выбор языка диктуется отнюдь не горячим интересом, а тем, что учеба в других странах значительно дороже. На этом этапе следует показать студентам, что мы разделяем их интересы и готовы удовлетворить их.

Очевидно, что для большинства взрослых людей, овладе-

вающих русским языком в современных условиях, он выступает, прежде всего, как средство профессионального общения, как средство получения образования/знаний для последующего их применения в работе. Эта цель выступает в качестве ограничителя как при определении типовых ситуаций общения, так и при отборе языкового материала и определении видов речевой деятельности. В частности, для иностранного студента-нефилолога, приехавшего на пять лет для получения высшего образования в России русский язык будет нужен, с одной стороны, как средство доступа к знаниям и, с другой стороны, как средство для «выживания» в новой среде. Поскольку основной формой учебной деятельности иностранного студента на первом этапе обучения, кроме самостоятельной работы и чтения специальной литературы, является слушание и конспектирование лекций, то и ведущим видом речевой деятельности на первом этапе обучения русскому языку должно стать аудирование и письмо. Однако, как показывает анализ программ и учебных планов, гораздо больше внимания уделяется говорению и чтению. Как отмечают сами учащиеся, несовершенное владение русским языком в устной форме не оказывает серьезного влияния на качество общения в учебно-профессиональной сфере.

Приведем для примера фрагмент беседы с чешским стажером:

Преподаватель - Так, понятно. Вот когда вы общались со студентами, с преподавателями на лекциях, на семинарах и так далее, какие-то проблемы с языком у вас были и какого плана – что вам было труднее всего делать: слушать, записывать, сочинять самому рефераты или писать какие-то контрольные работы?

Стажер - Ну, это не было надо, потому что мы не изучали в университете, а мы работали стажерами в институте, значит, мы работали в лаборатории и там были четыре человека и вначале они говорили по-английски, поэтому русский язык в принципе, русского языка нет. Иногда, конечно, ... Я слушал одну лекцию и были три студента и преподаватель каждый раз спрашивал...

Преподаватель – То есть с точки зрения профессиональной

вашей деятельности, русский язык вам, в общем, не очень был нужен, скажем так.

Стажер - Да.

Поскольку все больше вузов России предлагают курсы на иностранных языках, для многих учащихся наиболее важными сферами общения становятся административно-деловая и социально-культурная.

В тоже время для социализации учащегося в новых условиях устные формы общения занимают ведущее место. Учащиеся единодушно отмечают, что им не хватает внеаудиторных занятий, экскурсий, общения с носителями языка, посещений театров, музеев, кино, т.е. социокультурного компонента в обучении. «Отсюда следует вывод, что на занятиях по русскому языку с данным контингентом учащихся основное место должны занимать такие формы работы, которые, с одной стороны, готовили бы его к участию в учебно-профессиональной деятельности, а с другой, позволили бы ему безболезненно «войти» в иное социокультурное окружение» [Шатилов 2004: 113].

В качестве возможных форм работы для совершенствования подготовки к учебной деятельности можно назвать, например, прослушивание различных аутентичных или частично адаптированных аудиозаписей носителей языка и их анализ (конспектирование, составление полного/краткого конспекта, составление планов, устный и письменный пересказ услышанного и т.п.). В целях облегчения учащемуся процесса социализации в новом обществе может быть полезным знакомство с некоторыми особенностями речевого поведения носителей языка в типичных ситуациях общения, в которые может попасть иностранный студент. Для того, чтобы определить «болевые точки», можно попросить учащихся сформулировать несколько вопросов в форме *Я не понимаю (знаю), почему ...* . Учащиеся охотно участвуют в таком диалоге, делятся своими наблюдениями и недоумениями, а преподавателю это дает возможность показать некоторые культурологические особенности в поведении носителей языка. К примеру, иностранные стажеры из Европы задавали такие вопросы: *Я не понимаю, почему в метро у эскалаторов сидят какие-то женщины; Я не понимаю, почему люди в транспорте*

встают для выхода задолго до остановки; Я не понимаю, почему так много магазинов цветов, которые работают 24 часа; Я не понимаю, почему в магазинах продавцы рвут чек и т.п. Очевидно, что эти ситуации будут разными для различных категорий иностранцев. Все вместе взятое позволит учащемуся сформировать и поддерживать у себя внутреннюю потребность в использовании неродного языка для достижения своих учебно-профессиональных и личных целей.

Если мотивационно-побудительный этап деятельности учащихся еще поддается определенному воздействию, то на этапе **возникновения замысла и семантического структурирования** речи, такие возможности крайне ограничены. «Зарождающееся намерение требует вербализации в оптимальной форме, но эту форму надлежит иногда не только «выбрать», но и создать» [Человеческий фактор в языке 1991:27]. Из сопоставления схем порождения речи на родном и иностранном языке следует, что говорящий на неродном языке оперирует дословесными символами, либо использует знакомые схемы развертывания речи на родном языке. Сеть взаимозависимостей, специфичная для одного языка и реализуемая в различных типах речи, является отражением глубинной, внутренней структуры речемыслительной деятельности. В исходном замысле высказывания обязательно присутствуют две части – то, что является объектом высказывания и известно субъекту (тема), и то, что нужно сказать об этом предмете и является новым (рема). «Эти две части и образуют исходную мысль, т.е. систему тех связей, которые потенциально должны фигурировать в будущем речевом высказывании» [Лурия 1998: 247].

Большую роль играют на этом этапе так называемые национально-ориентированные сценарии речевого поведения. Знакомство с ними, хотя бы на уровне рецепции, позволяет учащимся более ясно представить логику развития мысли, выражаемой средствами иностранного языка, и сопоставить ее с родным языком, в котором могут действовать иные законы построения речевого высказывания. Так, например, для русского коммуникативного поведения весьма частотен прием «опущения» элементов высказывания и перехода к следующему эле-

менту логической цепи. Такое возможно, если говорящий уверен в том, что слушающий имеет общую с ним когнитивную базу. Сигналами общности служат такие единицы, как *ну, как говорится, ну, это как в анекдоте (в фильме, в романе, у Булгакова), ну, дальше вы знаете, как говорил Ленин (Пушкин, Толстой, Довлатов)*, и т.п. Слушающий может восстановить пропущенный фрагмент, исходя из личного знания. Для иностранца же подобные сигналы мало информативны, поскольку у него иная культурная база. Поэтому очень важно познакомить учащихся с некоторыми популярными в речевой культуре способами введения неявного знания. Во многих художественных произведениях (фильмах, книгах) можно найти подобные примеры и на них продемонстрировать указанные особенности.

Значительно больше возможности предоставляет следующий уровень – **уровень синтаксического конструирования**. Как мы знаем, синтаксический каркас высказывания в родном языке появляется сразу, в виде схемы предложения, которая, тем не менее, может видоизменяться в процессе развертывания. «Итак, в нашем представлении синтаксическая структура высказывания отнюдь не задана с самого начала или задании лишь частично и достраивается в самом процессе порождения» [Леонтьев 1997: 120]. В иностранном языке в силу несовершенства работы механизма вероятностного и смыслового прогнозирования, такая схема может появиться в конце высказывания, т.е. выводиться из него. Кроме того, возможен вариант, когда отдельные элементы структурной схемы иностранного языка заменяются элементами родного в пределах одного предложения (*Как я маленький, мои родители переехали в Оломоуц; Ну, у меня девушка; У ней нет много времени; Моя мать работает как проектировщик; После гимназии я даже училась как швея в локальном профессиональном училищеб лет назад я женился на жене*). Отсюда вытекает вывод о том, что для выработки навыков использования синтаксических схем предложения и словосочетания, весьма полезными будут задания на составление предложений из данных элементов или на завершение начатых высказываний в соответствии с определенной синтаксической схемой. «Наличие какого-нибудь элемента синтаксически упорядоченной последователь-

ности содержит некоторую информацию о появлении другого, в данный момент еще не реализуемого элемента» [Жинкин 1998: 71]. Эффективными также являются упражнения на сопоставление функционирования схем предложения в родном и изучаемом языках.

Синтагматическое членение предложения является важнейшим средством его организации. Иностранные учащиеся слабо представляют себе закономерности этого процесса. Усвоение закономерностей функционирования в речи именных и глагольных словосочетаний, которые и составляют основу синтагм, умение выделить их в звучащей и письменной речи, определить межсинтагменные границы, обозначить их графически или интонационно позволит учащимся свободно ориентироваться в потоке речи. Например, можно дать фрагмент текста, в котором отсутствует деление на предложения или нет знаков препинания. Учащимся дается задание разделить его на предложения. Можно также дать задание на выделение сегментов внутри предложения. Такие формы работы способствует выработке умения синтагматического членения предложения. Типичной ошибкой учащихся, как при чтении, так и при говорении является изолированное произнесение отдельных слов. Борьба с ней следует путем тренировки слитного произношения словосочетаний, что и отмечено выше. Кроме того слитное произношение облегчает запоминание сочетаемости и уменьшает время выбора нужной формы, делая речь более быстрой.

Выбор **форм слова** представляется очень важным моментом в процессе создания высказывания. Поэтому расширение пассивного и активного лексического запаса учащихся, знание и владение правилами словообразования, использование различных словообразовательных моделей в своей речи, умение вести сокращенную запись слов, видеть внутреннюю форму слова, восстанавливать полные формы слова по отдельным элементам, находить общие черты лексической системы родного и иностранного языков и т.п. совершенно необходимо. Такие задания, как подбор синонимов и антонимов, выбор формы слова в зависимости от степени выраженности признака, выбор слова из ряда сходных по форме или значению, образование уменьши-

тельных форм и т.п. существенно помогают учащимся при поиске нужного слова.

Вопрос состоит в глубине знания и степени пользования всеми вышеуказанными способами построения синтаксической схемы высказывания и выбора ее элементов. Особую роль при этом выполняют ассоциативные связи слов в языке. Они организуют семантическую сторону речи в соответствии с принятыми в данном социуме нормами поведения и носят национально-ориентированный характер. «Для того, чтобы действовать в речи, слово должно «обрастать» связями с другими словами, и чем шире, разветвленное, разнообразнее такая сеть, тем скорее актуализируются связи слова» [Методика обучения русскому языку как иностранному 2000: 137]. Разумеется, мы не в состоянии сформировать у иностранного учащегося такую же ассоциативно-вербальную сеть, какая есть у носителя языка, но мы в состоянии показать ему, как она воплощается в речи. Многочисленные данные ассоциативных экспериментов являются достаточно надежным источником для представления этой системы. Важно помнить при этом, что сфера и ситуация общения определяют характер связей слов. В учебно-профессиональной сфере, очевидно, эти связи будут более жесткими и специализированными, в социально-бытовой – более свободными и менее четкими.

И, наконец, последний уровень – **фонетическая реализация**. На этом этапе важнейшей задачей, стоящей перед учащимся, является задача правильного фонетического оформления речи. Главенствующую роль при этом отводится умению создавать полную звуковую форму слова и извлечению его из памяти. Мы считаем, что у учащегося в начале овладения языком слова иностранного языка хранятся в своей полной фонетической форме, следовательно, методически важно организовать их усвоение именно в такой форме. По мере совершенствования полные формы слова могут заменяться неполными, т.е. сворачиваться до корневой морфемы, которая легко преобразуется в полную форму в случае необходимости ее употребления. Слово услышанное, увиденное и произнесенное становится усвоенным. Потеря одной из форм может привести либо к выпадению слова из

активного или пассивного словаря, либо к замене его на несоответствующее, но похожее из родного или изучаемого языков. Это связано с тем, что в процессе овладения языком «звуковое оформление речи иноязычных представляет собой некий конгломерат звуковых средств родного языка и «искаженных» реализаций фонемной системы неродного языка» [Любимова 1988: 20]. Неразличение форм ведет к их смешению в речи и, следовательно, к неточностям в смысловой и формальной организации высказывания.

Для корректного оформления звуковой стороны речи необходимо иметь представление о границах этих искажений, т.е. о возможных вариантах реализации того или иного звука.

Несоответствие интонационного оформления замыслу высказывания таит в себе опасность того, что слушающий припишет ему иной смысл, нежели говорящий. Во избежание этого, следует с первых шагов обращать особое внимание на точность интонации, т.к. «интонационное членение текста во внутренней речи становится очень важным фактором при определении синтаксической структуры и всего стиля текста» [Соколов 1968: 58]. Отсюда вытекает вывод о необходимости развития речевого слуха как важнейшего условия членения предложения на смысловые части и определения синтаксической структуры предложения и текста в целом. Необходимо разделять мелодический контур отдельных частей (синтагм) и всей фразы (предложения), вырабатывая навык интонирования элементов в составе целого. При этом вполне допустимо игнорировать отдельные фонетические нарушения, не мешающие восприятию речи.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что выделенные этапы порождения речи носят вполне объективный характер и могут стать объектом лингвометодической интерпретации. Понимание закономерностей создания устного высказывания, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию устной речи иностранных учащихся на неродном языке.

ЛИТЕРАТУРА

- Норман Б.Ю.* Грамматика говорящего. – СПб.: СПбГУ, 1994.
Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. –

М.: Наука, 1991.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Методика обучения русскому языку как иностранному. Курс лекций. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2000.

Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. – Л.: ЛГУ, 1988.

Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М.: Просвещение, 1968.

Шатилов А.С. Психолингвистические проблемы устного общения на родном и иностранном языках. – СПб-Тайбэй, 2004.

©Шатилов А.С., 2015