

И.А. Зимняя

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

«Русский язык»

И.А. Зимняя

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

**(на материале русского языка
как иностранного)**



Москва
«Русский язык»
1989

ББК 74.261.3
362

Р е ц е н з е н т ы:

канд. пед. наук *И. К. Гапочка*,
канд. психол. наук *В. П. Павлова*

За аутентичность цитат ответственность несет автор.

Зимняя И. А.

362 Психология обучения неродному языку. — М.: Рус. яз.,
1989. — 219 с.
ISBN 5—200—00793—3

В книге рассматриваются психологические закономерности обучения неродному языку, определяются психологические особенности овладения русским как иностранным в языковой среде, выявляются психологические предпосылки интенсификации процесса обучения, формулируются основные положения личностно-деятельностного подхода к обучению русскому языку как иностранному.

З $\frac{4306020102 - 093}{015 (01) - 89}$ 111 — 89

ББК 74.261.3

ISBN 5—200—00793—3

© Издательство «Русский язык», 1989

ВВЕДЕНИЕ

Современная теория обучения неродному языку становится все более объемной, многомерной. Сегодня она включает в себя новые проблемы и аспекты учебного процесса, вовлекая в его осмысление широкий круг наук — социологию, социальную, общую, педагогическую, возрастную психологию, дидактику, историю педагогики, лингвострановедение, лингводидактику, психолингвистику и ряд других. Заинтересованность многих отраслей научного знания в обосновании теории и практики обучения неродному языку объясняется недостаточной изученностью этого важного социального феномена, а также и отчетливо понимаемой обществом значимостью владения человеком не только родным, но и другими неродными языками — языком межнационального общения, иностранными языками.

Задача книги — обратить внимание организаторов учебного процесса, методистов и преподавателей неродного языка на важность тех психологических подходов, проблем, которые в советской психологии выходят на первый план в осмыслении обучения неродному языку, в целях повышения эффективности этого процесса. Как известно, центральным звеном психологии обучения вообще, и неродному языку в частности, является основной подход (например, системный, комплексный, деятельностный и др.), который определяет содержание и форму учебного процесса. В качестве такого подхода нами принят личностно-деятельностный. Согласно ему, в центре обучения находится сам обучаемый, формирование его личности средствами каждого данного, конкретного учебного предмета. Учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с учителем, преподавателем. Объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке во взаимосвязи ее видов — говорения, слушания, чтения, письма, перевода.

Личностно-деятельностный подход к обучению обусловил постановку тех проблем, которые, на наш взгляд, составляют фундамент современной психологии обучения неродному языку. Такими ключевыми проблемами являются: взаимодействие учителя (преподавателя) и обучаемых как равнопартнерское учебное сотрудничество, направленное на решение учебных коммуникативно-познавательных задач; психологическая характеристика учителя (преподавателя) и студента как субъектов учебной деятельности; психологические особенности самой учебной деятельности

обучаемого, в данном случае студента; формирование личности студента — его мотивационных, ценностно-ориентационных и других характеристик в учебном процессе. В силу общепризнанного положения, согласно которому специфика учебного предмета определяет особенности содержания и формы обучения, особое место в круге этих проблем отводится объекту обучения — речевой деятельности на изучаемом языке. Анализ объекта обучения важен также в связи с тем, что задача его определения — речевые действия, речевое поведение, речевое общение, коммуникативная (языковая, речевая) компетенция, речевая активность и др. — решается по-разному с разных позиций. Личностно-деятельностный подход предполагает рассмотрение и целого ряда других, сопряженных с отмеченными выше, проблем.

Может обратить на себя внимание то, что такие традиционные проблемы психологии обучения иностранным языкам, как связь мышления и языка, формирование и взаимодействие навыков, интуитивное и осознаваемое, память, мышление, восприятие, эмоции в овладении неродным языком и др., не названы нами в качестве основных. Это объясняется, во-первых, необходимостью акцентирования центральных, с точки зрения личностно-деятельностного подхода, моментов, которые включают другие очень важные, но не выступающие в качестве специальных объектов рассмотрения, проблемы. Во-вторых, это связано с большей изученностью «традиционных» проблем (Б. В. Беляев, В. А. Артемов, Б. А. Бенедиктов, А. А. Леонтьев, Н. В. Имедадзе, А. И. Яцкиевичус, И. А. Зимняя, А. А. Алхазисвили, У. Риверс, Дж. Керролл, П. Пимслер и др.) и их достаточной известностью, благодаря, например, целой серии статей А. А. Леонтьева на эти темы в журнале «Иностранные языки в школе» за 1974—1976 гг.

Предлагаемая в книге нетрадиционная логика определения основных психологических проблем обучения иностранному языку может быть обоснована не только выдвигаемым нами личностно-деятельностным подходом, но и компонентным составом самого процесса обучения. Как известно, положения о сложности, многокомпонентности процесса обучения были сформулированы великими дидактами Я. А. Коменским, И. Песталоцци, А. Дистервегом. Так, А. Дистервег подчеркивал необходимость «...принимать во внимание различные моменты или предметы, определяющие преподавательскую деятельность. А именно: 1) человека, подлежащего обучению, ученика-субъекта; 2) предмет учения и обучения — учебный предмет — объект; 3) внешние условия, в которых находится ученик, время, место и т. д.; 4) обучающего учителя» [1971, с. 221]. (Существенно здесь, что ученик рассматривался еще в середине XIX в. как субъект обучения.) Этот многокомпонентный состав процесса обучения в советской педагогической психологии трактуется и с функциональной точки зрения как взаимодействие трех факторов, от согласования действий которых зависит эффективность учения, т. е. «от того, чему учат, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают»

[Крутецкий, 1972, с. 152]. Это же положение отмечается и зарубежными теоретиками психологии обучения иностранным языкам (Дж. Кэрролл, П. Пимслер, Л. Якобовиц, У. Риверс, М. Фюмадель, В. Рейнике, В. Апелт и др.). При этом и советскими, и зарубежными исследователями процесса обучения подчеркивается равная важность мотивации учащегося и профессиональной компетенции преподавателя. «Процесс обучения складывается из трех равных по значимости компонентов: а) преподаватель и его мастерство; б) учащийся и его стремление; в) предмет, усвоение которого надо обеспечить» [Френч, 1967, с. 152].

Естественно, что психолого-педагогический анализ процесса обучения должен фокусироваться на этих же трех основных факторах-компонентах, предполагая изучение психологических особенностей преподавателя иностранного языка, психологических особенностей обучаемых, в нашем случае — студентов вообще, и студентов-иностранцев, изучающих русский язык, в частности, и психологической характеристики неродного (иностранного) языка как объекта овладения, выступающего в качестве учебной дисциплины. В связи с развитием теории общения внимание исследователей не может не быть обращено и на форму самого обучения — педагогическое общение преподавателя и студентов, и на изменение его сути в общем контексте теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова). Соответственно, поле объектов психолого-педагогического анализа все более явно структурируется вокруг отмеченных выше компонентов процесса обучения. Сами они в то же время наполняются новым содержанием, получая иную интерпретацию в свете основных положений теории деятельности А. Н. Леонтьева, теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, теории общения А. А. Леонтьева, Б. Ф. Ломова и педагогического общения, в частности А. А. Леонтьева, В. А. Кан-Калика, и других современных теоретических построений, касающихся процесса обучения¹. Предложенная трактовка основных проблем психологии обучения определила содержание и структурно-логическое построение книги.

Исходным для данной книги является также положение, согласно которому психология обучения неродному языку (как родовое понятие, включающее понятие языка межнационального общения, иностранного языка, изучаемого в языковой среде и вне ее) включает общие для всех его проявлений проблемы, отражает основные закономерности и характеристики. Это положение предполагает объединение того, что накоплено в теорети-

¹ В данной работе не рассматриваются вопросы содержания обучения «практическому владению неродным языком», которое, вслед за Б. А. Лапидусом, «можно определить как совокупность того, что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовали задачам данного учебного заведения» [1986, с. 5], и вопросы методов обучения (см., например, [Капитанова, Шуккин, 1987]).

ческих и экспериментальных исследованиях психологии обучения иностранным языкам в языковой среде и вне ее, национальным языкам, в единый фонд психологической теории обучения неродному языку.

Наибольшей репрезентативностью понятия «неродной язык» обладает русский язык, который полностью представляет все сферы действия неродного языка. Как иностранный язык за рубежом он выявляет особенности объекта обучения любому иностранному языку, изучаемому в нашей стране. Являясь иностранным языком для студентов-иностранцев, обучающихся в СССР, русский язык воспроизводит ситуацию изучения любого языка (английского, французского и др.) как иностранного студентами-иностранцами, например в США, Англии, Франции. Русский язык выступает и как язык межнационального общения в условиях нашей страны. Такая репрезентативность понятия «неродной язык» именно русским языком в значительной мере обусловила выбор его как материала анализа проблем психологии обучения неродному языку.

Вторым доводом в пользу такого выбора является притягательность и значимость овладения русским языком на современном этапе развития советского общества и международного сообщества в целом. Общеизвестно сейчас, что русский язык — один из ведущих международных языков современности. Русский язык вошел в клуб мировых языков — по Уставу ООН он признан официальным международным языком [Костомаров, 1975]. Его преподавание осуществляется более чем в ста странах, количество изучающих — взрослых и детей, например, в период с 1980 по 1983 г. возросло на 26,7% [Протченко, 1986, с. 287]. Знание русского языка открывает доступ к 75 — 80% всей существующей в настоящее время общечеловеческой информации [с. 250]. Он стал обязательным предметом в школах и вузах социалистических стран, тысячи иностранных студентов изучают русский язык в Советском Союзе. Растет роль и престиж научно-технической литературы на русском языке — «наибольшее число научных материалов публикуется (кроме английского) на русском, немецком и французском языках» [Чан, 1986, с. 83]. При этом, по данным специального обследования, многие специалисты сталкиваются с затруднениями ознакомиться с нужными им работами на русском языке из-за того, что не знают его. Это влечет за собой увеличение переводов русскоязычных материалов в крупнейших национальных и международных центрах перевода.

Происходящая в СССР перестройка всех сфер жизни вызывает в мире все больший интерес к нашей стране, к ее литературе, идеологии, к советским людям. Существенно здесь и то, что исходное знание об СССР у изучающих русский язык часто бывает либо тенденциозно искаженным, либо практически нулевым. Образующееся сочетание большого интереса к русскому языку, необходимости его изучения и в то же время недостаточная осведомленность и ориентированность в жизни, реалиях, ценностях общественного сознания носителей этого языка — всего советского

народа — создает специфическую ситуацию обучения русскому языку. Ее разрешение требует наивысшего методического, предметного, психологического и социально-психологического профессионализма преподавания.

Третьим доводом в пользу выбора русского языка в качестве материала иллюстрации психологии обучения неродному языку является наибольшая продвинутость методики обучения русскому языку как иностранному. На сегодня — это наиболее теоретически обоснованная, аккумулирующая мировой и отечественный опыт преподавания иностранных языков, прогрессивная, стремящаяся к преодолению всего косного и сдерживающего движение вперед область педагогической деятельности, что находит отражение и в содержании, и в структуре программ обучения [Программа..., 1985]. Поэтому именно к теории и практике преподавания русского языка как иностранного и апеллирует эта книга.

Другими словами, обучение русскому как иностранному представляет собой достаточно отработанную модель, на которую благодатно и подготовленно может проецироваться психология обучения неродному языку. В то же время именно эта модель в связи с нерешенностью целого ряда вопросов нуждается во всестороннем и разноаспектном дальнейшем психологическом осмыслении. Автор книги и видит свою задачу в акцентировании некоторых центральных проблем обучения неродному языку с точки зрения целостного подхода, в качестве которого выступает личностно-деятельностный подход.

Автор признателен рецензентам книги — доцентам И. К. Гапочке и В. П. Павловой — за заинтересованное отношение к авторской позиции и ее поддержку.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕРОДНОГО — ИНОСТРАННОГО — ЯЗЫКА КАК УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

В системе школьного и особенно вузовского образования иностранный язык занимает, как известно, особое место. Это объясняется той важной ролью, которую он играет в жизни людей, в частности студентов, выпускников вузов. Иностранный язык дает возможность человеку свободного приобщения к истории, культуре, искусству другого народа, другой страны. Он обеспечивает непосредственные контакты с людьми, говорящими на этом языке. Владение иностранным языком — это эффективный путь постоянного самостоятельного повышения профессиональной квалификации человека при помощи неограниченного чтения литературы.

В условиях изучения иностранного языка в стране его носителей с целью получения высшего образования, например русского как иностранного в СССР, этот язык выступает в качестве решающего фактора успешного осуществления всей учебной деятельности студентов-иностранцев. Русский язык в рассматриваемой ситуации является, что особенно подчеркивается в теории и практике его преподавания, языком специальности, или, точнее, инструментом овладения ею. Здесь следует также отметить особую значимость иностранного языка в гуманизации и гуманитаризации общетехнического высшего образования. Все сказанное выше заставляет исследователей, работающих в области психологии обучения неродному языку, постоянно обращаться к теоретическому анализу природы языка, его особенностей и, в частности, его психологической характеристики (Б. В. Беляев, И. В. Карпов, В. А. Артемов, М. М. Муқанов, А. А. Леонтьев, И. И. Ильясов, А. А. Алхазисвили, М. М. Гохлернер и др.). При этом естественно, что такой анализ проводится на основе учета методологических (гносеологических) характеристик языка (речи), к рассмотрению которых мы и переходим.

1. 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКА (РЕЧИ)

Советская теория и практика обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному, основывается на марксистско-ленинской методологии, что проявляется, во-первых, в интерпретации понятия «язык» и, во-вторых, в трактовке его усвоения как сложной человеческой деятельности, в процессе которой приобретаются определенные знания, формируются

умения и совершенствуется сам человек, ее субъект. (Если же методологической основой обучения иностранному языку является бихевиоризм, прагматизм, то обучение ориентировано преимущественно на отработку речевых навыков, что, например, реализуется в различных вариантах прямого метода.) Рассмотрим характеристики языка (речи), что в методологическом плане анализа не разграничивается.

Первой методологически значимой характеристикой языка (речи) является то, что это общественно-исторический продукт, в котором находят отражение культура, система социальных отношений, традиции, история народа. Речь возникла в коллективной трудовой деятельности. «Благодаря совместной деятельности руки, органов речи и мозга не только у каждого в отдельности, но также и в обществе, люди приобрели способность выполнять все более сложные операции, ставить все более высокие цели и достигать их» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 493). В языке как продукте этой деятельности фиксируются ее условия и содержание. В системе лексических значений, в характере функционирования грамматических форм, даже в определенном изменении строя языка отражаются конкретные социально-исторические условия общественного бытия языковой общности на определенном этапе ее развития. Так, например, названия направления в ненецком (юрало-самоедском) языке являются производными от слов *спина* и *лицо*, что «исторически связано с положением седока, едущего на легкой нарте»². В нивхском языке нет языкового выражения общей географической ориентации (север, юг, восток, запад). «Практическое значение для нивхов, живущих охотой и рыболовством, имеют шесть направлений: вверх и вниз по течению рек, от берега в водное пространство или же в тайгу, а оттуда — к берегу»³. Определяемая особенностями социально-экономического, общественного развития практическая деятельность избирательно направляет познавательную активность на значимые для этой деятельности объекты, их признаки, что и фиксируется в языке (принцип избирательности) [Панфилов, 1977].

Важно подчеркнуть, что, являясь социально-историческим продуктом, язык (речь) осуществляет интеграционную функцию — функцию связи между поколениями. Как образно отметил К. Д. Ушинский, «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое» [1974, с. 147].

Вторая методологическая характеристика языка (речи) соотносится со специфичностью вербального отражения бытия. «Речь, как и язык, если взять их сначала в единстве, — подчеркивает С. Л. Рубинштейн, — это о б о з н а ч а ю щ е е о т р а ж е н и е б ы т и я» [1940, с. 340].

² Данные Н. М. Терещенко (цит. по [Шемакин 1967, с. 44]).

³ Данные Е. А. Крейновича (цит. по [Шемакин, 1967, с. 45]).

В этой по сути гносеологической характеристике выявляется неразрывная связь речи (языка) с мышлением как опосредствованной, обобщающей формой отражения действительности и с сознанием в целом, основная функция которого — «осознание бытия, его отражение». При этом «обозначающее отражение» — речь (язык), как и весь процесс психического отражения, согласно ленинской теории отражения, — это активное, действенное взаимодействие содержания и формы, где в качестве содержания выступает прежде всего значение слова и смысл суждения, умозаключения. Значение слова — «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления» [Выготский, 1982, с. 19]. Здесь существенно подчеркнуть, что значение — это «не пассивное отражение предмета самого по себе (как „вещи в себе“) вне практически-действенного отношения к нему человека. Значение слова, отражающее предмет, определяется функцией этого предмета в системе человеческой деятельности и, значит, реальными действительными общественными взаимоотношениями людей, в которые включен предмет» [Рубинштейн, 1940, с. 341].

Оба аспекта гносеологической характеристики речи (языка) — специфика и активность отражения бытия — были определены С. Л. Рубинштейном в качестве основных положений в сформулированной им в 1940 г. теории речи. В этой теории с позиций марксистско-ленинской методологии дан критический психологический анализ теорий знака, символа, иероглифа, бихевиористского толкования речи, значения слова и его менталистического, интроспекционистского понимания. «1. Речь, слово — не условный знак, его значение не вне его; слово, речь имеют семантическое смысловое содержание — значение, которое является обобщенным обозначающим определением своего предмета. 2. Обозначающее отражение предмета в значении слова, как и отражение вообще, является не пассивным процессом. Мы познаем и осознаем действительность, воздействуя на нее; мы познаем значение предмета, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе нашей деятельности. Значение предмета раскрывается в общественной деятельности человека; оно обозначается в слове, которое возникает в общении и служит для общения» [Рубинштейн, 1940, с. 342].

Третьей методологически значимой характеристикой языка является то, что это — форма существования сознания (и индивидуального, и общественного через индивидуальное). «Язык так же древен, как и сознание; язык *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание...» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 29). Важное с психологической точки зрения положение было сформулировано на этой основе А. Н. Леонтьевым. Он отметил, что «...речь (язык) — это в то же время то, в чем обобщается и передается отдельным людям опыт общественно-исторической практики человечества. <...> Это усло-

вие присвоения этого опыта индивидами и вместе с тем форма его существования в их сознании» [1981, с. 378]. Существенным для методологически адекватного понимания этой характеристики языка служит также предостережение А. Н. Леонтьева относительно того, что «хотя языку принадлежит огромная, действительно решающая роль, однако язык не является демиургом человеческого в человеке» [1981, с. 378]. Творцом человека является конкретная предметно-практическая деятельность, в процессе которой люди взаимодействуют, вступают в различные формы общения. Это положение А. Н. Леонтьева вскрывает недостаточность теории лингвистической относительности или гипотезы Сепира — Уорфа об абсолютной обусловленности сознания человека системой языка и служит основанием подлинной теории коммуникативно-деятельностной опосредствованности, теории деятельности относительности.

В качестве четвертой (наиболее изученной) характеристики языка выступает его определение как важнейшего средства общения. Эта характеристика соотносится с коммуникативной функцией языка (речи), являющейся одной из основных наряду с семантической или сигнификативной (обозначающей) функцией. Особенно важным при рассмотрении этой характеристики языка является утверждение принципиальной невозможности подлинно человеческого общения, а следовательно, и развития личности (осуществляемого прежде всего через общение и предметную деятельность ребенка со взрослым) без речи (языка) как обобщенного отражения и фиксации опыта человечества. Этим еще раз утверждается качественно новый этап филогенеза — формирование человека разумного и общающегося (говорящего). При рассмотрении речи (языка) как средства общения в методологическом плане необходимо еще раз вернуться к мысли С. Л. Рубинштейна о том, что «речь, ее существование окончательно раскрывает ложь теории, превращающей психику, сознание людей в замкнутые внутренние миры, в монады, не сообщаемые друг с другом. Включаясь в процесс реальных практических сношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него и все сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится непосредственной данностью для другого» [1940, с. 340]. Соответственно, речь может рассматриваться в таком плане не только как деятельность, процесс общения посредством языка, но и в качестве самостоятельного средства, инструмента социального контакта социальной общности, ее единства.

Марксистско-ленинская методология позволила советской психологии реализовать деятельностный подход к рассмотрению речи как своеобразной речевой, речемыслительной или текстовой деятельности в общей структуре личности. Это нашло отражение в сформулированных А. Н. Леонтьевым [1983, с. 69 — 70] определениях психологической природы речи (в результате обобщения исследования этой проблемы Л. С. Выготским):

«1) речь как своеобразная деятельность не стоит в ряду с другими видами деятельности, она занимает центральное место в процессе психологического развития; развитие речи внутренне связано с развитием мышления (в реальном единстве с которым оно выступает) и с развитием сознания в целом;

2) речь имеет полифункциональный характер, т. е. выступает в различных деятельности: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная функция (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции речи внутренне связаны друг с другом;

3) речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная речь, то как речь громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы речи реально могут переходить одна в другую;

4) в речи (и соответственно в слове) следует различать ее фазическую внешнюю сторону, ее форму, и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

5) слово как единица человеческой членораздельной речи, во-первых, имеет предметную отнесенность (что составляет специфический признак человеческого слова) и, во-вторых, имеет значение, т. е. является носителем обобщения;

6) процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает (как и процесс распада речи) все перечисленные функции, стороны и связи слова».

Приведенные выше определения А. Н. Леонтьевым речи рассматриваются в психологии как основополагающие. В них закреплён опыт теоретического и экспериментального исследования речи с позиций марксистско-ленинской методологии. С методологической точки зрения эти характеристики языка (речи) выявляют общественную, социально-историческую природу языка и предполагают необходимость большего внимания преподавателей иностранного языка к содержательной, понятийной стороне языковых явлений. В то же время приведенные выше собственно методологические характеристики языка еще раз обращают наше внимание на то, что он является важнейшим средством выражения (и более того, формирования и существования) мысли, и только. Сама мысль как модус отношения между понятиями, как отражение предметов, явлений в их связях и отношениях задается действительностью и формируется в предметно-коммуникативной деятельности людей. И здесь необходимо подчеркнуть особую важность описанных А. Н. Леонтьевым психологических характеристик, относящихся непосредственно к речи как к процессу выражения мысли, в которых акцентируется ее предметная отнесенность и многофункциональность.

Приведенные психологические характеристики по-разному определяют родной и иностранный язык, что вызывает необходимость их сопоставительного анализа. Он важен также и для того, чтобы показать невозможность повторения пути усвоения родного языка никаким другим языком. Предполагается рассмотрение иностранного языка в сравнении с родным языком, в широком контексте сопоставления его как учебной дисциплины с другими учебными дисциплинами, затем на этой основе может раскрываться специфика русского языка как иностранного, изучаемого в стране его носителей (в СССР).

1. 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НЕРОДНОГО (ИНОСТРАННОГО) ЯЗЫКА КАК ОБЪЕКТА ОВЛАДЕНИЯ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РОДНЫМ ЯЗЫКОМ

В предлагаемом сопоставительном анализе родного и иностранного языков будем исходить из того, что в общепсихологическом (не в гносеологическом и не в лингвистическом) плане мы располагаем недостаточно однозначными и «весьма схематическими представлениями о том, что такое язык» [Якобовиц, 1976, с. 148]. Это утверждение важно, так как служит дополнительным аргументом для анализа языка. Основываясь на общеизвестном положении, что язык является средством выражения мысли, подчеркнем, что и именно средством ее выражения, формирования, а не самой мыслью. При этом существенны общепринятые положения, что мысль, понятия человека формируются, «отливаются» (Л. В. Щерба) средствами родного языка, и что само «овладение 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» [Колшанский, 1975, с. 7].

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

Неродной (иностранной) язык в условиях обучения уже не может в такой мере, как родной, служить средством «присвоения» общественного опыта, орудием познания действительности. Овладение иностранным языком чаще всего определяется удовлетворением учебно-познавательной потребности, предполагает осознание формы выражения собственной мысли на изучаемом языке. Как отмечал Л. В. Щерба, «наблюдение над языком является наблюдением над мышлением... и выполняет эту предпосылку, заставляя человека останавливаться на потоке своей речи, а сле-

довательно, и мышления, заставляя членить его на части, вдумываться в соотношение этих частей, сравнивать их друг с другом и углублять этим их понимание» [1974, с. 239]. Это положение позволило сделать вывод, что изучение иностранного языка есть средство «развития диалектического мышления» [с. 239] и что оно соотносится со свойственной человеку потребностью анализа формы выражения мысли. Все сказанное логически приводит к заключению, что изучение иностранного языка по характеру овладения вторым языком отличается от присвоения родного языка.

Сопоставление первого (родного) и второго, в частности иностранного, языка не может этим ограничиться. Если считать целью обучения иностранному языку обучение иноязычному общению и развитие личности обучаемого, то возникает необходимость определения таких характеристик языка, которые соотносятся с интеллектуальными, личностными особенностями человека⁴. Язык понимается здесь расширительно: как объект овладения, учебный предмет, представленный всеми видами речевой деятельности в совокупности реализующих их средств и способов. Можно условно выделить, по меньшей мере, три группы характеристик языка (в широком смысле) — характеристики, обеспечивающие: а) социальные, б) интеллектуальные и в) личностные функции человека.

Рассмотрим сначала эти характеристики безотносительно к конкретному языку и условиям овладения им.

Первую группу составляют характеристики языка, отражающие социальные функции человека. Согласно этим характеристикам, язык — средство: 1) общения как формы социального взаимодействия; 2) вхождения в языковую общность, идентификации, отождествления; 3) присвоения общественно-исторического, социального опыта, т. е. социализации; 4) приобщения индивида к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка).

Во вторую группу входят характеристики языка, посредством которых реализуются интеллектуальные функции человека. Эти характеристики определяют язык как средство: 5) соотнесения индивида с предметной действительностью через ее номинацию, индикацию; 6) обобщения в процессе формирования понятийного, категориального аппарата человека; 7) расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата; 8) опосредствования высших психических функций человека; 9) развития познавательного интереса; 10) удовлетворения коммуникативной (выражения мысли, чувства, воли) и познавательной потребности (сюда включается и трактовка языка в узком смысле как средства формирования и формулирования мысли); 11) решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач.

⁴ Интересные линии сопоставления родного и иностранного языка предложены В. Рейнеке [1985, с. 83—95].

Третью группу составляют «личностные» характеристики языка. Здесь он выступает в качестве средства: 12) осознания человеком собственного «Я» и 13) рефлексии, выражения себя (самовыражения) и саморегуляции (сюда включается и осознание собственных действий), средства внутреннего диалога в структуре самосознания личности. Надо отметить, что язык в широком смысле слова является единственной формой существования рефлексии и самовыражения (осознанных и неосознаваемых). Но язык может выступать и в качестве самостоятельного объекта теоретического и практического изучения, а не только средства реализации других функций. Это именно тот случай, когда родной и иностранный языки могут быть аналогичными учебными предметами в условиях специального языкового, филологического, гуманитарного образования.

Сопоставительная табл. 1 показывает специфику проявления названных характеристик в различных условиях обучения иностранному языку по сравнению с родным языком. Рассмотрим эти характеристики подробнее внутри каждой из трех выделенных групп.

Таблица 1

Группа характеристик	Функциональная характеристика языка	Родной язык	Иностранный язык			
			в школе	в вузе		
				неязыковым	языковым	специальном языковом
Первая: а	1. Средство общения как форма социального взаимодействия	+	—	—	+	+
	2. Средство вхождения в языковой коллектив, идентификации, отождествления	+(неосознаваемо)	—	—	+	+
б	3. Средство присвоения общественно-исторического опыта, социализации личности	+	+	—	—	—
	4. Средство приобщения к культурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение языка)	+	+	—	+	+

Группа характеристик	Функциональная характеристика языка	Родной язык	Иностранный язык			
			в школе	в язы- ковом	в вузе языко- вом	специ- альном языко-
Вторая	5. Средство соотнесения с предметной действительностью через номинацию, индикацию (сигнификацию)	+	—	—	— (ограни- ченно)	— (ограни- ченно)
	6. Средство обобщения как формирование понятийного, категориального аппарата	+	—	—	—	—
	7. Средство расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата	+	+	+	+	+
	8. Средство опосредствования высших психических функций человека	+	+	— (ограни- ченно)	—	—
	9. Средство развития познавательного интереса	+	+	+	+	+
	10. Средство удовлетворения коммуникативной потребности выражения мысли, чувства, воли и познавательной потребности	+	+	— (ограни- ченно)	+	+
	11. Средство решения коммуникативных, познавательных и профессиональных задач	+	+	+	+	+
Третья	12. Средство осознания собственного «Я», рефлексии	+	—	—	—	—
	13. Средство выражения себя (самовыражения) и саморегуляций	+	—	—	+	+
Объект самостоятельного исследования теории, закономерностей языка		—	—	—	+	+

Первая группа включает две крупные подгруппы характеристик языка как средства а) социального взаимодействия, социальной связи (1-я и 2-я характеристики) и б) социального развития личности в процессе социального взаимодействия с другими людьми, в процессе общения (3-я и 4-я характеристики). Выделение этой группы характеристик базируется на основополагающем методологическом тезисе, что язык есть важнейшее средство человеческого общения и соотносится с социальными функциями языка.

Как известно, роль социальных функций языка в ряде психологических теорий, и в частности в символическом интеракционизме, в общей семантике и др., намеренно излишне гипертрофируется. Так, например, утверждается, что «социальные коллизии современности обусловлены тем, что язык мешает взаимопониманию людей». Более того, по мнению Ст. Чейза, «бесконечные политические и экономические затруднения в Америке возникли и развивались благодаря плохому языку» [Богомолов и др., 1972, с. 458]. Не принимая такой преувеличенной значимости языка, тем не менее трудно переоценить важность названных характеристик языка для процесса социализации личности.

Если сравнивать показатели табл. 1 в целях сопоставления функционирования родного и иностранного языков, то очевидно, что социализация осуществляется преимущественно посредством родного языка.

Вторая большая группа характеристик языка включает такие из них, согласно которым язык есть средство формирования интеллекта, «языкового сознания» человека. Отмечая активность той роли, которую язык играет в познании, в современной психологии и языкознании говорят «о своего рода языковой апперцепции» [Панфилов, 1977, с. 29].

При этом, если выше указывалось на неправомерность рассмотрения языка в качестве того, что «определяет» саму реальность, действительность (С. Хайякава, Ст. Чейз), то здесь необходимо подчеркнуть неправомерность рассмотрения языка как детерминанты процесса отражения, познания, мышления (Э. Сэпир, Б. Уорф). По образному и точному определению А. А. Леонтьева, «вообще язык не есть де м и у р г „картины мира“, он — лишь один из строительных материалов этой картины... Человек не мыслит так, как ему диктует язык — он опосредствует свое мышление языком в той мере, в какой это отвечает содержанию и задачам мышления» [1972, с. 27]. В то же время необходимо еще раз подчеркнуть, что в общем контексте когнитивного сознания формируемое посредством языка в процессе речевого общения языковое сознание является решающим фактором для интеллектуального развития человека. Именно родной язык позволяет ребенку «войти» в предметный мир, в общение с другими людьми. Значения слов родного языка, являясь единством «общения и обобщения», опосредствуют процессы отражения действительности ребенком, специфически челове-

ческую абстрактно-логическую форму познавательной деятельности.

Обращение к табл. 1 убеждает в том, что иностранный язык даже в условиях языкового вуза не реализует всех указанных функций. Это можно объяснить тем, что в этих функциях язык выступает в процессе самого раннего речевого онтогенеза (именно поэтому мышление «отлито» в форме родного языка). На основе определения генезиса функций и форм речи (и языка) в разные периоды развития человека, и преимущественно в детстве, А. К. Марковой выдвинута стройная концепция периодизации речевого развития. Среди четырех критериев периодизации особенно важными для данного рассмотрения являются критерии появления новых функций в каждом возрастном периоде и «осознание самим ребенком этих функций и средств» [1974, с. 13]. В последовательности их становления А. К. Маркова определяет следующую номенклатуру речевых функций: на начальной стадии развития человека формируются экспрессивная и коммуникативная функции (последняя как средство социальной связи), на дальнейших стадиях развития формируются и дифференцируются функции социальной связи — индикативная, номинативная, сигнификативная, обобщающая, регулятивная, планирующая, функция саморегуляции. При этом подчеркивается, что речевые функции качественно изменяются на протяжении жизни человека. «Неосомненно, что речевые функции, обслуживающие разные периоды и стороны активной, социально-производственной деятельности зрелого человека, не могут быть стабильными и образовывать некое плато, отражающее уровень развития речи к концу школьного обучения. Так, если в ранней зрелости речевые функции подчинены избирательному освоению общественно-исторического опыта, то в период поздней зрелости речевая деятельность является средством стремления человека зафиксировать свой опыт, сохранить его, передать его другим (обращение к мемуарам, устные беседы с новым поколением» [Маркова, 1974, с. 21].

Очевидно, что регулятивная, планирующая функции и функция саморегуляции более тесно связаны с формированием самой личности. Здесь же необходимо обратить внимание на 10-ю характеристику языка (см. табл. 1). И родной, и иностранный языки, например в условиях языкового вуза, выступают как средство удовлетворения коммуникативной потребности, выражения мысли, чувств, воли. Однако именно родной язык первым становится естественной, натуральной формой существования и выражения эмоционально-волевой сферы человека. Любой другой язык (не первый), сосуществуя, не замещает и тем более не вытесняет родной язык в функции саморегуляции, выражения эмоций. Свидетельством этого является то, что самое интимное, сокровенное, личностно-значимое люди, владеющие несколькими языками, предпочитают выражать на родном языке. Достаточно красноречив также феномен «языковой ностальгии», внутреннего эмоционального дискомфорта, опустошенности людей, вынужденных длительное вре-

мя жить в другом языковом окружении (достаточно вспомнить новеллу Л. Леонова «Evgenia Ivanovna»), а также переход мультилингвов на родной язык в экстремальных, не контролируемых сознанием состояниях. Ясно, что эти функции, сформированные средствами родного языка, качественно по-другому осуществляются средствами иностранного в зависимости от условий обучения, что отчетливо прослеживается в табл. 1.

Третья группа характеристик языка, что уже отмечалось выше, соотносится с его ролью в процессе самопознания, в котором, пожалуй, наиболее важное место отводится формированию «образа-Я» и механизма рефлексии, т. е. «обращению сознания на самое себя, размышлению над своим психическим состоянием». Однако, рассматривая «образ-Я» как сложную «установочную систему», т. е. «некоторую систему когнитивных, эмоциональных и поведенческих признаков» [Кон, 1978, с. 68], и отмечая его осознаваемость, исследователи не подчеркивают при этом, что именно язык служит средством формирования «образа-Я» и собственно «Я». В то же время совершенно очевидно, что именно сопоставление себя и другого и особенно рефлексирующее сознание человека не может вообще формироваться и функционировать без языковых средств, в которых фиксируется значение. Рефлексия, осуществляемая во внутренней речи, выявляет наиболее интимную связь родного языка и личностного «Я». Только длительное, специально направленное изучение иностранного языка может привести его к выполнению этой функции в определенных ситуациях.

В тесной внутренней связи находится родной язык с процессом личностной и интеллектуальной саморегуляции [Горская, 1980]. В условиях языкового вуза иностранный язык может выполнять эту функцию и особенно функцию выражения себя.

Таковы основные характеристики «языка» или «языковых явлений», которые по-разному проявляются у родного и иностранного языков, в разных условиях овладения последним. Характеризуя с этих позиций русский как иностранный, изучаемый в языковой среде в нашей стране, следует подчеркнуть, что он, реализуя практически все отмеченные функции (кроме, может быть, 12-й), выступает еще и в функции средства учебной деятельности, инструмента получения знаний и формирования умений по специальности. Он является, таким образом, в дополнение ко всему сказанному, еще и «языком специальности».

1.3. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК СРЕДИ ДРУГИХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Рассмотрим теперь специфику иностранного языка как учебного предмета по сравнению с другими учебными предметами и, прежде всего, продолжим уже в этом плане его сопоставление с родным языком. Их отличие определяется прежде всего направлением пути овладения языком.

Согласно Л. С. Выготскому, «...усвоение иностранного языка идет путем противоположным тому, которым идет развитие

родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху вниз» [1982, с. 26]. Такая характеристика пути овладения иностранным языком особенно применима к языковому вузу, где глубокое теоретическое, предваряющее использование на практике, осознание средств, способов формирования и формулирования мысли, осмысление теории языка сопровождают весь курс овладения иностранным языком как специальностью. Это не противоречит тому, что в процессе непосредственного иноязычного учебного общения сознанием студентов контролируется только план содержания высказывания, т. е. то, «что» и «в какой» последовательности сказать. Форма выражения мысли, т. е. средства и способы ее формулирования, реализуется на уровне фоновых механизмов деятельности. Здесь мы подходим к рассмотрению второй особенности, отличающей иностранный язык как учебный предмет от других предметов.

Иностранный язык является одновременно и целью, и средством обучения. Если другими учебными предметами учащийся овладевает посредством родного языка как инструмента, орудия, то при изучении самого иностранного языка возникает проблема постепенного, управляемого извне освоения одних — более легких — языковых средств и способов для решения с их помощью освоения других — более сложных языковых средств. В условиях обучения, например, в языковом вузе возникает еще одна задача — параллельное изучение теории языка как системы во всех его диахронических и синхронических, нормативных и узуальных, парадигматических и синтагматических проявлениях. Трудность обучения иностранному языку, в частности, и состоит в точном определении перехода от того, что в данный момент является целью, к тому, что завтра станет средством.

Особенностью иностранного языка как учебного предмета является также и то, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности (в отличие от математики, истории, географии, 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. Язык есть с р е д с т в о формирования, существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин. Язык в этом смысле как учебная дисциплина — «беспредметен». Еще В. Гумбольдт отметил, что «...человек чувствует и знает, что язык для него — только средство, что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться только с его помощью» [1985, с. 378]. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку перед преподавателем встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность овладения иностранным языком п р е д м е т а учебной деятельности. В качестве такого предмета может выступить, на-

пример, история, культура, традиция народа, говорящего на этом языке. Показательно, что, основываясь на совершенно ином понимании языка, к подобному же заключению приходит и английский лингвист и методист П. Д. Стревенс: «Дальнейшим следствием того, что язык — умение, является тот факт, что полнота и насыщенность содержания, присущие остальным школьным предметам, низки в обучении языку» [1967, с. 94].

Специфика иностранного языка как учебного предмета заключается также и в его «беспредельности», «безграничности». Действительно, если сравнить иностранный язык с любым другим учебным предметом, то в каждом из них (история, литература, химия, биология и др.) есть отдельные тематические разделы, изучив которые студент испытывает удовлетворение. Так, он может сказать, что он знает «оптику», отмечая при этом некоторую специфичность и направленность собственных интересов. При изучении иностранного языка такая ситуация невозможна — в грамматике студент не может знать только раздел «герундий» и не изучать раздел «времена» и т. д. Он должен знать всю грамматику, всю лексику, необходимые для общения. Но это «все», например в лексическом и стилистическом планах, не имеет практических границ. Именно в этом смысле язык как учебный предмет «беспределен». Поэтому в учебный языковой материал вводится «ограничение». Согласно П. Д. Стревенсу, «ограничение — это процесс, в соответствии с которым, зная, что нельзя научить „всему“ английскому языку, мы ограничиваем себя каким-то стилем и видом английского языка, и именно он попадает в наш учебный материал, т. е. инвентарь лингвистических единиц...» [1967, с. 98].

В методических работах были предприняты конкретные попытки расчленения, разграничения общего корпуса языка. Была выдвинута идея «микроязыков» (или «подъязыков») специальностей. Но это опять соотнесение с определенными науками, их разделами, а не собственное разграничение языка. Более определенный путь ограничения и «преодоления» языковой беспредельности предложил П. Б. Гурвич в концепции ситуативной расчлененности самого предмета речевого общения. Он 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» [1972, с. 37]. Хотя принцип тематичности и не нов, идея организации, иерархизации и исчисления тем оригинальна и направлена на реальное преодоление этой сложности. Наиболее полная разработка концепции «сфер общения» представлена В. Л. Скалкиным, который на основе анализа сочетаний трех показателей — характера речевого стимула в связи с вызвавшей его потребностью, характера отношений между коммуникантами и обстановки общения — выделил восемь сфер: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, социально-культурную, общественной деятельности, адми-

нистративно-правовую, увлечений и зрелищно-массовую [1973]. Можно полагать, что предпринятые авторами ограничения языкового материала на базе структурирования сфер общения наиболее обоснованы и эффективны для преодоления беспределности языка.

Существенная особенность языка вообще, и иностранного языка как учебного предмета в частности, — его неоднородность. Язык в широком смысле слова включает в себя целый ряд других явлений, например «языковую систему», «языковую способность» и т. д. На внутреннюю неоднородность понятия «язык» обратил внимание в начале XIX в. В. Гумбольдт: «...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» [1964, с. 20].

Развивая мысль о неоднородности языка в широком смысле слова, Ф. де Соссюр говорил о языке (language) как речевой, глобальной деятельности говорящего коллектива и отдельного индивида и языке (langue) — 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).

Отмечая неоднородность языка (или в переводе — речевой деятельности), Ф. де Соссюр писал: «Речевая деятельность, взятая в целом, непознаваема, так как она неоднородна <...> ее нельзя отнести определенно ни к одной категории человеческой жизни, так как неизвестно, каким образом всему этому можно сообщить единство» [1977, с. 58].

Еще более четко и определенно неоднородность языка (в широком смысле этого слова) была вскрыта в работах Л. В. Щербы. Как известно, он выделил три аспекта феномена, названного им в самом общем виде «языковые явления» [1974]. 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“». 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: языковая система и языковой материал — «это лишь разные аспекты единственно данной в опыте речевой деятельности» [1974, с. 38] (разрядка моя.— И. З.). Другими словами, Л. В. Щерба, вскрывая неоднородность «языковых явлений», одновременно определил то исходное, что лежит в их основе, а именно: саму речевую деятельность индивида, которую мы и рас-

смаатриваем в качестве основного объекта обучения (см. IV раздел).

Наряду с неоднородностью, иностранный язык в сопоставлении с другими учебными дисциплинами характеризуется специфическим соотношением знаний и умений. По этому признаку иностранный язык занимает промежуточное место между дисциплинами гуманитарного, общественно-политического цикла (например, история, география, литература), естественнонаучными дисциплинами, представляющими точные науки (например, математика, химия, физика), и дисциплинами эстетической, профессионально-трудовой, спортивной подготовки (например, музыка, машинопись, гимнастика). Так, иностранный язык предполагает такой же большой вес формирования навыков (умений), как и «практические» дисциплины, и не меньший, чем точные науки, объем знаний в виде правил, программ. К тому же эти правила и программы относятся в силу «беспредметности» иностранного языка к форме иноязычной речевой деятельности, тогда как в других дисциплинах они суть правила организации предмета конкретной области знаний.

Специфической особенностью учебного предмета «иностраннй язык» является сформированное к нему негативное отношение людей как к очень трудному, практически не поддающемуся овладению предмету. «Изучение иностранных языков характеризуют нередко как самое бесцельное занятие, поглощающее... у человека больше времени и сил, чем любое иное» [Костомаров, Митрофанова, 1982а, с. 8]. Это субъективное отношение к иностранному языку распространяется полностью и на русский язык. Сложность его грамматической системы, разветвленность лексического состава и многоуровневность звукового и интонационного строя, конечно, представляют значительные трудности и требуют большой и целенаправленной работы обучающегося по их преодолению. Но важно подчеркнуть, что этот учебный предмет при правильной организации обучения, учитывающей его специфику, так же эффективно усваивается, как и любой другой. Следовательно, здесь возникает педагогическая задача изменения стереотипного отношения обучаемых к иностранному языку, снятия сложившейся установки непреодолимой трудности его усвоения.

1.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Все названные выше характеристики иностранного языка полностью относятся и к русскому как иностранному. В то же время именно русский язык обладает и другими специфическими чертами, что вызывает дополнительный интерес к его анализу.

Специфика обучения русскому как иностранному в Советском Союзе определяется несколькими положениями. Первое соотносится с самым учебным предметом «русский язык». Наряду с любым другим языком русский есть средство формирования, формулирования, выражения, закрепления, сохранения мысли в индивидуальном сознании. Но сам язык существует, живет и развивается

в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем. В. Гумбольдт ясно показал, что благодаря языку «мы отчетливей и яснее можем почувствовать, как даже отдаленное прошлое все еще присутствует в настоящем — ведь язык насыщен переживаниями прежних поколений и хранит их живое дыхание, а поколения эти через звуки материнского языка, которые и для нас становятся выражением наших чувств, связаны с нами национальными и родственными узами» [1964, с. 91]. Язык, по образному определению В. Гумбольдта, — «душа нации», в нем запечатлен «весь национальный характер», что было отражено Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым в понятии кумулятивной функции языка. Она проявляется в том, что в языке запечатлены и реалии, и специфические для народа формы их психического отражения, и переживания, и особенности общественной жизни, социальной действительности. Когда иностранный студент знакомится с такими словами и словосочетаниями русского языка, как, например, *колхоз, хозяин своей страны, чувство локтя, общественное выше личного, перестройка* и т. д., он в то же время знакомится с ценностями общественного сознания советского народа, советским образом жизни, условиями развития общества. Он их раскрывает для себя во время семантизации слова, толкования обозначаемого им понятия, оценивает в процессе практического овладения русским языком. Возникает социально-психологическая ситуация целенаправленной организации преподавателем адекватного толкования этих ценностей, создания основ их присвоения индивидуальным сознанием студента и выработки соответствующих ценностных ориентаций. Последние определяют личностную направленность, т. е. систему отношения человека к миру, к обществу, к другим людям, к себе, к труду⁵. Соответственно, русский язык как учебная дисциплина сам по себе, в своем словарном составе и «стоящих» за ним понятиях имеет социалистическую общественную ориентацию, а не только (в сопоставлении с любым другим иностранным языком) общеобразовательную и воспитывающую функции.

Второе положение, определяющее специфику обучения русскому языку как иностранному, относится к условиям овладения им студентами, т. е. к наличию языковой среды и ее влиянию на успешность обучения. Данное условие реализуется при обучении любому иностранному языку (английскому, немецкому, французскому и др.) в стране его носителей. Влияние языковой среды проявляется у человека, осваивающего русский язык в нашей стране, в том, что у него сознательно формируется позитивная оценка практически неограниченных возможностей естественного общения. В связи с этим создается психологическая предпосылка вероятного снижения уровня собственно учебной мотивации на занятиях по фонетике, грамматике и другим аспектам. Среда в процессе общения с иностранцем «поддерживает», исправляет, помогает. Но

⁵ Ср. с положением о формировании «образа мира» в статье А. А. Леонтьева, С. Утес [1986].

важно отметить, что сама языковая среда может и отрицательно влиять, ибо она реагирует только на адекватность содержания высказывания коммуникативному намерению говорящего, оставляя нарушения языковой формы вне фиксации. Это разрушает правильность языкового опыта. Возникает педагогическая задача специальной организации воздействия ближайшей, управляемой преподавателем языковой среды, например в общежитии, в столовой, в библиотеке и т. д.

Исследование влияния языковой среды показало, что ее воздействие является комплексным и «...лишь с определенной степенью условности представляется возможным выделить и охарактеризовать функции среды, делящиеся на две основные группы: обучающая (информативная, коммуникативная) и вспомогательная (мотивационная, элиминативная, активизирующая, диагностирующая, корректирующая, акселеративная)» [Функциональная..., 1986, с. 17]. Разумный контроль воздействия языковой среды может оказать большую услугу преподаванию русского языка как иностранного.

Третье положение относится к большой функциональной нагрузке русского языка, изучаемого студентами-иностранцами на подготовительных факультетах и в высших учебных заведениях. По сравнению с иностранными языками, результат овладения которыми выявляется после курса обучения в практической работе студентов, русский язык сразу же начинает функционировать как средство общения и познания (в учебной деятельности, например слушании лекций, конспектировании работ и т. д.). Он становится языком специальности. Подобная функциональная нагрузка русского языка служит мотивирующим фактором овладения этим учебным предметом. В то же время она является и регламентирующим моментом, предполагая подчинение программы изучения русского языка, особенно на начальном этапе, именно тем коммуникативным и познавательным задачам, которые решают студенты на данном этапе учебной деятельности и общения. К сожалению, как показывает диссертационное исследование Р. П. Немановой [1981], в настоящее время материал для самостоятельного чтения учебной литературы для студентов, тексты прослушиваемых лекций по специальности и общественно-политическим дисциплинам, с одной стороны, и материал учебных текстов по русскому языку — с другой, не всегда совпадают. Несмотря на огромные усилия преподавателей-русистов, полностью решить проблему функциональной нагрузки языка пока не удается.

Четвертое положение, определяющее специфику овладения русским языком как иностранным, относится к характеру мотивации учебной деятельности студентов [Вертоградская, 1982]. Изучение русского языка иностранными студентами стимулируется большим количеством разнородных побудителей (побуждений), чем любого другого языка мира [Дешериев, 1980], что особенно ярко выражается в настоящее время — в период перестройки со-

ветского общества. Сюда входят престижность овладения русским языком (особенно на современном этапе развития общества) и престижность учебы в Советском Союзе, возможность практического приобщения к одной из ведущих культур мира, к пониманию политической и экономической системы СССР «изнутри». Полимотивированность овладения русским языком, сложная структура взаимодействия и взаимопереходов внешних широких социальных и узколичностных мотивов во внутренние, собственно деятельностные мотивы студентов «на процесс» и «результат» овладения языком представляют ту живую ткань учебного процесса, которая определяет эффективность обучения русскому языку как иностранному.

Специфичным для обучения русскому языку как иностранному является и характер самой аудитории — многоязычной, с разным социокультурным и общеобразовательным уровнем, не говоря уже о вариативности индивидуально-психологических особенностей студентов. Возникает острая социально-психологическая и дидактическая проблема соотношения мировосприятий и мировоззрений студентов одной учебной группы — представителей разных формаций. Трудность обучения русскому языку в этих условиях заключается, в частности, в том, что предмет общения должен быть понятен, приемлем и интересен для каждого студента учебной группы. Но как это сделать на одних и тех же учебных материалах? Здесь стоит еще раз вспомнить мысль Н. И. Жинкина, что трудность обучения иностранному языку состоит в том, чтобы заставить учащегося говорить на интересную ему тему нужными нам (преподавателям) языковыми средствами. Ответ на этот вопрос может быть найден в организации учебной деятельности студента.

Таковы основные положения, определяющие специфику обучения русскому как иностранному, в которых находит отражение психологическая природа обучения неродному языку в целом.

1.5. ЦЕЛЬ, ОБЪЕКТ, ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цель, объект, форма обучения неродному (иностранному) языку обычно определяются в общем контексте методологических, теоретических основ обучения и программных требований, сформулированных применительно к конкретным условиям преподавания языка, например русского как иностранного. Так, на основе марксистско-ленинской методологии (определяющей исходное понимание языка в качестве продукта социально-исторического развития общества и активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающей его действительностью) и коммуникативно-функционального (теоретического) подхода к языку — средству общения — в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР» [1985] определена цель, поэтапная структура учебного процесса и спрограммирована коммуникативная деятельность студентов по

каждому из двух этапов обучения русскому языку. «Общая цель обучения русскому языку студентов-иностранцев вузов нефилологического профиля в условиях языковой среды является комплексной, включающей в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов для зарубежных стран. (...) Коммуникативная цель обучения является ведущей. Эта цель осуществляется путем формирования у студентов необходимых языковых и речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме, обеспечивая им в конечном счете: а) овладение специальностью; б) общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, повседневно-бытовое и культурное); в) возможность использования русского языка по возвращении на родину» [1985, с. 4].

Совершенно очевидно, что программа точно и исчерпывающе определяет целевую и содержательную установку обучения. Однако в процессе ее реализации возникает целый ряд дополнительных теоретических вопросов, требующих рассмотрения. Так, интерес представляет ответ на вопрос о соотносимости утверждения, что целью обучения является формирование коммуникативной компетенции (Е. М. Верещагин, М. Н. Вятютнев, В. Г. Костомаров, Н. И. Гез), с утверждением, что в качестве таковой выступает речевое иноязычное общение. Второй вопрос — что является общим и конкретным объектом обучения в преподавании иностранного языка? Чем в представлении студента он должен овладеть в плане речевых и языковых умений, видов речевой деятельности? Не меньший интерес представляет вопрос о форме обучения иностранному языку. Можно ли утверждать, что его специфика как учебной дисциплины определит и особенности форм взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе?

Рассмотрим первый вопрос относительно цели обучения иностранному языку. Можно считать целесообразным разграничение понятий общей, отдаленной (предельной, максимальной) цели и конкретной цели определенного этапа, курса обучения русскому языку (что соотносится с понятиями конечных и промежуточных целей). В качестве общей, отдаленной, никогда не достигаемой в полной мере и не достигаемой в срок обучения цели выступает, на наш взгляд, коммуникативная компетенция в полном объеме этого понятия.

Коммуникативная компетенция трактуется нами как цель и одновременно результат, итог обучения иностранному языку, это есть сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения⁶. Понятие комму-

⁶ В отличие от лингвистической трактовки коммуникативной компетенции как «способности использовать язык в разнообразных ситуациях общения адекватно целям коммуникантов» [Аршавская, 1987, с. 3] здесь она рассматривается в контексте организации и осуществления речевой деятельности. Наиболее полное раскрытие понятия «коммуникативная компетенция» и определение подходов к ее моделированию даны в работах Л. Л. Федоровой [1981].

никативной компетенции возникло в результате развития предложенной Н. Хомским оппозиции «компетенция — реализация» в парадигме «язык — речь». Соответственно, первоначально компетенция и рассматривалась в смысле языковой компетенции. По мнению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, «...понятие „коммуникативная компетенция“ определяется через его противопоставление сопряженному понятию „языковая компетенция“». Под языковой компетенцией понимается способность говорящего произвести на основе преподанных ему правил цепь грамматически правильных фраз (даже безотносительно к их содержанию); под коммуникативной компетенцией понимается совокупность социальных, национально-культурных правил, оценок и ценностей, которые определяют как приемлемую форму, так и допустимое содержание в речи на изучаемом языке» [1982, с. 52]. Подчеркнем еще раз, что с психологической точки зрения коммуникативная компетенция — прежде всего индивидуальная способность человека. Это способность человека адекватно самым разнообразным ситуациям общения (по цели, по ролевым отношениям, по форме, по содержанию и т. д.) организовать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами.

В очень тщательном и корректном решении этой проблемы М. Н. Вятютнев выделяет три уровня коммуникативной компетенции применительно к овладению иностранцами русским языком — «начальный», «средний» и «продвинутый». Самое главное, он справедливо подчеркивает существенно важную мысль, что уровень коммуникативной компетенции и на родном языке также отличен у разных людей, что среди носителей языка нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку неодинакова их общественно-коммуникативная деятельность. «Начиная с элементарной компетенции в раннем возрасте, человек в своем развитии проходит через промежуточные компетенции, и уже в зрелом возрасте у него образуется стабильная коммуникативная компетенция языка, но с присущими каждому человеку индивидуальными особенностями» [Вятютнев, 1983, с. 22]. При этом автор утверждает, что эти различия могут быть у носителя языка очень существенными во всех четырех видах речевой деятельности, поэтому, согласно М. Н. Вятютневу, целесообразнее говорить не о единой коммуникативной компетенции, а о комбинации четырех отдельных коммуникативных компетенций в говорении, письме, слушании, чтении. Правда, такая точка зрения не совпадает с общим представлением о едином речевом механизме. Более того, как отметил еще в 1970 г. Л. Якобовиц, «...как только мы начинаем говорить о коммуникативной, а не языковой компетенции, становится ясно, что традиционное четырехуровневое разграничение умений — аудирование, говорение, чтение и письмо — абсолютно неадекватно» [1976, с. 126].

Если в качестве общей перспективной цели обучения неродному

языку, «находящей» себя в результате деятельности, выступает коммуникативная компетенция, то конкретной целью обучения любому иностранному языку, и в частности русскому, является общение в определенных регламентируемых и расширяющихся по программе ситуациях на предусмотренные и не предусмотренные программой (преподавателем) темы, обеспеченные иноязычными языковыми (лексико-грамматическими) средствами. Различные формы общения — монологическая, диалогическая, полилогическая — моделируются в процессе обучения, и студент обучается участию в них. В результате у него к концу обучения формируется средний или выше среднего, но не высший уровень коммуникативной компетенции, которая выявляет весь личный опыт, этно-культурную специфику человека.

В учебном общении студент обучается принимать и выдавать речевое сообщение. Подчеркнем здесь, что общению на иностранном языке можно и а у ч и т ь. Коммуникативную компетенцию как способность можно только ф о р м и р о в а т ь, р а з в и в а т ь и диагностировать. Дело в том, что она подчиняется собственным законам совершенствования в структуре целостной личности, в разнообразной деятельности общения, хотя, конечно, целенаправленное обучение в этом процессе играет важнейшую роль.

В качестве объекта обучения в преподавании иностранных языков выступает речевая деятельность, представленная совокупностью речевых действий (что будет подробнее рассмотрено ниже). И здесь существенно отметить, что этот сдвиг акцента на речевую деятельность как объект обучения произошел не сразу [Зимняя, 1985]. В сложившейся ситуации преподавания иностранных языков важно обратить внимание на то, что обучение иноязычной речевой деятельности посредством организации с а м о й р е ч е в о й д е я т е л ь н о с т и есть п р и н ц и п и а л ь н о другой путь по сравнению с обучением той же речевой деятельности ч е р е з о б у ч е н и е р е ч е в ы м д е й с т в и я м. При этом необходимо сказать, что сама речевая деятельность в первом случае выступает в качестве объекта обучения также в совокупности реализующих ее речевых действий.

Заключая, отметим, что специфика иностранного языка, состоящая в том, что это — с р е д с т в о выражения мысли, предполагает и обеспечивает форму взаимодействия студентов и преподавателей — педагогическое общение с управляемым преподавателем его смысловым (предметным) содержанием. Далее эта проблема будет рассмотрена подробнее. Здесь же только подчеркнем, что конечная «цель», выступающая в форме ожидаемого результата, — «объект обучения» — «форма преподавания иностранного языка», соответственно соотносится с понятиями «коммуникативная компетенция» — «речевая деятельность» — «педагогическое (учебное) иноязычное общение». Правильное понимание этого соотношения в значительной мере определяет точность постановки и эффективность решения методических задач обучения неродному языку.

II. ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ФОРМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

II.1. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОВЛАДЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Организация процесса обучения, оптимизация его форм являются одним из центральных объектов всестороннего изучения в советской психолого-педагогической науке в последние десятилетия (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин, И. М. Лернер, Н. В. Кузьмина, В. Я. Ляудис, А. А. Леонтьев, И. И. Ильясов и др.). В специальных теоретических и экспериментальных исследованиях была выявлена общая ситуация обучения в вузе, которая не удовлетворяет требованиям практики и не соответствует требованиям науки. Были определены складывающиеся внутри системы вузовского образования позитивные тенденции, которые могут рассматриваться в качестве предпосылок новой организации обучения как активного учебного взаимодействия преподавателя и студентов, осуществляемого в форме педагогического общения. Согласно предложению одного из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкого, могут быть выделены следующие тенденции, характеризующие общую ситуацию вузовского обучения.

Первая тенденция — «осознание вузовского обучения как органической составной части системы непрерывного народного образования» [1982, с. 130—131] — предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, и в частности ситуаций, требующих общения на изучаемом иностранном языке.

Вторая тенденция — «индустриализация» процесса вузовского обучения, т.е. введение технических средств обучения, компьютеризация и алгоритмизация обучения. Это позволит, по мнению Е. П. Велихова, «...обеспечить в обозримом будущем все общество мощным массовым средством усиления интеллектуальной деятельности» (Лит. газ. 1985. 15 мая).

Третья тенденция — «переход от преимущественно информативных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы студентов» [Вербицкий, 1982, с. 131]. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, намечается переход от «школы воспроизведения» к «школе понимания», от «школы памяти» к «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится с «поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных, контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...» [Вербицкий, 1982, с. 131]. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности студентов.

Пятая и шестая тенденции соотносятся с организацией взаимодействия «студент — преподаватель» и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности студентов, где «акцент переносится с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента» [Вербицкий, 1982, с. 131].

Несомненно, что эти основные тенденции определяют и весь процесс обучения и воспитания студента и обуславливают успешность решения поставленных перед преподавателем иностранного языка задач не только совершенствования обучения, но и, самое главное, совершенствования личности студента. Какие же это задачи?

Первая задача — формирование, развитие, воспитание социально активной личности, характеризующейся идейной убежденностью, активностью жизненной позиции; формирование мировоззрения студента как системы подлинно научных взглядов на мир и на свое место в мире. Последнее требует целенаправленного развития рефлексивного мышления студента, адекватности его самооценивания, самоконтроля.

Вторая задача — систематическое повышение и углубление профессиональной компетентности студентов за счет осмысления ими профессионально значимых проблем, фактов, закономерностей в процессе обсуждения языковых иноязычных средств и способов их выражения в сопоставлении с возможностью их выражения на родном языке. Повышению профессиональной компетентности студентов может способствовать и чтение специальной литературы, не переведенной на родной язык.

Третья задача — повышение общей культуры, культуры речевого поведения, речевого общения студента. Эта задача соотносится с общеобразовательными и воспитательными целями социалистического общества. Повышение культуры общения, отработка на занятиях по иностранному, например русскому, языку не только референционной, но и фатической функции языка (уяснение и «присвоение» формул речевого этикета, овладение правилами и культурой речевого общения) могут оказать сильное позитивное воздействие на общую культуру и образование студентов. Этому же содействует их приобщение через чтение текстов на русском языке к мировой культуре (ибо это основной фонд переводной литературы со всех языков), к истории цивилизации, проникновение в «дух» (по В. Гумбольдту) не только своего, но и другого народа, носителя изучаемого языка, в частности в самобытный мир русского народа, в его литературу. «Русская классическая литература — это психо-

логическая литература», понимание которой формирует и новый прием раскрытия ее проективности, по Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову [1982, с. 60]. Иностранный язык — и русский как иностранный — это единственный учебный предмет в вузе, в процессе обучения которому преподаватель может позволить себе целенаправленно учить культуре речевого общения взрослого человека. В то же время выполнение этой задачи может способствовать гуманитаризации технического образования, что особенно важно в век научно-технической революции, роботизации, автоматизации производства и компьютеризации обучения.

Какие же новые акценты ставят современная теория и практика обучения иностранным языкам? Прежде чем ответить на этот вопрос, дадим общую картину состояния обучения иностранным языкам и возникающих проблем овладения ими. Анализируя сложившуюся в современной практике обучения иностранным языкам ситуацию, один из ведущих специалистов этой области исследования Дж. Кэрролл призвал к «глубокому переосмыслению имеющихся теорий обучения иностранным языкам в свете современных достижений психологической и психолингвистической теории» [1976, с. 22]. Чем вызвано беспокойство теоретиков психолого-педагогической науки (Дж. Кэрролл, П. Пимслер, У. Риверс, М. Фюмадель, Ф. Лейзингер, У. Лэмберт, Л. Якобовиц, В. А. Артемов, Б. В. Беляев, А. И. Яцыквичус, А. А. Леонтьев и мн. др.)?

Прежде всего тем, что, как отмечается многими исследователями, эффективность обучения иностранному языку вне зависимости от того, каким методом и на основе какой методической теории оно осуществляется, не достигает желаемого уровня, соответствующего владению родным языком. «За четверть века мы мало приблизились к решению самого волнующего для нас вопроса, как развивать способность общения на иностранном языке. Мы можем интенсифицировать тренировку в классе (тренировка по моделям, тренировка на варьирование моделей, тренировка на выбор модели). Но как осуществить этот „прыжок“ в коммуникацию?» [Риверс, 1976, с. 227].

Решение вопроса, как обеспечить учащимся возможность свободно, правильно, с интересом и удовлетворением общаться в устной и письменной форме на иностранном языке, зависит от многих социальных, педагогических, психологических, психолингвистических, лингвистических, методических факторов обучения, действие которых фокусируется в некоторых узловых проблемах результативности преподавания любого иностранного языка в языковой среде или при ее отсутствии. Для нахождения правильного ответа необходимо, наконец, признать, что основным звеном здесь является сам обучающийся. От того, насколько этот человек войдет в обучение, примет его цель, условия и организует себя и свою учебную деятельность, зависит практически все. Никакой метод, никакая организация учебного материала и учебной коммуникации сами по себе не могут восполнить отсутствия этих условий. Они могут только катализировать действия этих факторов, ибо человек у ч и т-

с я сам, т. е. учит себя. При такой постановке вопроса обучаемый и его учебная деятельность естественно оказываются в центре внимания исследователей преподавания именно иностранного языка в силу неповторимой специфики этой учебной дисциплины. Какие же проблемы возникают здесь?

Первая проблема — преодоление самим человеком затруднений выражения и понимания мысли на иностранном (изучаемом) языке. Возникновение таких затруднений связано с тем, что у обучаемого происходит «сшибка» автоматизации действий выработанного не осознаваемого им речевого механизма на родном языке и контролируемой сознанием произвольности и беспомощности действия этого механизма на иностранном языке. Причиной могут быть и определенные социальные барьеры, механизм снятия которых блестяще обосновал и доказал Г. К. Лозанов, и трудности «отдиария» языковой формы родного языка, в которой «отлито», «сформовано» мышление человека. Названная трудность проявляется, в частности, в интерферирующем влиянии родного языка во всех его аспектах и речевых процессах. При этом степень затруднений действия речевого механизма возрастает с увеличением возраста обучаемого и, вероятно, зависит от меры косности, ригидности стереотипов поведения, гибкости мышления, уровня развития языковых способностей, легкости процесса уподобления носителю языка, проявляющейся, в частности, в имитативных способностях обучаемого. Здесь возникают проблемы роли личности преподавателя, вызывающей желание подражать ему, проблемы организации правильности условий обучения, обоснованности приемов педагогического общения и т. д.

Вторая проблема — отсутствие у студентов, изучающих иностранный язык, реальных условий и стимулов, т. е. реальной ситуации, вызывающей необходимость иноязычного общения, из-за осознаваемых обучаемыми возможностей более эффективного его осуществления на родном языке. В результате возникает ситуация частого переключения на родной язык в общении студентов между собой во время занятий и, как правило, во внеаудиторное время — на перемене, в библиотеке, в фойе и т. д. Решение этой проблемы связано с созданием «стерильной» языковой среды в учебном заведении, исключения возможности студентам общаться на родном языке между собой и с преподавателем в учебное время.

В условиях преподавания русского как иностранного в нашей стране, казалось бы, данная проблема не существует — языковая русскоговорящая среда заполняет все учебное и неучебное время. Однако, как показывают данные опроса⁷, около 75% студентов-иностранцев вне занятий говорят с друзьями, знакомыми на родном языке или языке-посреднике. Это значит, что изучаемый, в данном случае русский, язык не функционирует полностью на определен-

⁷ Здесь приведены данные опроса иностранных студентов I, II курсов Московского института стали и сплавов, проведенного А. Г. Синицыным в рамках работы интересова, по разработанной нами анкете в 1986 / 87 учебном году.

ном фиксированном учебным процессом отрезке учебного времени, который должен быть не менее 8 часов (т. е. половина времени бодрствования). Вторая половина этого времени, находящаяся вне непосредственного контроля учебного заведения, также реализуется в общении на родном языке.

Первая и вторая проблемы особенно остро встают в начале обучения, что соотносится с трудностями адаптационного периода. Но беда в том, что адаптационный период к концу I курса обучения проходит, а названные проблемы остаются.

Третья проблема недостаточно эффективного овладения иностранным языком связана с осознанием студентом отсутствия реальных возможностей применения формируемой у него коммуникативной компетенции (как способности осуществлять общение средствами иностранного языка) в будущем. В этом проявляется действие хорошо известной психологической закономерности — большая прочность и глубина усвоения учебного материала достигаются при направленности на его использование в будущем в конкретной деятельности с определенной целью (А. А. Смирнов). Если, например, русский язык изучается иностранцем с целью его преподавания или переводческой деятельности в будущем, то усвоение будет эффективнее, чем в том случае, когда он является только «учебным» средством получения специальности в советском вузе. Решение этой проблемы должно связываться преподавателями с моделированием ситуаций реальной будущей профессиональной деятельности, включающей пользование иностранным языком, и соотнесения с ней конкретных результатов обучения.

Возникающая в преодолении трудностей третья проблема может быть нивелирована общеобразовательным, воспитательным и практическим значением овладения иностранным, в частности русским, языком (по Л. В. Щербе), но она не исчезает полностью из сознания обучаемого.

Проблема мотивации обучаемого может рассматриваться как самостоятельная — четвертая — проблема обучения иностранным языкам, но в то же время она внутренне связана со второй и третьей проблемами. В современной психологии обучения проблема мотивации (подробнее см. III раздел) выдвигается в качестве одной из центральных (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. Б. Ительсон, А. К. Маркова, П. М. Якобсон, Ю. Н. Кулюткин, П. Фресс и др.). Она также выступает ведущей и в психологии обучения иностранным языкам вообще (В. Апелт⁸, М. Фюмадель, Н. В. Имедадзе, С. Т. Григорян, Н. М. Симонова и др.), и русскому как иностранному в частности. Один из первых исследователей мотивации в обучении русскому как иностранному Э. А. Вертоградская, определяя основной механизм учебной мотивации студентов-иностранцев, отмечает, что «осознание с помощью преподавателя роли русского языка как важнейшего оформителя культуры,

⁸ Обзор зарубежных работ по мотивации обучения иностранным языкам полно представлен в работе В. Апелта [1981].

идеологии и норм поведения советского народа делает возможным ускорить этот очень важный познавательный скачок, именно на этом пути происходит перестройка иерархии учебных мотивов, столь существенная для процессов целеобразования и самообразования» [1982, с. 71]. Автор считает главным мотивирующим фактором влияния престижности самого русского языка как учебного предмета.

Психологически важно, что эта проблема должна прежде всего соотноситься с готовностью студента к обучению вообще, и к изучению русского языка в частности, с его отношением к нему как личности, так и профессионально значимому для него предмету. Задача преподавателя может состоять в том, чтобы сначала сформировать эту готовность на основе развития познавательной потребности студентов, а затем формировать само отношение, учебную мотивацию. О значимости этой проблемы свидетельствует огромный интерес ко всем сторонам мотивации, проявленный, например, участниками VI Международного конгресса МАПРЯЛ, что нашло отражение в упоминании или изложении этой проблемы во многих текстах докладов и тезисах выступлений.

Последняя из перечисляемых здесь проблем соотносится с условиями жизни современного человека — дефицитом времени. Специфика иностранного, и в частности русского, языка требует от студента значительного времени на работу над речевыми умениями в целенаправленных упражнениях. Отсутствие свободного времени или неумение его организовать, его заполненность другими занятиями ведут к невозможности осуществления «требуемой» языком работы и к отсутствию речевых навыков, автоматизмов, без чего ни о каком владении иностранным языком говорить не приходится.

Конечно, можно множить проблемы, возникающие в процессе обучения иностранным языкам, и в частности русскому языку, но рассмотрение уже названных выше показывает, что выход может быть найден в изменении самого подхода к обучению, точнее, к человеку — субъекту обучения и к его учебной деятельности. В качестве такого подхода выступает личностно-деятельностный. Если его рассматривать в широком контексте сформировавшегося в русистике коммуникативного подхода на основе принципа активной коммуникативности [Костомаров, Митрофанова, 1982], то он может быть определен как ситуативно-коммуникативно-личностно-деятельностный подход, где каждое звено определения соотносится с разным аспектом процесса обучения: ситуативность — с характером организации учебного материала и условиями его усвоения, коммуникативность — с организацией общения, личностный — с апелляцией к субъекту обучения, деятельностный — с организацией обучения и определения объекта обучения.

В данном рассмотрении акцент будет сделан на психолого-педагогические аспекты этого комплексного подхода, т.е. на личностно-деятельностный подход, в рамках которого и интерпретируются все звенья учебного процесса.

II. 2. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, рассматривавшими личность в качестве субъекта деятельности, который сам формируется в деятельности и в общении с другими людьми и который определяет характер этой деятельности и общения. «Личностный подход означает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» [Шорохова, 1974, с. 27]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «в психологическом облике личности выделяются различные сферы или области черт, характеризующие разные стороны личности, но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства личности, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются все же в реальном единстве личности» [1946, с. 622].

Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Личностно-деятельностный подход предполагает, что в процессе преподавания иностранного языка максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические особенности студента как личности. Этот учет осуществляется через содержание и форму учебно-речевых заданий студенту, через характер общения с ним. Адресованные студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода преимущественно стимулируют его речевую активность, поддерживают и направляют его речевую деятельность без излишнего фиксирования внимания на промахах, ошибках, неудачных действиях студента.

Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится сам студент. Исходя из интересов последнего, его уровня знаний и умений, преподавателем определяется учебная цель занятия и формируется, направляется и корректируется учебная деятельность. Естественно, цель занятия в личностно-деятельностном подходе формируется с позиции каждого конкретного студента, например «научиться выполнять какое-либо конкретное речевое действие (формирование, формулирование, вычленение мысли и т.д.) в определенном виде речевой деятельности на иностранном языке применительно к задачам своей будущей профессиональной деятельности в конкретном виде, в конкретной учебной ситуации».

Однако, как отмечал С. Л. Рубинштейн, «сделать личностный аспект единственным — значит закрыть себе путь для исследования закономерностей психической деятельности» [1973, с. 248] и тем более, добавим, деятельности и поведения человека в целом. Соответственно, в качестве второго аспекта личностно-деятельностного подхода должен выступить деятельностный.

Теория деятельности, деятельностный подход наиболее полно представлены трудами А. Н. Леонтьева [1983]. Основные положения этой теории фиксируют важность таких характеристик деятельности, как предметность, мотивированность, ее микро- и макро-структурной организации, включающей действия и операции, и предметного содержания, в которое входят предмет, средства, способы и результат деятельности. Применительно к преподаванию иностранного языка деятельностный подход означает, прежде всего, трактовку самого процесса обучения как организацию и управление учебной деятельностью субъекта по овладению, например в рассматриваемом нами случае, иноязычной речевой деятельностью (слушанием, говорением, чтением, письмом, переводом) средствами изучаемого, например русского, языка. В самой общей форме личностно-деятельностный подход к обучению означает интерпретацию этого процесса в плане организации целенаправленной учебной деятельности личности обучаемого в «общем контексте жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимание смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [Кулюткин, 1985, с. 9].

Личностно-деятельностный подход в преподавании любого учебного предмета предполагает обучение человека осуществлению изучаемыми средствами и способами конкретной деятельности в будущем через организацию его учебной деятельности в момент обучения в процессе педагогического общения.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию процесса обучения как управление учебной деятельностью студента, означает наряду с определением цели постановку и решение студентами конкретных учебных задач, например научиться реферировать текст на такую-то тему с такой-то целью для такого-то читателя или научиться высказывать согласие, одобрение, развивать или сокращать высказанную мысль в такой-то ситуации такому-то лицу и т.д. Каждая учебная задача реализуется набором определенных учебных действий: предметных, например «выделить основную мысль», «грамматически структурировать», «акцентировать основное в высказывании», и вспомогательных, например «выписать», «транскрибировать», «подчеркнуть». Преподаватель должен определить номенклатуру учебных задач, учебных действий, их иерархию и организовать выполнение этих действий студентом на базе овладения им ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения (подробнее см. III раздел).

В связи с тем что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, то для преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным

вопросом является ее формирование. Ему предстоит заняться формированием не только коммуникативной и познавательной потребности студентов в общении с преподавателем, но и собственно учебной потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в развитии более совершенных речевых умений во всех видах речевой деятельности.

Личностно-деятельностный подход предполагает изменение «лингвистической доминанты» обучения, согласно которой, в контексте лингвистического учения Ф. де Соссюра, «речь есть акт индивидуального пользования языком» и преподавание строится как формирование речевых умений пользования языковой системой. В контексте личностно-деятельностного подхода объектом обучения должна быть речевая деятельность в ее основных видах — слушании, говорении, чтении, письме. Но, будучи деятельностью, речевая деятельность должна предпосылаться коммуникативно-познавательной потребностью студента, которая входит в общую систему его мотивации. Возникает педагогическая и психологическая проблема первоначального создания, формирования или сохранения уже существующей у студента потребности (как «необходимости», «нужды», по С. Л. Рубинштейну) в общении, например, на русском языке и познании средствами этого языка профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность действительности. Предлагаемый подход к обучению также означает, что должен быть специально организован предмет речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль или смысловое содержание порождаемого и воспринимаемого высказывания. Коммуникативно-познавательная потребность, «встретившись», «найдя себя» (термин А. Н. Леонтьева) в предмете речевой деятельности, «опредметившись» в нем, становится внутренним мотивом речевой деятельности.

Личностно-деятельностный подход к обучению иностранному и русскому языку как иностранному прежде всего выявляется также в организации предметного плана самой речевой деятельности и управлении ею посредством организующих этот план денотатных карт, что будет рассмотрено подробнее ниже (см. раздел IV).

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения в преподавании иностранного языка, предполагает и изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студентов. Это должна быть схема субъектно-субъектного равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и студентов в совместном дидактически организуемом преподавателем решении учебных коммуникативно-познавательных задач.

Проблема учебного сотрудничества⁹ активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране (Т. Е. Конникова, А. В. Мудрик, В. А. Ядов, Д. И. Фельдштейн, А. И. Донцов,

⁹ Термин «учебное сотрудничество» используется нами как наиболее емкий, деятельностно ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающим многостороннее взаимодействие в учебной группе.

Р. Л. Кричевский, А. В. Петровский, Х. Й. Лийметс, Л. И. Айдарова, В. Я. Ляудис, А. А. Тюков, Г. С. Костюк, В. В. Андриевская, В. В. Рубцов, Т. А. Матис, Г. А. Цукерман и др.). Показательно, что психологические исследования эффективности совместной деятельности всех участников учебного процесса проводятся и на материале обучения иностранному языку (И. Е. Нелисова, Л. А. Карпенко, Я. В. Гольдштейн, Т. К. Цветкова).

Теоретические и экспериментальные исследования проблемы учебного сотрудничества в процессе овладения иностранным языком позволили убедительно подтвердить точность марксистско-ленинского методологического положения, утверждающего, что личность формируется в коллективе, в практической деятельности во взаимодействии с другими людьми и что сам коллектив создается в таком взаимодействии [Китайгородская, 1980].

Как показало исследование И. Е. Нелисовой [1982], в результате полуторамесячного курса группового интенсивного обучения иностранному языку усиливается коллективистская ориентация, увеличиваются высокие самооценки коллективистских и коммуникативных качеств личности, ее предметно-деятельностной самооценки, нормализуется неадекватность уровня притязаний, снижается уровень ситуативной тревожности личности. И. Е. Нелисова подчеркивает методологически важную мысль: «...изменение личности учащихся в ходе обучения иностранным языкам методом активизации резервных возможностей обусловлено формированием учебного коллектива и его положительным воздействием на личность учащегося» [1984, с. 20].

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий: 1) «ученик — ученик» в диадах, триадах, 2) общегрупповое взаимодействие во всем учебном коллективе, 3) «учитель — ученик» и 4) «учитель — учебный коллектив». Наиболее изученными являются первые три линии взаимодействия. Так, в работах Х. Й. Лийметс было продемонстрировано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников, повышение уровня их коммуникативных умений [1975]. Автор доказал, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель — ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее чем на 10%. Исследования показали также, что внутригрупповое сотрудничество может быть организовано по диадному, триадному или общегрупповому принципу, но триада является более продуктивной и по отношению к диаде [Путляева, Сверчкова, 1982], и по отношению к общегрупповому (7—12 человек) взаимодействию [Гольдштейн, 1987], хотя коллективообразующие преимущества большой группы трудно переоценить [Карпенко, 1981].

Определяя преимущества триады, Л. В. Путляева и Р. Т. Сверчкова отмечают большую коллегиальность, большую аргументированность высказываемых суждений, большую информированность (за счет большего, чем в диаде, количества мыслей), большую контактность и лабильность группы. Эти характеристики триады осо-

бенно важны для оптимизации обучения иностранному языку в достаточно гетерогенных группах, каковыми являются, например, группы студентов-иностранцев, изучающих русский язык в СССР. Учет этих характеристик важен еще и потому, что в практике обучения наиболее распространенными остаются индивидуальные и диадные (работа в парах) формы работы.

Организация общегруппового сотрудничества представляет, конечно, еще большие по сравнению с триадной организацией трудности, но именно оно может подготовить формирование группы как совокупного, коллективного субъекта для равнопартнерского сотрудничества с преподавателем. Групповое сотрудничество может формироваться и самими приемами работы над языковым материалом. Это было показано в проведенном нами с Н. И. Ивановой и Г. В. Стрелковой курсе обучения взрослых путем «поэлементной и поблочной отработки иноязычного речевого целого», где в качестве его блоков выступали субъектные, объектные смысловые группы. Это были самостоятельные завершенные высказывания, например ответ — прямое дополнение — на специальный вопрос типа *Что вы читаете, видите, кладете и т.д.?* — *книгу, письмо* [Зимняя и др., 1977].

Коллективная коммуникативная деятельность в описываемой ситуации обучения понимается нами следующим образом: перед группой студентов ставится мыслительная задача (вопрос), правильное решение которой (ответ) возможно только при условии коллективной работы. Принцип коллективной коммуникативной деятельности реализуется в трех планах: установки на коллективное творчество, активного участия каждого студента в решении поставленной задачи (таким образом коллективная коммуникативная деятельность обеспечивает индивидуализацию учебного процесса) и выбора лично значимого предмета (т.е. знания средств обозначения предмета и его предпочтения). Здесь важно отметить, что эта деятельность приводит к общему результату — полилогическому высказыванию группы. Индивидуальные высказывания студентов имеют общий смысловой стержень. Например, студенты описывают какой-либо один предмет, употребляя известные им прилагательные и располагая их в фиксированной последовательности. Если первый студент называет размер предмета, то следующий студент может дать только характеристику объема предмета, затем веса, формы, цвета и т.д. Все прозвучавшие ответы удерживаются в памяти, повторяются и дополняются новыми. В результате отдельных ответов студентов получается полное описание предмета. При этом высказывание каждого студента положительно подкрепляется преподавателем, подчеркивается его важность для создания полной характеристики описываемого предмета. Участие в коллективной форме речевой деятельности создает у обучаемых впечатление осуществления собственной речевой деятельности и дает уверенность в возможности ее осуществления уже на самом начальном этапе обучения. Это ведет к положительному эмоциональному подкреплению произведенного речевого действия и в

конечном итоге способствует успешности овладения иноязычной речевой деятельностью. Существенно, что проведенное Т. А. Матис [1982] исследование влияния группового учебного сотрудничества на построение подростками целого связного текста выявило не только улучшение его качественных характеристик, но и усиление самоконтроля и снижение индивидуальных ошибочных действий.

Фиксирование практически всеми исследователями положительного влияния группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и на формирование учебной группы как коллектива достигается действием сложных межличностных психологических механизмов, среди которых одно из важных мест занимает рефлексия, «через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности» [Рубцов, 1987, с. 33].

Важными здесь оказываются также не только сама форма сотрудничества, но и, как показало выполненное нами с Т. К. Цветковой исследование, способ организации совместного решения задачи. На материале анализа учебной работы студентов было показано, что предварительно отработанная программа совместного их решения как способ организации сотрудничества повышает продуктивность коллективной работы [Цветкова, 1986, с. 3].

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных работ по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия подготовили постановку вопроса о возможности реализации учебного сотрудничества учителя (преподавателя) и учебной группы как совокупного, коллективного субъекта. Рассмотрение этого вопроса глубоко и системно представлено в работе В. П. Панюшкина [1984], проведенной по общей схеме исследования группового сотрудничества, предложенной В. Я. Ляудис. В. П. Панюшкиным по модели продуктивной ситуации сотрудничества учителя — учеников разработана динамика становления совместной деятельности, «включающей шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности учащихся: первая фаза — „приобщение к деятельности“: 1) разделение между учителем и учащимися действия; 2) имитируемые действия учащихся; 3) поддержанные действия учащихся; вторая фаза — „согласованная деятельность“ учащихся с учителем; 4) саморегулируемые действия учащихся; 5) самоорганизуемые действия учащихся; 6) самопобуждаемые действия учащихся; прогнозируется третья фраза — партнерство в совершенствовании освоения деятельности» [1984, с. 22] (разрядка моя. — И. З.). Равнопартнерство в этой модели является результатом развития и становления совместной деятельности учеников и учителя. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь этого становления и что в сотрудничестве преподавателя и студенческой группы позиционные отношения равнопартнерства должны быть фоном и основой предметных отношений.

Таким образом, высказанное нами вначале положение о том, что

лично-деятельностный подход предполагает совершенно новую организацию обучения, означает в то же время и необходимость ее формирования. Из утверждения, согласно которому лично-деятельностный подход является основой учебного сотрудничества, как видно, следует, что само сотрудничество есть выражение этого подхода. Перейдем теперь к рассмотрению формы сотрудничества, в качестве которой выступает педагогическое общение.

II. 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ

Рассмотрение педагогического общения в качестве формы учебного сотрудничества, совместной деятельности преподавателя и студентов основывается на следующих методологических и социально-психологических положениях. Во-первых, оно исходит из признания неразрывности общественных, товарно-денежных и межличностных отношений, в качестве «средств которых, точнее, средств общения (контакта, взаимодействия), выступают «...деньги и язык» [Андреева, 1980, с. 92—93]. При этом подчеркивается мысль К. Маркса, что «форма... общения... обуславливается производством» [с. 93]. Это положение означает вплетенность общения в систему производственных, общественных отношений, с одной стороны, и отражение характера и содержания этих отношений в самом общении, с другой стороны. Здесь важно подчеркнуть, что сложность и «совершенство» вербального общения «позволяет рассматривать речь (речевое общение) как такую форму общения, где общие психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном, наиболее обнаженном и наиболее доступном исследованию виде» [А. А. Леонтьев, 1974а, с. 11]¹⁰.

Во-вторых, такое рассмотрение базируется на положении единства общения и деятельности, предполагающем, что «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей» [Андреева, 1980, с. 94]. Данный постулат позволяет квалифицировать специфическое для педагогического процесса общение как форму реализации, воплощения совместной учебной деятельности субъектов. При этом характер взаимосвязи деятельности и общения трактуется на основе марксистско-ленинской методологии, что отражает соответствующее понимание этих явлений, преимущественно советской психологией.

В зарубежной психологии коммуникативно-информационные (Дж. Мид, Т. Шибутани и др.) подходы рассматривают процесс передачи информации безотносительно к деятельности людей. Восходя к работе Г. Ласвелла, сформулировавшего задачу исследования в формуле «кто и что передал, по какому каналу, кому, с каким эффектом» [1949, с. 102—115], эти подходы вскрывают в основном психологические механизмы приема и передачи информации, об-

¹⁰ См. также работу А. А. Леонтьева [1975], где впервые в советской психологии сформулирована теория речевого общения.

щую характеристику коммуникатора, условий, средств общения.

Следует отметить, что представители «коммуникативного» подхода не всегда четко дифференцируют само понятие «коммуникации». Они имеют в виду то понятие коммуникативной единицы, в качестве которой выступает один человек, то понятие коммуникативной системы, в рамках которой взаимодействуют не менее двух людей. Так, Ч. Осгуд и Т. Сибеок во введении к психолингвистике прямо отмечают, что «...человеческая коммуникация самым непосредственным образом соотносится с процессами декодирования и кодирования» [1965, с. 4], и, приводя схему коммуникативной единицы, по существу демонстрируют, что имеют в виду интрапсихологическое, «внутрисистемное» взаимодействие этих процессов «внутри» человека. «При переводе на язык традиционной психологии в х о д становится эквивалентом „стимула“, п р и е м н и к эквивалентен „восприятию“, н а з н а ч е н и е и и с т о ч н и к являются „пониманием“ (значением и другими высшими понятиями), п е р е д а т ч и к становится „организацией моторной последовательности“, а в ы х о д — это реакция» [Осгуд, Сибеок, 1965, с. 1]. Это интрапсихологическая связь кодирования и декодирования, осуществляемых принимающим сообщение человеком, может быть представлена следующими звеньями: слуховое восприятие, смысловая переработка, произнесение воспринятого материала в целях организации ответного высказывания.

В то же время, рассматривая общение как коммуникативную систему, представители этого подхода переносят названные выше интрапсихологические понятия на взаимодействия двух людей.

Коммуникативный подход к речевому общению как обычному каналу связи, обусловленный проникновением в психологию теории коммуникации, естественно, не вскрывает деятельностной сущности самих процессов говорения и слушания, специфику языковых средств выражения мысли, взаимодействие слушания и говорения в процессе речевого общения. Так, по наиболее распространенному определению этого понятия, предложенному Дж. Миллером, «коммуникация означает, что информация передается из одного места в другое» [1951, с. 6], и все. Так же, как и Ч. Осгуд, Т. Сибеок и другие представители этого направления, Дж. Миллер считает, что коммуникативная система состоит из пяти элементов: источника (source), передатчика (transmitter), канала связи (channel), приемника (receiver) и назначения (destination). Причем по общей схеме речевая коммуникация не отличается, по мнению автора, от других видов связи, и «в самом общем смысле мы имеем коммуникацию, когда одна система, и с т о ч н и к, влияет на другую систему, н а з н а ч е н и е, манипулированием альтернативных сигналов, которые могут быть переданы п о к а н а л у, связывающему систему» [Осгуд, Сибеок, 1965, с. 1].

Таким образом, в основе описанного выше коммуникативного подхода лежит тенденция определения особенностей и функционирования элементов коммуникативной цепи: отправителя (источника), канала связи, сообщения и получателя (приемника) и вы-

явление закономерностей передачи информации по каналу связи. При этом предметное и смысловое содержание сообщения в рамках коммуникативного подхода не является объектом специального рассмотрения. Важно также отметить, что общая схема общения в данном толковании коммуникации определяется как:

$$S \longrightarrow O,$$

где S — источник, активное, действующее, манипулятивное начало общения, его субъект; O — объект воздействия, реципиент, пассивная сторона общения. Активность реципиента, приемника информации, не исключается, но специально в рамках данного подхода не организуется. Очевидно, что такой подход к общению не может быть применим для нашей трактовки обучения.

Утверждение единства общения и деятельности в советской психологии в то же время не предполагает однозначности трактовки связи этих явлений. Они могут рассматриваться как две стороны социального бытия человека (Б. Ф. Ломов), как находящиеся в отношении род — вид явления, т.е. общение рассматривается как вид деятельности (А. А. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, В. В. Рыжов, Г. В. Гусев). В последнем случае возникает вопрос, какая это деятельность: индивидуальная или коллективная. Будем исходить из того, что обе формы деятельности возможны, но само общение — не деятельность, а форма взаимодействия людей, осуществляющих различные виды деятельности в процессе общественно-трудовых отношений. Такая трактовка совпадает с общей позицией Б. Ф. Ломова, согласно которой «общение — это не сложение, не наложение одна на другую параллельно развивающихся („симметричных“) деятельностей, а именно взаимодействие субъектов, вступающих в него как партнеры» [1975, с. 127]. Разница в трактовке заключается в том, что, по Б. Ф. Ломову, общение и есть само взаимодействие, тогда как по нашему определению общение — это форма взаимодействия. Форма может быть разной в зависимости от тех средств, которые используются в общественно-коммуникативной сфере деятельности людей как одним из трех планов взаимодействия человека с окружающей средой, с другими людьми (подробнее см. [Зимняя, 1973]).

В этой связи несомненный интерес представляет, конечно, определение основных «сфер» человеческой деятельности. Будем дифференцировать их прежде всего в зависимости от изменения направленности общей цели жизнедеятельности человека. Так, внутри основной цели деятельности человека — создания, сотворения нечто вне себя для других и для себя — могут быть выделены три группы целей деятельности. Они соотносятся с а) созданием продуктов материальной и духовной культуры, б) принятием, накоплением, усвоением знаний и в) обменом мыслями в целях удовлетворения духовной потребности общения и реализации двух первых групп целей. В соответствии с этим могут быть разграничены три взаимосвязанные и взаимообусловленные сферы деятельности: об-

щественно-производственная, познавательная и общественно-коммуникативная¹¹. Существенно, что аналогичные формы деятельности были выделены Б. Г. Ананьевым на основе «подхода к трудовой деятельности... со стороны структуры субъекта» [1968, с. 26]. Согласно этому подходу, «сочетание в человеке свойств субъекта труда, общения и познания определяет организацию человека в целом как субъекта деятельности и личности» [с. 26—27] (разрядка моя.— И. З.).

Для нашего плана рассмотрения необходимо также оговорить, почему мы называем этот процесс вербальным, или речевым, общением и считаем его основной формой общественно-коммуникативной деятельности. Это происходит в силу того, что форма общественно-коммуникативной деятельности людей определяется тем, какими общественно и социально отработанными средствами они реализуются.

К таким средствам прежде всего могут быть отнесены кинетические, включающие жесты, мимику, пантомимические движения. Эти средства являются, с одной стороны, обозначением определенной ситуации (например, жест предупреждения означает ситуацию опасности), а с другой стороны, способом выражения эмоционально (аффективно)-волевой и отчасти интеллектуальной сферы сознания человека. Подходя очень близко к знаковым средствам¹², кинетические средства, тем не менее, остаются на уровне ситуативно обусловленных образов. Они не достигают того уровня обобщения, который свойствен основной системе средств общения людей, а именно: языковым (речевым), т. е. вербальным, средствам.

Вербальные средства взаимодействия людей, как известно, образуют знаковую систему, наименьшей предметно-значимой единицей которой является слово, сочетающееся с другими словами по правилам этой же знаковой системы. Представляя собой высшую форму обобщающего опосредствованного отражения действительности, вербальные средства являются универсальным орудием взаимодействия людей друг с другом. В силу этого осуществляемое при помощи вербальных средств общение выступает в качестве основной формы общественно-коммуникативной деятельности людей как вербальное общение.

В общей сфере общественно-коммуникативной деятельности используются также и з о б р а з и т е л ь н ы е с р е д с т в а, требующие, в свою очередь, определенных вспомогательных средств, способов их воспроизведения. К изобразительным средствам относятся музыка, живопись, скульптура. Изобразительные средства

¹¹ Название этих сфер, являясь условным, подчеркивает лишь то, что все они представляют собой результат общественного развития. Первая сфера соотносится с «материальным производством», а две другие — с «духовным производством», по терминологии К. Маркса.

¹² Так, выделяя уровень жестово-визуальной коммуникации, Ч. Осгуд и Т. Сибек определяют круг «кинем» — знаков, имеющих соответственно свое означаемое и обозначающее.

являются общественно-исторически и национально обусловленными системами выражения эмоционально-интеллектуальной жизни народа. Вспомним, например, рисунок ритуальных танцев Африки или последовательность пантомимических движений в танцах Индии. Эта группа средств, равно как и кинетические средства, может использоваться при общении людей, не располагающих общими вербальными средствами. Разница между ними заключается только в том, что изобразительные средства, и в частности музыка, апеллируют в основном к эмоциональной сфере, являясь наиболее действенным орудием воздействия в этой области. «Если музыка вообще что-то „отражает“, то только эмоциональные, чувственные состояния, и если что-то передает, сообщает другим, то только именно эти состояния. <...> Это иной, особый вид коммуникации» [Шафф, 1963, с. 138].

В связи с общим развитием цивилизации и, в частности, науки и техники большое значение в общественно-коммуникативной деятельности людей приобретают символические средства. Они являются производными от вербальных средств. Это определенные коды, системы символов, используемые в математике, химии, физике. Примером таких своеобразных кодов может служить азбука Морзе, система дорожных знаков и т. д.

Таким образом, общественно-коммуникативная деятельность может реализовываться в различных формах или в их совокупности. Формы реализации общественно-коммуникативной деятельности могут быть представлены как определенные каналы взаимодействия, принцип выделения которых в нашем случае основывается на различии средств воздействия. В то же время возможен другой, предложенный Ч. Осгудом и Т. Сибееком, подход, при котором различные каналы общения, или, по терминологии этих авторов, коммуникации, выделяются на основе характера сигнала и взаимодействия анализаторов. Так, выделен 1) вокально-слуховой канал или полоса (vocal-auditory band), 2) жестово-визуальный (gestual-visual band) канал и 3) предметно-ситуативный (manipulational-situational band) при зрительном восприятии [Осгуд, Сибеек, 1965, с. 15]. Существенно отметить, что общение преподавателя и студенческой группы предполагает включение всех трех каналов «коммуникации» при доминировании первого. Так, зрительное восприятие студентов обеспечивает, например, прием основной учебной печатной информации, тогда как зрительное восприятие преподавателя, что особенно важно, обеспечивает обратную связь в этом процессе и его контролируемость.

Таким образом, общественно-коммуникативная деятельность представляет собой сложную, многоканальную систему взаимодействия людей, опосредствующую их взаимодействие с окружающей средой, и, что самое главное для нашего плана рассмотрения, основным каналом этого взаимодействия является вербальное (речевое) общение.

Для выявления сущности общения¹³ важными оказываются полученные в последние десятилетия результаты исследования структурной, функциональной и уровневой организации общения (Б. Ф. Парыгин, В. Н. Панферов, Ю. А. Шерковин, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Г. М. Андреева, Е. Ф. Тарасов и др.). Так, определяя общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных отношений, благоприятных для процесса совместной деятельности», В. Н. Панферов [1972, с. 126] выделил в нем четыре момента: связь, взаимодействие, познание, взаимоотношение. Соответственно, им были намечены четыре подхода к изучению общения: коммуникативный, информационный, гностический и регулятивный. В работах Б. Ф. Ломова [1976; 1981] в общении выделены три функции: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная, в которых подчеркивается обязательность собственно коммуникативного компонента как приема и передачи сообщения регуляции поведения и наличие отношения, переживания, т. е. аффективного компонента.

В настоящее время разработанным и распространенным является подход, согласно которому в общении рассматриваются три стороны — коммуникативная, интерактивная и перцептивная [Андреева, 1980].

Существенно здесь, что все три стороны (или функции) во всех формах общения реализуются одновременно. Коммуникативная сторона реализуется процессом обмена информацией, интерактивная — регуляцией взаимодействия партнеров общения при условии однозначности кодирования и декодирования ими знаковых (вербальных, невербальных) систем общения. Перцептивная сторона реализуется в «прочтении» собеседника на основе действия таких психологических механизмов, как сравнение, идентификация, апперцепция, рефлексия. В зависимости от степени сформированности группы общающихся может быть более выявлена та или другая сторона этого процесса.

Связь разных сторон общения наиболее явно представлена в уровневой схеме общения, предложенной Я. Яноушкой [1981]. Приведем полный текст описания этой схемы, так как она позволяет наглядно проследить связь всех трех сторон общения, или коммуникации, в терминологии Я. Яноушки. «На первом уровне коммуникация представляет собой, прежде всего, передачу и принятие информации, в том числе ее кодирование и декодирование, назначение которых состоит в выравнивании различий, имеющихся в исходной информированности вступивших в контакт индивидов. Однако даже на данном уровне коммуникация не сводится только к передаче и принятию информации, а включает в себя в скрытом

¹³ В данной работе не рассматриваются собственно теоретические вопросы истории, статуса, природы речевого общения. Отсылаем к работе Е. Ф. Тарасова [1979].

виде и взаимное отношение участников. Так, со стороны говорящего имеет место антиципация того, как воспримет слушатель (реципиент) передаваемую ему информацию. В свою очередь реципиент реконструирует контекст получаемой им информации: исходный замысел говорящего, его опыт, знания и т. п. Непосредственной связи с совместной деятельностью на этом уровне нет.

Открыто взаимный характер коммуникация приобретает на втором уровне, где она представляет собой взаимную передачу и принятие значений. На этом уровне коммуникация непосредственно связана с совместной деятельностью по решению общей задачи, которая ведет к некоторой дифференциации функций не только в деятельности, но и в связанной с ней коммуникации. Последняя в этом случае может принимать характер информирования, спрашивания, обучения, инструктажа, приказывания и т. д., обеспечивая слаженность совместной работы. Обмен знаниями, соображениями, решениями, на обеспечение которого данная коммуникация направлена, подчинен здесь совместному решению задачи — получению нужных сведений, усвоению учебного материала, открытию новых знаний, передаче приказа и т. д.

На третьем уровне на передний план выступает то, что для коммуникации наиболее существенно, а именно: стремление понять установки и взгляды друг друга, прислушивание к мнению других, даже когда с ним не соглашаются, и т. д. В этом случае коммуникация направлена на формирование общей оценки достигнутых результатов, вкладов отдельных участников. Стремление к общей оценке может натолкнуться на препятствие, заключающееся в разности основных ценностей, с которыми отдельные участники вступают в коммуникацию. <...> Этот третий уровень коммуникации связан с коллективным характером взаимных отношений» [с. 169—170].

Проведенный выше разносторонний анализ общения позволяет говорить:

- а) о педагогическом общении как форме учебного взаимодействия, сотрудничества преподавателя и студентов;
- б) о представленности в педагогическом общении одновременно трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной;
- в) о наибольшей выраженности второго и третьего, по Я. Яноушеку, уровней коммуникации в педагогическом общении;
- г) о широкой представленности в педагогическом общении наряду с вербальными и других средств — изобразительных, кинетических, символических.

Перейдем теперь к рассмотрению общих характеристик и структуры общения, с тем чтобы с этих же позиций охарактеризовать педагогическое общение преподавателя и студентов.

Общая характеристика формальной стороны процесса речевого общения может быть дана на основе типологии речевого поведения (речи), предложенной А. А. Холодовичем, который выдвигает пять бинарных признаков «идентификации речевого акта: средство вы-

ражения, коммуникативность, ориентированность, квантификативность, контактность» [1967, с. 208]. Так, по признаку «средство выражения» общение может быть звуковым или письменным. Признаком «коммуникативность» автор отмечает наличие или отсутствие партнера и в случае наличия — либо непосредственную коммуникативность (например, диалог), либо опосредствованную коммуникативность (через посредника, через третье лицо, например перевод). Признаком «ориентированность» обозначается либо переходность (один говорит, другой (другие) слушает), либо взаимность (два собеседника попеременно говорят и слушают). Признаком «квантификативность» определяется количество слушателей (один — много) и соответственно дается характеристика «воспринимающей» стороны. Признаком «контактность» отмечается наличие или отсутствие собеседника в поле зрения. По сочетанию названных признаков теоретически возможны 32 типа речевого общения. В терминах этой концепции педагогическое общение может характеризоваться как преимущественно звуковое, непосредственное, контактное, переходное (которое должно быть взаимным), массовое.

Определяя общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредствованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении», А. А. Леонтьев [1974а, с. 58] выделяет следующие его характеристики: контактность, ориентированность, направленность, семиотическую специализацию и психологическую динамику процесса, при этом некоторые из ранее названных характеристик наполняются автором новым содержанием. Так, говоря о направленности, А. А. Леонтьев отмечает двоякую направленность лекции на изменение особенностей взаимодействия людей и их самих. Определяя ориентированность, автор отмечает не только направление обмена информацией, но социальную природу самой направленности, ориентации. На этой основе А. А. Леонтьев, Б. Х. Бгажников выделяют два типа общения — личностно-ориентированное и социально-ориентированное. Они отличаются коммуникативной, функциональной, социально-психологической и речевой структурой. «Высказывания в социально-ориентированном общении адресуются многим людям и должны быть понятны каждому, поэтому к ним предъявляются требования полноты, развернутости, прозрачности, точности и высокой культуры» [Бгажников, 1972, с. 75]. Вскрывая содержание семиотической специализации общения, А. А. Леонтьев подчеркивает важность объединения всех средств — языковых и невербальных — для повышения эффективности речевого воздействия. Контактность рассматривается А. А. Леонтьевым по степени сближения во времени и пространстве произносимого сообщения и его восприятия. Важной характеристикой общения является его психологическая динамика, определяемая особенностями канала воздействия, по

Б. Ф. Парыгину¹⁴. Так, согласно А. А. Леонтьеву, «публичную речь, в том числе лекцию, можно определить как общение социально-ориентированное, с различной психологической динамикой (но предполагающее в основном убеждение и информирование), приближающееся к межличностному общению (беседе) по характеру используемых в нем средств и по социальной опосредствованности» [1974, с. 12].

Наряду с внешней, формальной и социально-психологической характеристикой речевого общения необходимо также определить и его внутреннюю, психологическую характеристику. Следует отметить, что она выявляется прежде всего в репрезентативности этого процесса — социальной и индивидуально-психологической (личностной).

Социальная репрезентативность определяется тем, что «общения вообще», беспредметного, между людьми нет, оно всегда содержательно, исторически конкретно и «...может существовать только по какому-либо конкретному поводу, в определенных видах общественной деятельности и отношений — производственно-технических, экономических, политических, нравственных и др.» [Будева, 1968, с. 161]. Они влияют на общение и отражаются в нем. Одновременно с этим репрезентативность предполагает, что всякое общение отражает индивидуально-личностные особенности общающихся, например преподавателя и студентов, их культурный уровень, возраст, пол, выражение их интересов, потребности, вкусы, наклонности и т. д. Соответственно, приобретает особое значение анализ речевого общения, его основных форм, продукта общения — текста, который позволяет вскрывать и те социально-общественные отношения, в которые включены реализующие это общение люди, и их личностные особенности.

Не менее важной внутренней характеристикой речевого общения является **п о л и и н ф о р м а т и в н о с т ь**. Она заключается в том, что передаваемое в процессе вербального общения речевое сообщение имеет сложное коммуникативно-предметное содержание, представляющее собой **е д и н с т в о** собственно содержательного, выразительного и побудительного планов высказывания. Естественно, что каждый из них может быть более или менее явно выражен, но их внутреннее единство определяет полиинформативность вербального (речевого) общения в общественно-коммуникативной деятельности людей. В связи со сказанным можно считать нецелесообразным приводимое А. Шаффом разграничение коммуникации на эмоциональную и интеллектуальную. Тем более неправомерно утверждение автора, что «в противоположность эмоциональной коммуникации интеллектуальная коммуникация предполагает понимание того, что сообщается»

¹⁴ Согласно Б. Ф. Парыгину, «можно различать три вида словесной информации в зависимости от того, каковы степень и характер ее воздействия на психику человека: 1) сообщение, 2) убеждение и 3) внушение» [1967, с. 141].

[1963, с. 141]¹⁵. Это утверждение оставляет ложное впечатление, что понимание относится только к сфере интеллекта. Тогда как несомненно, чтобы почувствовать, т. е. «понять» радость говорящего или грусть музыки, необходимо провести соответствующее отождествление входного сигнала с теми образами, которые хранит, например, эмоциональная память, установить определенные смысловые связи. Другими словами, человеку нужно принять некоторое решение вне зависимости от того, осознает он эти действия или они проходят вне контроля сознания. Таким образом, процесс осмысления, результирующий в понимании или непонимании той информации, которую хотел (вольно или невольно) выразить субъект в плане передачи мысли, чувств и волеизъявлений, охватывает и интеллектуальную, и эмоционально-волевую сферы общения. Единство планов их выражения выявляет полиинформативность самого вербального общения. Все отмеченное важно и для изучения педагогического общения (см. также [Основы..., 1986, раздел VII]).

Проведенный нами с Л. А. Хараевой анализ педагогического общения с учетом выше рассмотренных особенностей общения в целом, позволяет поставить вопрос о том, что оно представляет собой специфическую форму взаимодействия людей. «Органически сочетая в себе элементы личностно-ориентированного, социально-ориентированного и группового предметно-ориентированного общения, а также аксиальных и ретинальных видов общения, педагогическое общение как бы включает и „покрывает“ все эти виды общения, не являясь при этом аддитивным образованием. Педагогическое общение образует синтез их основных характеристик, находящий выражение в новом качественном содержании и определяющийся характером взаимодействия субъектов общения» [Хараева, 1982, с. 7]. Здесь важно подчеркнуть, что характер взаимодействия преподавателя и студентов, определяемого нами как учебное сотрудничество, описывается схемой:

$$S_1 \longleftrightarrow S_{1...n}$$

где S_1 — преподаватель, $S_{1...n}$ — совокупный, коллективный субъект — студенческая группа.

При этом необходимо принять во внимание, что педагогическое общение определяется особенностями той педагогической системы, внутри которой оно осуществляется. В работах Н. В. Кузьминой отмечается, что педагогическая система — это понятие общественно-историческое и что каждый исторический тип педагогической системы направлен на достижение определенных государственных, педагогических и исторических целей. Педагогическая система

¹⁵ О недопустимости противопоставления этих сфер психической деятельности очень резко говорит и Э. Косериу: «однако различие между „аффективными“, „логическими“ формами в языке недопустимо, как недопустимо любое противопоставление „интеллектуального“ и „аффективного“ (или, еще хуже, „эмоционального“), которое пытаются установить в плане „языка“ или языковых элементов как таковых» [1963, с. 259].

осуществляет обучение и воспитание личности в организуемом педагогическим коллективом (как важнейшим элементом педагогической системы) процессе целенаправленного, систематического и длительного воздействия на личность. Человек на протяжении всей жизни переходит из одной педагогической системы в другую (детский сад — школа — профессиональные учебные заведения — производство). Педагогическую систему образуют также люди, вовлеченные в эту совместную деятельность.

Педагогическая система имеет свои цели, задачи, содержание, структуру и, что особенно важно, разные единицы — структурные, функциональные, содержательные. В этом широком дидактическом контексте, учитывая приведенную выше характеристику педагогического общения, будем вслед за А. А. Леонтьевым определять его в психолого-педагогическом смысле следующим образом: «Педагогическое общение — это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся и внутри ученического коллектива» [1979, с. 3]. Перейдем к анализу единиц общения.

Структурная единица общения рассматривается авторами по-разному. Так, А. К. Маркова считает структурной единицей деятельности общения действие построения высказывания. Но в такой единице не учитывается действие слушающего в общем процессе общения. Считаем, что структурной единицей общения как формы двустороннего взаимодействия является коммуникативный акт — минимальная, не разложимая далее единица. При этом важно, что «любой акт непосредственного общения — это не воздействие человека на человека (хотя и этот вариант не исключен), а именно их в з а и м о д е й с т в и е. Процесс общения строится как система с о п р я ж е н н ы х а к т о в» [Ломов, 1979, с. 46]. Но активный двусторонний характер этого взаимодействия часто только декларируется в теоретических постулатах коммуникативных теорий. Практически все схемы общения сводятся к схеме «говорящий (первый партнер) — слушающий (второй партнер)»: $G_1 \rightarrow C_2$, т. е. к схеме однонаправленного, одностороннего коммуникативного акта. Но он может рассматриваться только в качестве элементарного акта общения, его структурной единицы. Если же представить общение действительно процессом двустороннего обмена мыслями, системой «сопряженных актов», то его схема должна иметь вид: $G_1 \rightleftharpoons G_2$, в которой взаимопонимание, являющееся функцией $G_1 \rightarrow C_2$ и $G_2 \rightarrow C_1$, рассматривается в качестве условия процесса общения. Это положение было впервые высказано М. М. Бахтиным в его трактовке диалога как реальной единицы речи, т. е. общения.

Соответственно, говоря далее об общении, и в частности о педагогическом общении, будем иметь в виду его конкретное вопло-

шение в структуре коммуникативного акта: «говорящий» (преподаватель или студент) — «слушающий» (студент или преподаватель). Здесь важно подчеркнуть, что, определяя структуру коммуникативного акта, мы сознательно фиксируем только субъектов активного взаимодействия. Хотя известно, что в эту структуру включаются от трех-четырех (Н. С. Трубецкой, А. Гардинер) до шести-семи элементов (Р. О. Якобсон, В. А. Артемов и др.). Так, Р. О. Якобсон выделяет шесть элементов (или факторов), определяющих речевой акт: отправитель (говорящий), получатель (слушающий), код (язык), сообщение, контекст и контакт [1960а]. Правда, последнее — контакт — соотносимое автором с фатической функцией языка, может, на наш взгляд, рассматриваться, скорее, как последующий фактор, нежели как элемент коммуникативного акта. В предложенной В. А. Артемовым [1969] коммуникативной теории речи намечаются наряду с ранее известными «блоками» коммуникативной схемы — источник информации (говорящий), посылаемое сообщение, приемник (слушающий), канал связи, получаемое сообщение — также и новый, «блок» — речевой поступок.

Очевидно, что коммуникативный акт может быть бесспорно принят в качестве структурной единицы общения, тогда как ниже следующее определение его функциональной и тем более впервые выделяемой нами содержательно-информационной единицы достаточно нетрадиционно и может рассматриваться как спорное.

Считаем, что функциональной единицей общения является коммуникативная задача, которая функционирует внутри коммуникативного акта. Здесь существенны два момента. Первое — коммуникативная задача выполняет роль побудителя речевого действия. «Термином *з а д а ч а* обозначается объективно встающая перед индивидом проблемная ситуация, имеющая для субъекта побудительную силу, но осознаваемая или вербально формулируемая им в самых различных формах либо даже не осознаваемая вовсе. Обязательным компонентом такого понимания задачи является признание ее побудительного действия на индивида» [Лисина, 1985, с. 20]¹⁶.

М. И. Лисина приводит наиболее полное и адекватное деятельностному подходу определение задачи общения, или коммуникативной задачи в нашем понимании: «*З а д а ч а* общения — та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Задача общения определяют внутренние и внешние условия (уровень развития потребности в общении, прошлый опыт взаимодействия с людьми, ситуация взаимодействия, характер ближайшего по времени воздействия партнера). Задача, в свою очередь, определяет характер действия общения» [1974, с. 25]. С этим определением коммуникативной задачи может быть соотнесен второй важный момент ее трактовки как функциональной единицы коммуникатив-

¹⁶ Здесь отметим, что для нас задача есть компонент проблемной ситуации.

ного акта, а именно то, что коммуникативная задача есть продуктивно-рецептивная единица, т. е. она характеризует деятельность и слушающего. Можно выделить два основных типа коммуникативных задач с позиции говорящего: а) сообщение, выдача информации для собеседника, б) побуждение собеседника к выполнению какого-либо ответного действия. Последнее может быть ответным речевым сообщением или невербальной поведенческой реакцией слушателя. Сообщение выражается утвердительной интонацией (во всем ее многообразии), побуждение — вопросительной и побудительной интонацией (подробнее см. [Зимняя, 1973; 1978])¹⁷. Это разграничение на две основные формы речевой коммуникации условно, ибо сообщение может сопровождаться побуждением и наоборот, однако в исследовательских целях оно целесообразно.

В целом ряде работ (А. В. Бельский, В. А. Артемов, Л. Д. Ревтова, В. И. Кадомцев и др.) были сделаны попытки классифицировать все многообразие сообщения и побуждения. В связи с тем что эти исследования были в основном направлены на изучение интонационной формы выражения коммуникативных задач, то их названия и соотносятся прежде всего с четырьмя коммуникативными типами: повествованием, вопросом, побуждением и восклицанием (В. А. Артемов). Соответственно, общая коммуникативная задача говорящего сообщить определена как повествование, которое в исследованиях Л. Д. Ревтовой, В. И. Кадомцева представлено, по меньшей мере, 11 разновидностями: собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, перечисление, реплика, ответ, донесение, рапорт, рассказ, сказка.

Еще шире спектр побуждения, в которое, по данным А. В. Бельского, В. А. Артемова, входят не менее 17 разновидностей (перечисленных ниже в убывающей по силе последовательности): приказ, команда, требование, приказание, предупреждение, угроза, запрет, вызов, предостережение, предложение, призыв, совет, желание, приглашение, просьба, увещание, мольба [Артемов, 1958]. Анализ выполненных в этой области исследования работ позволяет выделить следующие коммуникативные задачи говорящего: сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и др., многие из этих задач несут большую функциональную нагрузку в педагогическом общении.

Результаты анкетирования, проведенного Л. А. Хараевой, Т. С. Путиловской среди учителей различных школ Москвы, показывают, что в педагогическом общении чаще встречаются такие коммуникативные задачи, как доказательство, рассказ, объяснение. На вопрос анкеты «Что вам л е г ч е делать в классе?» более 50% учителей называют «объяснение», «рассказ», «убеждение». В то же время на вопрос «Что вы ч а щ е всего делаете в классе?»

¹⁷ Рассматривая сообщение, вопрос и побуждение к действию как «три функциональных элемента», Г. М. Кучинский [1985, с. 259], например, основывается на форме ответа собеседника.

около 50% учителей приводят не отмеченное ими как легкое «доказательство». Интересно, что 66,7% опрошенных учителей решают коммуникативную задачу «убеждение» успешнее, когда им возражают, а не тогда, когда с ними соглашаются; 80% учителей предпочитают решать коммуникативные задачи в общении с классом, чем с одним учеником. На материале изучения коммуникативных задач описания, объяснения, доказательства и убеждения Т. С. Путиловская [1983] выявила их структурную и содержательную характеристику, показав, что только к студенческому возрасту формируется четкая дифференциация способов решения таких задач, как описание и объяснение.

Если коммуникативные задачи говорящего ранее изучались, то вопрос о коммуникативных задачах слушателя был поставлен в наших с Т. С. Путиловской, Т. А. Стежко исследованиях впервые. С позиции слушающего были выделены следующие коммуникативные задачи в условиях педагогического общения: понять, запомнить, выучить, усвоить, ответить, сделать вывод, опровергнуть, доказать. Очевидно, что эти задачи неоднородны: одни — более сложные (доказать), другие — более простые (запомнить). Каждая из них [Стежко, 1984] связана с одной из трех установок слушающего — познавательной, мнемической или коммуникативной. Именно коммуникативная установка — «принять сообщение и передать другому» — обеспечивает во всех возрастных группах максимальное сохранение воспринятого материала.

Соответственно, говоря о функциональной единице коммуникативного акта, выступающего в качестве структурной единицы общения, мы выделяем коммуникативную задачу как функциональную единицу, реализуемую и говорящим, и слушающим, и рассматриваем педагогическое общение как процесс последовательного решения этих задач партнерами общения [Педагогическое..., 1980]¹⁸. В силу того что с позиции слушателя его собственная коммуникативная задача — понимание — есть «условие существования общения» (В. А. Артемова), она будет рассматриваться нами как познавательно-коммуникативная по цели (познавательная для себя, а коммуникативная с точки зрения реализации процесса общения). Определяя коммуникативную задачу вслед за А. А. Леонтьевым в терминах «результата ориентировки в проблемной ситуации», имеющей целью воздействовать на партнера общения, еще раз подчеркнем, что она есть следствие реализации осознанного или неосознанного коммуникативного намерения говорящего (пишущего) и слушающего (читающего).

Содержательно-информационная единица коммуникативного акта выделена и описана здесь впервые. В качестве такой единицы выступает высказывание. Оно реализует коммуникативную задачу

¹⁸ Этого же определения придерживается и В. А. Кан-Калик, считая, что «процесс профессионально-педагогического общения представляет собой решение педагогом бесчисленного множества меняющихся коммуникативных задач» [1985, с. 24].

только говорящего, но в своем содержании отражает структуру коммуникативного акта $G \rightarrow C$, что выявляется в его диалогичности, по М. М. Бахтину. Первым эту связь говорящего и слушающего в речевом высказывании заметил В. Гумбольдт: «...единичное всегда требует дальнейшего выявления и развертывания чего-то такого, что непосредственно в нем не заключено, и это требование переходит вместе с языковыми выражениями от говорящего к слушающему, как бы приглашая его сообразно своему собственному восприятию восполнить недостающее в согласии с данным» [1984, с. 173]. Наиболее эксплицировано это положение было в работах М. М. Бахтина [1986], где введено понятие «апперцептивный фон» высказывания, его предсказуемость, а затем в работах Н. И. Жинкина, отстаивавшего концепцию имманентной диалогичности речи, речевого высказывания. (Анализ высказывания как содержательно-информационной единицы коммуникативного акта будет продолжен в IV разделе.)

Возвращаясь к условиям педагогического общения и считая коммуникативный акт взаимодействием двух партнеров (учителя и ученика или учеников), необходимо расчленить понятия педагогического общения как: а) средства организации учебной деятельности обучаемого, б) цели его обучения и в) цели и средства одновременно применительно к процессу обучения.

Рассмотрим наиболее сложный, третий случай педагогического общения, представленный в работе А. К. Марковой [1974], где общение является и средством, и целью обучения. Обучение в этом случае распадается на четыре этапа, из которых особенно интересны первые два. Первый этап — научить учащегося ясно, точно выражать свою мысль. На втором этапе учащийся должен научиться воздействовать на партнера общения. По нашей терминологии, учащийся должен научиться осуществлять определенную коммуникативную задачу.

Однако в такой постановке вопроса возникает необходимость соотнести понятие коммуникативной задачи с понятием учебной задачи, которая в общем контексте теории учебной деятельности рассматривается в качестве основной клеточки этой деятельности. При этом «основное отличие учебной задачи от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [Эльконин, 1961, с. 12—13].

Развивая эту мысль, А. К. Маркова обращает внимание на необходимость определения иерархии, последовательности решения учебных задач. Это же должно быть применено и к коммуникативным задачам, которые рассматриваются нами как с р е д с т в о решения учебной задачи в контексте учебной деятельности¹⁹.

¹⁹ Ср. определение коммуникативной задачи у В. А. Кан-Калика: «можно сказать, что коммуникативная задача есть та же педагогическая задача, только переведенная на язык коммуникации» [1987, с. 17].

Соответственно, можно говорить о педагогических коммуникативных задачах, выступающих в качестве специального объекта исследования. Так, на материале анализа обучения иностранным языкам было показано, что в процессе общения с учащимися на уроке учитель решает разные по характеру коммуникативные задачи, реализующие различные педагогические функции. Все педагогические функции, трактуемые нами вслед за С. Я. Ромашинной [1979], были разделены автором на четыре функциональных ряда, или «гнезда», и соотнесены с речевыми поступками учителя. Четыре группы функций с их внутригрупповой детализацией выглядят следующим образом: 1) стимулирующие; 2) реагирующие, которые включают а) оценочные и б) корректирующие; 3) контролирующие; 4) организующие, которые включают а) направляющие внимание учащегося на восприятие, запоминание и воспроизведение, б) обеспечивающие готовность учащегося на предстоящую работу с текстом, картинкой, фильмом и т.д., в) указывающие на последовательность и качество выполнения заданий, инструкций, г) организующие хоровую, парную, групповую индивидуальную формы работы на уроке, д) регулирующие порядок, дисциплину учащегося на уроке.

Если соотнести чаще всего используемые учителями коммуникативные задачи (вопрос, побуждение, объяснение, рассказ, сообщение, одобрение или неодобрение) с основными учебными функциями, то оказывается, что они в основном реализуют организующую и стимулирующую функции в обучении иностранному языку (см. [Педагогическое..., 1980]).

Речевые функции, или поступки	Педагогические коммуникативные задачи
Стимулирующие	Побуждение, вопрос
Организующие	Объяснение, рассказ, сообщение, информирование
Контролирующие	Побуждение, вопрос
Реагирующие:	
оценочные	Одобрение (неодобрение)
корректирующие	Опровержение

Очевидно, что для преподавателя иностранного языка, стремящегося управлять учебной деятельностью студентов, важно не только четко осознать, и дифференцировать учебно-речевые функции, но и, что не менее важно, определить для себя, какими конкретными педагогическими коммуникативными задачами он может реализовать каждую из них.

Большой практический интерес в этом плане рассмотрения проблемы представляет работа Л. Н. Никипеловой, где была описана функциональная структура общения будущих учителей иностранного языка. В структуру общения автором были включены три класса функций: информационно-коммуникативные, регуляторно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные, состо-

ящие из семи групп функциональных единиц общения, например, входящие в первый класс функций собственно информационные функциональные единицы общения представлены такими единицами, как информирование, осведомление, сообщение, констатация. Проведенное автором исследование показало, что учителя не владеют умениями реализации этих функций и что будущих учителей и не учат этому во всем требуемом функциональной структурой общения объеме. По данным исследования Л. Н. Никителовой, в структуре учебника «71,7% упражнений направлено на формирование информационных умений студентов; причем 57,8% из них обеспечивает развитие умений сообщать, повествовать о чем-либо. Лишь 1,2% упражнений предназначено для развития регуляционных умений, немногим более — 3,5% — для развития аффеktivно-коммуникативных умений» [1983, с. 13].

Для полноты психологического анализа решения педагогических коммуникативных задач важно отметить, что они всегда формулируются в виде определенного задания. В этом задании, как известно (К. Дункер, Н. С. Мансуров, В. А. Малахова), выделяются императивная и неимперативная части. Неимперативная часть содержит саму коммуникативную задачу. Проведенное нами совместно с В. А. Малаховой [1980] исследование было направлено на выявление особенностей ответного высказывания испытуемых в зависимости от характера задания. Оно показало, что получаемый в виде текста результат решения испытуемыми мыслительных задач по формированию и формулированию замысла обуславливается формулировкой вербального задания, его императивной и неимперативной частями. Так, конкретизация требования в задании (например, на агента действия либо на неодушевленный объект) приводит к сокращению общего объема высказывания в предикациях и словах, возрастанию количества указанных предикаций обоих типов, т.е. к более четкому и точному формированию и формулированию мысли. Под влиянием конкретизированной формулировки императивной части задания говорящий изменяет основной предмет, или замысел, высказывания. Выделенный в вопросе, требовании задания грамматико-логико-психологический субъект избирается испытуемыми в качестве основного предмета высказывания и т. д.

Вместе с тем характер обусловленности формулировкой задания ответных высказываний испытуемых разных возрастов различен и может проявляться в неодинаковых параметрах высказывания. Так, если в младшем и среднем школьном возрасте выявлено прямое воздействие формулировки императивной части на выбор первого хода, т.е. начало высказывания, и основного его предмета, то в старшем школьном возрасте влияние формулировки требования на ответное высказывание не столь прямолинейно. Здесь важен не столько объект конкретизации требования в задании, сколько сам факт его конкретизации, который приводит старшеклассников к поиску объективного центра ситуации и выбору его в качестве основного предмета высказывания. Влияние формулировки неим-

перативной части задания, особенно отчетливо проявлявшееся на параметре каузальных предикаций, также показало неоднозначную возрастную обусловленность ответного высказывания. Это указывает на изменение с возрастом последовательности осмысления испытуемыми компонентов задания (в младшем школьном возрасте — линейное, в среднем, а тем более в старшем — нелинейное). Эти данные могут быть использованы для организации обучения решению коммуникативных задач также и студентов.

Одновременно с анализом задания как формы реализации коммуникативной задачи важно рассмотреть и структуру коммуникативной задачи, которую «составляют условия, цель и искомое. Цель коммуникативной задачи направлена на содержание предстоящего высказывания, условия ориентируют обучаемого на выбор адекватных языковых средств для выражения данного содержания, а искомое представляет собой акт коммуникации...» [Пляко, 1973, с. 226].

В настоящее время проводятся исследования не только структуры решения коммуникативной задачи, но и ее социальной ориентации и параметров, определяющих ее решение. К ним, в частности, относятся обязательность непосредственного присутствия партнера общения, его ответной реакции, заинтересованности говорящего в предмете высказывания, в понимании его слушающим, в ответной реакции, личностная значимость высказывания и т. д. При этом важно отметить положение Е. Ф. Тарасова [1974] относительно социально-ролевой обусловленности коммуникативного акта, который в этом смысле представляет собой определенную социальную ситуацию. Социальная ситуация может быть определена, согласно Е. Ф. Тарасову, как нормативная (ненормативная), санкционируемая (несанкционируемая), стандартная (нестандартная). Она характеризуется тональностью общения, «которую можно считать обобщенной формой проявления этических правил поведения личности» [с. 273]. На основе предложенной Э. Г. Ризель шкалы семантико-экспрессивных окрасок Е. Ф. Тарасов выделяет пять уровней тональности общения: возвышенная, нейтральная, нейтрально-обиходная, фамильярная и вульгарная тональность. Можно полагать, что тональность обуславливает содержательно-коммуникативную единицу коммуникативного акта — высказывание, не меняя характера его функциональной единицы — коммуникативной задачи. Эти положения могут быть использованы преподавателем при организации общения и при обучении ему.

Проведенный анализ общения, и в частности педагогического общения как формы учебного сотрудничества, взаимодействия преподавателя и студентов, показывает тесную связь этих явлений. При этом важно отметить, что характер взаимодействия влияет на общение и само общение оказывает существенное влияние на результат совместной деятельности ([Обозов, 1981; Носуленко, 1981; Кольцова, 1981] и др.). Соответственно возникает специальная психолого-педагогическая задача повышения эффективности

организации общения на уроках иностранного языка [Васильева, 1980].

Заключая рассмотрение педагогического общения как формы учебного сотрудничества, отметим, что оно в то же время выступает в качестве особого вида творчества преподавателя, исследованию которого посвящены работы В. А. Кан-Калика [1985; 1987]. Это положение еще раз подтверждает необходимость того, что педагогическое общение должно быть объектом специального обучения для преподавателя в процессе его профессиональной подготовки. Огромную помощь преподавателю в этом могут оказать системы заданий, упражнений психотренинга, представленные в работах В. А. Кан-Калика и А. Б. Добровича [1987].

II. 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Психологический анализ учебного сотрудничества как многоуровневого взаимодействия преподавателя и учебной студенческой группы и педагогического общения, рассматриваемого нами в качестве формы этого взаимодействия, включает и общепедагогическую характеристику субъектов этого взаимодействия: преподавателя и студентов.

Первое, что характеризует обоих субъектов учебного взаимодействия, — это целенаправленность, активность и мотивированность их деятельности, хотя сами цели и мотивы у них разные. Вторая характеристика соотносится с их ролевой позицией в сотрудничестве и общении: одна позиция — это роль учителя, преподавателя, воспитателя, наставника; вторая — это роль ученика, студента. Важно отметить комплементарность (взаимодополняемость) этих ролей, их взаимообусловленность. Третье, что определяет обоих субъектов, — это обусловленность учебной деятельности, с одной стороны, их индивидуально-психологическими особенностями и теми отношениями, в которые каждый из них вступает в преподавательском или студенческом коллективе, — с другой. Рассмотрим подробнее каждого из психологических, деятельностных субъектов учебного процесса — преподавателя и студента (студенчество). Начнем с описания преподавателя.

Педагогическое общение как форма сложного взаимодействия обучаемого и обучающего предполагает, что, хотя студент (студенческая группа) является активным субъектом общения, субъектом учебной деятельности, однако само педагогическое общение не может быть организовано без направляющей, корректирующей помощи преподавателя, поэтому преподаватель и выступает в качестве инициальной стороны педагогического общения (А. А. Леонтьев) в традиционно сложившейся схеме обучения. В то же время реальна и такая ситуация обучения, когда ученик становится инициатором общения, когда он «запрашивает» знания, программы и схемы формируемых им умений. Говоря о двух радостях

учения, Ш. А. Амонашвили отметил, что наряду с радостью общения у ученика в подобной ситуации может быть радость познания в процессе «отбирания» знаний у учителя.

В рассматриваемой нами схеме учебного процесса как организации и управления учебной деятельностью студента роль преподавателя — субъекта сотрудничества — сводится к тому, чтобы правильно предусмотреть, организовать, направлять или корректировать учебную деятельность студента с предоставлением ему максимума самостоятельности. Естественно, что в таком случае к личности преподавателя предъявляются достаточно высокие требования в плане его профессиональной компетентности, дидактичности, коммуникативной компетенции, общей культуры поведения.

Значение ведущей роли преподавателя в учебном процессе отмечалось еще классиками педагогической мысли, начиная с Я. А. Коменского, И. Песталоцци, А. Дистервега, К. Д. Ушинского. Оно подчеркивалось и методистами обучения иностранному языку, в частности У. Риверс, М. Фюмаделем, А. А. Алхазисвили и многими другими. В методике преподавания русского языка как иностранного также выделяется ведущая, направляющая роль преподавателя (В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, В. Возьневич, Я. Гиль, Р. Зиколова и др.).

Преподаватель иностранного языка должен отвечать трем уровням требований, предъявляемых к этой профессии. Первый уровень требований к учителю безотносителен к условиям и времени его работы. Второй уровень — требования, предъявляемые к советскому учителю. И третий уровень — это уровень требований к преподавателю иностранного языка в советском обществе. Соответственно, преподаватель иностранного, в частности русского, языка должен отвечать всем трем уровням этих требований. Так, преподавателя иностранного языка вообще как учителя, как человека, организующего учебную деятельность студента и управляющего ею в любых условиях обучения, должен характеризовать а) высокий профессионализм в области преподаваемого языка, который дает ему моральное право и предметную возможность учить других, б) подлинная объективность оценивания результатов и хода обучения и в) дидактичность, т. е. владение педагогическими умениями, позволяющими организовать учебный процесс.

Преподавателя иностранного языка советской школы, в частности советской высшей школы, должны отличать (в силу тех методологических и общетеоретических принципов, на которых строится советская педагогическая теория и практика обучения) особая социальная активность, гуманность и воспитывающий характер педагогического воздействия. Советский педагог в высшей школе относится к студенту как к активному субъекту учебной деятельности, партнеру педагогического общения, которое, что отмечалось выше, организуется по схеме: «субъект — субъект», где оба субъекта — уважающие друг друга, взаимодействующие стороны общения.

Преподаватель иностранного языка как «предметник», характеризуясь всеми чертами преподавателя любой другой учебной дисциплины в советском вузе, которые были названы выше, определяется, по А. А. Алхазидзе, еще и специфическими чертами. Так, он должен уметь найти, выбрать предмет общения, направить общение таким образом, чтобы студенты не чувствовали его превосходства ни в знаниях, ни в возрасте, ни в социальной роли учителя. Более того, А. А. Алхазидзе [1974] подчеркивает, что преподаватель иностранного языка, будучи партнером общения, должен быть заинтересован в процессе и результате этого общения, а если в данный момент учебного занятия в силу каких-либо причин у него нет этого интереса, то он должен быть столь артистичным, чтобы уметь не выявлять его отсутствия.

Преподавателю иностранного языка должна быть присуща еще одна особенность, которая достаточно часто проявляется при обучении иностранному языку, — умение быть одновременно и партнером, и учителем (преподавателем), направляющим речевое общение и исправляющим его недочеты. Это — сложное педагогическое умение не авторитарного, не императивного, а поддерживающего, заинтересованного управления общением со студентами. Такое умение есть профессиональное качество преподавателя иностранного языка.

В общепсихологическую характеристику преподавателя иностранного языка может быть включено и его соответствие как субъекта самой преподавательской деятельности. Нами выделяются три плана такого соответствия. Первый — это предрасположенность к педагогической деятельности (и пригодность к ней). Она выявляется в отсутствии анатомо-морфологических, физиологических и психологических противопоказаний, например таких, как тугоухость, косноязычие и др. Предрасположенность предполагает норму интеллектуального развития человека, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций) и нормальный уровень развития коммуникативных и лингвистических способностей. Учитывая важность правильной организации преподавателем педагогического общения со студентами, необходимо особое внимание обратить на наличие или специальное формирование именно этих способностей, ибо в настоящее время «педагог не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом» [Кан-Калик, 1987, с. 11].

Второй план соответствия преподавателя своей профессии — это личностная готовность к преподавательской деятельности. Она заключается в идейной убежденности, широкой и системной профессиональной компетентности, социально значимой направленности личности, в наличии коммуникативной и дидактической потребности, потребности аффилиации. Для преподавателя иностранного языка в этом плане существенна ненасыщаемая познавательная-лингвистическая потребность нахождения и расширения языковых средств формирования и формули-

рования мысли, потребность чтения и слушания иноязычных текстов.

Включаемость в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности преподавателя. Она выражается в легкости, правильности установления контакта с собеседником, умении следить за реакцией собеседника и самому адекватно реагировать на нее. В личностном плане «преподаватель, обучающий устной иностранной речи, должен относиться к типу людей, с которыми легко и интересно говорить» [Алхазисвили, 1974, с. 189].

Соответствие человека преподавательской деятельности может быть в целом описано и совокупностью так называемых педагогических способностей ([Гоноболлин, 1962; Кузьмина, 1985] и др.), в которые включаются академические (предметные) способности, конструктивные, коммуникативные, перцептивные, прогностические и др.

Здесь важно также отметить, что сама педагогическая деятельность, обуславливаясь индивидуально-психологическими особенностями человека, формирует некоторый свойственный именно ей стиль поведения, «контур» коммуникативных действий преподавателя. «Под влиянием специфики педагогического общения происходит нивелирование отрицательных проявлений таких индивидуально-психологических особенностей, как экстравертированность или интровертированность, в результате которого оптимизируется способ решения коммуникативных задач преподавателя в педагогическом общении независимо от его принадлежности к одному из двух типов», — подчеркивает исследователь этой проблемы Л. А. Хараева [1982, с. 23]. В то же время, как показывает Н. И. Петрова [1982], каждый человек в зависимости от его индивидуально-психологических особенностей и, в частности, от типа нервной деятельности вырабатывает свой индивидуальный стиль.

Существенно, что приведенные выше характеристики преподавателя иностранного языка советской высшей школы соотносятся с теми чертами, которые, согласно В. Леви, Б. А. Кан-Калику, определяют успех общения: интерес к людям, быстрая и точная реакция на собеседника, артистизм, доброе, оптимистическое, открытое, без агрессии отношение к людям, отсутствие предвзятости и тревожности. Очевидно, что именно преподавателю иностранного языка в силу специфики учебного предмета, требующего организации педагогического общения как средства (условий) и цели обучения, необходимо формировать у себя эти качества. В работе Б. А. Кан-Калика [1987] приводится тест-анкета для определения уровня общительности человека и даются конкретные упражнения по ее формированию, к чему мы и отсылаем читателя.

Закljučая рассмотрение психологических характеристик преподавателя иностранного языка как субъекта учебного взаимодействия и педагогического общения, отметим, что его деятельность может оцениваться и им самим, коллегами, администрацией, и

студентами. Оценка студентов, естественно, является наиболее значимой для каждого преподавателя. Исследования Н. В. Витт, М. Г. Каспаровой [1974] показали, что студенты более всего ценят в преподавателе иностранного языка профессиональные качества, среди которых основное место занимают коммуникативные, личностные и интеллектуальные. Авторы отмечают, что ответы студентов и преподавателей на один и тот же вопрос анкеты: «Какие качества преподавателя иностранного языка вы считаете наиболее ценными?» существенно различаются. Так, наиболее ценными среди поставленных на первое место профессиональных качеств студенты считают коммуникативные качества — 52,5%. По мнению преподавателей, более важно знание языка — 42,7%, тогда как умение устанавливать контакт имеет индекс 16%. Это означает, что преподаватели в большинстве своем не осознают, что именно характер педагогического общения в значительной мере определяет само учебное сотрудничество. Как справедливо заключает М. Г. Каспарова, «...педагогическая ценность преподавателя иностранного языка, согласно проведенному опросу студентов и анализу существа вопроса, определяется прежде всего коммуникативными качествами, т. е. умением наладить и сохранить правильные отношения со студентами, при которых последние стимулируются к активной учебной деятельности» [1980, с. 132].

Утверждение, что студент есть субъект учебной деятельности и педагогического общения, предполагает важность активной включенности студента в учебную деятельность и в общение с преподавателем. От этого в конечном счете зависит эффективность обучения иностранному языку. Что же представляет собой студент как субъект учебной деятельности? С каких позиций его следует рассматривать? Что должно быть учтено при организации его общения и деятельности? Правильные ответы на эти вопросы могут помочь организовать целенаправленное воздействие на каждого студента — субъекта учебной деятельности, партнера педагогического общения, на личность. Но такая постановка вопроса предполагает необходимость более глубокого понимания психологических особенностей студенчества, знания закономерностей социального и возрастного развития человека в этом периоде. Как отметил еще К. Маркс, «Чтобы действовать с какими-либо шансами на успех, надо знать тот материал, на который предстоит воздействовать» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 16. С. 195). И здесь, к сожалению, приходится констатировать, что мы — преподаватели — недостаточно хорошо знаем студенчество, на которое оказываем воспитывающее и обучающее воздействие. Отсюда и возникает все более осязаемая необходимость развернутого психологического анализа самого явления «студенчества» и «студента».

Постановка проблемы студенчества, выступающего в качестве особой социально-психологической и возрастной категории, принадлежит ленинградской психологической школе Б. Г. Ананьева [1977]. Однако и в работах других авторов накоплен большой эмпирический материал наблюдений, результаты экспериментов и

теоретических обобщений по этой проблеме [Дьяченко, Кандыбович, 1981]. Данные многочисленных исследований позволяют охарактеризовать студента — представителя студенчества, по меньшей мере, с четырех позиций — идеологической, социально-психологической, психолого-педагогической и психофизиологической. Соответственно может быть предложена четырехаспектная схема описания психологических особенностей (характеристик), например, советского студента как: а) активного носителя передового мировоззрения; б) представителя особой социальной общности, социально-психологической категории; в) представителя особого возрастного периода, «студенческого возраста», г) субъекта учебной деятельности в условиях вуза. Последняя характеристика может быть, в свою очередь, что предлагается Ю. Н. Кулюткиным [1985], рассмотрена на трех уровнях — личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном. Предложенный уровнево-аспектный аналитический подход позволяет дифференцированно подойти к учебно-воспитательному процессу в вузе, сделать его управляемым в каждом из звеньев учебной деятельности студентов. В то же время такой подход дает возможность точнее соотнести поставленные перед высшей школой задачи формирования личности студента со специфическими характеристиками этой социально-возрастной группы людей.

Студенчество — особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего (институтского или университетского) образования. Исторически эта социально-профессиональная категория складывалась со времени возникновения первых университетов в XI—XII вв. Студенчество включает людей, целенаправленно, систематически «штудирующих» знания, овладевающих ими, занятых усердным учебным трудом. В первые годы советской власти В. И. Лениным «было подписано постановление о том, что все лица, принятые в число студентов, считаются зачисленными на государственную службу» [Дьяченко, Кандыбович, 1981, с. 9]. Другими словами, в социалистическом обществе законодательно фиксируются трудовой статус студенчества и платежные обязательства государства.

Студенчество является резервом интеллигенции. Оно ближе всего стоит к ней и именно поэтому так важна правильная профессиональная и политическая подготовка студентов — будущих руководителей производства, здравоохранения, образования, искусства и т. д. на всех уровнях.

Студенчество как социальная категория характеризуется профессиональной направленностью, отношением к будущей профессии. И здесь важны два момента — правильность профессионального выбора и адекватность и полнота представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия. Результаты исследований свидетельствуют, что уровень представления студента о профессии (адекватно — неадекватно) непосредственно соотносится с уров-

нем его отношения к учебе — чем менее полное представление о профессии у студента, тем меньше выражено у него положительное отношение к учебе. При этом утверждается, что большинство студентов положительно относится к учебе. Тем не менее в процессе обучения, особенно иностранному языку, с учетом отмеченной выше специфики этого учебного предмета необходимо постоянно включать такие темы и проблемы для обсуждения и тексты для чтения, которые направлены на повышение конкретного знания студентов о его будущей специальности, профессиональной деятельности.

В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры, наиболее высоким уровнем познавательной мотивации. В то же время студенчество — это социальная общность, характеризующаяся наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Учет этой особенности студенчества должен лежать в основе уважительного отношения преподавателя к каждому студенту — партнеру педагогического общения, интересной для преподавателя личности. В русле личностно-деятельностного подхода студент рассматривается не в качестве пассивного объекта обучения, а как активный субъект педагогического общения. Студенту присуща специфическая направленность познавательной и коммуникативной активности. Этот факт должен учитываться при реализации коммуникативного подхода и принципа активной коммуникативности в методике обучения иностранным языкам в вузе. Суть такого подхода, как отмечалось выше, состоит в том, что в обучении встречаются два партнера общения, два активных субъекта совместной учебно-речевой деятельности. Другими словами, в этом случае обучение описывается схемой:

$$S_1 \longleftrightarrow S_2.$$

При этом второй субъект S_2 — не один студент, а взаимодействующая, сотрудничающая учебная группа. Тем самым реализуется принцип коллективной коммуникативности и в то же время выявляется одна из прогрессивных тенденций высшего образования — кооперированность учебного труда.

Для эффективной реализации личностно-деятельностного подхода к обучению важен учет особенностей интеллектуальной деятельности студента — его мышления, памяти, восприятия — и его эмоционально-волевой сферы. Важен здесь и учет его коммуникативных и познавательных потребностей, которым должно соответствовать содержание обучения в процессе преподавания, например, иностранного языка.

Осуществление коммуникативных умений студентами в значительной мере обуславливается и их личностными свойствами [Рыжов, 1980]. Соответственно, основная социальная задача обучения — формирование личности студента — таким образом, соот-

носится с организацией обучения как педагогического общения, в котором преподавателем совместно со студентами ставятся и решаются коммуникативно-познавательные задачи средствами иностранного языка. Продуманный выбор содержания и последовательности таких задач, как аргументация, доказательство, убеждение, обоснование, осмысление и др., позволяет преподавателю целенаправленно учить студента на разном иноязычном материале рефлексировать, осознавать, вербализовать и последовательно выражать собственную точку зрения, взгляды, оценки, отношения. Одновременно самой формой работы стимулируется открытость, доверительность, объективность и принципиальность общения со студентами. В то же время у студентов развиваются коммуникативные умения, в реализации которых (педагогического общения в целом) студенты испытывают большие затруднения. В условиях осуществления социально ориентированного учебно-педагогического общения студенты чувствуют затруднения и из-за непривычности публичных выступлений (49%), и из-за ощущения несоответствия того, что происходит, интуитивно сложившемуся представлению о том, как это должно быть, и из-за скованности жестов, движения, общего поведения, которое ранее было естественным (71%) [Поварницына, 1987].

В целенаправленном на выявление трудностей общения студентов исследовании Л. А. Поварничиной были выделены шесть групп таких трудностей. В первую группу вошли трудности, испытываемые студентами в общении, в связи с неумением себя вести, незнанием, что и как сказать. Трудности второй группы вызваны непониманием партнера общения, т. е. недостаточной сформированностью собственно перцептивной стороны общения. Третья группа состоит из трудностей, вызванных тем, что говорящего не понимает и не принимает партнер общения. В четвертую группу входят трудности общения, обусловленные испытываемым говорящим чувством смущения, неловкости, неуверенности. Трудности пятой группы связаны с переживанием неудовольствия, даже раздражения по отношению к партнеру общения. Шестая группа включает трудности, которые вызваны общей неудовлетворенностью человека общением. На этой основе автор анализирует особенности общения студентов в разных социальных сферах, в зависимости от курса (с I по III) и от других факторов. Л. А. Поварницына [1987] показывает, что в общении со взрослыми студенты испытывают наименьшие трудности по второй группе (14,2%) и наибольшие (29,6%) — в связи с неумением вести себя, незнанием предмета общения. В общении студентов со сверстниками более легко преодолеваются трудности второй и третьей групп. Показательно, что если в преодолении затруднений в общении с родителями, родственниками студенты по мере перехода с I на III курс выявляют незначительные изменения, то в общении с неизвестными людьми наблюдается резкое снижение затруднений.

В социально-психологической характеристике студенчества важно также учесть, что эта пора развития человека, этот этап его

жизни соотносится с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома и образованием собственной семьи. Студенчество — центральный период становления характера и интеллекта, время спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений. Студенчество — период интенсивной и активной социализации человека, что также должно быть учтено преподавателем в проблематике и приемах организации педагогического общения.

Студенчество — это особый возрастной период «поздней юности — ранней зрелости», период от 17 до 25 лет. Этот период, в свою очередь, согласно В. Селиванову, разграничивается на два — от 17 до 19 (I и II курс) и от 19 до 20 — студенты старших курсов. Как отмечают М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [1981], студенчество в наше время «помолодело» — 70—80% студентов-первокурсников составляют люди моложе 20 лет. В 50-е гг. возраст студенчества был старше.

«Большинство исследователей описывают процесс развития человека в этом возрасте как непрерывное нарастание функциональной работоспособности и продуктивности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Несомненно, в студенческом возрасте имеются наибольшие возможности развития; именно в этом возрастном диапазоне воспользовались сензитивные периоды, которыми еще недостаточно воспользовались при обучении... В сложной структуре этого периода развития моменты повышения одной функции („пики“, или „оптимумы“) совмещаются не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций» [Ананьев, 1977, с. 346] — такова общая психофизиологическая характеристика студенческого возраста. В этом возрасте наиболее интенсивно происходит процесс регулирования, накопления, сохранения, логического переструктурирования получаемых знаний, их проецирование на практическую деятельность.

По данным ленинградской психологической школы Б. Г. Ананьева, структура интеллекта динамично меняется не только в процессе всего возрастного развития, но и внутри самого студенческого возраста. В 18—21 год корреляционная плеяда из разных функций (памяти, мышления, восприятия, внимания) выступает в виде цепочки связей, тогда как в 22—25 лет образуется сложно ветвящийся комплекс, группирующийся вокруг двух центров — мнемологического (единая структура памяти и мышления) и аттенционного (фактор внимания) [с. 358].

Обучение в вузе, способствуя структурообразованию интеллекта, в то же время основывается на особенностях его функционирования. Так, было показано, что в этот период возрастает роль фактора внимания (в 18—21 год он занимает четвертое место по числу, мощности корреляционных связей, а в 20—25 лет — уже второе). Возраст с 18 лет до 21 года характеризуется наименьшим объемом внимания, повышением уровня его концентрации. Усиление устойчивости внимания повышается с 22 лет. Это сви-

детельствует о важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в учебном процессе. Развитие мышления и памяти находится в тесной и не прямой зависимости. В 19 лет и 24 года мнемические функции опережают логические, а в 20 лет, 23 года, 25 лет отмечается обратная картина. В 22 года и 26 лет наблюдается снижение показателей обеих функций, 18—19 лет характеризуются относительной стабилизацией мыслительных функций.

Полученные ленинградскими исследователями данные свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Следовательно, учебные задания всегда одновременно должны иметь два плана — понимание и запоминание, осмысление и структурирование в памяти студента усваиваемого материала. Такая постановка вопроса уже находит отражение в целом ряде учебников, учебных пособий, разработок, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информации в памяти студентов в процессе решения проблемных задач. Активизация познавательной активности студентов не должна быть самоцелью, она должна постоянно сопровождаться организацией запоминания.

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего определяется мотивацией. Как отмечалось выше, два ее типа характеризуют преимущественно учебную деятельность — мотивация достижения и познавательная мотивация. Последняя является основой учебно-познавательной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения надо подчинить познавательной и профессиональной мотивациям. Особый интерес представляет мотивация обучения русскому языку студентов-иностранцев. Она широко изучается в настоящее время (Э. А. Вертоградская, А. А. Акишина, Ф. Будзиш, Я. Вацкова, Н. Венедиктова и др.), и результаты этих исследований подтверждают расширение круга побудителей, стимулирующих изучение русского языка как в стране, так и за рубежом. Однако, как показывают данные Ф. Будзиша (на материале анкетирования поляков-студентов Гданьского политехнического института), «в иерархии мотивов изучения русского языка доминируют познавательные, профессиональные и развлекательные мотивы — они и составляют „ядро“ мотивации; остальные образуют мотивационную периферию... доминирующие мотивы высоко коррелируют с показателями уровня мотивации: а) с осознанием потребности в знании языка (0,79); б) с количеством времени, отводимого на изучение языка (0,78); в) с осознанием успеха в усвоении языка (0,71); г) с положительными эмоциями (0,68)» [1986, с.20]. И далее автор правомерно подчеркивает необходимость повышения познавательной и профессиональной значимости русского языка.

Во время обучения в вузе у студента должна формироваться основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [Вербицкий, Платонова, 1986, с. 14]. Однако результаты опросов показывают, что в технических вузах у половины студентов не было мотива интереса к профессии при выборе вуза. Более трети студентов не уверены в правильности своего выбора или отрицательно относятся к будущей профессии [Вербицкий, Платонова, 1986].

По характеру осуществления учебной деятельности студенты как ее субъекты могут быть отнесены к одной из четырех выделенных В. А. Сениченко [1981] групп на основе особенностей планирования собственной деятельности, постановки целей, самооценки, избирательности, профессиональной направленности, мотивированности и др. При этом определение мотивационной обеспеченности студента является одной из насущных задач обучения, которую предлагается решать даже на уровне «мотивационного отбора», дополняющего экзаменационный отбор.

Существенным показателем студента — субъекта учебной деятельности — служит его умение осуществлять все виды и формы этой деятельности. Однако результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу. В большинстве случаев записывается только 18—20% лекционного материала. Студенты не умеют выступать перед аудиторией (28,8%), вести спор (18,6%), давать аналитическую оценку проблем (16,3%) [Лисовский, 1978]. На материале конкретно-социологического исследования было показано, что 37,5% студентов стремятся хорошо учиться, 53,6% не всегда стараются, а 8% не стремятся к хорошей учебе. Но и у тех, кто стремится хорошо учиться, в 67,2% случаев учеба не идет хорошо. Это положение, естественно, еще более осложняется, когда весь учебный материал излагается на неродном для студента, например русском, языке.

Перед преподавателем возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности. Это предполагает прежде всего необходимость обучения его умению учиться, планировать, организовывать свою деятельность. Подобная постановка вопроса требует первоначального определения самих учебных действий, которые необходимы для успешной учебы, например, студентам-иностранцам, изучающим русский язык. Так, эти студенты испытывают необходимость для выполнения письменных форм учебной работы овладения действиями: а) дословной записи под диктовку или списывания с доски, б) записи трансформируемого по смыслу перерабатываемого учебного материала и др. [Изучение..., 1986]. Соответственно, одной из первостепенных задач преподавателя являются определение таких учебных действий студента, составление программы их выполнения на конкретном языковом материале и четкая орга-

низация упражнений по их формированию. При этом образец выполнения этих действий должен демонстрировать сам преподаватель, влияние которого особенно важно в адаптационный период, на начальном этапе обучения. Глубокие научные знания, педагогическое мастерство, дидактичность, человечность и объективность педагогического общения — вот условия, катализирующие формирование студенческого самосознания, способствующие успешности учебной деятельности.

Здесь не будут рассматриваться деятельностно-ролевые, процессуальные и личностные особенности студента как субъекта учебной деятельности. Ограничимся только подчеркиванием важности учета преподавателем «вхождения» человека в роль студента, объективных сложностей адаптационного периода учебной деятельности, особенно для студентов-иностранцев, и влияния на характер протекания адаптации ценностных ориентаций человека, его мотивации и таких его психологических индивидуальных свойств, как тревожность, эмоциональность и др.

Студент выступает в качестве социально активной личности, носителя передового мировоззрения, что находит выражение во всей его учебной и общественной жизни в институте. Исследователи отмечают, что подавляющее большинство студентов (70%) характеризуется широкой и активной включенностью во все сферы деятельности в институте. Студенты, особенно I—II курсов, с интересом и желанием участвуют в общественной жизни института [Лисовский, 1978]. Существует статистически значимая положительная зависимость между становлением нравственного облика студентов и их общественно-политической активностью. Наличие такой связи предполагает необходимость целенаправленного вовлечения всех студентов в ту или иную форму общественной занятости в институте, осуществляемой в целях воспитания гармонично развитой личности.

Формирование передового научного мировоззрения молодежи и особенно студенчества является программной задачей нашего общества. Необходимость ее решения отмечал на II съезде РСДРП В. И. Ленин, polemизируя с теми, кто утверждал необязательность для молодежи политической ориентации. В. И. Ленин писал позднее, что «студенчество является самой отзывчивой частью интеллигенции, а интеллигенция потому и называется интеллигенцией, что всего сознательнее, всего решительнее и всего точнее отражает и выражает развитие классовых интересов и политических группировок во всем обществе» (Полн. собр. соч. Т. 7. С. 343).

Рассмотрение студента как носителя передового научного мировоззрения, социально зрелой личности предполагает учет того, что мировоззрение есть не только система взглядов человека на мир, но и (а это очень важно) на свое место в мире. Другими словами, формирование мировоззрения студента означает развитие его рефлексии, осознание им себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, социально полезной лич-

ностью. Это, в свою очередь, означает для преподавателя необходимость усиления диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивания своих взглядов, ценностных ориентаций, целей, жизненных позиций в процессе учебно-воспитательной работы. При этом очевидно, что учиться осознавать себя, осмысливать свою жизненную позицию легче в «школе мышления», а не в «школе памяти». Это положение соотносимо с современными тенденциями высшего образования.

Отмеченные характеристики студента в значительной мере определяют конкретный тип студента как субъекта учебной деятельности. Исследователями лаборатории проблем студенчества предложена гипотетическая модель студента, в которой в основу типологии положены критерии направленности интересов, мировоззрение и нравственные позиции, уровень активности в учебе, общественно-политической деятельности и т. д. «Условно типы современных студентов обозначены следующим образом: 1) идеальный студент, 2) профессионал, 3) академик, 4) общественник, 5) эрудит, 6) потребитель, 7) конформист, 8) спортсмен („звезда“ художественной самодеятельности), 9) эгоист» [Лисовский, 1978, с. 38]. Задача учебно-воспитательной работы, в частности, и заключается в том, чтобы, учитывая особенности позитивных «типов», формировать полноценных, общественно полезных будущих специалистов, «сочетающих высокую профессиональную подготовку, идейно-политическую зрелость, навыки организаторской, управленческой деятельности» (КПСС. Программа: Новая редакция. М., 1986. С. 56).

Естественно, психологическая характеристика студента-иностранца, в той или иной мере отражая его «общестуденческую основу», включает и специфические черты. Они определяются целым рядом этносоциокультурных факторов, особенностями национального самосознания и общественного уклада жизни народа, представителем которого является тот или другой студент. Большую трудность для студента-иностранца представляет и сам факт «вхождения» в роль студента — субъекта учебной деятельности, которая регламентируется требованиями социалистического вуза.

«Исполнение» роли студента советского вуза означает реализацию еще одной психологической позиции, которая не может не учитываться преподавателем русского языка и важность которой имеют в виду практически все теоретики обучения русскому языку как иностранному. Это — культура речевого поведения студента вообще, и студента-иностранца, получающего высшее образование в нашей стране, в частности. Хотя эта проблема в качестве специального объекта исследования не выступала, она в принципе была поставлена и рассмотрена достаточно полно в контексте речевого этикета Н. И. Формановской [1982]. Что же может пониматься под культурой речевого поведения, какова ее структурная организация и как она соотносится с формированием студента — субъекта учебной деятельности?

Культура речевого поведения человека есть его существенная социальная характеристика. Она определяется мерой, степенью соответствия актуального речевого поведения индивида принятым в данной языковой общности (в языковой культуре) нормам вербального общения, поведения, правилам речевого этикета на конкретном этапе общественного развития. Культура речевого поведения определяется общими нормами культуры общения и конкретной специальной ролью человека, в рассматриваемом случае студента, изучающего иностранный язык в стране его носителей. При этом очевидно, что культура речевого поведения неразрывно связана с общей культурой человека, проявляющейся и в его внешнем виде (одежда, прическа и пр.), и в его манере держаться (походка, манера сидеть, стоять перед аудиторией). Другими словами, культура речевого поведения есть проявление поведенческой и общей культуры человека, соотносимой с его внутренней культурой, образованием, воспитанием.

Культура речевого поведения человека представляет собой многоплановое явление. Она включает несколько компонентов, среди которых основное значение имеют: а) культура речевого этикета — «микросистема национально специфических вербальных единиц, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности...» [Формановская, Акишина, 1982, с. 21]; б) культура мышления — процесса формирования и решения мыслительных, коммуникативных задач; в) культура языка как упорядоченности в индивидуальном опыте системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли; г) культура речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения и д) культура соматической (телесной) коммуникации (И. Н. Горелов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) как совокупности всех невербальных средств (жест, мимика, пантомима) [Амбарцумова, 1982]. Порядок перечисления этих компонентов не свидетельствует о степени их важности, отражая только внешние («а» и «д») и внутренние («б», «в», «г») по отношению к речевой деятельности аспекты.

Рассмотрим последовательно каждый из этих компонентов. Культура речевого этикета определяется автоматичностью, реактивностью выбора адекватных по цели, содержанию и условиям общения вербальных форм (слов, фраз) его организации. Согласно Н. И. Формановской, существуют несколько сфер употребления речевого этикета, например знакомство, обращение, приветствие, прощание, извинение, просьба и др., в выборе единиц которого отражается учет официальности (неофициальности), обстановки общения, особенностей говорящего и слушателей (адресанта — адресата), например их возраст, образованность, ролевые отношения и т. д. «Нарушение принятого и узуального в речи может вести к положению, противоположному понятию этикета, — разрушению вежливого общения, созданию грубости (намеренной или ненамеренной), к разрушению контакта вообще» [Формановская,

Акишина, 1982, с. 24]. В рассматриваемом нами плане анализа студенчества важно отметить, что это нарушение может свидетельствовать об отсутствии социально и профессионально важной для студента культуры речевого этикета.

Вторым компонентом культуры речевого поведения является культура мышления. Это один из основных ее компонентов. Понимаемое в узкопсихологическом плане как процесс постановки и решения мыслительных задач, мышление в деятельности студента выступает, в частности, в виде формирования и решения задач педагогического общения студента и группы, студента и преподавателя, т. е. коммуникативных задач. Исходя из определения задачи общения как цели, «на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения» [Лисина, 1974, с. 25], прежде всего отметим задачу «предречевой ориентировки», как назвал ее А. А. Леонтьев. Согласно автору, она есть ориентировка 1) в целях и мотивах общения, 2) в собеседниках, т. е. в специфике аудитории, 3) во временных, пространственных и прочих условиях общения.

Соответственно, культура мышления студента в его общении с другими людьми выявляется в том, что он может правильно и точно отразить и оценить ситуацию общения с ними и принять адекватные этой ситуации решения. Другими словами, реализация требуемого ситуацией стиля, уровня и характера взаимодействия с людьми определяет культуру мышления человека. Она выявляется также в выборе и раскрытии предмета высказывания — мысли и в ее понимании. Высокий уровень сформированности, самостоятельности, продуктивности, гибкости и критичности мышления, определяющий культуру мышления человека, позволяет ему развивать мысль в полном соответствии с конкретной ситуацией общения и внутренней логикой излагаемых фактов и положений.

Культура мышления человека проявляется и в отборе языковых средств и способов формирования и формулирования излагаемой мысли. В силу того что, согласно нашему подходу (см. подробнее раздел IV), язык как средство и речь как способ формирования мыслей представляют собой самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные явления, они выступают в качестве отдельных компонентов культуры речевого поведения. Так, культура языка (как третий компонент культуры речевого поведения студента) выявляется в безупречности соблюдения орфоэпических (произносительных), словообразовательных и грамматических норм, в правильности, точности, скорости отбора лексических единиц, их комбинировании по правилам лингвистического сочетания. Для студента здесь возникает определенная трудность, ибо если он, даже отличаясь высокой культурой мышления, несколько неточен, например, в ударении в словах, фразах, то это может отвлекать внимание собеседника на непривычность форм высказывания, не позволяя ему сосредоточиться на понимании содер-

жения высказывания. Другими словами, языковая культура речевого поведения, о которой очень много говорят исследователи ораторского мастерства (Е. А. Адамов, В. А. Артемов, В. В. Одинцов и др.), выступает в качестве само собой разумеющейся, принимаемой как должное предпосылки речевой деятельности культурного человека. Поэтому все, что связано с природными недостатками произношения (например, тягучесть, визгливость, замедленность) или является результатом недостаточной предшествующей работы человека над языком и выражается в неточности ударения, незнании слов, их неправильной сочетаемости, грамматического оформления, должно быть объектом специальных упражнений в плане повышения именно культуры языка.

Наряду с культурой языка большую роль в речевом поведении играет и культура речи (четвертый компонент), понимаемая нами как способ формирования и формулирования мысли — предмета речевой деятельности. Культура речи говорящего определяется в таком плане рассмотрения, по меньшей мере, четырьмя показателями. Во-первых, она определяется подчинением всего текста одной главной мысли, отражающей замысел высказывания. Еще в «Правилах высшего красноречия» подчеркивалось: «Во всяком сочинении есть известная царствующая мысль, к сей-то мысли должно все относиться. Каждое понятие, каждое слово, каждая буква должны идти к сему концу...» (цит. по [Одинцов, 1979, с. 13]). Это правило единства сочинения отмечается всеми психологами речи — П. П. Блонским, Н. И. Жинкиным, А. Р. Лурия и др. Вторым показателем является связность всех мыслей внутри микротемы и связность микротем между собой в целом тексте. В-третьих, культура речи как способа формирования и формулирования мысли определяется комплексированностью, т. е. соединением суждений в одно более сложное высказывание за счет использования обособленных оборотов, деепричастий, вводных частей и т. д. Например, комплексированное высказывание *В этой большой, светлой аудитории много слушателей* состоит из нескольких более простых: *Это светлая комната, Это большая комната, Это аудитория* и т. д. Культура речи человека характеризуется также гибкостью изменения композиционной структуры текста, в частности места его завязки, кульминации, изменением его ступенчатой или спиральной структуры. Эти показатели речевой культуры, как и языковые, относятся к форме выражения мысли и могут быть соотнесены с общей композиционно-стилистической организацией текста [Одинцов, 1979].

В целом культура речевого этикета, культура мышления, языка и речи выражается в совокупности профессиональных умений человека, осуществляющего общение вообще, и профессиональное, педагогическое общение в частности. К этим умениям, как известно, А. А. Леонтьев относит умение быстро и правильно ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать содержание общения, найти адекватные средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь.

Большую роль в осуществлении этих умений играет культура «соматической коммуникации», выступающей в качестве пятого важного компонента общей культуры речевого поведения. В работах Е. М. Верещагина, Т. М. Николаевой, В. Г. Костомарова, Ж. Э. Амбарцумовой и др. вводится понятие «соматический язык» («сома» — греч. «тело»), т. е. системы соматизмов. В состав соматического языка, согласно Ж. Э. Амбарцумовой, входят единицы статики — позы, выражение лица — и соответствующие им единицы соматической динамики — жесты и мимика. Понятно, что адекватное владение соматическим языком существенно повышает уровень общей культуры общения.

Все сказанное показывает, что культура речевого поведения представляет собой многокомпонентное явление, каждый из компонентов которого должен быть предметом осознания студента, изучающего иностранный язык. Более того, эти компоненты должны приниматься преподавателем как самостоятельные, хотя и взаимосвязанные объекты целенаправленного формирования в процессе обучения иностранному языку на основе специально разработанных программ.

В плане рассмотрения учебной деятельности подчеркнем еще раз то положение, что определение студента в качестве субъекта учебной деятельности и педагогического общения ведет к изменению самой организации учебного процесса.

III. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Определение учебного процесса как сложного взаимодействия преподавателя и студентов, которые, в свою очередь, взаимодействуют друг с другом, подчеркивало совместность, кооперативность этого процесса как учебного сотрудничества. Еще раз отметим, что это взаимодействие осуществляется по схеме:

$$S_1 - - - S_2,$$

где S_1 — преподаватель, а S_2 — коллективный, совокупный субъект — студенческая группа. Однако это определение не раскрывает характера самой учебной деятельности. А здесь возникает целый ряд вопросов, например, что представляет собой предметное (психологическое) содержание учебной деятельности, как она может быть организована, в каких формах реализуется, как может управляться, и многие другие. Ответы на эти вопросы позволяют не только показать психологическую природу этого явления и особенности его функционирования, но и определить психологические факторы оптимизации самого учебного процесса.

III. 1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приступая к рассмотрению учебной деятельности — специфического вида деятельности человека, необходимо прежде всего определить само понятие, категорию «деятельность», отметив важную роль, которую она играет в данной работе. Это объясняется тем, что в основе работы лежит личностно-деятельностный подход, в контексте которого в качестве объекта обучения в преподавании неродного языка выступает речевая деятельность, и сам процесс овладения этим объектом рассматривается нами вслед за Д. Б. Элькониным как учебная деятельность.

Известно, что деятельность является одной из сложных, многозначно трактуемых категорий философии (И. Кант, И. Фихте, Г. Гегель, С. Кьеркегор, Л. Фейербах и др.). Согласно К. Марксу, в понимании ее сути «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и феербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта* или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувствительная деятельность, практика*, не субъективно. Отсюда и произошло, что *деятельная* сторона, в противоположность материализму, развивалась идеализмом, но только абстрактно, так как

идеализм, конечно, не знает действительной, чувственной деятельности как таковой» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С.1).

В марксистском понимании этой категории прежде всего утверждается предметный характер человеческой деятельности, единство предметного и чувственного в деятельности.

Деятельность совершается определенным субъектом или совокупностью субъектов, или определенной человеческой общностью. Субъектность, или субъективность, деятельности очень существенна для психологической интерпретации этой категории (и для анализа процесса обучения, выступающего в качестве деятельности). В марксистской философской теории рассматриваются две стороны деятельности — «опредмечивание» и «распредмечивание». Определмечивание и распредмечивание выражают собой противоположность, единство и взаимопроникновение человеческой предметной деятельности. Определмечивание — процесс, в котором человеческие способности переходят в продукт и воплощаются в нем, благодаря чему он становится социальным, культурным или человеческим продуктом, по К. Марксу. В процессе определмечивания сущностные человеческие силы переходят в объекты, в явления культуры, а затем в последующем процессе деятельности происходит их распредмечивание, т. е. раскрытие этих сущностных человеческих сил, вычерпывание их из этих объектов, которые являются в данном случае объектом самой деятельности.

Философское марксистское понимание деятельности послужило основой интерпретации этой категории в советской психологии, хотя сама интерпретация может быть неоднозначной. Это объясняется тем, что, как подчеркивает один из ведущих исследователей этой проблемы Л. И. Анцыферова, «ни в психологии, ни в философии не существует четких и дифференцированных определений деятельности. Это понятие употребляется учеными в самых различных значениях» [1969, с. 57]. Наша трактовка деятельности основывается на психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева и его понимании этой категории.

В разработанной А. Н. Леонтьевым в советской психологии на основе марксистской концепции деятельностной сущности человека теории деятельности категория «деятельность» занимает основоопределяющее место.

Деятельность есть форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо. Потребность, отмечал Ф. Энгельс, есть предпосылка деятельности, ее энергетический источник. «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 ней. Поскольку потребность находит в предмете свою определенность („опредмечивается“ в ней), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [А. Н. Леонтьев, 1981, с. 312]. Так, деятель-

ность композитора направлена на создание музыкального произведения, деятельность шлифовщика или фрезеровщика — на придание обрабатываемой детали необходимых форм, профилей, характеристик, деятельность педагога — на организацию усвоения учащимися сообщаемых сведений и т. д. Предметность деятельности является одной из ее основных характеристик. По предмету различают и называют деятельности, например композиторская, педагогическая, конструкторская, пропагандистская. Предмет входит в качестве основного элемента в психологическое содержание деятельности.

Другой не менее существенной характеристикой деятельности является ее мотивированность. При этом, если потребность, например познавательная, «находит» себя в таком предмете, как захватывающее содержание книги или статьи, то эта нашедшая себя в предмете потребность, или «опредмеченная потребность», становится внутренним мотивом деятельности. Внутренний мотив входит в структуру деятельности.

Наряду с внутренними деятельность побуждается и внешними, широкими социальными или узколичными мотивами. Например, мотивы престижности работы в данном учреждении, соблюдение общественных требований, долга, собственного роста и т. д. являются внешними по отношению к деятельности человека. Они могут быть очень действенными. Однако, будучи сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение, например, в учебную деятельность эффективного усвоения учебного материала.

Отметим еще раз, что деятельность всегда предметна и мотивированна — непредметной, немотивированной деятельности как активного целенаправленного процесса не существует. И если предмет деятельности — это то, на что направлена деятельность, то определение мотива — это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность.

Третьей определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенность, или целенаправленность. Цель деятельности есть ее интегрирующее начало. В общеметодологическом плане она характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств [Философский..., 1983, с. 763]. Психологически, согласно А. Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности — «сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели» [1981, с. 283]. Цель деятельности связана с мотивами. Эта связь возникает в жизни, в деятельности человека в форме осознаваемого отношения мотива и цели. «Конкретно-психологически такой сознательный смысл создается отражающимся в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, на что его действие направлено как на свой непосредственный результат. Другими словами, сознательный смысл выражает отношение мотива к цели» [там же, с. 300]. При этом

сдвиг мотива на цель является решающим фактором формирования деятельности.

Целенаправленность (целеположенность) деятельности предполагает еще одну ее характеристику — о с о з н а н н о с т ь . Наряду с активностью — это одна из базальных характеристик деятельности, раскрывающих ее собственно человеческую природу.

Деятельность определяется также психологическим содержанием, в которое включаются мотивы, цели и условия, по определению Е. В. Шороховой [1969]. В условия, или, точнее, в содержание деятельности, входят предмет, средства, способы, продукт и результат. Одновременно с этим в деятельности выделяют структуру, по А. Н. Леонтьеву, или ее действенный, манипулятивный состав, по Е. В. Шороховой. Действие — единица деятельности, ее клеточка, операции суть способы реализации действия. Однако «реальными единицами объекта психологического исследования являются не действия сами по себе, но различные целостные деятельности» [Шорохова, 1969, с. 62], что определяет и подход к деятельности как к целостности, а не просто совокупности действий. Функциональная структура деятельности в совокупности таких звеньев, как «деятельность в целом», «действие» и «операция», может быть схематично представлена следующим образом:



где нижний ряд определяет то, на реализацию чего направлено верхнее соответствующее звено. Так, например, операции суть способы выполнения действия в разных условиях, цель которого реализует мотив деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, формирование действия неразрывно связано с деятельностью, определяемой им 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» [1981, с. 518—519]. 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 создаваемая непосредственная цель» [с. 520], 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, понимание смысла 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» [с. 524]. Если непосредственная цель действия, его предмет, например ответ на вопрос учителя, совпадают с мотивом, «с потребностью ученика чем-то поделиться» с учителем, который сможет удовлетворить эту потребность, то действие само перерождается в деятельность. Возникают именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки такого действия. Эта ситуация в применении к психологии обучения иностранным языкам может быть соотнесена с 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 сложившегося круга отношений, внутри той или иной деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности» [с. 526]. Интерпретируя и детализируя структуру деятельности, В. П. Зинченко и В. П. Мунипов обращают внимание на важность анализа операциональной стороны этой проблемы: «...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...» [1976, с. 50]. 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.

После определения основных характеристик деятельности, ее предметного содержания и структурной организации, перейдем к непосредственному рассмотрению самой учебной деятельности студента применительно к процессу овладения иностранным языком.

Учебная деятельность (в узком специфическом смысле слова как вид деятельности, а не как синоним обучения или учебного процесса) — это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленная на его саморазвитие на основе решения специально поставленных преподавателем учебных задач и посредством учебных действий. Такое понимание учебной деятельности определяется общим контекстом теории учебной деятельности, сформулированной Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, А. К. Марковой. Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность — это деятельность направленная, имеющая своим содер-

жанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами, ими могут быть... мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащихся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содержанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с позицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности» [1961, с. 46].

Исходя из приведенного определения учебной деятельности в общем контексте теории Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др. как процесса, направленного на овладение обобщенными способами действия и саморазвитие учащегося на основе решения им специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий, опишем основные ее характеристики.

Описывая учебную деятельность как специфический вид человеческой деятельности, прежде всего подчеркнем вслед за Д. Б. Эльconiным общественную природу этой деятельности: учебная деятельность является общественной а) по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; отметим здесь, что усвоение понимается Д. Б. Эльconiным в широком смысле, как присвоение, что означает для человека — придание личностного смысла обучению), б) по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой), в) по форме своего осуществления. Она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами общения и в специальных общественных учреждениях. Таким образом, можно сказать, что учебная деятельность является как бы трижды общественной — по содержанию, по смыслу и по форме. Это ее общая и в то же время специфическая характеристика.

Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности начнем с определения ее предмета, т. е. того, на что направлена деятельность. В этой связи еще раз подчеркнем мысль Д. Б. Эльконина, что учебная деятельность имеет своим содержанием овладение обобщенными способами действий. Обобщенные способы действия, точнее, выработка, формирование обобщенных способов действий, и являются предметом учебной деятельности. Другими словами, учебная деятельность, например, студента, изучающего русский язык как иностранный, на начальном этапе может быть направлена на уяснение общего правила «выражение субъектно (S) — предикативных (P) отношений». Уяснение этого правила включает уяснение самих элементов этого отношения, т. е. **S — P**, характера их связи, функций и особенностей вариативности языкового выражения.

В качестве средств и способов реализации учебной деятельности выступает язык как знаковая система номинативных единиц и правил оперирования ими в общей совокупности учебных — пред-

метных и контрольных действий. Посредством первых осуществляется преобразование и усвоение объекта, т. е. того, что в деятельности является ее предметом, посредством вторых — саморегуляция и коррекция. Согласно А. К. Марковой, учебные предметные действия также могут быть двух планов «1) учебное действие по обнаружению всеобщего генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебное действие по установлению степени конкретности ранее выявленного всеобщего отношения» [1974, с. 83].

К учебным предметным относятся действия с языковым материалом и собственно коммуникативные действия. К первым могут быть отнесены, например, трансформирование, структурирование, замены по аналогии, соединение, перестановки, интонирование и т. д., ко вторым — построение высказывания, выражение определенного воздействия и т. д. Подробнее учебные действия будут рассмотрены ниже, но уже здесь видна специфика иностранного языка как учебной дисциплины: ее учебные действия суть коммуникативные (языковые — по средствам и речевые — по способу действий). Эти учебные действия, направленные на освоение обобщенного способа действия, т. е. на выработку, по терминологии В. А. Артемова, «языкового правила», в то же время являются и собственно речевыми действиями. Усвоение новых языковых средств и реализация более сложных коммуникативных целей осуществляются также при помощи языковых средств. Учебные и речевые действия переплетаются в учебной деятельности по овладению иностранным языком. Именно эта проблема далее будет рассмотрена на материале анализа слушания как вида учебной речевой деятельности.

В качестве продукта учебной деятельности выступает совокупность усвоенных языковых знаний и сформированных программ действий (или, в другой формулировке, сформированных навыков). Мы еще вернемся к проблеме «действия — навыки» при описании структурной организации учебной деятельности. Здесь только отметим, что ее продукт входит основной органичной частью в индивидуальный опыт человека, и от его структурной организации, системности, глубины, прочности в дальнейшем во многом зависит профессионально-производственная деятельность человека, и в частности успешность иноязычного общения.

Результатом учебной деятельности человека является осуществляемая со стороны других людей оценка его действий, а также его возможность реализовать другие, следующие за данной, виды деятельности.

Учебная деятельность имеет и свою внешнюю структуру, в которой, как и во всякой другой деятельности, прежде всего выделяются потребностно-мотивационная часть, являющаяся основным ее компонентом. Один из исследователей этой проблемы П. М. Якобсон отмечал: «...когда люди общаются друг с другом... то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми»

ми, а также о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой» [1973, с. 12—13].

В самом общем плане мотив — это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в вызываемую этим мотивом деятельность. Понятие мотив уже понятия мотивации, выступающей «тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [Джидарьян, 1974, с. 148].

Мотивация — это совокупность самых различных побудителей (потребностей, мотивов, чувств, правил, норм, желаний, интересов и т. д.). Поведение и деятельность человека, в частности студента, обуславливаются одновременно несколькими побудителями, один из которых доминирует, поэтому говорят о полимотивированности поведения. Исследователи этой проблемы (Ж. Нюттен, Л. И. Божович, П. М. Якобсон, А. Н. Леонтьев, Е. И. Савонько и др.) по-разному подходят к определению психологического содержания мотива (см., например, [Нюттен, 1975]). Так, Л. И. Божович считает, что «в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания. Словом, все то, в чем нашла свое воплощение потребность» [1972, с. 41—42]. В теории деятельности А. Н. Леонтьева термин «мотив» употребляется «не для обозначения переживания потребности, но как означающий то объективное, в чем эта потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется деятельность, как на побуждающее ее» [1959, с. 225].

Предложенное А. Н. Леонтьевым понимание мотива как «определенной потребности» есть его определение как внутреннего мотива. В то же время поведение, деятельность человека побуждаются и внешними мотивами. Известно, что в теории общей психологии виды мотивов (мотивация) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям: в зависимости от активности обуславливания деятельности (понимаемые, знаемые и реально действующие мотивы, по А. Н. Леонтьеву); от времени (протяженности) обуславливания деятельности (далекая — короткая мотивация, по Б. Ф. Ломову); от социальной значимости (социальные — узколичинные, по П. М. Якобсону); от факта включенности в саму деятельность (широкие социальные мотивы — мотивы деятельности, по Л. И. Божович) и т. д. В советской психологии, именно в русле теории учебной деятельности, проведена наиболее полная классификация мотивов и разработано общее строение мотивации сферы учения [Маркова, 1983], включающей социальные, познавательные и творческие побуждения (мотивы), их содержательные и динамические характеристики [Маркова и др., 1983].

Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и опредмечивается в нем, и в то же время самыми разными

внешними мотивами — самоутверждение, престижность, долг, необходимость и др. Так, было показано [Орлов, 1984], что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывает потребность в достижении, под которой понимается «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности» [там же, с. 18]. Удовлетворенность учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Существенное, но не однозначное влияние на обучение оказывает потребность в общении (аффилиации) и доминировании. Однако для эффективности самой учебной деятельности особое значение имеют мотивы интеллектуально-познавательного плана. Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимости (нужда) в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится с специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л. И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, студент настойчиво и увлеченно работает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Важный в этом плане рассуждения вывод был получен Ю. М. Орловым: «...наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [1984, с. 18]. В работах С. Т. Григоряна, Н. В. Имедадзе, Н. В. Витт, Е. И. Савонько, И. П. Именитовой, Н. М. Симоновой, М. Фюмаделя, В. Апелта и др. были намечены специфические для изучения иностранного языка мотивы, их динамика, структура. Так, в проведенном Е. И. Савонько и Н. М. Симоновой [1982] исследовании на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком были выявлены четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и на «избегание неприятностей»), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление и содержание учебной деятельности. Как подчеркивает Н. М. Симонова, «особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на „оценку преподавателем“ и „избегание неприятностей“ — с другой, т. е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей — по критерию доминирования и „удельному весу“ в зависимости от условий обучения (тип вуза — языковой, неязыковой), сетка часов, особенности учебной программы, в частности целевые установки, и т. д. Установлена (на достоверном уровне значимости) положительная

связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно — ориентация на „оценку преподавателем“. Связь ориентации на „избегание неприятностей“ с успеваемостью слабая» [1982, с. 12].

В области преподавания русского языка как иностранного проблема мотивации в настоящее время (судя по материалам VI Конгресса МАПРЯЛ) также рассматривается в качестве одной из основных. Так, исследуя эту проблему, Э. А. Вертоградская [1982] совершенно справедливо подчеркивает зависимость динамики формирования новых мотивов от характера учебной деятельности. Эта мысль созвучна тому акценту, который ставит в исследовании мотивации коллектив, работающий под руководством А. К. Марковой. Это акцент на необходимость создания у обучаемого и «новой позиции, состоящей в умении анализировать мотивационную сферу своей деятельности» [1986, с. 97].

Вторым компонентом структуры учебной деятельности является учебная задача, входящая в состав учебной ситуации. Согласно Д. Б. Эльконину, «основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [1961, с. 12—13].

Учебная задача — это основная единица учебной деятельности. Состав учебных задач, т. е. вопросов (и, конечно, ответов), чему научается студент на каждом занятии, должен быть известен и преподавателю, и студентам. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена системой учебных задач, даваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих конкретные учебные действия — предметные, контрольные и вспомогательные (технические), например подчеркивание, выписывание, транскрибирование и др. На материале анализа учебной деятельности школьников А. К. Маркова показывает, что «у с в о е н и е учебной задачи отрабатывается как п о н и м а н и е школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания, учебные действия строятся как активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения, контрольные действия формируются как виды активности, направленные на оценку адекватности своих действий объекту» [1974, с. 45—46].

Проблема учебных предметных действий применительно к обучению иностранному, и в частности русскому, языку достаточно полно рассматривается М. Н. Вятюневым, который обосновывает необходимость формирования порядка 50 учебно-предметных речевых действий для начала обучения русскому. При этом важно, что в качестве основной единицы обучения, по М. Н. Вятюневу, выступает именно действие. Интерес представляют приводимые М. Н. Вятюневым данные о характере распределения этих действий. Согласно автору, «в программе, опубликованной в 1977 г. и адресованной ученикам школ Франции, ФРГ, Австрии, Нидерландов представлено 49 речевых действий, распределенных по шести

функциям языка: 1) передача и поиск информации (установление тождества, сообщение, корректирование, спрашивание); 2) выражение и выяснение интеллектуальных отношений (выражение согласия/несогласия, выяснение согласия/несогласия, отрицание чего-нибудь, принятие предложения или приглашения... выражение возможного/невозможного, выражение того, что рассматривается в логическом заключении, и т. д. — всего 26 действий); 3) выражение и выяснение эмоциональных отношений (выражение удовольствия/неудовольствия, выражение интереса или отсутствия интереса, выражение страха или тревоги и т. д. — всего 21 речевое действие); 4) выражение и выяснение моральных отношений (извинение, прощение, одобрение/неодобрение, выяснение одобрения/неодобрения, выражение понимания, выражения сожаления и безразличия); 5) убеждение сделать что-нибудь, совет сделать что-нибудь, предупреждение другим быть осторожными или воздержаться от совершения чего-нибудь, инструктирование других сделать что-нибудь, предложение помощи (требование помощи); 6) социализация (приветствовать при встрече, знакомить, представляться при знакомстве, прощаться, привлекать внимание, предлагать тост, поздравлять). Этого числа речевых действий достаточно для минимального (начального, порогового) уровня овладения языком в повседневных ситуациях общения (Экк, 1977)» [Вятютнев, 1983а, с. 124].

Мы привели такую полную цитату с тем, чтобы, с одной стороны, еще раз обратить внимание на то, что в основе современного обучения русскому языку как иностранному лежит функциональный подход, а с другой — проиллюстрировать подход к выделению самих функций языка. В приведенном примере были названы учебно-предметные действия, но очень важно отметить, что они же суть коммуникативные речевые. К их определению на другой основе подошла В. Б. Царькова [1980], выделившая обобщенные типы речевых задач — сообщение, объяснение, одобрение, осуждение и убеждение, сгруппировав по каждому из них частные коммуникативные задачи с учетом их эмоциональной окрашенности, отметив и дополнительные задачи, связанные с «побочным эффектом». Так, например, обобщенный тип задачи — сообщение — конкретизируется частными коммуникативными задачами — «уведомить», «доложить», «рапортовать», «известить», «объявить», «информировать» и задачами побочного эффекта — «огорчить», «удивить», «обрадовать», «успокоить». Каждая из указанных задач выступает как определенное коммуникативное действие, осуществляемое при помощи соответствующих ему языковых средств.

Учебно-предметными являются и аспектные действия (лексические, грамматические, фонетические) с изучаемым материалом. Здесь можно выделить действия 1) о ф о р м л е н и я: а) *внешнего*, т. е. произношения, интонирования, и б) *внутреннего*, структурного оформления мысли, т. е. действия грамматического оформления (в грамматическое оформление входят как синтаксические, так

и морфологические правила); 2) использования, или о п е р и р о в а н и я . Действия оперирования представляют собой особую категорию явлений: они служат не только средством функционирования действий оформления, но и являются формой реализации внутренних мыслительно-мнемических процессов. К таким внутренним, умственным действиям оперирования, обеспечивающим механизм построения и реализации речевого акта, относятся сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление целого из частей), комбинирование (сочетание), перестановка (замена), принятие решения, построение и вариации по аналогии.

Действия оформления и действия оперирования должны быть доведены до определенного уровня совершенства, т. е. навыка, обеспечивающего направленность внимания человека при осуществлении речевой деятельности только на содержание высказывания. При этом в процессе формирования иноязычных речевых навыков обучаемых показатели их сформированности должны обязательно соотноситься преподавателем с уровнем развития соответствующих навыков студентов на родном языке по своим количественным характеристикам (например, глубина фраз, объем высказывания, темп говорения, чтение и т. д.). Формой фиксации является речевой паспорт студента, в котором должны быть зарегистрированы основные показатели уровня развития видов речевой деятельности на родном языке (или языке-посреднике, если студент владеет им как средством общения). В качестве объективных показателей сформированного навыка (или критериев его отработанности) могут быть названы следующие: 1) в н е ш н и е к р и т е р и и : а) правильность и качественность навыков оформления языкового и речевого высказывания (отсутствие ошибок), б) скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (скорость выполнения «иноязычных» операций должна быть не ниже скорости их выполнения на родном языке); 2) в н у т р е н н и е к р и т е р и и : а) отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, б) отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, в) выпадение промежуточных операций, т. е. редуцированность действий²⁰. Существенным является также требование, чтобы качество и время выполнения действий оставались неизменными в условиях усложнения деятельности.

Большое внимание в общей структуре учебной деятельности отводится действиям контроля (и самоконтроля), оценки (и самооценки). Эти компоненты учебной деятельности считаются важнейшими в плане связи деятельностных и личностных характеристик обучаемого. Являясь субъектом учебной деятельности, студент прежде всего испытывает внешнее (со стороны преподавателя) контролирующее и оценивающее воздействие. Сложность и многосторонность внешнего контроля позволяют даже относить его к специфическому виду преподавательской деятельности, ко-

²⁰ Подробную характеристику речевых навыков, но с позиции определения их как действий см. в работе Е. И. Пассова [1977].

торая наряду с воспитательной и обучающей функциями характеризуется функциями регистрации, сличения, диагноза [Чеботарев, 1982, с. 5]. Контроль преподавателя включается в сложную систему связей самоконтроля преподавателя и студентов, их взаимоконтроля и соотносится с внешней оценкой деятельности и ее самооценкой у каждого студента и преподавателя.

Как справедливо отмечает Е. И. Пассов, выдвинувший концепцию организации программы профилактики ошибочной деятельности, обучающий, т. е. преподаватель, в этом случае «должен владеть определенным комплексом средств управления учением: открытый контроль, скрытый контроль, коррекция, наблюдение, учет, оценка и отметка, а у обучающегося должен быть сформирован самоконтроль, взаимоконтроль, самооценка, взаимооценка» [1986, с. 18]. Соответственно, психологический смысл звена контроля учебной деятельности заключается в том, что в этом процессе формируются и совершенствуются психологические новообразования, личностные качества обучаемого. Это развитие осуществляется как переход от внешнего к внутреннему, от контроля и оценки преподавателя к самоконтролю и самооценке обучаемого.

Основой подобного анализа этих понятий является психологическая концепция Л. С. Выготского о развитии психических функций от «интерпсихологического», внешнего, осуществляемого в общении с другими людьми, к «интрапсихологическому», внутреннему, которая позволяет интерпретировать внутренние механизмы формирования личностных новообразований. В рамках теории учебной деятельности (А. К. Маркова) формирование самоконтроля и адекватной самооценки обучаемого есть самостоятельная цель, реализуемая посредством правильно организованной учебной деятельности. Еще раз подчеркнем, что эта цель достигается в результате поэтапного перехода от внешнего контроля и оценки преподавателя к собственному внутреннему контролю, самооценке, что обеспечивает не только деятельностьное, но и личностное совершенствование субъекта деятельности.

Внутренняя связь самоконтроля и успешности центрального звена учения — усвоения учебного материала — была вскрыта еще в 1935 г. П. П. Блонским. Он показал, что особенности проявления самоконтроля позволяют даже выделить стадии усвоения учебного материала [1979, с. 259—260].

Первая стадия — это отсутствие всякого самоконтроля. На этой стадии учения человек не усвоил материал и не может, соответственно, ничего контролировать.

Вторая стадия — «полный самоконтроль». Учащийся проверяет полностью репродукции усвоенного материала (первая подстадия) и затем правильность репродукции (вторая подстадия).

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

И четвертая стадия — это отсутствие видимого самоконтроля. Контроль осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет. «Это имеется уже только у очень опытных в учении, с уже очень большим стажем самоконтроля» учащихся, подчеркивает П. П. Блонский [1979а, с. 260]. Существен вывод П. П. Блонского о возрастной динамике самоконтроля в усвоении знаний. Сравнение результатов проявления самоконтроля у школьников 2, 4, 7-х классов показывает увеличение опосредующих приемов самоконтроля с возрастом, свернутость его, опору на умозаключения [1979а, с. 62—63]. Если это положение П. П. Блонского экстраполировать на более старший возраст, например на студенческий, то можно полагать, что самоконтроль студентов еще в большей степени основывается на мыслительной деятельности, что эти его особенности должны ярко проявляться в начальных моментах его формирования для каждого отдельного вида речевой деятельности.

Интерпретируя положения П. П. Блонского применительно к обучению иностранным языкам, М. Г. Каспарова обращает внимание на постепенность перехода от «сознательно направленного контроля» к его высшей форме — неосознанному контролю, подчеркивая мысль, что сначала «контроль мышления над речевой формой запаздывает по отношению к акту производства речи, но затем становится синхронным с ним» [1968, с. 44]. Отметим здесь также то, что формируемый в учебной деятельности самоконтроль предполагает целенаправленную работу преподавателя над формированием у студентов правильного (адекватного) эталона для сопоставления, сличения с ним производимых ими действий и принятия решения о соответствии этих действий программе. (Подробнее это положение будет рассмотрено далее на материале анализа речевых механизмов в IV разделе.)

Рассмотренная выше структура учебной деятельности в совокупности ее основных компонентов, выделенных Д. Б. Эльконым, А. К. Марковой и др., представлена на схеме 1.

Таким образом, можно сказать, что учебная деятельность студента вообще, и студента, овладевающего иностранным языком, в частности, представляет собой многокомпонентное строение, в которое включаются учебная мотивация, учебные задачи, учебные предметные и контрольные действия, оценки и самооценка и др. Это утверждение, в свою очередь, означает, что каждый из названных компонентов может выступить для преподавателя в качестве объекта организации и управления. В то же время структурная организация учебной деятельности студента может быть соотнесена с процессом обучения как передачей и закреплением знаний в следующих его звеньях: введение, первичное закрепление и применение знаний на практике.

Существенно отметить в заключение, что характер выполнения учебной деятельности студентов, определяясь их индивидуально-психологическими особенностями, сам определяет формирование и (или) проявление этих особенностей в процессе обучения.

Компонентный состав структурной организации учебной деятельности

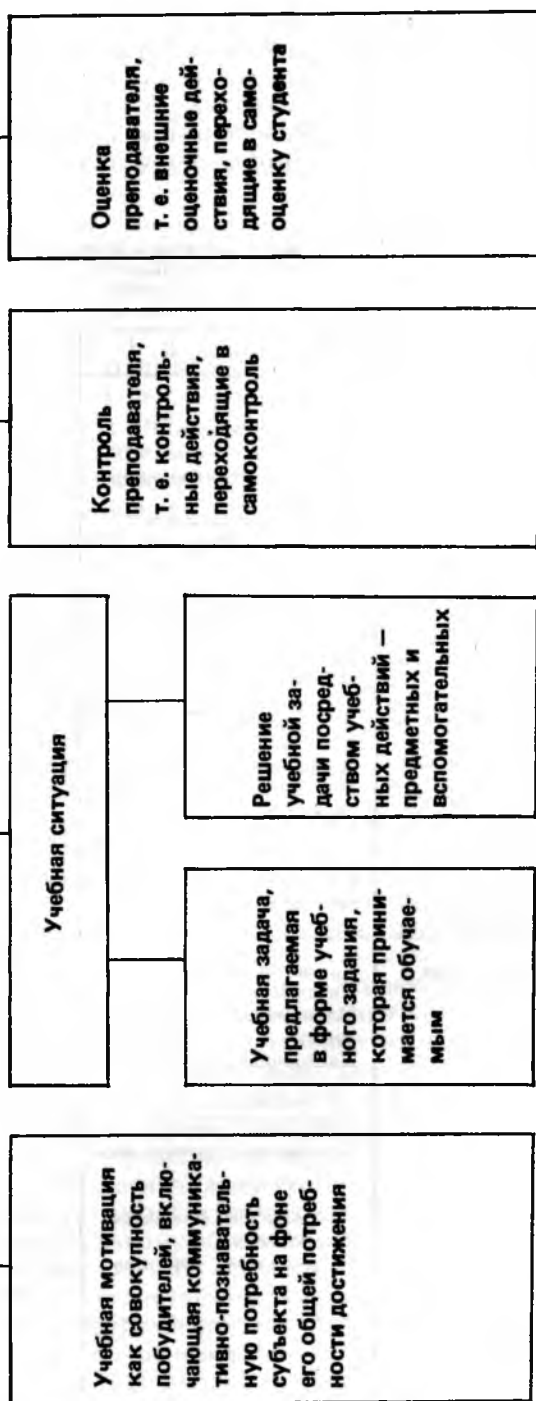


Схема 1

Устойчивое их проявление в деятельности означает индивидуальный стиль деятельности обучаемого. Интерес представляет полярная характеристика двух стилей (типов) деятельности, предложенная Г. Клаусом [1987] (см. табл. 2), знание содержания которых может помочь преподавателю точнее воздействовать на студента в процессе педагогического общения с ним.

Таблица 2

**Индивидуальные различия обучаемых
в учебной деятельности
(по Г. Клаусу [1987])**

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Скорость	Быстро Легко, без труда Прочно, устойчиво во времени Легко переучивается Обладает гибкостью	Медленно С трудом, напряженно, тяжело Поверхностно, мимолетно, быстро забывается С трудом переучивается Характеризуется ригидностью, застылостью
Тщательность	Добросовестно Аккуратно Основательно	Халатно Небрежно, неряшливо Поверхностно
Мотивация	Охотно Добровольно По собственному побуждению Активно, включенно, увлеченно Старательно, усердно, из всех сил	Неохотно По обязанности Под давлением Пассивно, вяло, безучастно Нерадиво, лениво
Регуляция действия	Самостоятельно Автономно, независимо Планомерно, целенаправленно Настойчиво, постоянно	Несамостоятельно Подражая Бесцельно, бессистемно, без плана Периодически, неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно, с пониманием Направленно, предвидя последствия Рационально, экономно	Механически, не понимая, методом проб и ошибок Случайно, непреднамеренно Нерационально, неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

III.2. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Анализ учебной деятельности студента предполагает рассмотрение не только ее структурной организации и предметного содержания, но и одной из важнейших ее форм — самостоятельной работы. Исходное положение проводимого нами анализа состоит в утверждении, что организуемая и управляемая преподавателем учебная аудиторная и внеаудиторная работа студентов, направленная на выполнение его задания, должна являться в то же время основой присвоения ими программы подлинно самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком.

Что же означает психологически для самого студента осуществление им самостоятельной учебной работы? Оно означает выполнение целого ряда действий — осознание цели своей деятельности, выбор ее предмета, принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А. Н. Леонтьева), подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм занятости, самоорганизация в распределении учебных действий во времени, самоконтроль в процессе выполнения и некоторые другие действия. Очевидно, что понимаемая таким образом самостоятельная работа не может рассматриваться только в качестве одной из форм учебного процесса, а именно внеаудиторного занятия. Самостоятельная работа в данной трактовке шире понятия внеаудиторной работы, которая есть выполнение заданий, данных в классе на дом для подготовки к следующему занятию. Самостоятельная работа в широком смысле этого слова — это параллельно с аудиторной и внеаудиторной работой организуемая самим студентом по предложенной ему или им самим выработанной программе деятельность, углубляющая или дополняющая аудиторную ее форму. Она должна рассматриваться как специфическая, включающая все перечисленные моменты, деятельность студента, подготавливаемая аудиторной и внеаудиторной его работой.

Самостоятельная работа студентов — это всестороннее, многофункциональное явление, имеющее не только учебное, но и личностное, профессиональное, общественное значение. Как подчеркивал В. И. Ленин, «без известного *самостоятельного* труда ни в одном серьезном вопросе истины не найти...» (Полн. собр. соч. Т. 23. С. 68). Важность правильной организации самостоятельной работы студентов определяется еще и тем, что она занимает около 40% общего бюджета студенческого времени и соответственно «преподаватели должны с первых дней обучения готовить студентов к самостоятельному обучению» [Дьяченко, Кандыбович, 1981, с. 79; Коряковцева, 1984; Основы..., 1986].

Большая роль самостоятельной учебной работы отмечалась еще А. Дистервегом, К. Д. Ушинским, А. С. Макаренко, она подчеркивается советской педагогикой и педагогической психологией (Н. К. Гончаров, Н. А. Менчинская, А. Г. Ковалев, Н. С. Лейтес

и др.). Значительное внимание этой проблеме уделяется и в методике обучения иностранным языкам (И. В. Рахманов, З. М. Цветкова, М. Уест, У. Риверс, Н. В. Кузьмина, Э. А. Штульман, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкий, Л. А. Лужных, М. М. Букарева и др.), где наиболее близка к излагаемой здесь точке зрения позиция Л. А. Лужных. На основе деятельностного подхода автор рассматривает самостоятельную работу студентов как характеризующуюся всеми деятельностными особенностями. Автор совершенно справедливо подчеркивает, что «самостоятельная работа студента определяется не только общей характеристикой его деятельности, но и различными уровнями проявления самостоятельности в учебном процессе — от работы управляемой до полной творческой» [1973, с. 6]. Однако психологические и социально-психологические аспекты этой проблемы Л. А. Лужных и другими авторами практически не затрагиваются. В то же время очевидно, что самостоятельная работа представляет собой особую форму учебной деятельности, обусловленную индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося. К ним относятся прежде всего активность и саморегуляция.

Понятие саморегуляции было психофизиологически обосновано И. П. Павловым в его представлении человека в качестве самой совершенной, самообучающейся, самосовершенствующейся, саморегулирующейся системы. Это положение было развито Н. А. Бернштейном [1960] и П. К. Анохиным [1968] в теории рефлекторного кольца и рассмотрения поведенческого акта как результата действия сложной функциональной системы с обратной связью. Полная психологическая теория саморегуляции предметной деятельности человека была сформулирована О. А. Конопкиным [1980]. В развивающих эту теорию работах А. К. Осницкого определены те моменты предметной саморегуляции, которые соотносятся с организацией самостоятельной работы. Так, отмечается, что у учащихся должна быть образована система представлений о своих возможностях:

1) в целеобразовании и целеудержании (нужно уметь не только понимать предложенные цели и формировать их самому, но и удерживать имеющиеся цели до момента реализации, чтобы их место не заняли другие, тоже представляющие интерес);

2) в моделировании (надо уметь выделить условия, важные для реализации цели, отыскать в своем опыте представление о предмете потребности, а в окружающей ситуации найти объект, соответствующий этому предмету);

3) в программировании (нужно уметь выбрать соответствующий цели и условиям деятельности способ преобразования заданных условий, подобрать соответствующие средства осуществления этого преобразования, определить последовательность отдельных действий);

4) в оценивании (нужно уметь оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; субъективные критерии оценки результатов не должны сильно отличаться от заданных);

5) в коррекции (нужно представлять, какие изменения можно привести в результат, если какие-то детали его не соответствуют предъявленным требованиям);

6) в отношениях (надо иметь представление о правилах взаимоотношений с другими людьми и с предметами труда) [Осницкий, 1986]. При этом подчеркивается мысль, что перечисленным представлениям должны соответствовать умения и навыки, уже сформированные, в частности в учебной аудиторной работе.

Естественно, что предметная саморегуляция связана с личностной. Она соотносится с самовоспитанием человека, предполагающим высокий уровень его самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, волю и целенаправленность личности. Все сказанное выше подчеркивает необходимость специальной, учитывающей психологическую природу этого явления организации самостоятельной работы студентов, принимающей во внимание специфику самого учебного предмета — иностранного языка.

Самостоятельная работа, представляющая, по общему признанию, сложное и многозначное явление, терминологически точно не определена, хотя ее содержание достаточно однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в плане ее рассмотрения как внеаудиторной и аудиторной работы студентов. В широком смысле самостоятельная работа — это учебная деятельность, организуемая и осуществляемая студентом в наиболее рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим по процессу и результату на основе внешнего опосредствования системного управления ею со стороны преподавателя (обучающей программы). Здесь важно отметить, что само управление понимается нами в контексте психологической, а не кибернетической модели, неприемлемость которой исчерпывающе полно раскрыта в статье Л. А. Фридмана. Автор приводит убедительные аргументы в пользу своевременности и возможности создания новой модели управления обучением. Она основывается на исходных положениях относительно характера, структуры осуществляемой учеником как субъектом (а не объектом управления) деятельности, динамичной жесткости управления, личностном (в частности, что касается целеполагания) участии ученика, средств и методов управления, личного участия и ответственности, коллективных форм работы. Очень существенным для определения характера внешнего управления самостоятельной работой студентов является положение автора о жесткости управления. «Чем более эта последовательность... (действий ученика)... задается извне управляющей системой, тем более жестким является управление. Чем больше эта последовательность выбирается и определяется по содержанию самим учеником, тем более гибким является управление учеником... Жесткость управления должна убывать по мере роста учащихся... к моменту завершения среднего образования и перехода в вуз должна становиться полностью

гибкой» [Фридман, 1975, с. 197]. Гибкость управления самостоятельной работой студентов становится, таким образом, отдельной методической проблемой ее организации применительно к тем каналам, посредством которых осуществляется управление, т. е. к преподавателю, программе, содержанию учебного материала как системе задач. Основываясь на психологических детерминантах и показателях самостоятельной работы, можно дать более полную характеристику ее с позиции субъекта этой деятельности. Самостоятельная работа студента — это целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная в совокупности осуществляемых действий, корригируемая по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, самодисциплины, личной ответственности и которая доставляет удовлетворение в самосовершенствовании и самопознании.

Задача организации самостоятельной работы в вузе поднимает также целый ряд вопросов, относящихся к готовности самого студента как субъекта этой формы деятельности к ее осуществлению. Первый вопрос, умеют ли студенты в своем большинстве осуществлять самостоятельную работу. Материал многих исследований дает в целом отрицательный ответ. Так, по обобщенным данным М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича [1981], 45,5% студентов признают, что им не хватает умений правильной организации самостоятельной работы, 65,8% опрошенных не умеют вообще распределять свое время, 85% не знают, как это распределение осуществить. Даже при некотором умении самостоятельно работать студенты отмечают медленный темп восприятия со слуха учебного материала, чтения и конспектирования. Процесс приема, осмысления, переработки, интерпретации, а также оценивание и фиксирование необходимой учебной информации вызывают существенные затруднения даже у тех, для кого текст представлен на родном языке. В том же случае, когда, например на подготовительном факультете или на I курсе вуза, основной учебный материал дается на неродном, в данном случае на русском, языке, эти трудности множатся неизмеримо.

Второй вопрос, который здесь возникает, может ли формироваться у студентов способность к эффективному осуществлению самостоятельной работы как формы деятельности, а не только выполнения некоторого задания преподавателей. Ответ на этот вопрос утвердительный, но неоднозначный. Во-первых, формирование этой способности предполагает личностное развитие в плане совершенствования самосознания, самодисциплины и развития студентом себя как субъекта деятельности, что, в частности, предполагает его умение вычленить и реализовать цель, вырабатывать обобщенные приемы действий и многое другое. Во-вторых, неоднозначность ответа определяется тем, что эта способность эффективна и как бы самопроизвольно формируется преимущественно у тех студентов, которые характеризуются положительной учебной мотивацией и заинтересованным отношением к профессии.

Если же учесть, что у 77% студентов I курса и 12,8% II курса (по данным М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича) отношение к профессии отрицательное, то проблема формирования способности к самостоятельной работе превращается в проблему предварительного повышения учебной мотивации студентов (особенно внутренней мотивации на процесс и результат деятельности) и проведения широкой профориентационной работы. Одновременно возникает большая педагогическая задача обучения студентов самостоятельной работе, включающего моделирование учебной деятельности, определение оптимального распорядка дня, отработку рациональных приемов работы с учебным материалом. Это могут быть приемы углубленного и в то же время динамичного чтения, составления планов, написания конспектов, постановки и решения учебно-практических задач и многие другие. Такое обучение студентов основывается, в свою очередь, на правильной, с точки зрения теории учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова), организации аудиторной учебной работы, в которой учтены все связи и переходы от внешнего управления преподавателя в формах его контроля и оценки к самооценке и самоконтролю студента. Соответственно, положительный ответ на вопрос о том, может ли у студента формироваться способность к самостоятельной работе, зависит от эффекта совместных усилий (действий) преподавателя и студента и осознания студентом особенностей этой работы как специфической формы деятельности, предъявляющей к ее субъекту достаточно высокие требования.

Самостоятельная работа студентов, требуя гибкой опосредствованной формы управления, предполагает и его определение по а) времени, б) месту, в) характеру решения учебных задач, г) формам контроля самостоятельной работы, а также по д) цели и е) предмету самостоятельной деятельности студентов. Предлагаем общие рекомендации по каждому из этих аспектов управления самостоятельной работой во всех ее формах.

Исходя из общего бюджета учебного времени, на самостоятельную работу студентов может отводиться не более 4 часов, особенно в адаптационный период обучения. Учитывая особенности иностранного (русского) языка как учебной дисциплины, время ежедневной самостоятельной работы при обязательной ее регулярности должно быть в пределах 2 часов. По месту самостоятельная деятельность преимущественно осуществляется в библиотеке, в лаборатории, где сама обстановка дисциплинирует и организует (хотя здесь могут проявиться индивидуальные стили деятельности). По характеру решения учебных задач управление должно реализоваться по принципу — от рецептивных к продуктивным, в рецепции — от зрительной модальности к слуховой, от эмоционально нейтральных к эмоционально нагруженным, от личностно ориентированных к социально ориентированным, от социально-симметричных к социально-асимметричным и т. д.

Зависимость управления самостоятельной работой студентов от форм контроля в наибольшей мере выявляет гибкость системы. Соответственно, такими формами могут быть отсроченная самопроверка, проверка товарищами, повторное выполнение, консультативная помощь преподавателя и др. Прямой контроль по инициативе преподавателя, обязательный для проверки домашних заданий по внеаудиторной работе, должен постепенно сводиться к минимуму.

Для управления целью и предметом самостоятельной учебной деятельности студентов необходимо на основе системно-личностно-деятельностного подхода организовать первоначально условия осуществления этой деятельности. Они состоят в 1) моделировании будущей профессиональной деятельности с указанием места и роли иностранного (русского) языка; 2) выделении круга коммуникативных (профессионально-предметных) задач, которые подлежат решению в реальном общении, и их моделировании в учебном педагогическом общении; 3) определении направления, сферы, совокупности задач, подлежащих самостоятельному решению; 4) определении совокупности учебных действий, подлежащих усвоению. Здесь же преподавателем должны быть составлены ориентировочный план, возможные формы, рациональные приемы работы с учебным материалом. Осваиваемое на занятиях, естественно, должно быть опережающим и выступать в качестве основы будущей самостоятельной работы. Например, если в аудитории студенты работают над формированием умения вычленять смысловую структуру письменного текста, то преподаватель может предложить им самим подобрать аудиотексты (аналогичные по названию), на материале слушания которых они бы научились выполнять те же действия. На основе обеспечения преподавателем сформулированных выше условий студент может определить цель своей самостоятельной деятельности, направленной на овладение конкретным интересующим его предметом, и выработать (сначала с помощью преподавателя) программу такой работы. В качестве предмета овладения может выступить, например, умение выразить иноязычными средствами просьбу в разных (сколько, каких) условиях общения в его устной и письменной формах.

Результат самостоятельной деятельности студентов должен поэтапно и положительно подкрепляться в форме поощрения, предоставления возможности участвовать в непосредственном общении с интересующими студента людьми. Естественно, что достаточно эффективной формой подкрепления результата самостоятельной деятельности студентов является их участие в деловой игре. Вообще вся самостоятельная деятельность студентов может быть запрограммирована как самостоятельная подготовка и разработка ими деловой игры, моделирующей определенную профессионально значимую ситуацию.

Здесь необходимо подчеркнуть, что хотя конкретные формы и методика организации самостоятельной работы в широком

смысле пока еще детально не разработаны, однако общие подходы к ней уже определены. Так, для организации самостоятельной работы студентов вообще, и студентов-иностранцев, изучающих русский язык, в частности, значительный интерес могут представить предложенные А. К. Марковой для школьников приемы учебной работы, целенаправленное формирование которых в аудиторное время может обеспечить их использование студентами самостоятельно. К таким приемам автор относит: «...приемы смысловой переработки текста, укрупнение учебного материала, выделение в нем исходных идей, принципов, законов, осознание обобщенных способов решения задач, самостоятельное построение... системы задач определенного типа:

- приемы культуры чтения (например, так называемого динамического чтения крупными синтагмами) и культуры слушания, приемы краткой и наиболее рациональной записи (выписки, планы, тезис, конспект, аннотация, реферат, рецензия, общие приемы работы с книгой);

- общие приемы запоминания (структурирование учебного материала, использование особых приемов мнемотехники с опорой на образную и слуховую память);

- приемы сосредоточения внимания, опирающиеся на использование... разных видов самоконтроля, поэтапную проверку своей работы, выделение „единиц“ проверки, порядка проверки и т. д.;

- общие приемы поиска дополнительной информации (работы с библиографическими справочниками, каталогами, словарями, энциклопедиями) и ее хранение в домашней библиотеке;

- приемы подготовки к экзаменам, зачетам, семинарам, лабораторным работам;

- приемы рациональной организации времени, учета и затрат времени, разумного чередования труда и отдыха, трудных и легких, устных и письменных заданий, общие правила гигиены труда (режим, прогулки, порядок на рабочем месте, его освещение) и др.» [1983, с. 50].

В заключение еще раз отметим, что осуществление студентами самостоятельной работы как деятельности требует предварительного обучения их приемам, формам и содержанию этой работы²¹. Этим подчеркивается организующая роль преподавателя и в то же время важность формирования педагогического самознания студента — осознания себя субъектом учебной деятельности. Существенно, что предлагаемое рассмотрение самостоятельной работы как особой формы учебной деятельности студентов основывается на принципах развивающего обучения. Это предполагает, что самостоятельная деятельность наряду с повышением коммуникативной компетенции студентов будет способствовать их личностному формированию как субъектов этой деятельности.

²¹ Определенную помощь могут оказать, например, материалы семинара-совещания преподавателей русского языка [Организация..., 1986].

III.3. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ — УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Современный этап развития высшей школы, как уже отмечалось нами выше, характеризуется формированием целого ряда тенденций, среди которых важное место занимает тенденция индустриализации обучения. Она предполагает «внедрение разнообразных технических средств обучения, широкое использование электронно-вычислительных машин, совершенствование учебно-лабораторного оборудования. При этом технические средства рассматриваются не изолированно, а в качестве одной из необходимых составных частей дидактической системы высшей школы» [Вербицкий, 1974, с. 130].

Необходимость и важность применения технических средств (ТСО) в обучении иностранному языку, особенно конкретной методики работы с ними [Лурье, 1979], признаются в настоящее время всеми. Однако сфера, характер и способы внедрения ТСО оцениваются исследователями по-разному. Такое положение может объясняться многими причинами, среди которых недостаточная однозначность определения дидактической сущности ТСО, их функций и форм играет не последнюю роль. Наиболее полно проблема ТСО применительно к задачам обучения иностранному языку, как известно, разработана М. В. Ляховицким, который выделил формы (виды) и функции ТСО [Ляховицкий, Кошман, 1981]. Тем не менее само определение ТСО, их связь, с одной стороны, с предметным содержанием речевой деятельности, выступающей в качестве объекта обучения, и, с другой — с наглядностью как реализуемым ими дидактическим принципом не описаны полностью, хотя в обучении, например, русскому как иностранному и представлена наиболее целостная концепция применения ТСО в преподавании (Г. Г. Городилова, А. Н. Шукин)²². Целесообразно прежде всего дать исходное для данного изложения рабочее определение ТСО и соотнести его с определением формирующей при их помощи наглядности обучения.

ТСО — вспомогательные, аппаратные, аудитивные, визуальные и аудиовизуальные средства оптимизации учебного процесса (на этапах предъявления материала, его тренировки и контроля усвоения) и организации коммуникативности обучения в условиях аудиторной и внеаудиторной (учебной) работы учащихся, а также в их самостоятельной учебной деятельности.

Характеристика вспомогательности ТСО подчеркивает ведущую, доминирующую, незаменимую роль преподавателя в учебном процессе на всех этапах обучения иностранному языку. Как совершенно справедливо подчеркивал К. Б. Карпов, «...на занятиях ТС должны применяться только в том случае, если

²² См. изложение концепции в докладе И. Бакони, С. Словинского, А. Н. Шукина [1981].

они не подменяют преподавателя, а помогают ему...» [1971, с. 15]. Такая характеристика, как аппаратурность ТСО, фиксирует их отличительный по сравнению с другими средствами наглядности критерий, а именно: наличие самой «техники» — дисплейной, вычислительной, программного обеспечения, проекционной и т. д., например, в сравнении со схемами, фланелеграфом, пиктографом и др.

Важным для правильной трактовки ТСО моментом является также определение временных условий их применения. Так, технические средства выступают в качестве ТСО, если используются в аудиторное, внеаудиторное, но учебное время студента, которое осознается им самим как занятие, а не досуг. (Используемые студентами в свободное время видео-, звукоаппаратура, вычислительная техника, микрокалькуляторы, компьютерные игры и т. д., несомненно, реализуя обучающую функцию, тем не менее, не могут быть названы ТСО в строгом смысле слова.)

Отметим здесь, что, рассматривая ТСО как аудитивные, визуальные, аудиовизуальные средства, авторы часто имеют в виду не только канал передачи учебной информации с помощью той или иной аппаратуры, но и саму форму материала, говоря о фоно-, видеоматериале и т. д., именно его часто называют формой ТСО. В то же время возможно выделить другие формы ТСО на основании характера, условий их создания безотносительно к каналу предъявления информации — слуховому, зрительному или зрительно-слуховому. Так, в зависимости от условий создания, подготовки ТСО могут быть выделены: а) учебные ТСО, специально созданные для обучения, б) естественные ТСО, т. е. каналы массовой коммуникации, адаптированные к условиям обучения, и в) естественные ТСО — каналы массовой коммуникации, включенные в обучение. Эти формы ТСО «могут быть соотнесены с понятием различных степеней связности» А. Шарфа [1981]. Так, например, представляющие первую степень связности фоноупражнения, кинокольцовки, учебные материалы для замкнутого телевидения и др. суть примеры первой формы ТСО, которая находит наиболее широкое применение в практике преподавания иностранных языков. Кино- и видеохрестоматии, фонозаписи радио- и телепередач иллюстрируют вторую форму ТСО. Эти средства используются в обучении иностранному языку менее активно, хотя требование комплексного применения ТСО давно сформулировано [Левитова, 1979]. Реже включаются преподавателями в учебный процесс радио- и телепередачи, полнометражные фильмы в естественных условиях их прослушивания и просмотра. Хотя совершенно очевидно, что именно эта форма ТСО особенно эффективна для изучения второго языка в условиях языковой среды, например русского как иностранного в СССР. Об этом свидетельствуют примеры ее использования при организации обучения с включением в этот процесс просмотра полнометражных фильмов [Петропавлова, Тарасенко, 1979; Шарф, 1981].

Оптимизируя процесс обучения иностранным языкам, ТСО выполняют обучающую и контролирующую функции²³. При этом важно подчеркнуть, что контролирующая функция осуществляется и в процессе тренировки (всевозможные упражнения с ключами), и в процессе собственно контроля (многочисленные варианты обучающих устройств типа «Экзаменатор»).

Рассмотрим теперь подробнее обучающую функцию ТСО как средства реализации принципа наглядности в обучении иностранному языку в языковом вузе. При этом необходимо еще раз точно определить объект обучения и цели применения наглядности в отношении к нему, ибо именно это вскрывает одну из основных психологических характеристик применения ТСО. Напомним, что в качестве «глобального» объекта в процессе обучения иностранным языкам, и русскому как иностранному в частности, в настоящее время выступает речевое общение (В. А. Артемов, А. А. Леонычев, А. К. Маркова и др.), а более точно, речевая деятельность человека, посредством которой оно осуществляется.

Соответственно, анализируя использование ТСО в обучении речевой деятельности на иностранном языке, можно иметь в виду такие более конкретные области их применения, как усвоение с помощью ТСО ее предмета, средств, способов и развитие операционального механизма каждого из видов речевой деятельности. Учитывая то, что речевая деятельность инициируется коммуникативно-познавательной потребностью, можно соотнести задачу ее формирования с целенаправленным применением ТСО [Щукин, 1975].

Основываясь на положении о том, что ТСО могут служить средством реализации в с е х общедидактических принципов — активности, сознательности, последовательности, наглядности, остановимся на рассмотрении только последнего, ибо ТСО наиболее тесно связаны с наглядностью, выступая в качестве средства ее реализации, например, при обучении говорению на иностранном языке. Но прежде проанализируем наглядность с точки зрения ее определения как дидактического принципа и затем с позиций основы формирования чувственного компонента в содержании коммуникативной деятельности.

Среди дидактических принципов, как известно, наглядность занимает одно из ведущих мест. Именно в отношении нее было сформулировано «золотое правило» Я. А. Коменского, подчеркивающее ее роль в развитии ребенка. В психологии обучения иностранным языкам существует точка зрения, согласно которой «...принцип наглядности необходимо рассматривать не в качестве вспомогательного, а в качестве одного из основных принципов обучения иностранному языку, когда это обучение преследует практические цели» [Беляев, 1965, с. 83]. Представляя собой важнейший дидактический принцип, наглядность в определенных

²³ Ср. четыре функции наглядности, описанные С. И. Архангельским [1974], а также работу А. Н. Щукина [1975].

условиях обучения иностранному языку, когда, например, преподаватель не знает родного языка студента, а студент еще не владеет изучаемым языком, и когда нет общего языка-посредника (ситуация изучения русского как иностранного), может оказаться единственным средством и каналом общения. Естественно поэтому, что проблема наглядности применительно именно к этим условиям обучения приобретает первостепенную важность. Это, в свою очередь, вызывает настоятельную необходимость продолжения всестороннего и детального изучения наглядности, особенно когда широко внедряются новые технические средства обучения — компьютерная, дисплейная техника и др.

Как известно, проблеме наглядности посвящено достаточно много работ, начиная с основополагающих дидактических трудов Я. А. Коменского, И. Песталоцци, К. Д. Ушинского. В советской педагогике наглядность определяется следующим образом: «...наглядность — это один из принципов обучения, основанный на правильном понимании преподносимого материала, на знании возрастных особенностей учащихся, создающий яркие образы и конкретные представления об изучаемом материале, помогающий установить связи в явлениях и способствующий прочному систематическому овладению основами наук» [Гончаров, 1947, с. 339]. В общетеоретическом и психологическом планах проблема соотношения наглядно-чувственного и абстрактно-логического (как ступеней познания в ленинской теории отражения) представлена в трудах А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, Ф. Н. Шемякина, Л. Л. Гуровой и др. Проблема наглядности в обучении иностранному языку во всем многообразии ее аспектов анализируется в работах и советских (Т. П. Баранов, П. А. Рудик, В. А. Артемов, Б. В. Беляев, М. В. Ляховицкий, А. П. Старков, А. Н. Шукин, Г. Г. Городилова, К. Б. Карпов, А. С. Лурье и др.), и зарубежных исследователей (Х. Р. Хьюз, У. Бернارد, представители французского аудиовизуального центра Сен-Клу и др.).

Анализ посвященных этой проблеме работ выявляет следующую ситуацию: хотя рассмотрению наглядности применительно к обучению иностранному языку уделяется достаточно большое внимание, но во многих из этих работ наглядность трактуется по-разному, освещается в отличном друг от друга ракурсе. Это само по себе ценное состояние вопроса любого научного исследования, свидетельствующее о сложности его предмета, тем не менее значительно затрудняет возможность общей оценки роли наглядности для процесса обучения речевой деятельности на иностранном языке.

В результате этого, по утверждению Б. В. Беляева, «...самый вопрос (наглядности. — И. З.) оказывается не только не решенным окончательно, а и в достаточной мере запутанным и не точно поставленным» [1965, с. 75].

Проведем анализ проблемы наглядности и прежде всего на материале сопоставления двух, разграничиваемых в зависимости от сферы ее приложения, подходов: с позиции применения на-

глядности в процессе формирования «знаний — умений — навыков» и с позиции ее роли в обучении «языку — речи».

Представляя первый подход, П. А. Рудик подчеркивал, что «...правильное рассмотрение проблемы наглядности невозможно вне анализа самого процесса обучения» [1947, с. 112], включающего в себя усвоение знаний, под которым он понимал не только усвоение знаний, но и выработку определенных умений и навыков. Интерес представляют и выделенные автором на основе проведенного им применительно к обучению речи психологического анализа виды знаний. Определяя четыре таких вида: 1) представление о предмете, 2) понятие о нем, 3) знание в форме умений и навыков и 4) знание в речевой форме, автор предлагает расширительную трактовку самого понятия «знание».

Исходя из такой характеристики знания и процесса обучения, как его формирование, автор описывает особенности применения того или иного плана наглядности. На этой основе им названы три плана ее проявления — наглядность: 1) вызывающая конкретный образ (восприятие — представление), 2) отражающая определенные закономерности тех или других явлений и 3) обеспечивающая образование определенных двигательных формул, связанных, в частности, с изучением языка.

С позиции второго подхода, нашедшего отражение в работах Б. В. Беляева, наглядность трактуется, как можно предположить из общего контекста, с точки зрения ее роли в обучении языковому материалу, т. е. языку, речи.

Разграничивая в решении этой общей проблемы «частные постановки вопроса», Б. В. Беляев намечает как бы пять планов применения наглядности в процессе обучения иностранному языку.

1. Наглядность как способ семантизации иноязычных слов.

2. Наглядность как прием, благоприятствующий наилучшему запоминанию учащимися учебного языкового материала.

3. Наглядность как графическое изображение отвлеченных теоретических положений (наглядное пояснение языковых правил).

4. Наглядность как ситуативная иллюстрация к иноязычному речевому материалу.

5. Иноязычно-речевая (языковая) наглядность [1965, с. 75].

Три первых плана скорее всего могут быть соотнесены с усвоением языка (его единиц и правил), а два последних — с становлением и развитием речевых навыков и вторичного умения. (В нашей терминологии — с развитием речевых действий и самой речевой деятельности.)

Небезынтересно соотнести между собой приведенные выше трактовки наглядности П. А. Рудика и Б. В. Беляева на общей основе принимаемого всеми положения, согласно которому обучение есть, по меньшей мере, двухзвенный процесс. Он включает

сообщение (презентацию) языковых знаний и сложнейший процесс формирования речевых умений и навыков, собственно речевых действий в различных видах речевой деятельности. Сообщение языковых знаний включает раскрытие понятийной, семантической и смысловой сторон языковых явлений, правил их языкового оформления и сочетания, а также организацию учебно-коммуникативных условий наиболее эффективного усвоения этих знаний. Для формирования речевых навыков и вторичного творческого речевого умения существенным является создание речевого образца (зрительной опоры), облегчающего порождение высказывания, его понимание и т. д.

Принимая во внимание стоящие перед преподавателем в процессе сообщения знаний и формирования у студентов навыков и вторичных речевых умений задачи, целесообразно следующим образом разграничить общие цели применения наглядности для отработки средств, способов и операционального механизма речевой деятельности на изучаемом языке. При сообщении знаний наглядность может использоваться в целях: 1) семантизации (раскрытия понятийной, семантико-смысловой сторон языковых единиц и языковых правил. Например, правил выражения определенных грамматических категорий: категории времени, залога, падежа и т. д.) и 2) организации запоминания через установление связи между вербальным и наглядно-чувственным образом действительности.

Семантизация как первая цель применения наглядности на этапе сообщения знаний объединяет предложенную Б. В. Беляевым трактовку наглядности как способа семантизации и графического изображения правила. В то же время применение наглядности в целях семантизации может формировать (в терминах П. А. Рудика) знание о предметах и об их языковых соответствиях на уровне представления и знание-понятие, позволяющее раскрыть сущность изучаемого языкового явления. При этом «вид» формируемого знания обуславливается не только применением наглядности, но и зависит от того, будут ли предъявлены при использовании, например, предметов наглядности единичные предметы, группировка однородных предметов или их схематизированное изображение. Мы не будем здесь более подробно останавливаться на эффективности применения и формах реализации наглядности, используемой в целях семантизации отдельных слов, ибо наша цель — только определить ее саму как сферу приложения наглядности.

Целесообразность применения наглядности для создания наиболее благоприятных условий запоминания языковых явлений (особенно их лексико-грамматического оформления) не вызывает никаких возражений у исследователей этого вопроса. Б. В. Беляев на основе ряда работ, и в частности работы Т. П. Баранова [1940], делает совершенно определенный вывод, что наглядный показ предметов или их изображений, обозначаемых словами иностранного языка, сопровождается более про-

дуктивными и узнаванием, и воспроизведением формы слова. В общепсихологическом плане трактовки эффекта наглядности считается, что «...наглядность является... важнейшим моментом в развитии памяти человека» [Рудик, 1947, с. 112]. Наглядно-чувственный образ, являющийся основой познавательной деятельности человека, формируется, как правило, в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения. Соответственно, в процессе обучения вообще, и иностранному языку в частности, необходимо обеспечить возникновение всего комплекса ощущений для организации запоминания изучаемого языкового явления. Нельзя не привести в этой связи основополагающее высказывание К. Д. Ушинского: «Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус — приняли участие в акте запоминания» (цит. по [Рудик, 1947, с. 106]). Применительно к обучению звуковому составу иностранного языка правомерность этого положения была экспериментально подтверждена в работах З. М. Цветковой, О. С. Городецкой, А. М. Аренберг [Артемов, 1966].

Как видно из изложенного, вопрос применения наглядности на этапе сообщения языковых знаний достаточно разработан и обоснован. Менее изучена проблема использования наглядности на этапе формирования различных видов навыков и вторичного речевого умения, т. е. в процессе отработки самих речевых действий, посредством которых реализуется речевая иноязычная деятельность.

Говоря о наглядной иллюстрации (Б. В. Беляев), ситуативной наглядности (А. П. Старков), авторы подчеркивают большую роль наглядности в обучении речевой практике не только как средства предъявления, раскрытия смыслового содержания речевого материала, но и как исходной опоры. А. П. Старков, например, считает, что «при практическом обучении иностранному языку основной функцией наглядности является моделирование жизненных ситуаций в целях программирования речевой реакции на эти ситуации» [1967, с. 186].

Наряду с названными выше двумя схемами использования наглядности на этапе сообщения знаний целесообразно выделить для этапа развития речевых действий еще две цели применения наглядности в обучении речевой деятельности на иностранном языке: создание 1) смысловой опоры для порождения и понимания иноязычного высказывания и 2) стимула для порождения речевого высказывания. В понятие смысловой опоры входит заданность логической последовательности высказывания (подробнее см. [Зимняя, 1968]). Необходимость создания такой опоры диктуется двойственностью распределения внимания на а) форму иноязычного высказывания и б) его содержание. Особенно заметно эта необходимость ощущается на начальных

этапах обучения, где смысловая опора иноязычной речевой деятельности эффективно создается такими средствами наглядности, как картина, диафильм, т. е. статичными изображениями. Использование наглядности для создания стимулирующей высказывание ситуации общения в основном происходит на более продвинутых этапах обучения и может реализоваться уже в форме кинофильмов, т. е. динамичном изображении. Очень точно характеризует специфику применения наглядности в этих целях А. С. Лурье: «...часто в результате применения проекционной аппаратуры (как кино, так и средств статической проекции) удается выйти за пределы аудитории...; студенты становятся как бы непосредственными участниками тех или иных событий. Достигается то, что в психологии именуется эффектом участия. Появляющийся вследствие этого эмоциональный фактор, концентрация внимания не на языковой форме, а на содержании иноязычных высказываний способствует выработке навыков неподготовленной устной речи в конкретной ситуации» [1963, с. 180].

Можно выделить еще одну цель применения наглядности — создание речевого образца модели, который затем послужит эталоном, будет способствовать выработке программы собственно речевой деятельности. В таком ракурсе рассматривания наглядности реализуется студентом в процессе слушания речи информанта, общения с ним. Именно эта цель наглядности — создание речевого образца — подразумевалась Б. В. Беляевым, когда он говорил о «иноязычно-речевой (языковой)» наглядности. «Если мы хотим должным образом реализовать на занятиях принцип наглядности, то мы должны как можно больше использовать иноязычно-речевую практику» [1965, с. 83].

В создании произносительного, интонационного, и лексико-грамматического речевого образца большую роль играет формирование двигательной формулы, по П. А. Рудику, которая является как бы внутренней схематичной формой представления движения. Двигательная формула может быть интерпретирована как своеобразная стереотипная программа действия, успешность реализации которой обуславливается степенью автоматизации движения. «...Преподаватель, который по ходу своих занятий должен обучать соответствующим умениям и навыкам, принужден пользоваться таким наглядным материалом, который обеспечивает образование определенных двигательных формул, связанных с изученным навыком. <...> Оказывается, что и они (умения и навыки) также нуждаются для своего изучения в наглядном материале. <...> Когда мы имеем дело с умениями и навыками, наглядный материал присутствует в форме двигательных формул. Мы не можем совершить ни одного движения, входящего в то или иное умение или навык, если это движение не предваряется определенной двигательной формулой, в которую входят как зрительные, так и мышечно-двигательные моменты. Здесь важна не сама конкретная вещная представляемость движения, а его схематичность в виде двигательной

формулы» [Рудик, 1947, с. 122]. Несомненно, что в создании такой «двигательной формулы» ведущую роль играет слуховая наглядность, ибо именно она создает основу для возникновения моторных (кинетических) ощущений в речедвигательном анализаторе.

Зрительное (графическое) ограничение круга только тех предметов и явлений, выступающих в качестве объекта высказывания, вербальное обозначение которых известно говорящему, составляет еще одну цель применения наглядности. В своих устных выступлениях Н. И. Жинкин правильно определял трудность обучения иноязычному говорению, состоящую в том, что надо заставить обучаемого говорить только на ту тему (т. е. относительно тех объектов), для выражения мысли по которой у него есть иноязычные средства. Но как задать, ограничить эти объекты? Решить данную задачу позволяет применение статической наглядности. Несомненно, что наиболее эффективным наглядным материалом в таком случае является картинка, диапозитив, слайд. Отметим, что выполнение этой цели наглядности особенно важно на начальном этапе обучения иноязычному высказыванию.

Таким образом, для развития речевых навыков наглядность может быть использована в следующих четырех целях, порядок применения которых отчасти отражает и последовательность их реализации: 1) создание речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического), 2) ограничение круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно говорящему, 3) создание опоры (логической последовательности, определение объекта высказывания) для построения цепи высказывания и 4) создание стимулирующей высказывание ситуации общения [Зимняя, 1970].

Основываясь на рассмотренных выше целях применения слуховой, зрительной и зрительно-слуховой наглядности в процессе формирования коммуникативных навыков речевых действий и речевой деятельности в целом, можно наметить специфику использования каждого вида наглядности в зависимости от ее модальности — слуховой, зрительной, моторной и др.

Слуховая наглядность применяется в основном для создания речевого образца и отработки всех связанных с ним процессов, таких, как формирование слухового зонного эталона. Она также способствует повышению разностной слуховой чувствительности и выработке механизма обратной связи. Рассмотрим эти положения подробнее.

Слуховая наглядность при обучении иностранному языку реализуется в прослушивании разнообразных фономатериалов, в которых находятся подлежащие усвоению речевые образцы. С точки зрения фонетического, грамматического, лексического оформления мысли на основе создаваемой в процессе прослушивания слуховой наглядности формируются зонный слуховой эталон и слуховая обратная связь. Для успешного формирования обратной слуховой связи студенту необходимо по ходу такого

прослушивания осуществлять текущую и отсроченную имитацию получаемого слухового образа. Соотнесение слушающим двух образов — услышанного звучания с пленки и воспроизведенного им самим, — осуществленное на основе их сличения (сравнения) и принятия решения об их совпадении или отличии, развивает разностную слуховую чувствительность студента к иноязычному звучанию и в то же время совершенствует механизм самослышания, т. е. механизм слухового контроля. Эффективно для студента этот вид наглядности может реализоваться в процессе слушания информанта — носителя языка, разных по возрасту, полу, социальной роли людей, говорящих на изучаемом языке в пределах его нормы, радио, магнитофонных записей.

Зрительная наглядность применяется в основном для ограничения круга явлений, подлежащих обсуждению, и создания зрительной опоры в построении логической последовательности высказывания. Этот вид наглядности осуществляется путем предъявления картин, диафильмов, неозвученных кинофильмов. Большое распространение в последнее время получили различные опорные, опорно-смысловые схемы, карты, графы, в которых задаются не только сами объекты, явления, но и существующие между ними связи.

Зрительно-слуховая наглядность применяется в качестве стимулирующего и мотивирующего речевую деятельность средства, а также в целях создания речевых полимодальных образцов. Этот вид смешанной наглядности реализуется в общении с информантом, в процессе работы со специальными учебными кинофильмами, а также с адаптированными и естественными включенными в обучение посредством ТСО радио-, видео-, телепередачами и кинофильмами. Говоря о слуховой, зрительной, зрительно-слуховой модальности наглядности, мы имеем в виду только внешнюю ее форму, основывающуюся на процессах непосредственного, чувственного отражения действительности, т. е. на процессах ощущения и восприятия. Это вызвано тем, что, как показывает анализ работ, посвященных проблеме наглядности, и особенно практика работы преподавателей по существующим методам обучения иностранным языкам (включая различные варианты аудиовизуального метода), именно эта форма внешней, или перцептивной, наглядности получила широкое распространение. Вторая форма наглядности — внутренняя, основывающаяся на образах представления, — до сих пор практически в преподавании языков не учитывается и соответственно теоретически не изучается. Такое положение достаточно странно, так как приведенное выше общепедагогическое определение наглядности (Н. К. Гончаров) и тем более психологическое определение содержания наглядности, обеспечивающей чувственную ткань языкового иноязычного сознания, предполагают взаимодействие всех психических познавательных процессов — ощущения, восприятия и представления. В этой связи следует еще раз подчеркнуть, что «именно чувственное содержание (ощущения, чувствования, образы вос-

приятия, представления) образует основу и условие всякого сознания. Оно является как бы материальной его тканью, тем, что образует богатство, многокрасочность сознательного отражения мира» [А. Н. Леонтьев, 1959, с. 227].

Таким образом, подчеркивая важность изучения и использования внутренней формы наглядности, можно констатировать, что если в и д ы н а г л я д н о с т и (слуховая, зрительная, моторная наглядность, в виде «двигательной формулы»), их взаимодействие и особенности применения в тех или других целях обучения достаточно широко исследованы [Артемов, 1971], то изучение ф о р м н а г л я д н о с т и — внешней и внутренней — сводится к анализу только одной внешней, т. е. к перцептивной, наглядности. Внутренняя наглядность, взаимодействие обеих ее форм в процессе обучения видам иноязычной речевой деятельности вообще не являлись предметом специального психологического изучения.

Рассмотрим взаимодействие и взаимосвязь внешней и внутренней форм наглядности на материале формирования умения высказать мысль, говорить на изучаемом языке. Для проведения такого анализа необходимо первоначально определить наше понимание высказывания, текста.

Текст, рассматриваемый нами как продукт говорения, представляет собой сложное сплетение разных уровней высказывания (подробнее см. [Зимняя, 1985, с. 83—106])²⁴. Следовательно, умение говорить, во-первых, предполагает умение выражать мысль на разных уровнях высказывания — от простого субстанционального до тематического. Во-вторых, важно отметить, что сам уровень высказывания определяется характером отражения действительности — непосредственно предметным или опосредствованным, логическим. Так, субстанциальные (простые и сложные), ассоциативные и ситуативные высказывания характеризуются отражением непосредственно заданных суждением предметных отношений, т. е. отражением предикативных связей предмета данного уровня высказывания. При этом предмет высказывания может быть конкретным или абстрактным понятием.

Субстанциальное высказывание отличается от высказываний всех других уровней текста «одноплоскостным» отражением предметных связей. Все смысловые связи высказывания этого уровня регулируются в основном нормами данного языка.

Ассоциативные и ситуативные высказывания (особенно полиобъектное ситуативное высказывание) представляют уже пересечение или наложение нескольких плоскостей отражения предметных связей. При анализе высказываний этих уровней возни-

²⁴ В данном изложении нами синонимично используются выражения «уровень высказывания» и «высказывание этого уровня» в связи с тем, что само понятие «высказывание» понимается нами расширительно: как «текстовое высказывание» и как «фразовое высказывание». Понятие «высказывание» для нас шире понятия «текст»: не всякое высказывание — текст, но всякий текст — высказывание.

кает необходимость определения логически обоснованной связи таких плоскостей, т. е. возникает требование не только отражения предметных связей, но и установления логической последовательности «вхождения» субстанциальных высказываний в ситуативное, ситуативных в микротематическое высказывание и т. д.

Тематическое (и в определенной мере микротемное) высказывание характеризуется опосредствованно-логическим отражением действительности, так как его предмет представляет собой иерархию, структуру предметов входящих в него высказываний более «простых» уровней. Если предмет субстанциального высказывания может быть соотнесен с определенным денотатом, а предмет ситуативного высказывания — с их совокупностью, очерченной рамками какой-либо ситуации, то предмет тематического высказывания является логической абстракцией, он может быть выявлен только через раскрытие предметов ситуативных и затем субстанциальных высказываний. Предмет тематического высказывания раскрывается в ответе на вопрос, о чем это высказывание, тогда как каждое ситуативное высказывание отвечает на вопрос, что в этой ситуации, а субстанциальное высказывание отвечает на вопрос, в каких предметных связях находится его предмет. Отсюда, в общем плане применения наглядности, естественно, вытекает важный для обучения иностранному языку вывод, что наиболее эффективно наглядность может быть использована при формировании именно субстанциальных и ситуативных высказываний, правда, при условии, что предметы этих высказываний выражены конкретными понятиями. При чем при обучении субстанциальному высказыванию наглядность способствует в основном отработке языковых средств, тогда как при формировании умения ситуативного высказывания наглядность как бы «задает», обеспечивает главным образом способ формирования и формулирования мысли.

Говоря далее о взаимодействии внешней и внутренней форм наглядности в обучении говорению, мы будем иметь в виду в основном ситуативное высказывание. Его выбор в качестве единицы анализа определяется, во-первых, тем, что оно является как бы промежуточным по сложности — в него включаются более простые — субстанциальные высказывания, оно само входит в состав микротемных. Во-вторых, это высказывание может быть задано наглядной ситуацией.

В процессе высказывания мысли на иностранном языке на уровне ситуативного высказывания у человека могут возникнуть три основные трудности — раскрытие предмета высказывания, формирование и удержание в памяти логической последовательности излагаемых суждений и, что особенно трудно на начальном этапе изучения иностранного языка, отбор адекватных этому предмету языковых средств для формирования и формулирования мысли. Первые две трудности относятся к плану содержания, третья — к плану выражения, или форме высказывания.

Как известно, говоря на родном для него языке, человек основ-

ное внимание направляет на содержание, т. е. на то, что сказать и в какой последовательности. План содержания высказывания находится в русле «ведущей деятельности», по Н. А. Бернштейну. Отбор необходимых языковых средств из долговременной памяти и удержание результатов формирования и формулирования мысли в оперативной памяти, т. е. то, как сказать, осуществляется без направленного и осознаваемого говорящим контроля сознания — на уровне фонового автоматизма. «Во всяком движении, какова бы ни была его абсолютная уровневая высота, осознается один только ведущий уровень и только те из корреляций, которые ведутся непосредственно на нем самом. (...) переключение технической компоненты из ведущего уровня в тот или другой из низовых фоновых» приводит к тому, что «ведущий уровень разгружается, а навыковые движения выходят из поля сознания, при этом их качество повышается, они становятся автоматизированными» [Бернштейн, 1960, с. 100, 163].

В начальный период формирования умения студента выражать свои мысли на иностранном языке его внимание неизбежно направлено и на эту формальную сторону акта говорения, т. е. на отбор языковых средств и составление из них сообщения, потому что языковые иноязычные средства еще недостаточно упрочены в его долговременной памяти и нет еще навыка оперирования ими. Таким образом, в это время обучения 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 ведущие деятельности: оперирование извлекаемыми из долговременной памяти языковыми единицами и удержание логической последовательности раскрытия предмета высказывания. В связи с тем что направленность внимания говорящего только на смысловое содержание высказывания и «перевод» отбора языковых средств оформления мысли на уровень фонового автоматизма рассматривается всеми психологами и методистами обучения иностранному языку в качестве важнейшего критерия владения иноязычной речью, то формирование именно этого уровня высказывания может быть определено как своеобразная цель обучения, в достижении которой наглядность и призвана сыграть свою роль.

При описании взаимодействия внешней и внутренней наглядности в процессе обучения говорению на иностранном языке мы исходим из того, что программа высказывания представлена говорящему в абстрактно-схематической, нерасчлененной форме смысловых комплексов. Программа речевого высказывания, характеризуясь свернутостью, интериоризированностью и разной модальностью (А. А. Леонтьев), определяется также пространственно-временным соотношением. Она может рассматриваться как динамическое образование, создающееся в процессе развертывания замысла в пространственно-временную схему. При этом замысел высказывания определяется целью (коммуникатив-

ным намерением), соотносимой с мотивом данного речевого действия. Программа является обязательным компонентом всякого процесса речепроизводства, поэтому утверждение А. А. Леонтьева, что «диалогическая речь не имеет программы» [1969, с. 168], представляется не совсем точным. Дело, вероятно, в том, что в диалогической речи, особенно реализуемой в схеме «вопрос — ответ», замысел задан другим лицом, но, не являясь результатом собственного побуждения, он не перестает быть замыслом, также развертывающимся в пространственно-временной схеме, также осуществляемым в процессе его формулирования и реализации. Другими словами, мы, вероятно, здесь можем говорить о разнице между собственной программой высказывания и заданной извне. Приводимый А. А. Леонтьевым пример диалогической речи и синхронного перевода показывает, что именно в этих случаях говорящий не имеет собственной программы высказывания, т. е. он осуществляет формулирование чужой, заданной извне программы. Не контролируемое собственным замыслом и программой высказывание (или перевод) может быть бессмысленным. В случае «чувственно-заданной» ситуации, т. е. при опоре на внешнюю наглядность, задаются как замысел, так и пространственно-понятийная схема его развертывания. Говорящим осуществляется только реализация схемы временной развертки высказывания.

Программа речевого высказывания может быть творческой или упроченной, стереотипной, автоматизированной. В случае свободного высказывания и даже рассказа по картинке²⁵ человек реализует творческую программу, потому что при этом у него есть свобода выбора мысли и того или иного пути ее развития. Упроченная, стереотипная программа характеризует такие речевые действия, как счет, чтение стихов, воспроизведение заученных учебных текстов. Интересны в этом плане опыты А. Р. Лурии, в которых «...сравнивалось протекание хорошо автоматизированных речевых стереотипов с активной речью, которая должна была выполняться по программе, входившей в конфликт с этими хорошо упроченными стереотипами» [1970, с. 371]. Эти опыты показали, что стереотипная программа сохраняется даже при очень серьезных нарушениях мозга, творческая программа в этих случаях не реализуется.

Все рассмотренное убеждает, что в процессе ситуативного высказывания мы имеем дело с творческой программой. На уровне субстанциального высказывания в значительной мере действует стереотипная языковая программа (стереотипностью, автоматизированностью и в том и другом случаях характеризуется артикуляционная и интонационная программы). Естественно, что именно на реализацию творческой программы высказывания и

²⁵ Хотя А. Р. Лурия [1970] и противопоставляет эти два вида высказываний как активный и пассивный, они оба характеризуются свободой, правда, в разной мере, комбинаторики языковых средств и способов выражения мысли.

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. Очевидно, что на начальных этапах обучения программу высказывания надо задавать извне, с тем, чтобы обучаемый не держал ее в памяти, затем необходимо подготовить переход от заданной к собственной программе высказывания. Можно полагать, что в осуществлении этих переходов внутренняя наглядность и играет решающую роль. Рассмотрим всю последовательность переходов от внешней наглядности к внутренней абстрактно-логической схеме высказывания.

Применяемая на начальных этапах формирования речевого высказывания внешняя (предметная или изобразительная) наглядность, что уже отмечалось выше, основывается на непосредственно чувственном отражении действительности (ее восприятии). Средствами внешней наглядности (показ картинки, схемы, диафильма) говорящему как бы задаются смысловое содержание и логическая последовательность высказывания. Тем самым создается смысловая опора говорения, и задача говорящего в этом случае состоит только в о п и с а н и и того, что он видит, что не должно удерживаться его оперативной памятью. Внимание говорящего направлено только на формирование и формулирование задаваемой мысли, т. е. на о ф о р м л е н и е смыслового содержания известными ему языковыми средствами.

Следующий этап развития этого умения с точки зрения отработки программы ситуативного высказывания заключается в подготовке переключения внимания говорящего с языковой формы на смысловое содержание. Он основывается уже на использовании внутренней наглядности. Говорящий, находясь на данном этапе развития умения высказать иноязычными средствами мысль, также о п и с ы в а е т зрительно представленный образ, но этот образ уже находится внутри него как «системы», в его оперативной памяти. Тем самым создается и реализуется необходимость удерживать в оперативной памяти уже два сложных объекта — образ ситуации и средства ее вербализации. Но в силу того что эти объекты заданы в разных модальностях — зрительной и речедвигательной, а процесс раскрытия предмета высказывания осуществляется уже ранее отработанным (при описании восприятия зрительного образа) способом, то трудность переключения и распределения внимания в этом случае 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 воссоздавать, реконструировать его. Это, несомненно, подготавливает переключение внимания говорящего только на смысловое содержание и в то же время в условиях работы со смысловой опорой автоматизируются средства выражения мысли.

Исходя из того что «представления не сохраняются пассивно

в нашем сознании, а все время перерабатываются и видоизменяются в процессе их ассоциации, слияния», В. А. Артемов подчеркивал, что «с течением времени они в той или иной мере приближаются к обобщенному образу, являющемуся своеобразным переходом от представления к понятию» [1958, с. 106].

Применительно к нашему плану анализа формирования ситуативного высказывания с точки зрения изменения его программы внутренняя наглядность и подготавливает этот переход от высказывания по заданной программе (по образу представления) к ситуативному свободному высказыванию, в котором смысловое содержание задано структурой мысли, ходом умозаключений по свободной, собственной, творческой программе. В этом случае смысловое содержание уже представлено говорящему в абстрактно-логической, схематической форме смыслокомплексов, в единицах универсального предметного кода, по Н. И. Жинкину. И теперь задача говорящего, подготовленного предшествующей работой по формированию механизма переключения внимания с языковой формы на смысловое содержание высказывания на иностранном языке, заключается только в вербализации этой абстрактной схемы, т. е. становится аналогичной той задаче, которую выполняет говорящий на родном языке.

Отметим, что особенность внутренней наглядности, или наглядности «по представлению», состоит в том, что каналами ее создания могут быть не только ощущения и восприятия, но и «второй путь, имеющий особое значение в учебном процессе, — с помощью живой художественной образной речи» [Рудик, 1947, с. 115]. Это так называемое воссоздающее представление воображения, которое является более сложным психическим образованием, чем представление памяти. В рассмотренном выше контексте применения внутренней наглядности эта ее форма может выступать в качестве следующего за внутренней наглядностью по представлению звена. Следует также отметить не равную значимость различных модальностей (слуховой, зрительной, речедвигательной), образов восприятия и представления, лежащих в основе внутренней наглядности, для людей с разными индивидуально-психологическими особенностями.

В целом применительно к процессу формирования иноязычного ситуативного высказывания, т. е. умения говорить на иностранном языке схема применения внешней и внутренней (зрительной) наглядности выглядит следующим образом: от внешней, предметно-изобразительной, перцептивной, к внутренней, образной по представлению, и к внутренней, схематической, абстрактно-логической. Последний этап является не наглядно-чувственным, а абстрактно-логическим воплощением программы высказывания (подробнее см. [Зимняя, 1975]).

Данная схема получила экспериментальное подтверждение в процессе обучения русскому языку как иностранному, в проведенном с Н. К. Федяевской эксперименте [Зимняя, Федяевская, 1976; Федяевская, 1976]. В ходе его осуществления было на-

мечено количественное (по удельному весу занимаемого времени) соотношение видов работы с применением внешней и внутренней наглядности. В качестве исследуемых факторов экспериментального обучения выступили: степень подготовленности речевого высказывания (подготовленное, полуподготовленное, неподготовленное), формы наглядности (внешняя, внутренняя и нулевая, т. е. отсутствие наглядности) и временное соотношение каждого из этих показателей. Так, каждая форма наглядности была представлена следующим соотношением подготовленности речевого высказывания (табл. 3).

Таблица 3

Форма наглядности	Время, занимаемое высказыванием (в %)		
	подготовленным	полуподготовленным	неподготовленным
Внешняя	25	25	50
Внутренняя	25	25	50
Нулевая	—	25	75

В то же время менялось соотношение удельного веса каждой из форм наглядности из расчета 6 частей на цикл обучения. Так, внешняя, внутренняя и нулевая наглядность могли быть представлены равными частями (2:2:2) или в различных сочетаниях в пользу той или другой ее формы.

Эксперимент подтвердил полученные во многих исследованиях по методике обучения иностранным языкам выводы относительно того, что наиболее эффективным является последовательное формирование речевого умения высказывать мысль на иностранном языке на основе соблюдения постепенного преодоления всех трудностей построения его программы, о которых говорилось выше. Подтвердилась также эффективность намеченной Э. К. Леваи последовательности отработки высказывания в зависимости от степени его подготовленности студентами. В то же время было показано, что обучение иноязычному высказыванию наиболее результативно при таком временном распределении применения средств наглядности, когда последовательной работе на основе внешней, внутренней и нулевой наглядности отводится равное количество времени, т. е. когда действует схема 2:2:2. При этом важно отметить, что данная схема соотношения форм наглядности может «работать» как при использовании статичных изображений, представленных картинками, схемами, так и на следующем этапе обучения — при использовании динамичного, произвольно регулируемого преподавателем предъявления кадров диафильма, а затем с помощью теле-, видео-, кинодисплейной техники. Именно на этих этапах обучения иноязычному высказыванию ТСО выступают в качестве наиболее мобильных средств презентации не только самих предметов и явлений окружающей действительности,

но и их связей и отношений, создания коммуникативных ситуаций обучения.

Рассматривая неразрывную связь наглядности и ТСО как канала ее реализации, еще раз отметим, что, выступая в своей обучающей функции, ТСО выполняют три основные задачи [Зимняя, 1979].

Первая задача ТСО состоит в «приведении в действие» наглядно-чувственного образа, объединение которого с абстрактно-логическим, как показали исследования, проведенные под руководством М. Г. Каспаровой [1972] на материале изучения иноязычной лексики, является, например, одним из условий полноты и адекватности психологической структуры слова иностранного языка. На решение этой задачи направлены все аудитивные, визуальные и аудиовизуальные средства, способные восполнить воздействие отсутствующей в учебной ситуации овладения иностранным языком конкретной предметной действительности.

Вторая задача ТСО заключается в обеспечении и регулировании индивидуального темпа продвижения студента в обучении (т. е. обеспечении этапности, обратной связи, контроля и др.). Такие средства, как, например, аппарат «Видимая речь», тренажеры типа «Репетитор», «Сигнал», «Лингва» и особенно компьютерная техника, а также работа с дисплеем представленной программой обучения обеспечивают наглядность «собственного продвижения» студента, характера присвоения знаний и формирования умений. Так, например, видя на экране эталонное изображение мелодического рисунка требуемой интонации, учащийся произносит ее, зрительно контролируя совпадение эталона и своих интонационных реализаций задания.

Третья задача ТСО, выступающих в обучающей функции, заключается в воссоздании разнообразия наглядно-чувственных ситуаций общения, которые, в свою очередь, обеспечивают сопричастность говорящего, его эмпатию, непосредственность его включения в ситуацию обучения. Явно, что в этом случае наиболее действенными являются видеосредства, особенно учебные, адаптированные и естественно включенные теле-, видео- и кинофильмы. Именно рассматриваемая задача ТСО реализуется техническими средствами «третьей степени связности», среди которых большое место занимают «звуковые, документальные, научно-популярные и художественные кинофильмы и телепередачи, не предназначенные для обучения русскому языку как иностранному и вообще для учебных целей» [Шарф, 1981, с. 166].

Все отмеченное выше имеет целью подчеркнуть сложность и многосторонность (многофункциональность) ТСО в обучении второму языку. Целесообразно поэтому создать развернутую аналитическую схему их использования (как продолжение схемы М. В. Ляховицкого) для каждого отдельного вида речевой деятельности и для каждого элемента предметного их содержания. При этом важно включить студентов в активную, самостоятельную, подлинно творческую работу по решению какой-либо кон-

кретной учебной задачи с широким и разнообразным использованием ТСО.

В качестве примера активного применения технических средств в аудиторной и внеаудиторной учебной работе может быть приведен опыт кафедры русского языка для иностранных студентов МГПИИЯ им. М. Тореца по использованию ТСО в цикле 9 занятий [Петропавлова, Тарасенко, 1979]. В ходе этих занятий в начале обучения используется обучающая машина «Лингва» для отработки языковых трудностей (средств деятельности говорения) и контроля их преодоления; затем широко привлекается учебный кинофильм как основа актуализации этих средств; после этого следует самостоятельное озвучивание студентами этого кинофильма как ситуация актуализации языковых средств и способов формирования и формулирования мысли на русском языке; работа по произвольному регулированию скорости предъявления кадров диапозитива, осуществляемая преподавателем, направлена на отработку плавности, логичности, последовательности высказывания; завершается цикл занятий «творческим озвучиванием» кинофильма или комментированием диафильма с записью на пленку высказываний студентов и последующей отработкой этих текстов, в процессе обсуждения которых принимает участие вся учебная группа.

Использование ТСО совершенно очевидно реализует не только обучающую, но и воспитывающую функцию, и нельзя не согласиться с оптимистическим предположением, что «в ближайшие годы методика преподавания в высшей школе будет изменяться в сторону большей индивидуализации обучения за счет использования технических средств для усвоения и контроля знаний» [Лурье, 1963, с. 24].

Заклячая рассмотрение этой проблемы, приведем высказывание В. А. Артемова, в котором отмечаются и как бы суммируются наиболее полно обеспечиваемые с помощью ТСО основные достоинства наглядности: «Психологическая особенность и ценность чувственно-наглядного преподнесения материала обучения состоит также в том, что он мобилизует психическую активность учащихся, а именно: вызывает интерес к занятиям языком, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, расширяет объем усваиваемого материала, снимает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс научения» [1971, с. 249], добавим, доставляя студенту удовольствие и удовлетворение учебной деятельностью.

IV. РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — ОБЪЕКТ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НЕРОДНОГО (ИНОСТРАННОГО) ЯЗЫКА

Психология обучения неродному языку на современном этапе развития наряду с рассмотрением обучения как разноаспектного учебного сотрудничества и психологических основ управления учебной деятельностью студентов должна обратить больше внимания на психологическую характеристику объекта обучения. Что представляет собой объект обучения (или, с позиции студента, объект овладения) в любой учебной дисциплине с психологической точки зрения? Это — модель (покоящееся свойство) того, что должно быть присвоено обучаемым, что должно стать частью, аспектом его индивидуального опыта, войти в структуру его личности. Адекватное определение объекта овладения означает раскрытие психологической природы формирования индивидуального опыта человека в плане усвоения им знаний, выработки программ и обобщенных способов действия, становления предметно-содержательных и операциональных уровней его деятельности.

Именно такая значимость объекта обучения и диктует необходимость развернутого, последовательного анализа речевой деятельности, рассматриваемой нами в этом качестве.

IV.1. ОБОСНОВАНИЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ОБЪЕКТА ОБУЧЕНИЯ

В обучении неродному, в частности иностранному, языку в последние два десятилетия под влиянием многих факторов сформировалась довольно стойкая тенденция определять в качестве объекта обучения речевую деятельность. В целом ряде подходов речевая деятельность рассматривается как самостоятельный глобальный объект обучения, включающий в себя другие, более частные объекты. Можно считать такое положение закономерным для теории и практики преподавания неродного языка в нашей стране, ибо именно в советской психологии созданы предпосылки теоретического обоснования деятельностного подхода к обучению вообще, и к обучению иностранным языкам в частности. Так, в работах советских психологов (Л. С. Выготского, П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперина и многих других) с позиций диалектического материализма разработаны основные положения психологии человеческой деятельности. В трудах А. Н. Ле-

онтьева, как отмечалось выше, были целенаправленно разработаны теория деятельности и основы деятельностного подхода.

В настоящее время усилилось внимание ученых к изучению личности обучающегося как субъекта деятельности, формирующейся и развивающейся в процессе осуществления любой, в том числе и речевой, деятельности, к педагогическому общению. Однако, как показывает анализ работ в области преподавания неродного языка, использование термина «речевая деятельность» для большинства авторов не означает интерпретацию самого этого явления как деятельности. Оно содержательно продолжает трактоваться как «речь», «речевой процесс», «речевое умение», «речевая активность», «речевое действие», «речевое поведение». В последнее время многие авторы выдвигают в качестве объекта обучения в процессе преподавания неродного языка «языковую» или «речевую компетенцию», «языковую» или «речевую способность», «коммуникативную компетенцию». Сложившаяся ситуация свидетельствует, с одной стороны, о многоаспектности, сложности рассматриваемого нами явления, т.е. того объекта, которому обучается человек, овладевая иностранным языком, с другой стороны, о недостаточно определенной теоретической проработке самого понятия «речевая деятельность» и о некоторой произвольности толкования всех приведенных выше терминов. Возникает необходимость полного и исчерпывающего определения понятия «деятельность» вообще, и «речевая деятельность» в частности. Они будут сначала сравнены с понятием «поведение» («речевое поведение»), как наиболее важной и неоднозначно трактуемой в психологическом плане связи явлений в контексте определения объекта обучения. Однако прежде соотнесем все выдвигаемые в качестве объектов обучения явления между собой и речевой деятельностью, с одной стороны, и с речевым поведением, — с другой. Целью такого анализа является аргументация правомерности определения речевой деятельности как оптимального объекта обучения.

Наиболее общими и неопределенными, отмечающими только процессуальность и динамичность (действенность) языкового явления, являются термины «речевые процессы», «речевая активность». По содержанию они соотносятся с лингвистической трактовкой (в контексте теории Ф. де Соссюра) речи как процесса, как акта индивидуального использования языком. Поэтому в лингвистическом плане термины «речь», «речевые процессы» («речевая активность») в качестве объектов обучения означают по сути одно и то же — обучение пользованию языком в заданных ситуациях. Естественное, что такая трактовка «речи» полностью относится к продукции, тогда как рецепция в этом случае недостаточно точно выявлена. В рассматриваемом плане трактовки этого явления психологически и методически более точным будет наименование объекта обучения как 1) «речевых процессов», что позволит дифференцировать продукцию и рецепцию, или 2) «речевой активности», что соотносит объект овладения иностранным языком

с субъектом этой деятельности. Однако и то и другое определения содержательно не раскрывают и не описывают сам объект обучения. Термин «речевое умение», казалось бы, достаточно полно с точки зрения теории навыка отражает объект обучения, но умение, равно как и навык, фиксирует только операциональную, формальную сторону изучаемого явления, вне его соотношения с самим субъектом, личностью.

Наиболее тесная психологическая «внутрисубъектная» связь объединяет понятия «деятельность», «поведение», «компетенция» («способность»), которые также в последнее время рассматриваются как объекты овладения в процессе преподавания иностранного языка. Сразу же подчеркнем, что это те понятия, раскрытие которых и использование обозначаемых ими явлений могут на деле обеспечить реализацию личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку.

Понятие речевой деятельности, как было отмечено выше, трактуется нами в контексте теории А. Н. Леонтьева, что означает фиксирование, с одной стороны, ее психологического содержания (т.е. предмета, средств, способов, продукта и результата, специфических для речевой деятельности) и потребности как предпосылки всякой деятельности. С другой стороны, такой подход предполагает анализ процессуальной стороны (фазовости) и внешней структуры (или операционально-мотивационных планов деятельности). По предложенному нами определению [Зимняя, 1985], речевая деятельность есть активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения.

Речевые действия являются единицами речевой деятельности, но они могут осуществляться и самостоятельно, независимо от нее, входя в другие виды деятельности. Можно полагать, что эмотивная, конативная и фатическая функции языка, по Р. Якобсону [1960], скорее всего и могут быть выражены отдельными речевыми действиями, тогда как референционная или метаязыковая предполагают осуществление речевой деятельности в развернутой, полной форме. Соответственно, рассматривая обучение иноязычной речевой деятельности, в частности говорению на иностранном языке, мы имеем в виду обучение целенаправленному, контролируемому говорящим по содержанию и по логике изложения, учитывающему особенности партнера общения, формированию, формулированию и выражению мысли (чувств, волеизъявлений) иноязычными средствами. При этом существенно, как отмечал С. Л. Рубинштейн, что «о деятельности и действиях в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть воздействие и изменение окружающего» [1973, с. 99]. Именно эта ситуация и имеет место в случае речевой деятельности, например говорения, когда в результате воздействия

говорящего на партнера общения как следствие происходит изменение в его информационном поле.

По отношению к речевой деятельности понятие речевого поведения является менее определенным и более широким (равно как и отношение «деятельность — поведение»). Речевое поведение — специфическая и неотъемлемая часть человеческого поведения в целом как сложной системы поступков, действий, движений. Речевое поведение есть форма социального бытия человека (или его функционирования в социуме). В речевом поведении проявляется вся совокупность речевых действий и речевой деятельности человека. Оно есть манера, характер их реализации человеком, включающее и всю его соматическую активность; содержанием речевого поведения является содержание речевой деятельности. Единицей речевого поведения служит речевой поступок, имеющий означаемое — характер воздействия на партнера и означаемое — внешняя исполнительная часть речевой деятельности или речевого действия. Соответственно, можно говорить метафорически о «произносительном поведении», «грамматическом поведении» и т.д. Речевое поведение включает эмоциональный компонент, ибо «свойства личности в свою очередь сказываются в ее поведении», по С. Л. Рубинштейну.

Все изложенное выше позволяет говорить о том, что речевое поведение на иностранном языке может рассматриваться не как объект, а как «общеповеденческое» следствие обучения речевой деятельности.

Определяя речевую деятельность в качестве основного объекта обучения, необходимо соотнести такую постановку вопроса с общепринятым положением, согласно которому утверждается, что мы обучаем иноязычной речи, или речи на иностранном языке.

В современной науке речь, как известно, трактуется многозначно: это — фонация, говорение, текст, общение. Наиболее устоявшимся является определение речи в качестве акта индивидуального пользования языком, процесса выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения (С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов и др.). Сложившаяся в результате многозначности понятия «речь» внутренне противоречивая ситуация определения объекта обучения выражается, например, даже в самом рассмотрении речи в качестве говорения. Анализ литературы показывает, что эти два понятия могут полностью отождествляться (ср., например, «процессы говорения, или собственно речь») или говорение может определяться только как часть речи — фонация, звучание. Речь часто трактуется в смысле прямого дополнения к термину «слушание» или любому другому синонимически используемому слову: «понимание», «прием», «восприятие», «аудияция», «аудирование», например в сочетании «слушание речи», «понимание речи», «прием или восприятие речи» и т.д. Такое употребление свидетельствует об отождествлении понятий «речь» и «речевое сообщение» (или «речевой сигнал», «языковой материал», «текст» и т.д.). Речь в этом контек-

сте — это то, что подлежит слушанию, его объект. Однако в то же время довольно распространены и определение речи как «двустороннего, взаимного общения», и следующее отсюда распространенное утверждение, что в функционально-динамическом плане устная речь распадается на процессы слушания и говорения. Из этого определения следует, что «слушание» рассматривается в качестве составной части «речи», понимаемой как общение.

Другими словами, в современной психологии и методике обучения иностранным языкам в силу отмеченного выше разноречия в определении речи сложилась требующая решения парадоксальная ситуация наличия взаимоисключающих трактовок речи. Так, если речь — двусторонний процесс (письменного и устного) общения, т.е. слушания (чтения) и говорения (письма), то слушание (чтение) тоже должно быть названо речью наряду с говорением (письмом). Но это самоочевидная нелепость, которая устраняется утверждением, что речь есть объект слушания (чтения), ибо в данном утверждении речь синонимизируется с понятием устного или письменного высказывания, текста, выступающего в качестве продукта говорения (письма). Возникает вопрос, а почему все эти разные явления обозначаются исследователями одним и тем же термином. Может быть, в них существует что-то общее, что и позволяет определять их одним наименованием — «речь». Ответ будет положительным, если рассматривать речь как способ формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения (письма) для другого, для слушателя (читателя), или в процессе слушания (чтения) для себя (см. подробнее далее).

Способ формирования и формулирования мысли заложен в тексте как продукте говорения и объекте рецепции. Но такое толкование требует деятельностного подхода к самому общению и осуществляющим его речевым процессам как видам речевой деятельности и, соответственно, включения языка и речи в ее внутреннюю структуру. Это требование основывается на том положении, что, 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 способы совершения деятельности человека всегда соотносятся с ее предметом.

Так, и в речевой деятельности индивида мы выделяем средства (языковую систему) и способ (речь) формирования и формулирования мысли, выступающей в качестве предмета речевой деятельности. Соответственно язык и речь «входят» на равных, хотя и различных правах, в систему «говорящий» или «слушающий» человек (а также читающий, пишущий, думающий и переводящий). Проводимый нами анализ этого соотношения направлен на то, чтобы показать, что двучленная, безотносительная к субъекту деятельности схема «язык реализуется в речи» (язык→речь) может быть заменена трехчленной, менее прямолинейной схемой: «речевая деятельность субъекта включает

язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации»

$\left(\begin{array}{l} \text{язык} \\ \text{речь} \end{array} \right\} \text{— РД} \right)$. Возникающая в этой связи задача

обучения иноязычной речевой деятельности, очевидно, значительно шире, чем задача обучения языку как системе или речи — процессу ее реализации, или даже речевым умениям для овладения учебной дисциплиной «иностранный язык». Рассматривая речевую деятельность в качестве объекта обучения, необходимо соотнести обозначаемое ею понятие также с понятием «речевой акт», ибо в последнее время развиваемая в лингвистике теория речевых актов [Остин, 1986; Серль, 1986] начинает переноситься и в методику преподавания иностранных языков.

Теория речевых актов формируется с начала 70-х гг. нашего столетия в работах Дж. Остина, Дж. Серля, П. Стросона как анализ presuppositions и propositions высказывания и определения их лингвистической (языковой) релевантности коммуникативному намерению (или «иллокутивным силам») говорящего. Теория речевых актов — «логико-философское по исходным интересам и лингвистическое по результату учение о строении элементарной единицы речевого общения — речевого акта, понимаемого как актуализация предложения» [Кобозева, 1986]²⁶. Отметим здесь, что в основе этой теории лежит философия прагматизма, что выражается, в частности, в трактовке высказывания только как действия поведенческого акта, т.е. подчеркивается его прагматический аспект и соответственно иллиминируются когнитивный, познавательный аспекты высказывания. Существенно, что в рамках теории речевых актов высказывание рассматривается как трехуровневое образование (ср. с идеей трех аспектов, функций, по К. Бюллеру, Н. С. Трубецкому). В него входят произнесение — локутивный акт, коммуникативное намерение — иллокутивный акт, в основе которого лежат иллокутивные силы человека, и перилокутивный (воздействующий) акт. Дж. Серлю принадлежит заслуга определения таковыми иллокутивных актов и разработка выдвинутых Дж. Остином, П. Стросоном понятий перформативных и коннативных высказываний. Считаем, что речевой акт не может рассматриваться в качестве основы обучения в преподавании иностранных языков, так как он описывает только одно действие говорящего. Он и не рассматривается в совокупности многих психологических компонентов, благодаря которым действие общения входит в личностную структуру. В то же время несомненно, что для целенаправленной отработки средств и способов выражения мысли на иностранном языке эта теория дает очень многое.

²⁶ Развернутый анализ этой теории представлен в работе Н. Д. Арутюновой [1976].

В силу вышесказанного никак нельзя согласиться с тем, что теория речевых актов есть один из вариантов теории речевой деятельности, если последнюю трактовать в подлинном смысле слова. В общем контексте теории деятельности, сформулированной в советской психологии, это еще один аргумент в пользу того положения, что в качестве объекта обучения в преподавании иностранного языка может выступать только речевая деятельность.

В заключение сопоставим понятие речевой деятельности и речевого поведения с понятием компетенции (языковой, речевой, коммуникативной), отражающей по сути ту же лингвистическую оппозицию «язык — речь». Она означает способность пользоваться языком в речевом акте, тогда как более точное и психологически (с точки зрения психологии общения) более правильное понятие коммуникативной компетенции означает способность осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам, различным задачам и ситуациям общения.

Как подчеркивается, коммуникативная компетенция (здесь еще необходимо разграничить понятия коммуникативной, лингвистической и методической компетенции) — владение (желательно свободное) всеми видами речевой деятельности в сферах, актуальных для учебно-познавательной, профессиональной и культурно-познавательной деятельности филолога-русиста. Лингвистическая компетенция — это знание системы языка, ее функционально-речевых разновидностей, знание правил образования, семантики, употребления и функционирования языковых единиц в речи, правил рчеобразования, владения метаязыком лингвистики, лингвистической терминологией. Методическая компетенция — это профессиональные умения, т. е. умения, обеспечивающие конструктивную, организаторскую и коммуникативную деятельность преподавателя русского языка [Костомаров и др., 1986].

Соответственно, и коммуникативная компетенция не может рассматриваться в качестве объекта, ибо она выступает, как уже отмечалось, в качестве отдаленной цели, точнее результата обучения иностранному языку. В то же время проведенный анализ показывает, что и речевое поведение в отличие от речевой деятельности не может определяться как объект, а выступает только как проявление результата обучения, в частности, иностранному языку. Возникает необходимость тщательного и всестороннего анализа речевой деятельности.

Подробное освещение содержания понятия «речевая деятельность» необходимо и потому, что оно совершенно различно у разных авторов: «...в одних случаях мы называем речью определенную деятельность человека как самый процесс общения, осуществляемый средствами языка. В других случаях мы называем речью то, что является конечным результатом этого процесса...» [Беляев, 1965, с. 25]. В толковании Б. В. Беляева иноязычно-речевая деятельность — это и а) речь как процесс общения, и б) иноязычно-речевая практика, тренировка. Последняя может

быть «стандартизированной» или «всесторонней иноязычно-речевой практической тренировкой учащихся». Эта иноязычно-речевая деятельность как тренировка обеспечивает формирование вторичных умений выражать собственную мысль, читать, писать. «Приобретением теоретических знаний, — подчеркивал Б. В. Беляев, — не может быть обеспечено практическое владение языком. <...> не навыки приводят к речи, а речевая деятельность приводит к навыкам, и что на образование навыков в условиях речевой деятельности положительное влияние оказывают теоретические знания» [с. 32].

Одновременно с трактовкой иноязычно-речевой деятельности как тренировки, как средства обучения Б. В. Беляев определяет ее как самостоятельный объект обучения: «...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 вторичные умения» [с. 29]. В то же время сами речевые процессы, или виды речевой деятельности, — слушание, говорение, чтение, письмо — соотносятся Б. В. Беляевым с аналогичными способностями. «Следовательно, можно дифференцировать способности слушания, говорения, чтения, письма. Способности слушания и говорения являются способностями устной речи» [с. 39]. На этой основе в методике обучения иностранным языкам речевая деятельность рассматривается как вторичное умение: «с нашей точки зрения, речевая деятельность в любых ее формах представляет собой как раз вторичное умение» [Миролюбов и др., 1967, с. 415].

Другая трактовка речевой деятельности (в плане соотношения понятия «речевое умение» с понятием «речевая способность») предложена Е. И. Пассовым. Если, по Б. В. Беляеву, речевые умения развиваются на основе речевой способности, то, согласно Е. И. Пассову, речевая способность формируется под влиянием речевого, точнее учебно-речевого, общения. Соответственно «развивать эту способность, развивать целенаправленно, планомерно — одна из методических задач, вытекающих из концепции деятельности» [Пассов, 1977, с. 9]. Речевая деятельность как бы расщепляется Е. И. Пассовым — речевые действия соотносятся с навыками, а формируемая в учебном общении речевая способность есть «собственно речевая деятельность». Естествен поэтому основной акцент методического подхода Е. И. Пассова на отработку самих навыков, от которых производной будет речевая способность.

Раскрывая психологическую природу речевой деятельности, А. А. Алхазисвили доказывает правомерность другой точки зрения, т.е. подчиненность этой деятельности общей структуре человеческого поведения вследствие отсутствия у нее собственной речевой потребности (или потребности в общении) и самостоятельной цели общения. Согласно А. А. Алхазисвили, «...речевая деятельность не представляет собой самостоятельной формы

поведения. Она в качестве обслуживающей включена в поведение индивида...» [1974, с. 14]. Автор подчеркивает условность применения термина «речевая деятельность» (это может быть «речевое поведение», «речевая активность», «речевое действие»).

Собственно деятельностное направление в изучении языка, языковой способности было заложено лингвистическим пониманием речи как своеобразной активности (деятельности) В. Гумбольдтом, подходом к двучлену «язык — речь» Ф. де Соссюром и положением Л. С. Выготского о словесном значении как единстве общения и обобщения и знаковой опосредствованности процесса общения. В общем контексте теории деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и определения «речи как специфической деятельности» (А. Н. Леонтьев) А. А. Леонтьевым в 1969 г. были сформулированы основы теории речевой деятельности, где последняя определяется как «частный случай знаковой деятельности... основной вид знаковой деятельности, логически и генетически предшествующий остальным ее видам» [1974, с. 24].

Деятельностный подход к речи оказался плодотворным, так как позволил А. А. Леонтьеву определить место речи в общем контексте интеллектуального акта, рассмотреть структуру речевого действия по аналогии с фазностью деятельности, определить его операциональную структуру и основную характеристику — целеположенность. А. А. Леонтьевым выделены наиболее важные для процесса овладения изучаемым языком моменты — ориентировка в условиях деятельности, типы операций, выработка плана в соответствии с результатом ориентировки, реализация этого плана и контроль. Однако в настоящее время в методике обучения иностранным языкам и русскому как иностранному создавалась несколько противоречивая ситуация. Она вызвана, во-первых, тем, что по сути в качестве объекта обучения выступает та же речь, но определенная теперь как речевая деятельность. Во-вторых, противоречивость вызывается тем, что сам А. А. Леонтьев подчеркивает некоторую условность определения речи как деятельности, считая термин «речевая деятельность» некорректным и, строго говоря, не терминологичным. «Речь включается как составная часть в деятельность более высокого порядка. <...> Речь — это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой» [с. 25]. Тем не менее предложенная А. А. Леонтьевым теория речевой деятельности в целом в настоящее время служит надежной основой общего направления исследования этого феномена в психолингвистике, социолингвистике и др.

Предлагаемый нами подход к исследованию речевых процессов с точки зрения теории деятельности предполагает другое толкование речевой деятельности: а) трактовку речевой деятельности не в отношении к речи, а к процессу выдачи и приема сообщения и б) определение речи не как выражения мысли (экспрессии) или даже общения, а как с л о с о б а формирования и форму-

лирования мысли посредством языка в процессах говорения (письма), слушания (чтения). В таком определении каждый из этих процессов, осуществляемый субъектами взаимодействия в вербальном общении (монологическом, диалогическом или полилогическом), рассматривается нами как вид речевой деятельности, характеризующийся всем тем, чем определяется любая другая самостоятельная деятельность человека. Прежде всего это относится к утверждению наличия «собственной» речевой коммуникативно-познавательной потребности. Существенно, что при данном подходе речь рассматривается только в категориях деятельности как способ действия с предметом (мыслью) посредством языка, выступающего в качестве средства деятельности.

Сложившаяся ситуация неопределенности объекта обучения, называемого большинством исследователей «речевой деятельностью», но интерпретируемого ими совершенно по-разному, вызывает необходимость полного и точного определения речевой деятельности как объекта обучения в преподавании иностранного, и в частности русского как иностранного, языка. Охарактеризуем ее прежде всего как целостное, специфическое, присущее только человеку явление.

Речевая деятельность — проявление общей речевой способности человека — формируется и развивается у него на основе биологических, генетических (рода *homo sapiens*) предпосылок как готовности к образованию и оперированию знаковой (языковой) системой, выявляющейся в условиях связи «человек — вещь, предмет», «человек (ребенок) — взрослый», согласно Д. Б. Эльконину. Только в условиях предметно-коммуникативной деятельности может образоваться значение — единица речевого мышления — как «единство общения и обобщения» (Л. С. Выготский).

Речевая деятельность формируется и развивается в единстве с общим интеллектуальным развитием, в котором речь опосредствует становление и качественное своеобразие функционирования высших психических процессов и состояний, в свою очередь, обуславливающих само речевое развитие. В то же время виды речевой деятельности суть проявление вербально-коммуникативной функции человека. Рассмотрим, что это значит.

Исследователи вербального общения традиционно отмечают внутреннюю связь его рецептивной и продуктивной сторон. Начало этой традиции восходит к работам В. Гумбольдта, который «...впервые разгадал сущность речевой деятельности как взаимообусловленной корреляции двух дополняющих друг друга процессов, из которых один распадается на фазы формирования речи-мысли и ее звуковой зашифровки, а другой — противоположный по своей направленности процесс, состоит из дешифровки и последующего воссоздания мысли в опоре на знания языка и свой личный опыт» [Кацнельсон, 1972, с. 107—108]. При этом важно подчеркнуть, что для Гумбольдта речь, процесс высказывания мысли и понимание «есть различные действия одной и той же языковой

силы». Эта «языковая сила» («языковая способность», «язык», «языковая деятельность») и рассматривается нами как сложная высшая психическая функция.

Специфика этой функции заключается прежде всего в интегративном характере, который проявляется в двустороннем ее воплощении и в том, что она реализуется на основе других высших системных функций человека: мышления, памяти. Особую роль в ее реализации играет мышление — специфически человеческая способность опосредствованного отражения предметов и явлений действительности в их связях и отношениях. При этом важно подчеркнуть исходное для нашего описания положение, что само мышление могло стать инструментом опосредствованного отражения действительности только в единстве с этой высшей интегративной функцией. Не менее специфичным для нее являются способ и средства существования. В роли средств реализации этой функции выступает язык как система разноуровневых единиц от фонемы до словосочетания и правил оперирования ими (например, грамматических, семантических, логических). При помощи и посредством языка, во-первых, формируется и существует сама понятийная система человека (обобщенное и опосредствованное отражение реального мира), во-вторых, формируется и формулируется мысль в процессе речевой продукции — письма (говoreния).

Наряду со средством важен и способ реализации данной функции. Способом формирования и формулирования мысли (отражение предметных связей и отношения к ним посредством языка) служит речь. Речь нами трактуется как внутренний и внешний (устный и письменный) способ построения самой мысли. Знаковый характер средств и способа, т.е. языка и речи, определяет опосредствованный вербальный характер этой функции, а ее связь с основной целью реализуемой ею деятельности определяет ее коммуникативность.

Соответственно, можно назвать эту высшую интегративную функцию вербально-коммуникативной функцией (ВКФ). Она реализуется двумя процессами — смысловым восприятием и смыслопорождением, или смысловыражением, которые представляют внутреннюю сторону рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Утверждение, что смысловое восприятие и смысловыражение представляют собой разнонаправленное (от мысли к слову и обратно) выражение единой вербально-коммуникативной функции, во-первых, хорошо согласуется с положением В. Пенфильда о том, что, несмотря на определенную локализацию слуховой и речедвигательной функций соответственно в зоне Вернике и Брока, «речевой механизм должен функционировать как целое и не может быть разделен на ограниченные функциональные единицы» [Пенфильд, Робертс, 1965, с. 206]. Во-вторых, единство этих процессов внутри одной функции определяется и тем, что, по словам Н. И. Жинкина, «код, на котором человек кодирует и декодирует, один и тот же» [1982, с. 53].

Как известно, единство всякого явления прежде всего должно выражаться в единстве его структуры для всех его проявлений, в частности для всех проявлений ВКФ. Схемы смыслового восприятия и смысловыражения при их наложении и будут представлять такое структурное единство, в котором могут быть выделены три уровня. При этом сами совмещенные схемы этих процессов представляют собой некоторую модель.

Первый уровень этой модели, осуществляющий непосредственный контакт с окружающей средой, — п е р ц е п т и в н о - м о т о р н ы й. Он реализуется в процессе устного вербального общения в слуховой и артикуляторной (речедвигательной) модальности. Перцептивно-моторный уровень осуществляет функцию а) в х о д а (с первичным преобразованием параметров акустических в нервную импульсацию) и б) в ы х о д а (с конечной трансформацией артикуляционной активности в акустические параметры) речевого сигнала. О едином принципе организации входа и выхода ВКФ свидетельствует, во-первых, соответствие физических параметров входного и выходного акустических сигналов, регламентируемое внутренней согласованностью работы слухового и речедвигательного анализаторов; во-вторых, участие слуховой обратной связи (равно как и проприоцептивной) в производстве акустического сигнала и встречной моторной активности в процессе его различения и опознания. Другими словами, принцип перекодирования нервной импульсации через артикуляционную в структуру параметров акустического сигнала должен быть тем же, что и принцип перекодирования акустических параметров в нервную импульсацию. Отметим, что первый уровень ВКФ — это уровень перевода с акустического кода на нервный и обратно — с кода нервной импульсации на акустический.

Второй уровень модели ВКФ — формирование (и формулирование) мысли — предполагает установление предметно-смысловых соответствий при помощи языковых средств. Оно выражается движением от смысловых связей к предметным и наоборот. Раскрытие предметного содержания чужой мысли в слушании осуществляется на основе вероятностного прогнозирования [Зимняя, 1973] через анализ всей иерархии смысловых связей высказывания («материализованных» в вербальных связях) в последующий пространственный синтез [Лурия, 1969] всех предварительных решений для получения результата — понимания или непонимания. Другими словами, это процесс раскрытия предмета чужой мысли на всех уровнях высказывания (т.е. распределение этой мысли для себя). В процессе говорения происходит тот же процесс установления предметно-смысловых соответствий, только при выражении предметного содержания своей мысли прежде создается пространственный синтез всего высказывания, или его программа, реализуемая в ходе текущего анализа соответствия вербальных средств и способа формирования и формулирования мысли этой программе.

Происходящий процесс выражения мысли, т.е. ее опредмечивание, предполагает создание всей иерархии смысловых связей, одним из основных показателей которой является *связность*. Ее реализация в процессе слушания и говорения служит опорными точками между и внутри уровней переходов. Таким образом, пространственный синтез, реализуемый в слушании (в смысловом восприятии), в «процессе объединения разрозненных мыслей в единое целое, процессе обобщения, без чего невозможно было бы формирование общего вывода» [Соколов, 1968, с. 97] и в говорении (в смысловыражении), в формировании программы, представляет собой общий пункт этого уровня модели. Второй уровень — это уровень перевода с языковых средств на смысл и со смысла на языковые средства.

Третий уровень модели ВКФ — *смыслообразующий*, в процессе слушания реализуется в понимании (или непонимании) предмета высказывания и установлении коммуникативного смысла и коммуникативного намерения чужого высказывания. Этот уровень предполагает высший синтез смыслокомплексов, осуществляемый средствами предметно-схемного индивидуального кода или универсального предметного кода [Жинкин, 1982]. В процессе говорения смыслообразующий уровень выявляется в образовании коммуникативного смысла и коммуникативного намерения, реализующихся в замысле собственного высказывания и затем развертывающихся в его программу. Третий уровень ВКФ — это уровень перевода с предметного на смысловой план и со смыслового на предметный.

Все уровни модели ВКФ как бы входят друг в друга, поэтому их разграничение, естественно, носит условный характер. В целом ВКФ (или языковая способность) представляет собой, таким образом, сложный механизм приема, переработки и выдачи вербальной информации посредством языка как средства и речи как способа формирования и формулирования мысли во всех видах речевой деятельности в процессе общения.

Утверждение, что ВКФ есть единая система, реализующаяся в процессах смысловыражения и смыслового восприятия, имеет не только теоретическое, но и определенное практическое значение для обучения родному и особенно иностранному языку. Так, представление об органическом единстве внутренних сторон видов речевой деятельности — смысловыражения и смыслового восприятия — позволяет обоснованно организовать взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности на иностранном языке посредством целенаправленной отработки прежде всего трех центральных для ВКФ пунктов, определяющих каждый из ее уровней. В качестве таких пунктов выступает соответствие а) артикуляции и звука, б) слова (знака) и смысла и в) смысла и предметного содержания мысли — денотата. Такова основная структура ВКФ.

Сама ВКФ предполагает знание (наличие и владение) языковых средств и правил оперирования ими. Вслед за Н. И. Жинкиным можно выделить три группы таких правил — логические,

семантические и грамматические (морфологические и синтаксические). «Синтаксическое правило должно появиться сразу, как некоторая законченная схема сочетания слов, только при этом условии произойдет операция отбора элементов с решетки морфем» [Жинкин, 1958, с. 357]. Следует, вероятно, добавить, что при этих условиях произойдет операция правильного отбора слов, тогда как при незнании синтаксического правила, хотя операция отбора также будет произведена, но она осуществится неправильно, в результате чего может получиться, например, такое сочетание: *Хорошая мальчик будет поехал на юге*.

Семантические правила определяют сочетаемость слов по их значению, точнее по принципу понятийной сочетаемости. В приведенном выше примере соблюдено именно семантическое правило, хотя сочетание слов не оформлено синтаксически. Следует предположить, что в процессе речепорождения отбор слов по семантическому правилу не должен предваряться отбором по синтаксическому. Независимость существования этих правил хорошо иллюстрируется примером «текста», предложенного Л. В. Щербой студентам для синтаксического разбора, *Глокая куздра штеко будланула... бокрѣнка* (цит. по [Реформатский, 1960, с. 272]), в котором сами по себе незначащие слова приобретают значение в структуре синтаксического целого.

К третьей группе правил Н. И. Жинкин относит логические правила, «регулируемые критерием истинности и ложности» и отражающие предметные отношения [1958, с. 359]. Например, в правильно синтаксически и семантически оформленном предложении *Рыбы летают высоко* нарушено именно это правило.

Вероятно, правомерно говорить 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 следствием большой частоты встречаемости какого-либо конкретного сочетания слов, в результате чего вероятность его появления будет очень высока, и широкого действия механизма аналогии, переноса. Можно предположить, что именно учет вероятности сочетания слов и правильность их использования в заданном контексте и определяют так называемое чувство языка.

Существенно, что в отношении формирования и пользования синтаксическими правилами наибольшей объяснительной силой обладает теория порождающей грамматики. При этом, как отметил Н. Хомский, «...чтобы избежать одного постоянного недоразумения, вероятно, стоит повторить, что порождающая грамматика не является моделью для говорящего или для слушающего. Она стремится охарактеризовать в наиболее нейтральных терминах знание языка, которое дает основу для действительного использования языка говорящим — слушающим» [1972, с. 13—17]. Соот-

ветственно, «порождающая грамматика» — это некоторое устройство, которое формирует и реализует в процессе общения имеющуюся в языковом сознании коммуникантов совокупность правил.

IV. 2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Речевая деятельность есть специфическая форма человеческой деятельности, ее самостоятельный вид. Она представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность людей как совокупность речевых действий может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако она может быть и самостоятельной деятельностью в полном «деятельностном» смысле этого понятия. Это утверждение означает, что речевая деятельность характеризуется всеми особенностями, отличающими ее от процесса (с которым она находится в отношении «вид — род»), а именно: мотивированностью, целенаправленностью (целеположенностью), предметностью, структурностью. Соответственно, понятие «речевой процесс» и «речевая деятельность» не могут рассматриваться как синонимы, ибо речевая деятельность есть процесс, но не всякий речевой процесс есть речевая деятельность. Например, приветствия, ответы на вопрос типа *Здравствуйте!, Как дела?, Как живете?* или воспроизведение по памяти (либо наизусть) текста, или слушание и запись домашнего задания суть речевые процессы в форме определенных речевых действий, но не речевая деятельность. Что же определяет речевой процесс как деятельность, в каких видах она существует и что является основанием для разграничения этих видов — это вопросы, правильные ответы на которые имеют практическое педагогическое значение.

Как и всякая другая деятельность человека, его речевая деятельность определяется целым рядом характеристик и прежде всего 1) структурной (внешней и внутренней) организацией и 2) предметным (психологическим) содержанием. Речевая деятельность человека обуславливается сложным взаимодействием функционирования внимания, восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве 3) общефункциональных психологических механизмов этой деятельности. Речевая деятельность характеризуется также 4) единством внутренней и внешней стороны и 5) единством содержания и формы реализации этой деятельности.

Говоря о внутренней структурной организации речевой деятельности, прежде всего отметим, что всякая деятельность человека, согласно теории А. Н. Леонтьева, и речевая деятельность, если она рассматривается в качестве

таковой, определяются трехфазностью. В эту структуру входит побудительно-мотивационная, ориентировочно-исследовательская (аналитико-синтетическая) и исполнительная фазы.

В нашей трактовке первая фаза реализуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели деятельности как будущего ее результата. При этом общеизвестно, что основным энергетическим источником деятельности (и общей активности личности) является потребность — «нужда», «необходимость» в чем-то. Еще раз напомним в этой связи положение А. Н. Леонтьева, где детализируется понятие потребности применительно к деятельности: «...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» [1959, с. 38].

Источником речевой деятельности во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. Эта потребность, находя себя в предмете речевой деятельности, в качестве которого выступает мысль, становится внутренним коммуникативно-познавательным мотивом этой деятельности. Мотив определяет динамику и характер всех видов речевой деятельности. 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 наши 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» [1982, с. 314]. Тем самым мотивационно-побудительная фаза деятельности, ее мотив входят таким образом во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее.

Вторую фазу деятельности составляет ее ориентировочно-исследовательская (или аналитико-синтетическая, по С. Л. Рубинштейну) часть, направленная на «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности и т. п.» [Анцыферова, 1969а, с. 65]. Аналитико-синтетическая фаза деятельности предполагает выбор и организацию средств и способов осуществления деятельности. И, в частности, можно полагать, что на этой фазе

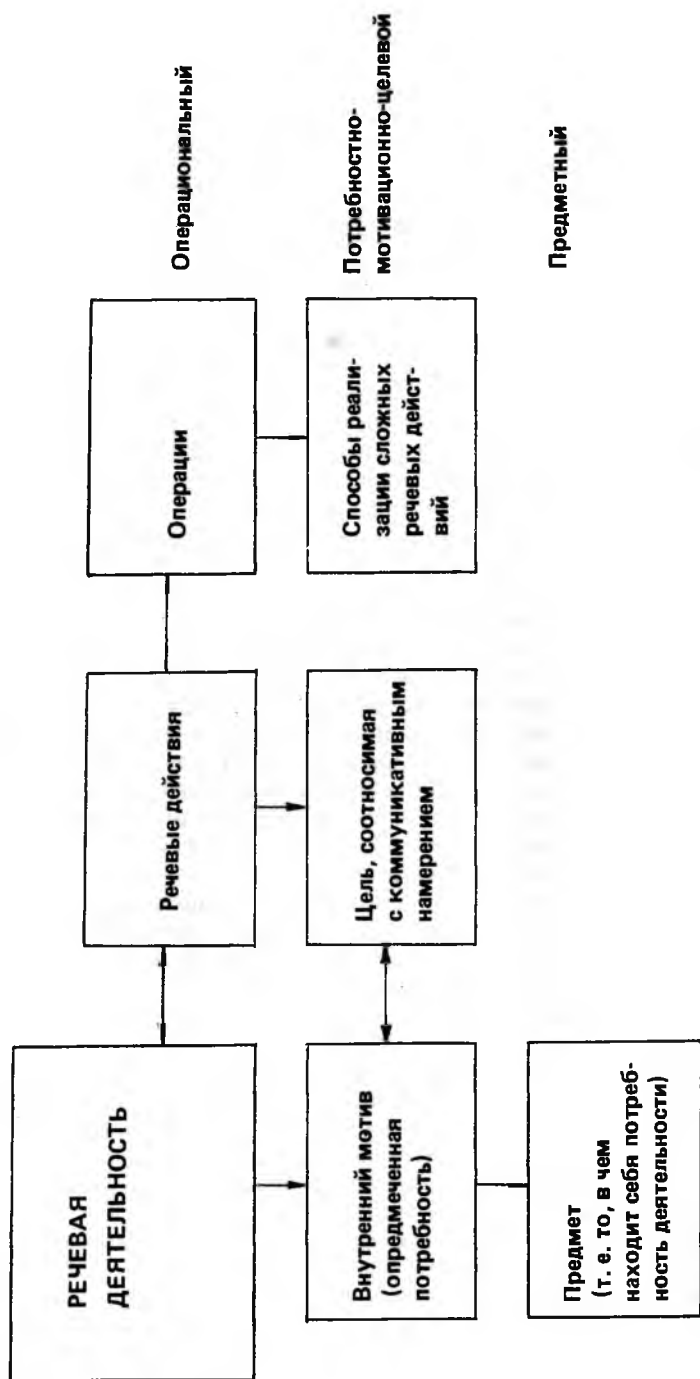
речевой деятельности реализуется отбор средств и способа формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это — фаза планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности при помощи ее средств и способов.

Третья фаза всякой деятельности — исполнительная, реализующая. При рассмотрении этой фазы в речевой деятельности важно отметить, что она может быть внешне выраженной и внешне не выраженной. Так, например, исполнительная фаза слушания внешне не выражена, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна, она внешне ярко выражена в артикуляционных движениях говорящего или в моторных движениях руки пишущего и затем в акустическом (графическом) эффекте. Анализируя особенности речевой деятельности, А. А. Леонтьев обращает внимание на то, 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» [1969а, с. 26]. Нам важно подчеркнуть, что такая динамическая система, представляя собой операциональный механизм деятельности, обуславливает в значительной мере скорость, автоматизм выполнения любого вида деятельности, в том числе и речевой. Совершенство этой системы означает сформированность речевых навыков.

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

Предмет рассматривается в качестве основного элемента предметного содержания деятельности. Он определяет и сам характер деятельности, ибо «по различию их предметов различаются отдельные виды деятельности» [А. Н. Леонтьев, 1959, с. 38]. Именно в предмете реализуется, «находит» себя, или «опредмечивается» в ней, потребность деятельности. Предмет деятельности может быть вещественным, материализованным и идеальным. При анализе видов речевой деятельности существенно подчеркнуть идеальность ее предмета. Предметом речевой деятельности, что уже отмечалось выше, является мысль как форма отражения предметов и явлений реальной действительности в их связях и отношениях.

В выражении мысли, выступающей в качестве предмета речевой деятельности, реализуется цель таких ее видов, как говорение и письмо. В воссоздании чужой «заданной» мысли осуществляется цель слушания и чтения. При этом речь, выступающая в качестве способа формирования и формулирования мысли посредством языка, представляет собой тем самым внут-



ренное орудие, инструмент выполнения всех видов речевой деятельности. Очевидно, что предмет — основной элемент психологического содержания речевой деятельности — определяет специфику и условия ее протекания. В силу этого решающее значение при обучении неродному языку приобретает организация предметного плана речевой деятельности.

Речевую деятельность можно рассмотреть и как трехуровневое образование, где первый уровень — это мотивационно-потребностно-целевой, второй уровень — предметный план деятельности, а третий — операциональный. Схематически в общем контексте теории деятельности А. Н. Леонтьева и применительно к речевой деятельности это может быть представлено следующим образом (схема 2).

Не менее значимым (но уже в аналитических целях дальнейшего распредмечивания условий деятельности) элементом предметного содержания деятельности является ее п р о д у к т. 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 речевой деятельности (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, представляя собой в этом случае как бы промежуточное решение, принимаемое субъектом в ходе деятельности. Высказывание (текст) — продукт таких видов речевой деятельности, как говорение, письмо. В высказывании, тексте объективируются вся совокупность психологических условий деятельности и индивидуально-психологические особенности ее субъекта. Подробнее о тексте как продукте говорения (письма) и объекте слушания (чтения) будет сказано ниже.

Важным элементом предметного содержания деятельности наряду с предметом и продуктом является также ее р е з у л ь т а т. Результат деятельности человека, как правило, выражается в реакции на продукт деятельности других людей и соответственно в том, что побуждает их к другой деятельности. В рецептивных видах речевой деятельности внутренним результатом слушания, например, являются понимание (или непонимание) смыслового содержания текста и последующее говорение, результат продуктивных видов речевой деятельности — реакции (вербальная или невербальная) других людей на высказывание как их продукт.

Естественно, что идеальная форма предмета, продукта и результата 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 соответствует общему определению деятельности (А. Н. Леонтьев), согласно которому этим термином обозначаются

только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение к миру, отвечают вызвавшей его потребности. В нашей трактовке речевая деятельность отвечает потребности общения, коммуникативной, познавательной потребности, являющимся высшими духовными потребностями человека. Эти потребности, воплощаясь в внутреннем мотиве и коммуникативном намерении, определяют 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 характеристики деятельности, следует определить и ее единицу. Как отмечает Л. И. Анцыферова, «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» [1969а, с. 62]. Действие — это морфологическая единица деятельности. И если единица деятельности — действие, то единицей поведения как социально обусловленной формы взаимодействия человека с окружающей действительностью является поступок. Поступок — это социальное действие, которое реализует или выражает отношение человека к действительности, к другим людям. Поступок может рассматриваться как социальное действие, имеющее свое «означаемое» и «означающее». «Означаемым» является то, что хотел человек выразить (вольно или невольно) своим действием по отношению к другим людям, «означающим» — вербальная или невербальная форма реализации действия.

Представляя собой особый вид человеческой деятельности, речевая деятельность имеет и специфическую единицу: в рецептивных видах речевой деятельности — слушании и чтении — это смысловое решение, а в ее продуктивных видах — говорении и письме — это речевой поступок. По определению В. А. Артемова, «речевой поступок является простейшей единицей вербального общения» [1971а, с. 264], имеющей свое «коммуникативное содержание» и «коммуникативную форму». Детализируя здесь высказанную ранее мысль, подчеркнем, что в качестве «означаемого», или «коммуникативного содержания» речевого поступка, выступает передаваемое субъектом деятельности с определенным осознаваемым или неосознаваемым коммуникативным намерением смысловое содержание высказывания. «Коммуникативной формой» является лексико-грамматическое и особенно интонационное оформление речевого действия. Важно также отметить, что речевой поступок в продуктивных видах речевой деятельности реализуется целым высказыванием, выражающим коммуникативное намерение в любой форме — предложении, сверхфразовом единстве, микротексте.

Третья характеристика речевой деятельности — ее механизмы. Они представляют собой сложное многозначное обра-

зование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими. При этом собственно речевые механизмы, например грамматическое структурирование, основываются на действии общефункциональных механизмов мышления, памяти, опережающего отражения. Естественно поэтому, что «прилаживание» речевого механизма, выработанного на родном языке, к оперированию новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли в процессе овладения различными видами речевой деятельности на иностранном языке представляет достаточно большую трудность, которая сама по себе, стихийно не преодолевается обучаемым. Ее преодолеть можно только при помощи специальных упражнений, направленных на отработку и «прилаживание» речевых механизмов во всех их звеньях к новым условиям функционирования на базе изучаемой языковой системы.

Четвертой характеристикой речевой деятельности является единство ее внутреннего и внешнего планов. Как и всякая другая деятельность, она определяется единством двух сторон — внешней, исполнительской, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. В этой характеристике речевой деятельности проявляется принцип единства сознания и деятельности, согласно которому, по С. Л. Рубинштейну, психика, сознание являются внутренней, интегральной частью деятельности, формируемыми в деятельности и определяющими реализацию этой деятельности.

В качестве такой внутренней стороны деятельности, осуществляющей ее организацию, планирование, программирование, выступают те психические состояния и функции, которыми она реализуется, — это потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство служит тем общефункциональным психологическим механизмом, посредством которого осуществляется деятельность вообще, и речевая в частности. Так, внутренней стороной, или основным «механизмом», реализующим рецептивные виды речевой деятельности, является смысловое (зрительное или слуховое) восприятие, продуктивные виды — процесс смысловыражения (или речепорождения, речепроизводства).

Основываясь на том, что структура любой модели интеллектуального акта, и в том числе речевого, должна иметь как минимум четыре уровня, А. А. Леонтьев [1969] наметил следующие четыре основных этапа процесса речепорождения для продуктивных видов речевой деятельности: этапы мотивации, замысла, реализации замысла и сопоставления реализации и замысла. Соотнося эти этапы речепорождения со структурной организацией деятельности, необходимо отметить, что внутренняя ее сторона включает мотивационно-побудительную фазу и фазу формирования и формулирования мысли разными способами посредством языка или другого, например внутреннего, смыслового кода. При этом структура внутренней (и внешней в то же время) сторон рецептивных видов речевой деятельности та же, что и продуктив-

ных видов, но с другим порядком следования и наименования фаз (этапов), что особенно явно видно на схеме ВКФ.

Общность характера внутренней стороны всех видов речевой деятельности выявляется: а) в ее трехфазности — наличии побуждающего, смыслоформирующего и формулирующего, т. е. внутреннего реализующего, уровня; б) в обязательном включении в этот процесс способа формирования и формулирования мысли посредством языка (или средствами предметно-схемного, универсального, предметного кода), т. е. речи; в) в определяющей, инициирующей для всей деятельности роли внешнего и внутреннего мотива (как опредмеченной потребности), который сам является следствием детерминирующего осознаваемого или неосознаваемого человеком воздействия внешнего по отношению к нему раздражителя.

Единство смыслового содержания и формы также характеризует речевую деятельность во всех ее видах. Выражаемая в продуктивных видах речевой деятельности собственная мысль говорящего (пишущего) и воспринимаемая слушателем (читателем) в рецептивных видах чужая, заданная ему извне мысль определяют содержательную сторону этих процессов. Содержанием всех видов речевой деятельности, таким образом, является смыслоорганизация воспроизводимого и воспринимаемого высказывания, в которой отражается предметная действительность в связях и отношениях объектов и явлений. Формой такой смыслоорганизации и соответственно «формой» самой речевой деятельности служат перцептивные, мыслительные, мнемические и моторные действия, как действия внутреннего и внешнего оформления мысли.

В этом же плане анализа единства содержательной и формальной сторон речевой деятельности может быть рассмотрен и ее продукт. Содержанием продукта рецептивных и продуктивных видов является заключенная в нем мысль, смысл, смысловое содержание. Формой продукта говорения (письма), в качестве которого выступает текст, служит его лексико-грамматическое и фонетическое оформление, формой рецептивных видов — характер предидирования умозаключения.

Неразрывность формы и содержания во всех видах речевой деятельности выступает некоторым препятствием в овладении иностранным языком. Это связано с тем, что известное содержание в ряде случаев требует новой языковой формы, и старая, привычная, устоявшаяся форма выражения мысли на родном языке начинает «вмешиваться», интерферировать с новой.

Проведенный анализ основных характеристик речевой деятельности показывает, что новым в деятельностном подходе к обучению иностранным языкам является не только то, что в качестве объекта обучения рассматривается речевая деятельность, но также и то, что под речевой деятельностью мы имеем в виду не просто речевую активность, не речевую практику, не речь как акт, процесс индивидуального пользования языком, не обще-

ние, а структурно и содержательно новое явление, определяющее характер (и в котором в то же время он выражается) взаимодействия людей в процессе их речевого иноязычного общения. Речевая деятельность, подчеркнем это еще раз, представляет собой целенаправленный, мотивированный, активный процесс приема и (или) выдачи сообщения, организованного социально отработанными средствами (язык) и способом (речь) формирования и формулирования мысли в общении людей друг с другом.

IV. 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Виды речевой деятельности — слушание, говорение, чтение, письмо²⁷ — определяются по двум основаниям: форме общения (устной, непосредственной, или письменной, опосредствованной) и по характеру направленности речевого действия: «от мысли к слову» или «от слова к мысли», что отметил еще В. Гумбольдт. В зависимости от основания их определения виды речевой деятельности попарно объединяются следующим образом: «говорение — слушание», «письмо — чтение» объединены в зависимости от формы общения, пары «говорение — письмо», «слушание — чтение» отражают характер самого действия — прием или выдача сообщения.

1. «Говорение — слушание» реализуют устную форму общения. Так как говорение часто называют, по Ф. де Соссюру, речью, а слушание рассматривают в качестве условия, необходимой части общения, то по форме общения это отношение двух видов речевой деятельности часто называют «устная речь», что находит отражение в постановке цели занятий и ее формулировке, например «обучение навыкам устной речи». Самоочевидно, что в рассматриваемом нами плане анализа объекта обучения это не совсем точно и совсем неопределенно.

2. «Письмо — чтение» реализует письменную, опосредствованную временем и расстоянием форму общения. По аналогии с устной формой общения, которая определяется как «устная речь», это отношение называется часто «письменной речью», хотя в большинстве случаев чтение рассматривается отдельно в силу ощущаемого авторами несоответствия понятий «речь» и «чтение» в рамках единого целого.

3. «Говорение — письмо» реализуют процессы выражения мысли, чувств, волеизъявлений человека (коммуниканта, адресанта) в разных формах общения.

4. «Слушание — чтение» реализуют процессы приема, осмысления, оценивания, интерпретацию речевого сообщения человеком (реципиентом, адресатом). Если эти отношения видов речевой

²⁷ В речевой деятельности также дифференцируются такие виды, как думание и передача сообщения и, в частности, перевод, т. е. передача сообщения, принятого на одном языке и передаваемого на другом (см. подробнее [Зимняя, 1985]).

деятельности представить схематически, как взаимно перекрещивающиеся плоскости (схема 3)

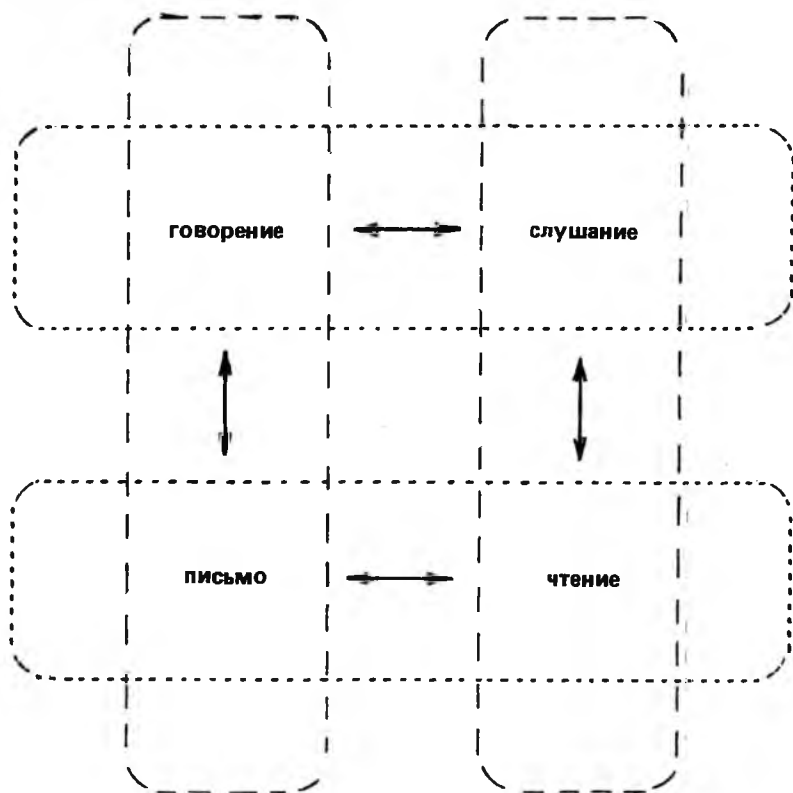


Схема 3

то очевидна и наглядна коммуникативно-психологическая основа взаимосвязанности обучения как отражение взаимосвязи и взаимодействия самих видов речевой деятельности в процессе общения.

Названные основания определения видов речевой деятельности служат в то же время и параметрами, по которым выявляются их общность и различие. Главными среди этих параметров являются следующие: а) характер вербального (речевого) общения; б) направленность речевого действия человека на прием или выдачу сообщения; в) роль речевой деятельности в вербальном общении; г) наличие одного из трех способов формирования и формулирования мысли; д) характер внешней выраженности; е) характер обратной связи.

По характеру речевого общения, как уже отмечалось выше, речевая деятельность дифференцируется на виды, реализующие устное и письменное общение. К видам речевой деятельности, осуществляющим устное общение, относятся говорение и слушание. Это базальные ее виды, определяющие речевой

онтогенез. К этим видам речевой деятельности формируется наследственная предрасположенность, или генетическая готовность. Говорение и слушание формируются у человека в онтогенезе как путь, инструмент реализации его общения с другими людьми, и как основные каналы, при помощи которых в слове, в его значении осуществляется не только общение, но обобщение, т. е. познавательная деятельность. Здесь важно отметить, что онтогенетический путь формирования говорения и слушания на родном языке не может служить примером для его повторения при обучении им на иностранном языке взрослых людей, студентов.

Чтение и писание (или письмо), реализующие письменное общение, 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, а также и тем, что они предполагают усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, т. е. ее графического представления. Очевидно, что обучение чтению и письму на иностранном языке представляет самостоятельную, достаточно сложную задачу обучения, решение которой требует дополнительных по сравнению с обучением слушанию и говорению учебных действий.

По направлениюности осуществляемого человеком речевого действия на прием или выдачу речевого сообщения виды речевой деятельности, как известно, определяются как рецептивные и продуктивные. Посредством рецептивных видов (слушания, чтения) человек (реципиент, адресат) осуществляет прием и последующую переработку речевого сообщения. Посредством продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма) человек (коммуникант, адресант) осуществляет выдачу речевого сообщения. Рецептивные виды речевой деятельности функционируют на основе работы слухового и зрительного анализаторов. Продуктивные ее виды основываются на совместной работе речеслуходвигательного и зрительного аппарата. Соответственно, слушание и чтение определяются особенностями слухового и зрительного восприятия, тогда как реализация говорения и тем более письма обуславливается выработкой и осуществлением сложной системы порождения речевого высказывания, включающей речедвигательную программу. Определяемая этими особенностями специфика каждой из разнонаправленных сторон речевой деятельности находит отражение в разной трудности обучения продукции и рецепции в процессе преподавания иностранных языков.

По характеру той роли, которую в процессе общения выполняют виды речевой деятельности, они 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 рассмат-

риваются как условие эффективного говорения (письма). При этом, на что обращал внимание еще Л. В. Щерба, они внутренне не менее активны, чем, например, говорение. Для процесса обучения иностранному языку положение об инициальности продуктивных видов речевой деятельности оказывается существенным, ибо вся организация группового взаимодействия, педагогического общения преподавателя и студенческой группы зависит от правильности осуществления именно начальной, стимулирующей, иницирующей это общение части — говорения преподавателя.

Различные виды речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли, или (если под способом формирования и формулирования мысли посредством языка понимаем *речь*) различные формы речи. Таких форм, как отмечалось выше, 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, говорение является выражением внешнего устного способа формирования и формулирования мысли в устной форме общения. Письмо служит целям фиксации и последующей передачи этого письменного, а иногда и устного способов формирования и формулирования мысли. Предложенное понимание речи не позволяет утверждать, как это часто делается, что внутренняя речь предшествует говорению или письму, ибо тогда получается, что внутренний способ формирования и формулирования мысли предшествует говорению как виду речевой деятельности, это не последовательно и лишено логики. Корректнее выразить эту мысль так: «думание» как один вид речевой деятельности, предполагающее (включающее в себя) внутренний способ формирования и формулирования мысли, предшествует говорению (письму) как другому ее виду. Соответственно, предполагаемые каждым из этих видов речевой деятельности способы формирования и формулирования мысли также предшествуют один другому. Чтение и слушание включают внутренний способ формирования и формулирования мысли. Взаимосвязь всех видов речевой деятельности, форм речи (или способов формирования и формулирования мысли посредством языка) и характера общения (непосредственного или опосредствованного) достаточно сложна, что отражает многогранность и многообразие самого речевого общения посредством языка.

Следующим параметром, по которому виды речевой деятельности отличаются друг от друга, является *характер их внешней выразительности*. Говорение и письмо — это продуктивные виды речевой деятельности, внешне выраженной активности, процессы построения, создания мыслительной задачи для других. Слушание и чтение — внешне невыраженные процессы внутренней активности, вызванной необходимостью формирования и формулирования заданного извне смыслового со-

держания, т. е. решения мыслительной задачи вербальными средствами для себя. Такая особенность рецептивных видов речевой деятельности позволяет определять их как внутренние в отличие от внешне выраженных 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, что трудность овладения внутренними видами речевой деятельности в процессе обучения иностранному языку и заключается, в частности, в том, что объективно не наблюдаемый исполнительный компонент слушания и чтения не поддается непосредственному контролю и управлению со стороны преподавателя.

Виды речевой деятельности отличаются друг от друга и по характеру обратной связи, регулирующей эти процессы. Так, в обоих продуктивных видах речевой деятельности (говорении и письме) осуществляется мышечная (кинестетическая, проприоцептивная) обратная связь от органа исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к организующему программму 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 мышечного, кинестетического контроля — от органов артикуляции и от руки.

Наряду с мышечной, «внутренней» обратной связью продуктивные виды речевой деятельности 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 отмеченную Л. С. Выготским большую произвольность и контролируемость письма субъектом деятельности по сравнению с говорением. Эта особенность письма, обеспечивающая тщательность и продуманность отбора средств и способа формирования и формулирования мысли, должна быть также учтена при обучении речевой деятельности на иностранном языке.

В обоих рецептивных видах речевой деятельности — 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 речевой деятельности представляет достаточно большую трудность.

Рассмотрение продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности во всей совокупности определяющих их основных

характеристик — структурной организации, предметного содержания, психологических механизмов, особенностей внутреннего плана деятельности и единства содержания и формы — позволяет также провести более четкую грань между явлениями «слушание», «чтение», «говорение», «письмо», выступающими в качестве речевых процессов и видов речевой деятельности. Это тем более существенно, что позволяет акцентировать специфику личностно-деятельностного подхода к обучению речевой деятельности на иностранном языке.

В чем же заключается специфика, например, говорения как речевой деятельности по сравнению с определением его в качестве процесса? Отличие состоит, во-первых, в том, что трактовка явления как деятельности предполагает прежде всего наличие в нем вызвавшей его мотивационно-потребностной сферы человека — субъекта деятельности. Это, в свою очередь, означает необходимость не только ее учета, но и целенаправленного формирования при обучении иностранному языку. Если же учить говорению на иностранном языке просто как речевому процессу, то это не обязывает преподавателя формировать у человека потребность, мотив, хотя если они образуются сами, то это оценивается как позитивный фактор. В данном случае можно учить студента речевому иноязычному поведению только как совокупности обеспечивающих это поведение знаний, навыков, умений. Не случайно, что потребностно-мотивационная сфера субъекта до последних двух десятилетий и не рассматривалась авторами работ по психологии обучения иностранным языкам и только в последнее время попадает в фокус внимания этой области исследования (например, см. работы А. А. Алхазисвили [1974], а также М. Фюмаделя [1976], У. Риверс [1976], В. Апелта [1981] и др.). Можно сказать в целом, что если обучение говорению как виду речевой деятельности предполагает формирование всей структуры иноязычной речевой деятельности в совокупности образующих ее действий и операций в единстве мотивационно-потребностно-целевого, предметного и операционального планов, то при обучении говорению как процессу (точнее, как процессу пользования языком в определенных ситуациях общения) этот круг проблем во всей совокупности не поднимается.

Во-вторых, деятельностный подход к рассмотрению объекта обучения позволяет раскрывать и психологическое содержание говорения как вида речевой деятельности в совокупности ее предмета, средств, способа. Соответственно, имеющее место обучение «глобально» говорению на иностранном языке как процессу заменяется более дифференцированным обучением владению определенными способами и средствами выражения мысли (т. е. предмета деятельности), обучением конкретным действиям и операциям, владению речевыми механизмами. Высказанное в свое время Б. В. Беляевым положение: «владеть языком — мыслить на нем» в плане нашего рассмотрения означает: в л а д е т ь и н о с т р а н н ы м я з ы к о м — з н а ч и т в л а д е т ь и н ы м и

способами и средствами выражения мысли на изучаемом языке. Деятельностный подход — это значит целенаправленная специальная организация предметного плана говорения, который может быть задан обучаемому в форме денотатных карт, посредством которых обучение более четко управляемо. Проведенное сопоставление показывает, что понятие «речевой процесс» оказывается более широким, менее дифференцированным, чем понятие «речевая деятельность». Соответственно, характеризуя, например, говорение как «речевой процесс», будем иметь в виду только обозначение самого явления говорения или слушания. Употребляя же термин «речевая деятельность», будем иметь в виду это явление во всей совокупности его деятельностных характеристик. Таким образом, если сопоставить определение речевых умений (слушания, говорения, чтения, письма) как речевых процессов и как видов речевой деятельности, то очевидны несомненные теоретические (методологические и общенаучные) и, более того, практические преимущества второго подхода.

IV. 4. МЫСЛЬ КАК ПРЕДМЕТ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНОГО ПЛАНА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Описывая предмет речевой деятельности, еще раз обратим внимание на то, что в теории деятельности предмет 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» [1959, с. 37]. Предметом речевой деятельности является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений объектов и явлений реального мира, существующих вне зависимости от человека. Этот идеальный предмет обуславливает специфический характер деятельности и ее цель, а именно: выражение или восприятие мысли. В данной трактовке мысль рассматривается как единица мышления, минимальной размерностью которой является суждение. Выступающая в продуктивных видах речевой деятельности в качестве ее предмета собственная мысль говорящего или пишущего может характеризоваться разной мерой репродуктивности (или продуктивности). Предметом рецептивных видов речевой деятельности является «чужая», «заданная» в воспринимаемом зрительно или на слух тексте мысль. На продуцирование своей и на смысловое восприятие заданной мысли как на предмет и направлена речевая деятельность.

Мысль как предмет речевой деятельности имеет несколько характеристик. Одной из основных 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» [Выготский, 1982, с. 269]. Эти соединения, отношения, образующие смысловые связи,

в форме которых в сознании человека отражаются существующие вне его связи и отношения предметов и явлений реального мира, в то же время суть предметные связи и отношения объективной действительности. Здесь важно отметить двусмысленность понятия «предмет речевой деятельности»: говоря о предметном плане, имеем в виду, что за мыслью стоят объекты действительности и второй предметный план — это уже отражение в сознании этих объектов, мира «вещей» и их отношений.

Элементарным проявлением смысловой связи является межпонятийная связь²⁸. Так, 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 взаимоисключающих друг друга понятий типа «круг» — «квадрат», «на» — «под» и т. д. Отсюда ясно, 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. Так, предложения типа *Кентавр выпил круглый квадрат* и *Вкусный самолет спал на лугу* [Правдин, 1976, с. 27] рассматриваются нами не как осмысленные и семантически правильные, а как осмысляемая грамматически правильная бессмыслица. Это положение важно подчеркнуть, ибо в рамках деятельностного 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 формируется в речевом развитии (онтогенезе) и составляет основу, ядерную модель порождения речевого высказывания²⁹. Не случайно, что при обучении иностранному языку формирование речевого высказывания начинается именно с нее.

Наряду с определяющей структуру высказывания предикативной связью, в нем устанавливаются общедополнительные смысловые связи³⁰. Они раскрывают основную предикативную связь по линии конкретизации, уточнения, расширения или обобщения отражаемых в высказывании предметных связей, существующих в самой объективной действительности.

²⁸ Данный подход к определению «смысловая связь» совпадает с трактовкой этого понятия, предложенной в работе Н. А. Слюсаревой [1963].

²⁹ По мнению Н. Хомского, «ядро состоит из простых повествовательных активных предложений...» [1962, с. 491].

³⁰ Общедополнительные связи объединяют дополнительные, обстоятельственные и определительные связи (см. [Фигуровский, 1961]).

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 вдали*, 3) *Я вижу белую березу*, 4) *Белая береза видна мне издалека*. Так, в первом предложении одна предикативная связь, которая депредикцируется и превращается в атрибутивную во втором предложении. В нем уже установились более сложные связи внутри основной предикативной. С наибольшей наглядностью это проявляется на примере четвертого предложения и особенно ясно — на связи трех первых, которые как бы «спрессовались» в четвертом. Очевидно, что чем выше «порядок» смысловой связи, тем она абстрактнее и, следовательно, менее конкретна.

В проводимом анализе понятия «смысловая связь» основополагающей является концепция А. Н. Леонтьева, согласно которой «смысл» понимается в самом широком плане как создаваемое в деятельности субъекта отношение. Это позволяет трактовать его двояко: и как отношение субъекта к действительности, и как установление субъектом деятельности отношений между отражаемыми явлениями и выражаемыми словами понятиями, что соотносится и с общелингвистической трактовкой этого понятия. Исходя из предложенного выше понимания природы смысловой связи, можно полагать, что процесс осмысления или установления смысловых связей в обучении речевой деятельности на иностранном языке осуществляется обучаемым 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, 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 им слов (хотя и не всегда осознает и не может, соответственно, 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 «узость» предполагает границы, ограничивающие безграничный «простор»; понятие «огромности» предполагает неохватность объекта и обязательную его однородность, например: *огром-*

ные просторы, поля, волны и т. д., волосы, находящиеся на ограниченном участке — голове, не могут характеризоваться этим определением.

В условиях обучения на иностранном языке, когда речевой опыт и плотность общения студента слишком малы, необходимо целенаправленно учить его установлению межпонятийных соответствий на иностранном языке. Это тем более необходимо, что межпонятийное отношение, или межпонятийная смысловая связь, может рассматриваться как основа свободной словосочетаемости, овладение которой обеспечивает студенту и свободу высказывания мысли. Здесь возникает вопрос, каким образом можно научить студента устанавливать такие смысловые связи. Очевидно, если в условиях владения родным языком человек сам уясняет понятийное содержание слов, то при обучении иностранному языку необходимо использовать предложенный Б. В. Беляевым прием толкования понятий и их сочетаемости. Как показал эксперимент Г. В. Стрелковой, такой прием достаточно эффективен. Формирование механизма межпонятийной связи в значительной мере определяет успешность установления смысловых связей более высокого уровня, т.е. более опосредствованных смысловых связей.

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) и б) межпонятийной смысловой связью. Соответственно, обучая второму уровню смысловой связи, преподаватель показывает потенциальную, заложенную в самом слове систему его смысловых связей с другими словами, которые могут реализоваться только в предложении. Так, при введении нового слова преподаватель сразу же намечает линии его возможных смысловых связей. Например, вводя русское слово *очередь*, преподаватель указывает на две связи, определяемые двухвалентностью этого слова: *очередь* (1) *з а ч е м* (*з а газетой*), *очередь* (2) *н а ч т о* (*н а автомобили*) [Апресян, 1974, с. 121]. На обучение подобным смысловым связям, или сочетаемостям слов, может быть направлено широко распространенное упражнение типа «Заполните пропуск подходящими по смыслу словами». Так, в незавершенном предложении *Я вижу очередь...* студент должен дать два завершения, определяемых семантической валентностью слова *очередь*, и как можно больше действительно свободных сочетаний на уровне межпонятийных смысловых связей.

Третий уровень смысловой связи — это связь между новым и данным, т.е. связь между ремой и темой в суждении, в сверхфразовом единстве. Такая связь обуславливается логикой мысли и сама определяет дальнейшее ее развитие в тексте.

Рассматривая мысль как предмет говорения, необходимо обратить внимание на ее вторую характеристику, т. е. *е д и н а м и ч*-

ность, «текучесть» структуры выявленных выше 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. Это — главная общая мысль, идея текста. Соответственно, трудность и внутренняя противоречивость процесса развертывания, изложения мысли заключаются в том, что, высказывая в каждый отдельный момент этого процесса единичное 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. Как отмечает Н. И. Жинкин, «в конечном счете, во всяком тексте, если он относительно закончен и последователен, высказана одна основная мысль, один тезис, одно положение. Все остальное подводит к этой мысли, развивает ее, аргументирует, разрабатывает» [1956, с. 250]. 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.

Существенно отметить, что при овладении продуктивными видами речевой деятельности на иностранном языке человек, 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, человек осуществляет только отдельные речевые действия, но не речевую деятельность, так как он не имеет перед собой целостного предмета деятельности.

Рассматривая специфические особенности предмета говорения, следует отметить и его третью характеристику. Она заключается в том, что общая исходная мысль, т.е. самая вершина всей структуры смыслообразования, может быть и не выражена в тексте, находясь в подтексте, точнее, образуя подтекст сообщения, или его пресуппозицию. В тексте может не найти отражения целиком и вся структура смыслообразований или структура отношений основного предмета — основной мысли — и тех, которые ее раскрывают. 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 речевую деятельность, человек всегда следует, хотя и не всегда полностью осознает это, своей «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 речевой деятельности. Это положение важно учесть в практике обучения иностранному языку, 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, или ее четвертую характеристику. Являясь чаще всего результатом продуктивного мышления, или, точнее, собственной творческой мыслительной деятельности человека, мысль может реализоваться и в процессе *в о с п р о и з в е д е н и я* (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, которые должны быть учтены при организации предметного плана речевой деятельности.

Принцип предметного анализа текста и его денотативного представления был сформулирован Н. И. Жинкиным [1956] и применительно к процессу понимания текста получил теоретическую интерпретацию и экспериментальное подтверждение в работах А. И. Новикова, Г. Д. Чистяковой и других исследователей.

Понятие предметности в науке не ново, оно берет начало от номинативной функции языка, выражаясь в понятии денотата Дж. Милля, Г. Фреге, А. Черча. Но само понятие денотата оказалось неоднозначным — это может быть объект, явление, действительность и (или) образ индивидуального сознания. Позиция Н. И. Жинкина допускает двойственность толкования денотата. В работах А. И. Новикова и Г. Д. Чистяковой преимущественно отражен второй аспект толкования этого понятия. Денотат рассматривается А. И. Новиковым как форма представления действительности, которая существует в «интеллекте человека» [1973, с. 16]. Соответственно, А. И. Новиковым «была принята форма графового представления предметной структуры текстов в виде дерева, где вершинам соответствуют денотаты, выраженные в тексте, а ребрам — предметные отношения, выраженные в тексте как в явном, так и не в явном виде» [с. 17]. Эта же мысль развивалась и в работах Г. Д. Чистяковой [1974], которой был предложен принципиально новый способ проверки понимания текста через соотношение денотативных графов исходного и воспроизводимого текстов в процессе его понимания.

Интерес представляют работы Г. В. Колшанского, где был зафиксирован преимущественно объективный аспект денотата как явления, объекта реальной действительности, где была справедливо подчеркнута необходимость расширения не столько содержания, сколько объема этого понятия. «Для лингвистики нет причин ограничивать признаки денотата только конкретным предметом... и особенно важно обратить внимание на всесторонний анализ содержания высказывания, а следовательно, и на исследование характера денотата высказывания во всех его аспектах — факт,

событие, ситуация и т.д.» [Колшанский, 1975а, с. 104]. При этом подчеркивалось, что «...любое событие как объект номинации, как ее прямой денотат, безусловно, расчленено на предмет и отношение, так как отсутствие одного из этих составляющих исключает возможность именования события в предикативной форме» [с. 77].

Наше рассмотрение текста — продукта речевой деятельности — также основывается на трактовке денотатов как объектов предметной действительности, реально существующих вне индивидуального сознания и представленных в то же время в нем в виде понятий, категорий, концептов. Они организованы в индивидуальном сознании в виде некоторой денотативной схемы, существование которой может и не осознаваться человеком.

Исходя из того что окружающая нас непосредственная действительность может быть условно расчленена на конкретные ситуации общения, зафиксированные в картах потенциальных актов коммуникаций (П. Б. Гурвич), или на иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, предметный план предстоящей речевой деятельности может быть представлен в виде потенциальных, обобщенных денотатных карт, денотатных графов, которые выполняют роль предмета ориентировки. Сама «система денотатов формируется по иерархическому принципу, в результате чего одни из ее элементов находятся на более высоких уровнях иерархии, являясь более общими по отношению к другим, им подчиненным денотатам» [Новиков, Чистякова, 1981, с. 60]. Предметный план высказывания (текста) характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Так, например, при воспроизведении текста или рассказе по картинке человек может отразить все предметы, явления во всех связях и отношениях, которые заданы, или ограничиться наименованием только некоторых из них, причем не самых главных. Как правило, говорящим указываются не все объективно существующие связи и отношения этих объектов.

Конкретное исследование, предпринятое Т. С. Путиловской [1983] для выявления предметного плана в тексте как продукте говорения, показывает, что даже при учебно-коммуникативной задаче описать картинку, направленной на максимальное «вычерпывание» информации из объекта, учащиеся в среднем передают только около 10% связей, представленных на денотатной карте.

Существующие в индивидуальном сознании говорящего, в его денотатной схеме, пробелы могут выразиться в бессодержательности, беспредметности высказывания. Следует отметить, что, говоря на иностранном языке и не испытывая коммуникативной потребности высказать мысль, человек может не актуализировать даже имеющуюся в его опыте денотатную схему, ограничиваясь только процессом иноязычного оформления бессодержательной мысли. Денотатная карта помо-

гает говорящему следить за изложением собственной мысли и контролировать понимание заданной, чужой мысли.

Очевидно, что в процессе обучения иноязычному говорению, например, студентов-иностранцев, особенно на начальном этапе, предметное содержание высказывания необходимо задавать извне, в виде определенного плана, перечня пунктов высказывания, логических схем. Преподавателю важно предварительно удостовериться, что говорящий располагает достаточно полной денотативной схемой, обеспечивающей предметную содержательность высказывания на изучаемом языке.

В последние годы рядом исследовательских коллективов кафедр иностранного языка неязыковых вузов разработаны многообразные денотативные карты. Денотативные карты, и более того графы, системно представляют (по вертикали и по горизонтали) конкретные сведения изучаемого явления в определенных областях специального научного знания, закономерности или свойства конкретного объекта и тем самым организуют предметный план говорения на иностранном языке. Составители денотативных карт (Т. С. Серова) отмечают, что с точки зрения предметного содержания при обработке информации особенно важным следует считать отношения «вид — род», «часть — целое», «элемент — система», «отдельное — класс».

Рассмотрение предметного плана текста позволяет говорить о том, что его денотативная характеристика выражается в полноте и правильности (точности) отражения предметов, явлений действительности и их связей по количеству 1) предметных и других субстанциальных комбинаций и 2) ошибочных номинаций к общему количеству последних (в %). Обобщенные показатели полноты «вычерпывания» информации для родного (русского) языка без специального обучения этому действию составляют около 20—25%. При этом конкретный показатель правильности (точности) такого «вычерпывания», определяемый как обратный показатель ошибочности действия, достаточно высок, приближаясь на родном языке испытуемых к 85—90%. Однако все-таки около 10—15% ошибочных наименований места, характера действия, связи и отношений объекта, их признаков и т. д. допускаются даже носителями родного языка (условия одноминутного описания картинки).

Полученные нами данные заставляют поставить вопрос о необходимости решения студентами специальных задач по осознанию (рефлексии) тех сведений, которыми они располагают в рассматриваемой на занятиях по иностранному языку проблеме, теме, области знаний. Здесь может возникнуть задача упорядочения индивидуального опыта студентов или его доформирования прежде, чем будет ставиться и решаться конкретная коммуникативная задача выражения мысли по данной проблеме, теме на иностранном языке. Очевидно, что такая постановка вопроса достаточно актуальна для студентов-иностранцев, изучающих русский язык и сталкивающихся с совершенно

новыми, неизвестными им реалиями, ситуациями, явлениями.

Перейдем теперь к рассмотрению основных функций составляемых преподавателем (или студентами) денотатных карт по отдельным проблемам, областям знаний, отрезкам и ситуациям действительности. Прежде всего отметим, что такие карты дают широкую ориентировку в предмете речевой деятельности, т. е. они выполняют ориентировочную функцию. Принимая ее в качестве основы, отметим три конкретные учебные функции денотатных карт, реализующиеся в преподавании иностранных языков.

Первая функция, выявленная Г. Д. Чистяковой на материале исследования понимания текста, была изучена В. И. Ермолович [1979], Т. С. Путиловской [1983] на особенностях понимания студентами аудио- и видеотекстов и описания картинки — это функция контроля. Она реализуется наложением двух денотатных графов — исходного текста и текста, воспроизводимого студентом. Их совпадение свидетельствует о полноте понимания, несовпадение — сигнал к анализу того, что затрудняет этот процесс. Вторая функция — обеспечение и организация предмета продуктивных видов речевой деятельности, т. е. предметного плана устного и письменного высказываний. В выполненных нами с В. И. Ермолович и Т. С. Путиловской исследованиях была предложена модификация составления денотатных карт (графов) по картинке, теме высказывания. В результате были получены развернутые системы связей (по вертикали и горизонтали) между всеми объектами, изображенными на картинке, и основными, предполагаемыми данной темой. Вторая функция учебных денотатных карт реализуется составлением исходных графов преимущественно студентами и прогнозированием ими возможных языковых средств и способов формирования и формулирования мысли на изучаемом иностранном языке, необходимых для выражения заданного графом (картой) предметного содержания высказывания.

Третья функция денотатных карт — самоконтроль студента в процессе продукции и рецепции изложенного текста. Самоконтроль реализуется в работе студента над составлением им денотатной карты и при сопоставлении правильности ее «вычерпывания» в ходе порождения иноязычного высказывания. Можно сказать, что выступающая в этой функции денотатная карта является и средством актуализации языковых знаний, их упорядочения, и своеобразным «ключом» проверки.

Необходимо особо отметить, что составление студентом денотатных карт дисциплинирует, организует его языковое мышление, определяет логичность и связность высказывания, обеспечивает самоконтроль за полнотой и точностью понимания, другими словами, формирует основу саморегуляции речевого поведения студента. Опыт многих вузов показывает, что если денотатные карты составляются самими студентами по профессионально значимым темам, то это занятие может рассматриваться как

эффективная форма учебно-исследовательской работы студентов, включающей их в проблемную ситуацию в учебной деятельности и научающей ее решению.

Заклячая анализ проблемы организации предметного плана высказывания, подчеркнем, что он находит свое определенное место в структурной организации высказывания как продукте речевой деятельности. Напомним, что продукт деятельности — это то, в чем она выражается, материализуется, объективируется, т. е. то, в чем она объективно представлена. Для продуктивных видов речевой деятельности в качестве такого продукта выступает высказывание (текст), в котором воплощено все психологическое содержание деятельности — ее предмет, средства, способ, а также психологические особенности говорящего как субъекта этой деятельности — его ценностные ориентации, мотивация, цели деятельности, условия общения, отношения к партнеру и характер воздействия на него.

Психологический анализ текста, или его распредмечивание как продукта деятельности, позволяет дифференцированно изучать каждый из этих моментов, если адекватно представлены структура и содержание текста. По содержанию текст описывается нами как многоплановое (многоуровневое) образование, в котором выделяются:

1) мотивационный уровень и уровень коммуникативного намерения, т. е. то, ради чего (мотив) и с каким воздействием на партнера общения строится текст;

2) предметно-денотативный уровень, т. е. тот круг явлений и предметов действительности, который отражается вербально;

3) смысловой уровень, или уровень смыслового содержания, (предикативных) связей и их логическая организация в процессе осмысления;

4) языковой план, т. е. совокупность языковых средств по критерию отбора и сочетаемости лексики и по критерию нормативности и сложности (грамматика);

5) речевой план, т. е. своеобразие способов формирования и формулирования мысли, отражающих этносоциокультурный фактор, форму и условия общения и индивидуальные особенности говорящего;

6) фонационный план для звучащего (устного) текста, т. е. его интонационно-произносительные особенности.

Очевидно, что предметно-денотативный уровень текста как продукта речевой деятельности не случайно находится за мотивационным уровнем и уровнем коммуникативного намерения и перед всеми другими. Обуславливаясь мотивами, потребностями, целями, коммуникативным намерением говорящего, что вызывает выбор тех или других предметов вербального выражения, этот план текста в значительной мере связан с характером его воплощения в смысловом содержании, и в частности в способе формирования и формулирования мысли. Особенно явно эта взаимосвязь уровней текста и влияние правильной организации его пред-

метного плана на характер высказывания может проявиться у студента-иностранца, в частности изучающего русский язык в нашей стране. Такой студент может не быть в состоянии высказать мысль не только потому, что он не знает языковых средств ее выражения, но и потому, что он не знает, не понимает, не чувствует предметного плана высказывания. Отсюда понятно большое значение, которое придается его организации в процессе обучения неродному языку.

IV. 5. РЕЧЬ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ МЫСЛИ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Анализ предметного (психологического) содержания речевой деятельности позволил вычленить в качестве одного из важных его элементов способ и соотнести его с понятием «речь». Можно полагать, что выявление и описание такого существенного для всей деятельности звена дадут возможность найти более точные и направленные приемы обучения ему в преподавании неродного языка.

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» [1964, ч. 1, с. 99] (разрядка моя. — И. З.). 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 высказывание А. А. Потебни о том, что «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее» [1926, с. 130]. И, конечно, предлагаемая нами трактовка речи основывается на положениях советской психологии о том, что «в речи мы формулируем мысль, но формулируя ее, мы сплошь и рядом ее формируем» [Рубинштейн, 1940, с. 350]³¹ (разрядка моя. — И. З.).

В нашей интерпретации речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка, основываясь на общелингвистических и общепсихологических представлениях о внутренней связи и неоднозначности явлений языка и речи, исходим из признания их связи как средств и способов деятельности.

В этих средствах и способах формирования и формулирования мысли отражается сама действительность. Как справедливо отмечает Г. В. Колшанский, «если способ организации речевого высказывания не является произвольным творением разума чело-

³¹ Эта точка зрения на творческий, активный характер взаимодействия слова и мысли разделяется большинством психологов и лингвистов.

века, а задан ему самой материей, то и управление этим способом жиднется в конечном итоге на тех отношениях вещей и явлений, которые отображаются в содержании каждого высказывания» [1975, с. 225].

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 конкретной обстановки данного момента» [Щерба, 1974а, с. 25]. Однако все изменения находятся в пределах трех основных способов формирования и формулирования мысли, которыми оперирует грамотный человек в процессе общения. Выбор одного из трех способов зависит от того, кому адресована мысль говорящего: а) 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, средствами языка и внутреннего предметно-схемного, универсального предметного кода (по Н. И. Жинкину), или внутренняя речь; внешний устный, 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 самой речевой деятельности как в продуктивных, так и рецептивных ее видах.

Отмечая ведущую роль определения функционального назначения речи³², т. е. речь для себя или для других, в целях 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... свою особую лексику, свою грамматику и свой синтаксис. Это есть мысль величайшей важности» [1982, т. 2, с. 337]. Другими словами, можно сказать, что каждый из трех способов формирования и формулирования мысли предполагает и свое языковое воплощение.

Сначала остановимся на более подробном рассмотрении понятия «внутренняя речь». Внутренняя речь традиционно опреде-

³² 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, а именно это чаще всего и подразумевается авторами. 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).

ляется как «речь про себя, или скрытая вербализация, с помощью которой происходит логическая переработка чувственных данных, их осознание и понимание в определенной системе понятий и суждений» [Соколов, 1968, с. 3]. Общепринятым считается утверждение, что внутренняя речь — явление, «производное, возникающее из внешней речи — слухового восприятия речи других людей и активного владения всеми формами устной и письменной речи» [Соколов, 1968, с. 3]. Это не совсем совпадает с положением Л. С. Выготского, согласно которому, внутренняя речь формируется на основе внешней устной и служит основанием развития письменной. (По П. П. Блонскому, внутренняя речь одновременно с громкой речью берет начало из слушания, из общения.)

Возникновение внутренней речи соотносится со способностью детей к объективации (в терминах Д. Н. Узнадзе) как началом их познавательной деятельности и когнитивного поведения. Исследователи этой проблемы отмечают, что «процессы внутренней речи, могущие участвовать в актах познавательной деятельности, должны также возникать с 7-летнего возраста» [Мchedlishvili, 1971, с. 10]. Изучая внутреннюю речь, Б. Г. Ананьев [1960] полагал, что ее источниками являются все виды речевой деятельности — не только внешняя речь (говорение) и слушание (что в генетическом плане рассматривалось Л. С. Выготским и П. П. Блонским), но и письмо, и чтение. Поэтому, согласно Б. Г. Ананьеву, «формы внутренней речи, их механизмы и фазы процесса всегда своеобразны в зависимости от того, в какой речевой деятельности они формируются» [1960, с. 367]. Б. Г. Ананьевым было также выдвинуто положение о неоднородности, фазности внутренней речи от малодифференцированных ее форм, от «установки на речение» к развернутым внутренним монологам, внутреннему говорению.

Продолжая логику рассуждения В. Гумбольдта и А. А. Поттебни относительно функционального многообразия речи, Л. С. Выготский выдвинул тезис о том, что «внутренняя речь представляет собой совершенно особую, самостоятельную и самобытную функцию речи» [1982, т. 2, с. 252]. Функциональная особенность внутренней речи как речи для себя определяет ее отличительную особенность — «суммарную сокращенность», слагающуюся 1) из синтаксической сокращенности, т. е. «редуцированности речи до одного сказуемого», так называемой предикативности; 2) из редуцированности ее фонетической стороны, т. е. сведения, произнесения слов до одного звука — «внутренняя речь есть в точном смысле речь почти без слов» [Выготский, 1982, т. 2, с. 345]; 3) из доминирования смысловой, семантической стороны над синтаксической и фазической: «...фазическая сторона речи, ее синтаксис сводятся до минимума, максимально упрощаются и сгущаются. На первый план выступает значение слова» [Выготский, 1982, т. 2, с. 346]. При этом само доминирование семантической стороны над фазической реализуется, во-первых, в доминировании смысла над значением: «здесь превалирование смысла над

значением фразы, над словом, всего контекста над фразой... постоянное правило» [с. 348], что позволяет говорить о контекстности внутренней речи. Во-вторых, оно реализуется в семантической агглютинации, т. е. соединении, «слипании» значений слов, и, в-третьих, — в переливании, взаимовлиянии образуемых слов (их «текучести», в терминах Н. И. Жинкина). Две последние особенности, относящиеся к семантической стороне внутренней речи, определяют ее идиоматичность (т. е. индивидуальность внутреннего, универсального предметного кода, по Н. И. Жинкину) и, как следствие, ее непонятность.

В предлагаемой нами трактовке внутренней речи как внутреннего способа формирования и формулирования мысли не только средствами языка, но и внутреннего предметно-схемного, универсального предметного кода (по Н. И. Жинкину) характеристики, названные Л. С. Выготским, относятся к продукту думания — внутреннему высказыванию, тексту, монологу, в котором и выявляется специфика самого внутреннего способа. Еще более детальная дифференциация внутреннего плана дана А. А. Леонтьевым: «...внутренняя речь, внутреннее проговаривание и внутреннее программирование суть три разных психологических процесса, сходных, но не идентичных» [1967, с. 6]. Внутреннее проговаривание, согласно А. А. Леонтьеву, имеет место (в контексте моторной теории восприятия) при приеме речевого сообщения и в случае неавтоматизированного, по А. Н. Соколову, умышленного действия. Внутренняя речь, в концепции А. А. Леонтьева, — это действие, перенесенное «во внутрь». Существенна для схем порождения высказывания трактовка понятия внутренней речи как внутреннего программирования, как «неосознаваемого построения некоторой схемы, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание» [с. 7]. А. А. Леонтьев фиксирует место этого образования в речевом порождении как промежуточного звена между внутренней (в используемом им смысле слова) и внешней речью, соотнося понятие программирования с понятием Плана, по К. Прибраму, Ю. Галантеру и Д. А. Миллеру.

Другими словами, речевая деятельность в своем внутреннем плане — процессах смысловыражения и смыслового восприятия — имеет следующие аспекты: внутренний способ формирования и формулирования мысли, внутреннее действие, «перенесенное во внутрь» в форме внутреннего текста, монолога (или, точнее, внутреннего диалога с самим собой), внутреннее программирование и внутреннее проговаривание. Очевидно, что способ формирования и формулирования мысли в этих условиях общения с самим собой и «для себя» входит в качестве необходимого звена во все другие. При этом в продуктивных видах речевой деятельности реализуются все эти аспекты, тогда как в рецептивных основным является сам способ формирования и формулирования мысли, заданной в воспринимаемом тексте, «для себя» и, может быть, в случаях затруднения — внутреннее проговаривание. Роль и место внутреннего способа формирования и формулиро-

вания мысли в речевой деятельности определяют необходимость целенаправленного обучения ему в процессе преподавания иностранного языка, особенно такого сложного синтаксически и многообразного лексически, как русский. Внутренний способ формирования и формулирования мысли как процесс ее смысловой организации — связывание, укрупнение, структурирование, компрессирование — должен выступить в качестве самостоятельного объекта обучения.

Переходя к анализу внешней (устной и письменной) речи, еще раз подчеркнем, что внутренняя речь рассматривается как специфический (по сравнению с внешней) способ формирования и формулирования мысли, ибо эти определяющие ее процессы могут осуществляться средствами языка и средствами внутреннего, предметно-схемного, индивидуального кода, являющегося высшей формой абстракции вербального мышления [Жинкин, 1964]. 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.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей письменной и устной внешней форм речи как способов формирования и формулирования мысли, определим их в общепринятом смысле как речевые процессы с тем, чтобы обобщить то общее и отличительное, чем они характеризуются. При этом будем исходить из положения, что «письменная речь есть совершенно особая речевая функция, отличающаяся от устной не менее, чем внутренняя речь от внешней по строению и способу функционирования» [Выготский, 1982, с. 238]. Сопоставительный анализ письменной и устной форм речи Л. С. Выготский проводил также на функциональной основе, т. е. в зависимости от условий и цели общения, от присутствия собеседника.

Основная характеристика, по которой сопоставлялись все формы речи — это развернутость (сокращенность) по общему объему слов и по синтаксической структуре, которая реализуется по нисходящей — от письменной к устной и затем к внутренней речи. «Письменная речь по сравнению с устной представляет в этом отношении максимально развернутую и сложную по синтаксису форму речи, в которой нам нужно употреблять для высказывания каждой отдельной мысли гораздо больше слов, чем в устной. <...> письменная речь есть самая многословная, точная и развернутая форма речи» [Выготский, 1982, с. 336—337; 338]. Это же определение письменной речи как монолога было приведено и Л. Б. Якубинским: «...для монолога характерна длительность и обусловленная ею связность, построенность речевого ряда, <...> наличие заданности, предварительного обдумывания и пр.» [1923, с. 119].

Отмечая особенности письменной речи как монологической (по сравнению с диалогичностью устной речи), Л. С. Выготский подчеркивает ее сложность, как сложного волевого действия, сознательность, намеренность и произвольность. Естественно, что генетически эта форма речи является более поздним, чем другие формы, образованием и в социо-, и в онтогенезе.

Конкретизируя положения Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконин определил еще три важные особенности письменной речи: во-первых, абстракция от ситуации (т. е. в отсутствие собеседника), во-вторых, устойчивая мотивированность — «мотив, движущий письменные высказывания, дан в гораздо более общей, более абстрактной форме. Он не определяется репликами слушателей или реакцией аудитории, остается неизменным на протяжении всего письменного высказывания. Письменное высказывание движется одним общим устойчивым мотивом» [1980, с. 256]. В-третьих, в письменной речи выявляется связь руки и зрения. Произвольность — уже отмеченная Л. С. Выготским особенность речи — конкретизируется Д. Б. Эльconiным как необходимость расчленения: а) слова на буквы и б) самой мысли, выделение и связь отдельных мыслей, что находит выражение в «произвольном синтаксисе». Анализ предложенных Л. С. Выготским и дополненных Д. Б. Эльconiным характеристик письменной речи показывает, что они относятся к разным явлениям. Развернутость и связанная с ней «сложность по синтаксису» принадлежат высказыванию, тексту. В то же время сложность как волевое действие, сознательность, намеренность, произвольность и затем абстрагированность от ситуации, устойчивость мотивации относятся к самому субъекту деятельности — пишущему человеку. Соответственно, письменную речь как внешний письменный способ формирования и формулирования мысли будет характеризовать развернутость и синтаксическая сложность. Вместе с тем существенными для его определения являются показатели письменного текста, отмеченные Н. И. Жинкиным. К таким показателям он отнес: а) отбор слов; б) распределение предметных признаков в группе предложений; в) выделение предиката и г) связь двух предложений [1956, с. 152].

Если обобщить эти показатели, то могут быть выделены следующие характеристики внешнего способа формирования и формулирования мысли: 1) отбор слов для выражения смысловой связи, которые «...подбираются к данному случаю, к данному предмету высказывания» [Жинкин, 1956, с. 152]; 2) определение и построение иерархии уровней высказывания в соответствии с иерархией предметов высказывания, что выражается в логической последовательной структуре смыслового содержания речевого сообщения; 3) комплексирование мысли на каждом из уровней высказывания и 4) внутри- и межуровневая связность высказываний в целом текстовом высказывании.

Если первые две характеристики: отбор слов и установление

логики высказывания достаточно полно были проанализированы Н. И. Жинкиным [1956], то третий — комплексирование мысли, или ее комплексированность, — нуждается в некотором объяснении. Понятие «комплексированность» соотносится нами с понятием усложненного, соединенного высказывания. Лингвистические понятия «простое» и «сложное», «распространенное» и «нераспространенное» 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 оценивал «предложение как функциональную систему предикативных отношений, в которых одни предикативные отношения входят в состав других» (цит. по [Наумова, 1972]).

Комплексированность может интерпретироваться как результат более сложной смысловой обработки отражаемых в сознании говорящего связей и отношений предметов и явлений (или объектов) действительности. Соответственно, наиболее яркой иллюстрацией некомплексированного высказывания является высказывание типа «телеграфного стиля».

Четвертым показателем (или характеристикой) 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 описывается проблема связности текста. Авторами выявлены такие формы связи, как союзный, лексический параллелизм, порядок следования предложений, повторы (синонимические, субституциональные), и предлагается классификация ее типов внутри абзаца по способу выражения (наличие или «значащее отсутствие») и по формально-грамматическим ее показателям. Названное характеризует внешний способ формирования и формулирования мысли в целом, но устный и письменный способы отличаются друг от друга по полноте и особенностям их проявления. 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 общении, определяемом целым рядом факторов, особенно важную роль играет общность его ситуации для партнеров, что выражается в способах формирования и формулирования мысли. Ситуация общения может восполнять отсутствие некоторых предметов общения. Можно также ожидать, что степень «ситуативной восполнимости» будет тем больше, чем дольше партнеры общаются друг с другом, чем очевиднее и нагляднее заданность ситуации, чем больше ее эмоциональная «заостренность» (по П. Б. Гурвичу) и т. д. Эта зависимость способа высказывания и ситуации общения, выражающаяся и в самом тексте, была сформулирована В. Г. Гаком как «общий

закон отношения высказывания к ситуации». Согласно ему, «элементы ситуации, не входящие в пресуппозицию, 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 пресуппозицию, могут быть не названы в высказывании, их наименования могут оказаться избыточными и подвергнуться устранению» [1973, с. 287]. 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*³³. 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* (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, нерасчлененностью, линейностью. Показателем смысловой связности устной формы речи является и конкретное положение слов высказывания — все, что необходимо, понимается собеседниками из ситуации, значений слов, их линейного расположения и интонационного членения. Сравним, например, две фразы: *Ты обедай один (а чай) подожди меня; Давай разбором займемся (а диктант) завтра утром*. Сказанное однозначно понимается партнерами общения. А разве может понять эти фразы человек, плохо знающий русский язык, тем более не знакомый с выражаемыми этими словами реалиями или не понимающий ситуацию общения? В таком же положении непонимания устной иноязычной речи часто оказывается студент, изучающий иностранный язык, но не овладевший устным способом формирова-

³³ Примеры взяты из книги «Русская разговорная речь» [1973, с. 325, 327, 246].

ния мысли. Очевидно, устный способ формирования и формулирования мысли посредством языка (иностранный язык 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 студентов проявления правильного устного способа, который, как было показано выше, характеризуется своими особенностями. Сказанное означает необходимость вычленения в качестве конкретного объекта обучения в преподавании неродного языка самого способа формирования и формулирования мысли — устного и письменного, взятых по отдельности и в сопоставлении друг с другом.

В связи с тем что внешний способ формирования и формулирования мысли функционально и субъективно обусловлен, могут быть определены по меньшей мере четыре фактора, от которых зависит характер его проявления: 1) социально-культурный фактор, т. е. исторические традиции, нормы носителей языка; 2) индивидуально-психологический фактор, т. е. индивидуальные, личностные особенности говорящего (пишущего); 3) ролевой фактор, т. е. особенности ролевых отношений (условий общения), и 4) коммуникативно-функциональный фактор, т. е. характер общения в зависимости от того, себе или другому человеку адресована мысль.

Соответственно, в практике преподавания возникает необходимость дифференцирования внутри самих способов формирования и формулирования мысли еще четырех объектов контроля преподавателя при обучении иностранному языку. Перечислим их в порядке значимости.

Первый — сложившиеся в сознании народа и выраженные в языке стереотипы отражения реальной действительности, характера общественных, социальных отношений, норм, правил, традиций, ритуалов. Это находит выражение и в отборе слов, в их сочетаниях и связях, т. е. в самой структуре формирования и формулирования мысли.

Второй объект контроля и управления преподавателя — это обусловленность функциональным значением высказываний для себя, для другого — отсутствующего или присутствующего в ситуации общения — внутреннего и внешнего (устного — письменного) способов формирования и формулирования мысли. Управление может осуществляться посредством изменения форм общения.

Третий объект — социально-ролевые отношения людей в тех или иных условиях их общения с другими людьми, т. е. организация способа формирования и формулирования мысли в зависимости от симметричности — асимметричности общения, его условий, социального положения того, кому она адресована, и т. д. Этот объект управления может быть соотнесен с задачей диф-

ференциации функциональных стилей и жанров высказывания.

Четвертый объект управления при обучении иностранным языкам — индивидуально-психологические особенности способа формирования и формулирования мысли в зависимости от особенностей субъекта речевой деятельности. Данная задача может быть соотнесена с учетом и формированием индивидуального стиля речевой деятельности.

Изложенное выше показывает, что определение способа формирования и формулирования мысли в качестве самостоятельного объекта обучения может способствовать большей дифференциации объектов управления и, следовательно, повышению эффективности обучения неродному (иностранному) языку.

IV. 6. МЕХАНИЗМЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В последние десятилетия все шире используется метафорическое понятие «механизм» («механизмы»), в содержание которого вкладывается характеристика приведения чего-то посредством чего-то в движение, в действие. Сочетания «механизмы мозга», «механизмы речи», «механизмы целеполагания», «механизмы эмоций» и т. д. стали привычными. Описание любого из них как сложной иерархической системы, обслуживающей, в частности, речевую деятельность, расширяет эти представления. При их рассмотрении будем исходить из того, что деятельность имеет внутреннюю и внешнюю стороны (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и что внутренняя сторона деятельности есть тот «психический образ», формируемый перцептивно-мыслительно-мнемической деятельностью человека, который осуществляет планирующую и корригирующую функции. Согласно С. Л. Рубинштейну, «...деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием их адекватного выполнения» [1959, с. 251]. Другими словами, «...деятельность оказывается той системой, внутри которой функционирует психика» [Анцыферова, 1969, с. 61].

В анализе механизма речевой деятельности в целом будем основываться, с одной стороны, на концепции Н. И. Жинкина³⁴, а с другой — на основных положениях деятельностного подхода к речевому поведению человека, которые прежде всего и определим.

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 этой деятельности.

³⁴ Здесь и далее термины «механизмы речи», «речевые механизмы», «речевой механизм» употребляются синонимически. При этом еще раз отметим, что термином «речь» Н. И. Жинкин обозначает и говорение, и речевое двустороннее общение в целом [1958].

Во-вторых, в качестве механизмов ориентировочно-исследовательской и исполнительной фаз речевой деятельности выступают как общефункциональные механизмы, например опережающее отражение, осмысление, оперативная и постоянная память, так и основывающиеся на общефункциональных специфически речевые механизмы, например 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. Это же положение было подчеркнуто ранее исследователем мозговых механизмов В. Пенфильдом: «...механизм, который развивается в мозгу, — тот же, независимо от того, изучается ли один язык, два или больше» [Пенфильд, Робертс, 1964, с. 233]. 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» [с. 233].

В-четвертых, все виды речевой деятельности 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 речевой деятельности облегчает овладение другим, что служит основанием организации взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности. Признание этого факта в то же время не исключает необходимости специальной, целенаправленной отработки специфических для каждого вида речевой деятельности звеньев речевого механизма, например фонационного, звукобуквенных соответствий в чтении и письме и т. д.

Проблема психологических механизмов речи была, как известно, впервые поставлена Н. И. Жинкиным. Он отмечал, что «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» [1958, с. 352].

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 пред-

ставлены 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 объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы было сформировано предшествующее» [с. 38].

Процессы осмысления, удержания в памяти, упреждения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционального механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев: а) составления слов из элементов и б) составление 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 анализ показывает, что к настоящему моменту в психологии речи 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, показывают, что это очень сложное образование, тесное взаимодействие звеньев которого регулирует и реализует процесс вербального выражения мысли говорящего (пишущего) и приема мысли слушающим (читающим).

Практика обучения иностранным языкам показывает, что 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 новой иноязычной деятельностью означает, что человек как-то «прилаживается», а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни этого сложного многостороннего речевого механизма. Соответст-

венно, возникает необходимость более четкого и полного представления всей совокупности входящих в речевой механизм звеньев, уровней самих психологических механизмов, а также установления характера их внутренней взаимосвязи и взаимодействия в процессе речевой деятельности.

Рассмотрим действия этих механизмов на примере говорения. Весь речевой механизм функционирует как целое, но в нем могут быть вычленены уровни и начальный (исходный) и конечный моменты осуществляемого этим механизмом говорения. Так, первый уровень соотносится с мотивационно-побуждающей фазой деятельности, второй — с ориентировочно-исследовательской (или аналитико-синтетической), третий — с исполнительной, реализующей фазой деятельности.

Начальным моментом функционирования речевого механизма в деятельности говорения является возникновение потребности и определение коммуникативного намерения, конечным моментом — акустический эффект (подробнее см. [Зимняя, 1978]). Затем могут быть достаточно четко прослежены три плана функционирования речевого механизма на базе возникновения потребности. Два из них основаны на действии общефункциональных механизмов памяти, упреждения (опережающего отражения) и осмысления. Это — механизм предметно-логического плана высказывания, или логики мысли, и денотатной соотнесенности, т. е. работы с денотатной схемой, и механизмы формирования и формулирования мысли, т. е. лексико-грамматического ее оформления, условно называемые нами механизмами внутреннего и внешнего оформления высказывания.

Исходным (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. Соответственно, в этот механизм входят: 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 в процессе говорения и ее сложность, обучение говорению на иностранном языке и должно начинаться с приведения в действие этого механизма. Человек (в норме) на родном языке говорит тогда, когда испытывает потребность выразить мысль. Эта ситуация часто нарушается при обучении иностранному языку. Преподаватель вызывает студента и предлагает ему высказаться по теме или пересказать текст. Предполагается, что студент должен это делать, а хочет он или нет (испытывает

потребность или нет) — это, как правило, не учитывается. Соответственно, важность действия начального уровня всех речевых механизмов автоматически не отмечается. И в то же время опытный преподаватель хорошо знает, что, если студент хочет говорить на иностранном языке, если ему интересно общаться с преподавателем, он лучше активизирует языковой материал, шире использует запас слов. Другими словами, если коммуникативная потребность студента, встречаясь с предметом говорения — мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным и возрастным особенностям, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общефункциональные 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 речевой деятельности на иностранном языке обучение ей становится личностно-значимым и личностно-ориентированным. В центре обучения в этом случае находится человек с его внутренним миром потребностей и эмоций. Научить его, например, говорить на иностранном языке — это для преподавателя прежде всего означает научиться самому опосредствованно регулировать мотивационно-побудительную фазу этого вида речевой деятельности у студента, тем самым регулировать один из основных механизмов иноязычного говорения.

Рассмотрев общую схему речевых механизмов говорения и их исходный, как бы «запусковой», уровень, т. е. механизм мотивации, кратко охарактеризуем три основных плана проявления речевых механизмов. Здесь же отметим, что в качестве общефункциональных механизмов, на основе которых функционируют механизмы внутреннего, а косвенно и внешнего оформления высказывания, выступают осмысление, упреждающий синтез и оперативная (в единстве с постоянной) память. Такое соотношение механизмов собственно речевого оформления и общефункциональных, 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» [Критчли, 1974, с. 33]. С другой стороны, оно и опровергает эту мысль, ибо именно речевая функция качественно меняет все другие высшие психические функции как в филогенезе, так и в онтогенетическом развитии человека (Л. С. Выгот-

ский, А. Р. Лурия). Соответственно, при рассмотрении взаимодействия всех уровней речевого механизма утверждается, что общесуфункциональные механизмы являются основой для собственно речевых. В то же время, и это самое главное, утверждается их взаимосвязь и качественное изменение первых под влиянием вторых в процессе овладения не только родным, но и иностранным языком, что 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 других, сформированных на родном языке) может быть непосредственно включено в говорение на иностранном языке. Иными словами, здесь наблюдается полный перенос характера функционирования этих механизмов с родного на иностранный язык. Так, если студент 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 студента целенаправленно учат такому умению на иностранном языке, то наблюдается улучшение уровня его выполнения не только на иностранном, но и на родном языке (данные экспериментов Л. И. Апатовой, Э. Г. Волчкова), т. е. не только проактивный, но и ретроактивный перенос.

Механизмы внутреннего оформления высказывания в совокупности операций отбора, сравнения, составления, комбинирования, структурирования и др., т. е. второй план проявления общего механизма говорения, «прилаживаются» к условиям оперирования новыми средствами и способами формирования и формулирования мысли. Соответственно, полноценность функционирования этих механизмов в деятельности говорения на иностранном языке достигается в результате упражнений, специально направленных на отработку указанных операций, например ответов на вопросы типа «Кто больше, кто скорее назовет семь предметов домашней утвари, 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. Отвечая на подобные вопросы, студенты в условиях дефицита времени актуализируют лексику, структурируют вопросы, соединяют слова, т. е. осуществляют тренировку нужных речевых действий. Здесь следует отметить, что, говоря о речевых механизмах, большинство исследователей имеют в виду именно 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. Они могут быть соотнесены с моторным механизмом речи, по В. Пенфильду. При этом, если первый план речевого механизма — план предметно-логического оформления — « в к л ю ч а е т с я » в говорение на иностранном языке, а второй план механизмов « п р и л а ж и - в а е т с я », то механизмы внешнего, фонационного, оформления иноязычного высказывания функционируют по другим, отличным от родного языка программам и, следовательно, *специально ф о р - м и р у ю т с я* (здесь под программой понимается последовательность моторных, слоговых команд на артикуляционные движения). Почти все звенья и уровни действия фонационного механизма требуют специальных формирующих его функционирование упражнений, например дыхательных, ритмических, артикуляционных, интонационных и др.

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

Особое место в речевой деятельности занимает механизм обратной связи, и в частности слухового контроля (что также рассмотрим на материале говорения).

Процесс развития слухового контроля в речевой деятельности тесно переплетается с становлением самого речевого действия. При этом важно отметить, что каждое речевое действие формируется как целенаправленное осознаваемое действие, и простые моторные действия, например подъем спинки языка, огубление, и сложные умственные действия, например образование пассивного залога. Явно, что производство речевого действия осуществляется многоуровневым управлением, а обратная связь по всем каналам служит подтверждением текущего выполнения программы. Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного действия и переходит на уровень операции, т. е. как бы техники выполнения речевой деятельности. При этом управление операциями осуществляется на фоновых его уровнях. «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» [Винарская, Мичурина, 1977, с. 334].

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 обязательного участия в процессе формирования речевых навыков до следящего контроля в процессе свободного

говорения на иностранном языке. Было также установлено, 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 выявленную в этом исследовании особенность говорения в условиях, затрудняющих обратный слуховой контроль. Так, студенты начального этапа обучения в этих условиях работы, описывая сложную картинку, ограничивались однотипной констатацией отражения предметов, изображенных на картинке: *Я вижу комнату, Я вижу семью*. Обучаемые продвинутого этапа в тех же условиях затруднения обратного слухового контроля допускали много ошибочных действий, утрачивали идиоматичность, подпадали под интерферирующее влияние русского языка, другими словами, также испытывали эффект отсутствия обратной связи, но в другой форме.

Все это, с одной стороны, свидетельствует 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 «образа замысла» и «образа исполнения» в деятельности говорения, слуховая обратная связь не только контролирует, но и регулирует речепроизводство, служа задачам общего управления коммуникативным 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 по ходу выражения мысли. Одновременно с наличием знания функционирование слухового контроля предполагает у говорящего наличие критической оценки собственного действия.

Выявлены четыре уровня процесса формирования слухового контроля, проявляющегося в говорении студента на иностранном языке. На каждом из них оцениваются отношение говорящего к ошибке, интерпретация предполагаемых действий говорящего 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 — отсутствием такого воздействия на процесс исправления ошибок. Эти уровни являются как бы переходными от этапа сознательно контролируемого выполнения речевого действия на иностранном языке к этапу неосознаваемого контроля за речевой реализацией языковой программы, т. е. к этапу речевого автоматизма.

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

Такова общая характеристика речевого механизма говорения и планов его проявления. Следует обратить внимание на то, что здесь сделана попытка наглядно в целом представить всю сложность и взаимообусловленность планов проявления общего речевого механизма, связь специальных речевых и общефункциональных механизмов и соотнесенность всех уровней речевого механизма с тремя фазами речевой деятельности на примере говорения.

В то же время совершенно очевидна целесообразность направленного формирования общефункциональных механизмов и прежде всего механизма осмысления (или корректировки его функционирования) сначала на родном, а затем на изучаемом иностранном языке. Это диктуется тем, что осмысление, интимно включаясь в запоминание и вероятностное прогнозирование, будучи сформированным, определяет и большую эффективность этих механизмов и соответственно выигрыш во времени обучения говорению на иностранном языке.

Важным является и специально направленное на формирование механизмов внутреннего оформления (а не только на активизацию реализуемых ими лексических и грамматических знаний) обучение, при котором отрабатываются внутренние операции выбора языковых средств, их сочетание по скорости, правильности, легкости и т. д.

Проведенное рассмотрение механизмов речевой деятельности осуществлялось с позиций личностно-деятельностного подхода, утверждая тем самым его продуктивность.

V. СЛУШАНИЕ ЛЕКЦИЙ КАК ЕДИНСТВО РЕЧЕВОЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В общей сфере учебной деятельности студентов реализуются такие ее конкретные виды, как конспектирование, реферирование, перевод, изложение усвоенного материала (во время контрольных занятий, зачетов, экзаменов), чтение учебной и специальной литературы, слушание лекций. Слушание лекций занимает особое место в учебной деятельности, ибо это специфически студенческая форма деятельности, соотносимая с такой формой вузовского обучения, как лекция. Этот вид деятельности оценивается (например, запись в выпускных документах — «прослушан курс лекций по такой-то дисциплине») и специально организуется по месту проведения и по времени, что предусматривается учебным расписанием.

В контексте проводимого нами анализа возникает теоретически и методически важный вопрос, совпадают ли «учебная деятельность слушания» и «речевая деятельность слушания» или это взаимосвязанные, но самостоятельные явления. Отвечая на этот вопрос, полагаем, что это два явления и каждое из них должно рассматриваться самостоятельно, хотя они тесно взаимосвязаны. Так, учебная деятельность слушания лекций обязательно реализуется речевой деятельностью слушания, но, во-первых, не только им, но и письмом, бывает что и чтением, проговариванием. Во-вторых, учебная деятельность слушания может сопровождаться или заключаться другим видом учебной деятельности — конспектированием. Здесь можно присоединиться к выводу В. Ф. Енгальцева [1983], что параллельная со слушанием запись не способствует эффективному усвоению материала, так как студенты не имеют возможности активно осмысливать материал, принимать решение, а это ведет либо к отказу от конспекта, либо к имитации этой деятельности.

Важно отметить, что возможна и другая трактовка отношения этих явлений. Так, по мнению первого исследователя психологии конспектирования В. П. Павловой, «конспектирование складывается из аудирования, отбора поступившей от лектора информации, ее переформулировки для последующей фиксации и фиксации обработанной информации» [1969а, с. 264; 1969]. Это же понимание конспектирования разделяет и другой исследователь этой проблемы А. Н. Нехрюк [1977]. Существенно также и то, что именно на примере обучения русскому как иностранному в нашей стране можно наиболее ясно

показать взаимосвязь слушания как видов учебной и речевой деятельности. Здесь очевидно, что сначала должна быть сформирована речевая деятельность слушания в совокупности входящих в нее действий, и только затем может быть сформирована учебная деятельность слушания лекций. Как отмечает О. С. Кузина на основе изучения учебной деятельности студентов I курса, «уровень понимания лекций у иностранных студентов недостаточный для успешного участия в учебном процессе, так как у них не сформированы навыки и умения извлекать главную информацию из лекций» [1977, с. 14].

При этом, если исходить из того, что слушание лекций предполагает параллельное конспектирование их содержания, возникает и еще одна задача — предварительное формирование речевых действий письма. Как показали исследования конспектирования (В. П. Павлова, А. К. Маркова, О. С. Кузина, А. Н. Нехрюк, Л. М. Кузнецова и др.), это сложный, требующий специального целенаправленного обучения, вид учебной деятельности. Согласно В. П. Павловой, для успешного выполнения этой деятельности необходимо выработать пять навыков: быструю запись главной информации, краткую запись ранее известного, оперативное заимствование словоблоков из текста лекций, беглое письмо, сокращения (аббревиатуры, обозначения) [1969, с. 265]. Очевидно, что слушание лекции должно выступить в качестве самостоятельного объекта обучения.

V. 1. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СЛУШАНИЯ (психолого-педагогический аспект)

Что же представляет собой учебная деятельность слушания лекции студентами и какие дополнительные трудности возникают у студентов-иностранцев? Так же, как и любой другой вид деятельности, учебная деятельность слушания лекции характеризуется предметным содержанием, структурной организацией и действием определенных механизмов. Ее специфика состоит в том, что, осуществляясь речевой деятельностью слушания, она предполагает текущую или отсроченную запись (фиксацию) ее переработанного, осмысленного продукта или непосредственно воспринимаемого текста. Результатом слушания как вида учебной деятельности должно быть усвоение излагаемого в лекции материала. В этом заключается также ее отличие от речевой деятельности слушания, результатом которого преимущественно служит непосредственное участие в коммуникативном акте или удовлетворение познавательных, эстетических и других потребностей. Усвоение же учебного материала часто не обеспечивается в силу того, что психологические условия работы студентов на лекции, как отмечает В. Ф. Енгальцев [1983], не только не способствуют осмыслению лекционного материала и не стимулируют познавательной активности студентов, но и, что особенно подчеркивается исследователем, препятствуют запоминанию информации

лекции. В то же время в силу этого повышается психологическая напряженность самих студентов. Добавим сюда также и то, что эти условия не создают предпосылок вероятностного прогнозирования и переживания удовлетворения от успешности решения какой-либо части задач.

Теперь, если проанализировать эту ситуацию применительно к студенту-иностранцу, слушающему лекцию на русском языке, то нельзя не констатировать чрезвычайной трудности осуществления рассматриваемой деятельности. Они вызваны тем, что языковая форма сама представляет загадку, поскольку она «непрозрачна» для содержания, и его вычерпывание, тем более структурирование, может оказаться непреодолимым препятствием для студента.

Соответственно, возникает задача последовательного овладения студентом сначала а) самой речевой деятельностью слушания во все расширяющихся по времени диалогах, затем б) осознанного овладения деятельностью слушания социально ориентированных, лично-значимых для студентов монологических высказываний длительностью до 45 минут (на основе специальной методики обучения этому) (Л. И. Апатова, Л. М. Кузнецова, Г. Н. Шарапкина), в) навыками конспектирования (В. П. Павлова, А. Н. Нехрюк), г) предметной рефлексией продукта и результата слушания и затем д) собственно слушанием лекции. В исследовании Д. М. Шпринберг [1973], являющемся продолжением работ В. И. Ильиной, В. Ф. Сатиновой, Н. В. Елухиной, Э. Я. Агоевой и др., обращено внимание на участие моторики в процессе аудирования и выделены «аспектные», языковые (грамматические, лексико-семантические, фонетические) трудности аудирования текстов. Так, например, анализ лекций по языкознанию выявил «следующие лексические особенности лекций, которые отсутствуют в языковом опыте иностранных студентов и поэтому могут затруднять понимание: 1) широкое использование понятий и терминов многих смежных наук; 2) большая насыщенность новой специальной лексикой (от 30 до 60 лексических единиц в одной лекции); 3) терминологическая синонимия; 4) термины, выраженные трех-, четырехчленными сочетаниями слов; 5) термины, обозначенные сложными словами; 6) большое количество реалий; 7) использование известных слов в новом значении; 8) большое количество новых производных слов; 9) новые однокоренные слова; 10) синонимы, омонимы; 11) интернациональные слова; 12) слова, близкие по звучанию, но имеющие различие в значении (*произношение — произнесение*); 13) слова с конкретным значением обиходного характера; 14) эмоционально окрашенные фразеологические сочетания; 15) экспрессивная лексика; 16) слова разговорно-сниженного стиля; 17) архаизмы, историзмы. <...> Языковые тенденции обуславливают следующие синтаксические особенности учебной лекции, которые могут затруднять понимание: 1) большое количество видоизмененных повторов; 2) вставные и вводные конструкции; 3) использование дублирующих слов, чаще всего личные местоимения

(он, она, оно); 4) инверсивный порядок слов; 5) изменение программы высказывания во внешнем оформлении; 6) неполные эллиптические конструкции; 7) значительное отстояние темы от ремы; 8) различные осложненные синтаксические структуры; 9) слова — заполнители молчания» [Кузина, 1977, с. 8—9]. Эти же трудности могут встретиться и в текстах лекций по другим специальностям.

В исследованиях аудирования (Н. И. Гез, Н. В. Елухина, Л. И. Апатова, В. Ф. Сатинова, Б. И. Лихобабин, И. Н. Алексеева, Л. П. Смирнова и др.) были разработаны этапы обучения, структура аудитивных умений и навыков, единицы обучения, шкалы оценок понимания и другие аспекты этого явления, учет которых может способствовать формированию учебной деятельности слушания. Так, интерес представляет предложенный Г. Н. Шарапкиной [1984] дифференцированный подход к структурированию а) аудитивных умений и б) навыков на основе учета трех стадий слушания как речевой деятельности. Проиллюстрируем это на материале двух аудитивных умений, описанных автором.

I. Умения извлекать содержательно-фактуальную информацию:

1) на стадии прогнозирования: умения предположить тему, подтемы, отдельные факты, детали по заголовку текста, предварительной беседе, началу текста;

2) на стадии смыслового анализа: умения выявлять тему, подтемы, основные факты, детали, выделять новую для себя информацию и известную, выделять главное и второстепенное;

3) на стадии компрессии и интерпретации: умения соотносить получаемую информацию с воспринятой, устанавливать связь между отдельными фактами получаемой информации, объединять отдельные факты получаемой информации в более крупные смысловые блоки, соотносить получаемую новую информацию с ранее известной.

II. Умения извлекать содержательно-концептуальную информацию:

1) на стадии прогнозирования: умения предположить точку зрения автора, цель сообщения;

2) на стадии смыслового анализа: умения определять цель сообщения, выявлять главную мысль, точку зрения автора, определять концепцию, излагаемую в сообщении;

3) на стадии компрессии и интерпретации: умения обобщать, делать выводы, устанавливать собственное отношение к воспринимаемой информации, оценивать сообщение с точки зрения его информативной значимости, проблемности, соответствия интересам слушающего.

Как видно, названные умения характеризуют и само слушание, и учебную деятельность слушания лекций, но важно, что они могут выступать в качестве формируемых действий.

Отметим здесь, что, хотя разграничение понятий «учебная деятельность слушания лекций» и «речевая деятельность слушания» достаточно условно, тем не менее оно необходимо для целенап-

равленной работы над обеими формами деятельности. Естественно, что такая работа требует более полного представления о слушании как виде речевой деятельности, к развернутому анализу которого мы и переходим.

У. 2. СЛУШАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Слушание представляет собой не менее сложный вид речевой деятельности, чем говорение³⁵. Рассмотрим этот процесс с тех же позиций анализа структуры и психологического содержания, с которых ранее описывалось говорение. Так же, как и говорение, по структуре с л у ш а н и е прежде всего характеризуется трехфазностью, трехчастью.

Первая фаза — побудительно-мотивационная. Как мы уже отмечали, ведущим и определяющим деятельность слушания является интеллектуально-познавательный мотив. В отличие от говорения мотивационная сторона слушания в значительной мере зависит от деятельности другого участника общения, т. е. от лектора. В этом плане слушание является как бы производным, вторичным в коммуникативной деятельности типа «лектор — аудитория». Цель слушания реализуется в предмете этой деятельности. Она заключается в раскрытии смысловых связей, осмыслении поступающего на слух речевого сообщения, произведенного говорящим. Другими словами, если предметом говорения является собственная мысль говорящего, развитие которой удовлетворяет его потребность высказывания и общения, то предмет слушания — чужая мысль, мысль лектора. Восстановление, понимание этой мысли и составляет цель слушания, в которой находит себя мотив этого вида речевой деятельности.

Вторая — аналитико-синтетическая — фаза деятельности представлена в слушании достаточно полно и развернуто. По мнению многих исследователей, в процессе слушания проходит как бы несколько этапов аналитико-синтетической обработки поступающего на слух речевого сообщения. Так, В. А. Артемовым [1958] было выдвинуто предположение, что эта обработка начинается с первичного, иногда ложного синтеза, проходит этап анализа и завершается вторичным, или конечным, синтезом. При рассмотрении структуры слушания как вида речевой деятельности важно подчеркнуть взаимосвязанность анализа и синтеза в этом процессе и соответственно правомерность выделения аналитико-синтетической части в слушании. Обеспечивающий эту часть деятельности операциональный механизм включает операции «внутреннего оформления» (в данном случае воссоздания) чужой мысли. К этим операциям относятся операции отбора (выбора), сличения

³⁵ Исследование слушания (аудирования) как речевой деятельности было начато работами З. А. Кочкиной, В. И. Ильиной, хотя в понятие деятельности вкладывалось только содержание «активности». В связи с этим возникает необходимость развернутого анализа слушания как вида речевой деятельности в полном смысле этого слова применительно к условиям слушания лекции студентами.

и установления внутривидовых соответствий, установления смысловых связей. В отличие от говорения, слушание не имеет механизма внешнего оформления и соответственно не располагает программирующим и планирующим внешнее моторное выражение устройством. Поэтому слушание как вид деятельности в основном определяется внутренней его стороной, а именно: смысловым восприятием.

Как показали многочисленные исследования, восприятие речевого сообщения представляет собой сложный и неоднородный процесс³⁶. Сложность этого психического явления обуславливается тем, что, с одной стороны, это — процесс непосредственного, чувственного отражения действительности, с другой стороны, восприятие речевого сообщения по своей природе является в то же время и опосредствованным смысловым восприятием. Это обусловлено, во-первых, тем, что, согласно С. Л. Рубинштейну, «будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления», и, во-вторых, специфической, второсигнальной природой самого объекта восприятия — речевого сообщения. В силу этого смысловое восприятие может рассматриваться как процесс, не только «включающий акт осмысления», но и осуществляемый механизмом осмысления.

При этом осмысление является процессом раскрытия и установления смысловых связей и отношений между выраженными словами понятиями. Осмысление, как и всякий другой психический процесс, имеет результативную сторону, которая может быть положительной и отрицательной. Положительный результат процесса осмысления в акте восприятия речевого сообщения есть понимание, тогда как отрицательный результат этого процесса свидетельствует о непонимании. Непонимание, таким образом, — это не отсутствие процесса осмысления, и представляется особенно важным подчеркнуть данное положение, а только его отрицательный результат, который свидетельствует о том, что процесс осмысления все время осуществлялся слушателями, но, к сожалению, не достиг адекватной ситуации общения результата. Таким образом, понимание (непонимание) в качестве результата процесса осмысления так же, как и само осмысление, органически входит в процесс смыслового восприятия речевого сообщения, представляя его внутреннюю результативную сторону.

Утверждение, что восприятие и понимание речи образуют единый процесс, подчеркивается во многих работах советских исследователей речи (С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов, Б. В. Беляев и др.). Так, например, В. А. Артемов с большой определенностью указывал, что человек воспринимает речь на основе ее понимания и понимает на основе ее

³⁶ Как отмечал С. Л. Рубинштейн, сам «...термин „восприятие“ имеет двоякое значение. Он обозначает, с одной стороны, образ предмета, который возникает в результате процесса восприятия, но он означает также и сам этот процесс восприятия... Для того чтобы правильно понять восприятие, надо обе эти стороны — акт и содержание восприятия — брать в их единстве» [1940, с. 198—199].

восприятия. Но важно отметить, что само «понимание» рассматривается при этом не как результат осмысления, а только как процесс, так или иначе связанный с восприятием. Для нас же существенно разграничение процессуальной стороны установления смысловых связей в смысловом восприятии, которую называем осмыслением, и результативной его стороны, которая и есть понимание (непонимание). Таким образом, результатом слушания является по сути результат осмысления: понимание или непонимание, но это внутренний результат. Внешний результат — ответное высказывание слушателя или его реакция согласия — несогласия.

Продукт слушания — умозаключение или цепь умозаключений, к которым пришел человек в результате слушания. Продукт может осознаваться, а может и не осознаваться человеком. Смысловое восприятие, как и любой другой процесс психического отражения, не планируется, ибо содержание слушания задается извне. Оно не структурируется слушающим, и характер протекания этого процесса произвольно не контролируется его сознанием. Таким образом, аналитико-синтетическая часть слушания как бы включает в себя и исполнительную часть этой деятельности, которая выражается в принятии решения на основе анализа и синтеза. Реализуется эта часть в продукте и результате. Все это позволяет говорить о слушании как о сложной, специфически человеческой внутренней деятельности.

При этом отмечается, что слушание — творческий активный процесс, наиболее явно проявляющийся при воздействии больших речевых сообщений типа полуторачасового лекционного выступления. Постулируя тем самым активность осмысления, входящего в процесс слушания, мы должны определить характер этой активности слушания по сравнению с активностью говорения. Активность, созидательность говорения совершенно очевидны из внешней выраженности этого процесса. Они проявляются в его результативно-продуктивной стороне — речевом сигнале, речевом сообщении, тексте. Процесс слушания представляет собой более сложное, не поддающееся непосредственному анализу явление. Поэтому при определении характера активности слушания удобнее исходить из анализа вербального поведения взаимодействующих людей, т. е. анализа характера взаимодействия партнеров А и Б в ситуации вербального общения. Рассмотрим три случая такого взаимодействия.

Первый — процесс слушания мотивируется потребностью не только понять речевое сообщение говорящего, но и выразить свое мнение на основе понимания услышанного. Несомненно, что такая мотивация создает внутреннюю установку слушающего, которая является приведением «перцептивной схемы, т. е. схемы реакции, в состояние готовности» [Прангишвили, 1967, с. 20]. В свою очередь, это состояние не может не выразиться в сосредоточенности и концентрации внимания, а следовательно, и в большей продуктивности всех психических процессов, ибо, явля-

ясь направленностью сознания, внимание служит катализатором всей умственной деятельности. Необходимость понимания слушателем речевого сообщения с целью выражения собственного мнения по этому поводу предполагает продуктивное осмысление речевого сообщения, сопоставление всего хода его изложения. Это требует мгновенной аналитико-синтетической обработки всего материала и удержания его результатов в оперативной памяти слушающего. Необходимость выразить свое мнение означает подключение к процессу слушания подготовительных фаз процесса говорения, и в частности уяснение того, что и как сказать. Этот момент фиксирует как бы «параллельность» слушания и начальных фаз, собственного говорения, осуществляемых во внутреннем плане.

Второй случай взаимодействия партнеров А и Б в процессе вербального общения характеризуется тем, что цель слушающего — только понять речевое сообщение, и соответственно слушатель Б предстает в качестве относительно «пассивного» участника коммуникативного акта. Это — ситуация слушания, которая наблюдается в общении лектора и студенческой аудитории. Если в первом случае результат процесса слушания актуализируется для другого партнера, то во втором случае слушание результируется для себя, проходя только путь от внешнего плана к внутреннему плану самой системы Б. Основываясь на положениях Н. И. Жинкина о наличии внутреннего индивидуального, предметно-схемного кода, представляющего собой сложное семантическое образование, можно предположить, что во втором случае происходят более крупное, глобальное соотнесение и смысловая обработка речевого сообщения, требующие, в первую очередь, понимания, раскрытия основной смысловой связи.

Так как у слушателя нет непосредственной задачи выразить понятое, смысловое содержание сообщения может и не требовать переформулировки в полную, развернутую форму мысли, оставаясь на уровне понимания того, что сказано для себя. Естественно, что, протекая в условиях решения задачи только понять сообщение, слушание сопровождается достаточно высокой степенью концентрации внимания и при этом из-за отсутствия необходимости собственного высказывания и соответственно параллельного включения внутреннего плана говорения оно осуществляется вне условий распределения внимания. Нераспределенность внимания служит той компенсаторной силой, которая обеспечивает наряду с глобальной смысловой обработкой речевого сообщения и возможность его более тщательного анализа. Как показало проведенное нами с Т. А. Стежко [1984] исследование, слушание в условиях решения задачи только понять речевое сообщение (т. е. во втором случае) также сопровождается внутренней активностью, но оно менее продуктивно. Если о степени внутренней активности судить, в частности, по степени идеомоторных речедвижений, то, как показали исследования А. Н. Соколова, «речедвигательные напряжения» появляются в процессе слушания главным образом в двух

случаях: во-первых, в момент „напряженного“ внимания к речи говорящего и ее закрепления (фиксирования) и, во-вторых, в момент затруднений в понимании речи говорящего и ее последующей логической обработки. В остальных случаях слушание речи не сопровождается сколько-нибудь заметными речедвигательными раздражениями» [1960, с. 166]. Описанный А. Н. Соколовым первый случай появления речедвижений может быть приравнен к рассмотренному нами первому случаю взаимодействия слушания и говорения. Тогда как наш второй случай, несомненно, относится к «остальным случаям», упомянутым А. Н. Соколовым. И в плане общей характеристики слушания его следует определить как внутренне активный процесс.

Итак, оба случая взаимодействия слушания и говорения в коммуникативном акте вскрывают деятельность, т. е. активную и целенаправленную, природу слушания, что часто подчеркивается употреблением специального термина «аудирование». Но наряду с рассмотренными ситуациями у человека в процессе вербального общения может быть состояние «слышания» без целенаправленного слушания, т. е. то, что удачно определено И. Р. Гальпериным, как «пассивное слушание». Это — тот процесс, который как бы противостоит коммуникативно-речевой деятельности, определяясь только состоянием слухового анализатора и постоянной мыслительно-мнемической активностью человека. Как подчеркивает И. Р. Гальперин [1963], при таком слушании внимание уделяется пониманию основного содержания сообщения, а второстепенные детали, факты ускользают. Слушатель удерживает в основном то, что выделено самим говорящим.

Это наблюдение И. Р. Гальперина, являющееся результатом многолетней практики иноязычного общения со студентами, как нельзя лучше иллюстрирует одну из основных закономерностей восприятия вообще, и слухового восприятия в частности, — выделение предмета на фоне, или избирательность, восприятия. Действительно, при пассивном слушании материал, контрастирующий по физическим либо семантическим признакам, или выделяющийся своей внутренней организацией, или находящийся в начале либо конце сообщения и подпадающий поэтому под действие «эффекта края», запечатлевается и обрабатывается по закономерностям самой мыслительно-мнемической деятельности. В результате этого пассивное слушание ведет только к фрагментарному, случайному отражению связей и отношений, представленных в речевом сообщении. Оно не может привести к адекватному пониманию мысли говорящего. Ясно, что из рассмотренных трех случаев взаимодействия слушания и говорения в коммуникативном акте, только в двух первых слушание может характеризоваться как активный процесс. Это происходит тогда, когда партнер Б, которому направлено речевое сообщение, является либо «потенциальным» говорящим, либо «активным» слушающим.

В общении лектора и студенческой аудитории имеет место слушание второго вида, особенности которого не могут не быть

учтены лектором. Естественно, это определяет и меру ответственности лектора за организацию деятельности слушания в аудитории и, более того, за обучение этой деятельности студентов. Очевидно, что здесь возникает необходимость проведения более тщательного анализа внутренней психической функции, внутренней стороны деятельности слушания, определяемой как смысловое восприятие, учет особенностей и закономерностей которого может способствовать повышению эффективности слушания.

В. 3. СМЫСЛОВОЕ ВОСПРИЯТИЕ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Смысловое восприятие рассматривается нами как внутренняя сторона, как психологический механизм речевой деятельности слушания. Известно, что человеческое восприятие — это сложный процесс приема и переработки информации. Он становится еще более сложным и неоднородным, когда речь идет о восприятии речевого сообщения, и совсем усложняется, если протекает в условиях устного лекционного общения. В этих условиях слухового восприятия речевого сообщения слушатель не может еще раз вернуться к непонятому или замедлить процесс поступления непонятого сообщения. Это положение подчеркивается всеми исследователями речевого восприятия в условиях коммуникативных процессов. Так, Ю. А. Шерковин отмечает, «что проблема восприятия в психологии относится к числу труднейших, известно давно... Это обусловлено тем, что изучение любого акта столкновения психики человека с окружающей его действительностью всегда превращается в решение задачи со многими неизвестными» [1973, с. 77].

Сложность и неоднородность этого процесса обуславливаются целым рядом объективных и субъективных факторов. К объективным факторам, прежде всего, относится сам объект восприятия — речевое сообщение (текст), представляющее сложное логическое и смысловое образование. Сам процесс восприятия характеризуется также рядом объективных закономерностей — константностью (постоянством, относительной независимостью восприятия от изменения формы, размера раздражителя и т. д.), избирательностью, соотношением предмета и фона и т. д. Отсылаем читателя к их подробному описанию в учебниках психологии. Интерес может представить в этом плане книга Ю. А. Шерковина, где закономерности восприятия рассмотрены им именно на материале восприятия лекционного сообщения применительно к условиям пропагандистского общения.

К объективным факторам могут быть также отнесены степень новизны сообщения, способ его преподнесения. В качестве субъективных, или функциональных, факторов выступают психологические особенности протекания самого процесса восприятия лекции у слушателя — субъекта деятельности. Это: а) осмысленность восприятия, б) дискретность этого процесса, в) обусловленность восприятия прошлым опытом человека, г) опережающий характер

восприятия и д) обусловленность восприятия закономерностями функционирования памяти.

Осмысленность восприятия речевого сообщения представляет собой одну из наиболее важных особенностей этого процесса. Так, слушая лекцию и воспринимая акустические речевые сигналы, учащийся в то же время осуществляет сложный процесс их осмысления. В ходе этого процесса он устанавливает между словами смысловые связи, которые составляют в совокупности смысловое содержание данного высказывания говорящего. В результате осмысления слушатель может прийти к пониманию или непониманию смыслового содержания высказывания. Важно отметить, что само понимание психологически может характеризоваться разной глубиной, разным качеством.

Так, согласно определению одного из исследователей психологической природы понимания З. И. Клычниковой, «понимание текста есть уяснение: а) связей и отношений объектов и явлений, о которых говорится в сообщении, к объектам и явлениям реальной действительности, б) связей и отношений, которые существуют между объектами и явлениями, о которых говорится в сообщении, в) тех отношений, которые испытывает к ним говорящее лицо, а также, г) той побудительно волевой информации, которая содержится в сообщении» [1975, с. 35]. Понимание речевого сообщения неоднородно: оно осуществляется на разных ступенях, уровнях, в разных планах. При этом понятие неоднородности смыслового восприятия может быть связано с понятием уровневой природы этого процесса.

Идея ступенчатости (или уровневости) процесса восприятия (сформулированная Н. Н. Ланге еще в 1893 г. в «теории перцептивных ступеней») заключается в том, что а) ступени восприятия разворачиваются, реализуются последовательно — от более общих, недифференцированной, ко все более частной, дифференцированной (основной закон перцепции Н. Н. Ланге), б) ступенчатость присуща самому процессу восприятия, в силу чего «всякое раздражение сознается нами не сразу, а в известной последовательности» и не является функцией классификации и в) «ступени — ...филогенетического развития совпадают, по-видимому, с найденными... в нашем сознании ступенями перцепции» [Ланге, 1893, с. 35]. Принцип последовательного разворачивания процесса восприятия от общего ко все более точному, дифференцированному, восприятию отражает общее направление человеческого познания сущности явления как «бесконечного процесса углубления познания человеком вещи, явлений, процессов и т. д. от явлений к сущности и от менее глубокой к более глубокой сущности» (Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 203). Отметим, что если в общепсихологических исследованиях этот принцип характеризует протекание (или становление) самого процесса, то в большинстве работ по восприятию речевого сообщения принцип уровневости восприятия преимущественно связывается с последовательностью обработки речевого сигнала по уровням ие-

рархии самой языковой системы (например, фонема — морфема — слово — предложение). Такое расширение понятия уровневости, ступенчатости вызывает и его переосмысление. Вследствие этого под уровневой структурой речевого восприятия в настоящее время понимается как ступенчатость самого процесса, так и последовательность (уровневость) обработки речевого сигнала³⁷.

Естественно, что в исследовании смыслового восприятия речевого сообщения, как и в общей теории восприятия, достаточно много нерешенных вопросов. Так, в частности, не установлено количество уровней восприятия, не отграничен сенсорный уровень от перцептивных, не определено единое логическое основание выделения собственно перцептивных уровней, не раскрыты ни характер их включения (параллельный или последовательный), ни способ перекодирования на внутренний предметно-схемный код. В настоящее время исследователи речи намечают от трех (в работах Г. Осгуда, Д. Фрая, Н. И. Жинкина) до семи (в работах С. Фессенден, З. И. Клычниковой) уровней симультанного, свернутого процесса речевого восприятия. Об отсутствии единства в принципе выбора логического основания свидетельствует и то, что эти уровни вычленяются на разной основе. Так, они могут быть выделены на основе «аспектной», языковой характеристики с включением психологического уровня семантико-смысловой интерпретации получаемого сообщения, например фонема — морфема — слово (Д. Фрай); фонетический — фонематический — грамматический — семантический уровень (Дж. Миллер); слуховой анализ — фонетический анализ — морфологический анализ — синтаксический анализ — смысловой анализ (Л. В. Бондарко, Н. Г. Загоруйко, В. А. Кожевников, А. П. Молчанов, Л. А. Чистович). Уровни восприятия могут быть выделены, например, на основе усложняющихся психических процессов: восприятие — узнавание — понимание (Н. И. Жинкин); обнаружение — идентификация — различение — осмысление (А. Марчи, К. Черри) либо на основе доминирования тех или иных мыслительных операций анализа — синтеза (В. А. Артемов). Так, В. А. Артемов отмечает, что восприятие и понимание речи проходят три взаимосвязанные ступени: первичный синтез полученных впечатлений, аналитическое рассмотрение их и завершающий вторичный синтез их в законченный образ. Если на первой ступени воспринимающий речь синтезирует возникающие у него слуховые, зрительные и двигательные ощущения исходя из своего отношения к тому, что воспринимается, то на второй, аналитической, ступени происходит процесс сличения воспринимаемого сигнала с тем «предваряющим образом», который создается в памяти. Происходит процесс установления соответствия и несоответствия «предваряющего образа» с воспринимаемым

³⁷ Это положение, по-видимому, и является одной из причин отсутствия единого логического основания для определения количественной и качественной характеристики уровней речевого восприятия и критериев понимания.

сигналом. Большое значение для этой ступени восприятия приобретает запас лексических, грамматических и фонетических знаний слушателя. Вторичный завершающий синтез возникает в результате соотнесения воспринимаемого сообщения с широким контекстом всего текста или с ситуацией, о которой идет речь [Артемов, 1953].

Определенный интерес представляет принцип выделения уровней слушания (включающего и понимание), предложенный С. Фессенден [1955]. В соответствии с этим принципом на первом уровне получения информации (звуки, факты, мысли) еще нет ни анализа, ни оценки информации. На втором уровне осуществляется идентификация выделенных из общего фона объектов восприятия. Отметим, что, согласно автору, с третьего уровня собственно начинается осмысление, установление смысловых связей и отношений. Именно на этом уровне происходит интеграция (объединение и соотнесение) получаемой информации с прошлым опытом человека. Этот уровень может быть неосознаваемым, но может и контролироваться сознанием как целенаправленное извлечение сведений из прошлого опыта. Четвертый уровень предполагает вычисление нового в сообщении методом подобия и различия. На этом уровне возникает оценка принятой информации. Пятый уровень — уровень интерпретации — содержит продолжение субъективно-оценочной обработки принятой информации с выявлением общего смысла, подтекста и т. д. Шестой — уровень интерполирования подтекста, следующего высказывания, намерения. На этом уровне С. Фессенден предполагает определенное предвосхищение человеком будущего действия. Седьмой уровень содержит интроспективную оценку всего осуществленного процесса.

Как видим, в этом перечне уровней находит отражение общепсихологический подход к интерпретации процесса слухового восприятия с полным отвлечением от «аспектной» характеристики речевого сообщения. Этот подход характерен и для многих современных зарубежных исследователей, придерживающихся в основном того же принципа выделения уровней речевого восприятия.

В работах советских психологов Н. Г. Морозовой и А. Н. Соколова был намечен новый подход к выделению уровней понимания на основе существенного именно для смыслового восприятия речевого сообщения принципа — от определения значения слов и смутной догадки об общем смысле высказывания к установлению конкретного значения слова и «действительного смысла сообщения».

Этот подход получил наиболее полное и в то же время новое освещение в концепции З. И. Клычниковой. Рассматривая речевое сообщение как воплощение четырех групп категорий смысловой информации, а именно: «1) категориально-познавательные, 2) ситуативно-познавательные, 3) оценочно-эмоциональные и 4) побудительно-волевые», З. И. Клычникова [1973, с. 96] выделяет в соответствии с ними четыре плана текста и семь уровней его понимания в процессе чтения. Первый уровень — понимание отдельных слов, или «понимание категориально-познавательной

информации». Второй уровень — понимание словосочетаний, т. е. понимание «категориально-познавательной и частично ситуативно-познавательной информации текста». Третий уровень предполагает понимание отдельных предложений и всех трех планов сообщения: «логического, эмоционального и побудительного». Четвертый — шестой уровни понимания характеризуют понимание текста, но на разной глубине осмысления планов сообщения. Седьмой, высший, уровень понимания определяется З. И. Клычниковой как уровень поступочного понимания. На этом уровне понимания «чтец распознает не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее. Волевая, побудительная направленность текста превращается в стимул для его деятельности» [1973, с. 101]. Здесь следует подчеркнуть, что в само понятие уровня З. И. Клычникова [1975] вкладывает сочетание таких моментов, как тип, вид, план, ступень. Соответственно, семь конечных уровней — это наиболее типичные реальные сочетания (из 160 теоретически возможных), основой которых является характер отражения смысловых категорий.

З. И. Клычникова определяет также и показатели понимания текста, в качестве которых, по мнению автора, выступают с п о с о б ы п р о в е р к и п о н и м а н и я. Нам кажется, что такой в целом очень интересный и продуктивный для обучения чтению на иностранном языке подход тем не менее не дает полного ответа на вопрос о том, каковы же оперативные критерии понимания речевого сообщения в процессе смыслового, особенно слухового восприятия. Ответ на этот нерешенный вопрос психологии речевого восприятия следует, по-видимому, искать в характере в з а и м о о т н о ш е н и я уровней понимания и последующего воспроизведения воспринятого речевого сообщения. При этом в качестве характеристики уровней удобнее принять не изменение этого процесса от слова к тексту, а углубление, изменение степени понимания слушающим предмета основной мысли говорящего, основного содержания высказывания, лекции.

Первый уровень оцениваемого таким образом понимания речевого сообщения характеризуется пониманием слушателем только того, о чем говорится в тексте, т. е. уяснением основной мысли высказывания. Это самое общее и в определенном смысле слова поверхностное понимание речевого сообщения. Находящийся на этом уровне понимания текста студент имеет самое общее представление о том, что говорится лектором. Он может ответить только на вопрос, о чем была лекция. Таким уровнем понимания может характеризоваться, например, слушание студентами I курса лекции о трансцендентальном идеализме, когда они смогут только определить основной предмет высказывания лектора и в лучшем случае понять основные положения, определяющие эту теорию. Слушатель, характеризующийся этим уровнем понимания, устанавливает в процессе

смыслового восприятия лекции только основные смысловые связи.

Второй уровень понимания характеризуется уяснением слушателем не только того, о чем говорится, но и того, что говорится в данном высказывании. Другими словами, студент, находящийся на этом уровне понимания текста, уже устанавливает смысловые связи между основными планами развертывания мысли. Он может раскрыть и осмыслить основную и все дополнительные линии высказывания. Естественно, что такой слушатель строже следит за логической последовательностью сообщения, за системой аргументации, ибо он уже располагает предварительным знанием общих свойств, характеристик, соотношений рассматриваемых в лекции предметов или темы в целом. Но в то же время характеризующийся этим уровнем понимания речевого сообщения студент не имеет еще глубоких систематизированных знаний проблемы, что неизбежно будет препятствовать его проникновению в самые тонкие и трудно уловимые смысловые связи речевого сообщения. Во время лекции такой слушатель сопоставляет, анализирует полученную информацию, устанавливает все больше смысловых связей между тем, что он знает, и тем, что слышит в данный момент, вынося решение о том, что нового сказано по сравнению с уже известным ему. Естественно, что такой слушатель более взыскателен и требователен к материалу лекции, к ее организации. Так, например, слушая лекцию о трех источниках и трех составных частях марксизма, он будет полностью удовлетворен, если на основе анализа основополагающей работы В. И. Ленина, лектор сделает несколько исторических экскурсов в философию французских энциклопедистов, раскроет становление материализма Л. Фейербаха или покажет истоки зарождения трудовой теории стоимости А. Смита и Д. Рикардо. Если для студентов, находящихся на первом уровне понимания, осмысление и анализ только материала одной работы В. И. Ленина уже будут представлять самостоятельную проблему, то для студентов, характеризующихся особенностями второго уровня понимания и знакомых с этой работой, лектор должен создать более широкий контекст смысловых связей.

Третий уровень понимания речевого сообщения характерен для человека, обладающего глубокими профессиональными знаниями в той области, которой посвящена лекция, широким кругозором и богатым жизненным опытом. Такой слушатель проникает в самую сущность изложения и в определенной мере опережает ход развития мысли говорящего. На основе глубокого знания темы он оценивает во время слушания не только то, что раскрывается в изложении, но и то, как, какими средствами это достигается говорящим. Подобный слушатель, имеющий свое мнение по излагаемой проблеме, очень чуток к мнению говорящего, к авторской подаче содержания, интерпретации, трактовке материала лекции.

Четвертый — высший — уровень понимания характеризуется пониманием слушателем не только того, о чем, что и как

сказано говорящим, но прежде всего умением выявить основной смысл высказывания, его главную, ведущую мысль, вне зависимости от того, сформулирована она говорящим или дана в подтексте. Проникновение слушателя в подтекст высказывания, понимание того, зачем, для чего это говорится, и определяет четвертый уровень понимания. Таким образом, очевидно, что смысловая организация логической и смысловой структуры речевого сообщения, с одной стороны, обуславливается уровнем характером его понимания, а с другой стороны, сама может определять эти уровни.

Рассмотренные нами уровни понимания характеризуют глубину проникновения мысли слушателя в смысловое содержание воспринимаемого текста, но они не свидетельствуют о том, как он сам осознает этот процесс. Очень продуктивный, на наш взгляд, подход к определению уровней понимания (с точки зрения меры осознания слушателем своей деятельности, т. е. с позиции отчетливости понимания) был предложен А. А. Смирновым. Анализ процесса понимания с позиции оценки глубины, отчетливости, полноты и обоснованности этого процесса рассматривается Ю. А. Шерковичным [1973] в качестве основного применительно к анализу коммуникативных процессов. По А. А. Смирнову, понимание проходит пять ступеней. Первая ступень этого процесса — только предварение понимания: «мы еще не поняли того, что воспринято, но чувствуем, что вот-вот уже что-то будет понято нами» [1966, с. 168]. Это ступень «зарождения понимания», на которой начинается, но еще не осознается человеком, воспринимающим текст, сам процесс его осмысления. Вторая — «ступень смутного понимания» — характеризуется смутным, не совсем ясным, точным, отчетливым «осознанием области, к какой относится то, что воспринято нами» [с. 169] и только на третьей ступени понимания имеет место субъективно переживаемое осмысление текстовой информации как ее понимание. При этом, согласно А. А. Смирнову, на этой ступени «понимание субъективно переживается как уже достигнутое, хотя выразить его мы еще не можем» [с. 169]. Четвертая ступень — это отчетливое понимание сообщения слушателем, но без перевода воспринятого, понятого на свой внутренний код. В результате «при понимании словесного материала эта ступень характеризуется тем, что мы просто воспроизводим воспринятое, причем максимально словами подлинника» [с. 169]. Самая высокая ступень понимания речевого сообщения характеризуется «освобождением от скованности словесной формулировки» воспринимаемого смыслового содержания и возможностью свободного изложения понятого своими словами, что вероятно только при условии перевода принимаемой информации на внутренний код слушателя.

Взаимоотношение, взаимозависимость описанных нами четырех уровней проникновения слушателя в замысел высказывания говорящего, т. е. уровней глубины понимания, и пяти ступеней отчетливости понимания, выделенных А. А. Смирновым, представлены в табл. 4. В этой таблице по вертикали (сверху вниз)

располагаются уровни глубины понимания, при фиксации каждого из которых предполагается, что предыдущие также реализованы, а по горизонтали — ступени отчетливости понимания. В каждой клетке таблицы находит выражение некоторое качество понимания, оцениваемое по пятибальной системе. Высший уровень понимания, характеризующийся самой высокой степенью отчетливости и в то же время наибольшей глубиной проникновения в замысел высказывания, оценивается в 5 баллов. Эта оценка определяет «очень хорошее понимание», 4 балла — «хорошее понимание», 3 балла — «только удовлетворительное понимание», 2 балла — «плохое понимание», на грани непонимания, и 1 балл — переживание процесса осмысления, не достигшего своего результата.

Таблица 4

Уровень глубины понимания	Степень отчетливости понимания				
	I (предварение понимания)	II (смутное понимание)	III (субъективное переживание понимания)	IV (понимание, выраженное чужими словами)	V (собственное выражение понятого содержания текста)
I (о чем)				1	2
II (что)			1	2	3
III (как, какими средствами, почему так)		1	2	3	4
IV (что имел в виду говорящий)	1	2	3	4	5

Отметим, что образовавшиеся по диагонали уровни понимания имеют одну количественную характеристику при разной качественной. Действительно, в любом из трех случаев только удовлетворительным может считаться понимание слушателем речевого сообщения, если он, хотя и собственными словами, но может передать только содержание, не будучи в состоянии ни проанализировать, ни вскрыть подтекст, основной мотив высказывания, или если он, хотя и не в собственной пока еще формулировке, но может уже проинтерпретировать структуру, языковые, логические средства выражения мысли, или хотя он и не может выразить, но понимает даже подтекст и то, зачем, по какому мотиву сделано высказывание. При этом поставленная в клеточке таблицы оценка понимания означает, что предшествующий уровень глубины и отчетливости понимания (т. е. индекс по вертикали и горизонтали) получил оценку не ниже данной.

Как видим, предложенное представление уровней понимания, оцененных на основе учета отчетливости и глубины понимания текста, позволяет наметить определенный подход к выявлению оперативных критериев этого процесса (см. табл. 4). В то же время проведенный анализ способствует уяснению самой важной

особенности восприятия речевого сообщения — его осмысленности.

Существенной особенностью речевого восприятия является также его д и с к р е т н ы й х а р а к т е р. Эта особенность вытекает из первой. Действительно, если речевое восприятие носит осмысленный характер и обуславливается активной мыслительной деятельностью слушателя, то возникает вопрос, как проходит это осмысление, как протекает этот процесс.

В психологических исследованиях по восприятию и запоминанию речевого материала было показано, что в процессе слушания происходит увеличение или укрупнение отдельных более мелких и менее значимых по смыслу частей или кусков текста, которые составляют основу его смыслового содержания. Человек во время слушания устанавливает смысловые связи между этими частями по различным принципам (часто очень индивидуальным) и образует более сложные смысловые единства. Предположим, что студент слушает лекцию на тему распространения русского языка в мире. Лектор называет страны, регионы, где изучается русский язык, сравнивает их между собой по уровню достигнутого успеха в обучении. Студент, осмысливая приводимые лектором данные, делает для себя вывод о преимуществах обучения в том или ином регионе. В силу того что восприятие речевого сообщения протекает во времени, сам процесс укрупнения, переработки смысловой информации требует ее временного накопления посредством специального механизма.

В процессе смыслового восприятия речевого сообщения механизм накопления и укрупнения смысловой информации выявляется путем выделения «смысловых опорных пунктов», или «смысловых вех», текста. Эти смысловые опоры, в свою очередь, являются результатом смысловой группировки (расчленения, анализа, объединения) речевого материала. При этом, как подчеркивает А. А. Смирнов, «выделяя в запоминании опорные пункты, мы имеем ввиду не их самих, а именно смысл, который они собой представляют, с м ы с л т о г о ц е л о г о, которое ими заменяется» [1966, с. 230].

Сопоставление абсолютных оценок восприятия одномерных стимулов в различных модальностях их входа и многомерных стимулов, рассматриваемых нами как частный и наиболее простой случай многомерности речевого сигнала, позволило другому исследователю этой проблемы Дж. Миллеру высказать предположение, что в процессе восприятия человек в основном имеет дело не с количеством информации в двоичных единицах, а с количеством формируемых им единиц восприятия или «отрезков» информации. По данным Дж. Миллера [1964], среднее значение пропускной способности для одномерных стимулов по всем стимульным переменным равно 2,6 двоичных единицы, тогда как при многомерных оно достигает 7,2 двоичных единицы. В силу этого «мы должны признать важность процессов группирования или организации входных последовательностей в единицы, или отрезки инфор-

мации» [Миллер, 1964, с. 217]. Естественно, что каждая из таких единиц, являясь смыслообразующим целым, представляет в то же время результат накопления, объединения для последующего принятия решения. При этом отмечается, что «это целое всегда есть нечто более осмысленное и связанное, чем то, что фактически дано для запоминания» [Смирнов, 1966, с. 171].

Этот процесс увеличения единицы восприятия путем накопления и смысловой группировки был назван перекодированием (А. А. Смирнов, Дж. Миллер, Г. В. Репкина). Оно рассматривается, с одной стороны, в качестве «центрального психологического механизма оперативного запоминания» [Репкина, 1967, с. 5] и, с другой — как «исключительно мощный инструмент для увеличения количества информации, которое мы можем обработать» [Миллер, 1964, с. 22]. Приводимые Дж. Миллером результаты эксперимента по увеличению информации за счет перекодировки показали, что человек способен одновременно воспринять и безошибочно воспроизвести до 36 двоичных единиц информации.

В зависимости от значимости входного акустического сигнала, соотношения в нем информативных и избыточных элементов, личностной установки или готовности воспринимающего к воздействию этого сигнала и других факторов порция накопления информации при ее слуховом восприятии, т. е. смысловая единица, по которой принимается решение в результате смыслового перекодирования, может быть больше или меньше. Эта смысловая единица может быть представлена образом, словом, несколькими словами или умозаключением. Другими словами, важно отметить, что накопление и обработка смысловой информации в процессе ее восприятия идут порциями, или «шагами», что и определяет дискретный, пошаговый характер восприятия любого речевого сообщения.

Можно высказать предположение, что разные слушатели характеризуются различным шагом смыслового восприятия — дробным, мелким или, наоборот, крупным, широким. Эта разница в обработке смыслового материала может определяться как разными типами восприятия слушателей (целостным, синтетическим или аналитическим), так и широтой, глубиной личностного опыта, включающего и знание темы. Несомненно, что более мелкий, дробный шаг осмысления иногда тормозит восприятие текста лекции в целом и соответственно затрудняет весь процесс слушания. Очень дробный шаг восприятия и осмысления может также затруднять уяснение более общих положений, основывающихся на сцеплении частных. Крупный, широкий шаг осмысления позволяет как бы отвлекаться от деталей, следить за развитием основной мысли только по узловым моментам. Такой характер осмысления может определять и большую скорость понимания воспринимаемого речевого сообщения, но он может вызвать и потерю существенных деталей его смыслового содержания. Такова вторая особенность смыслового восприятия речевого сообщения.

Следующей важной характеристикой восприятия речевого сообщения является апперцепция, или влияние прошлого опыта на этот процесс. Апперцепция наиболее явно проявляется именно при восприятии речевого сообщения. Это происходит в силу того, что восприятие речевого сообщения обуславливается множеством факторов: знанием языка, предмета, о котором идет речь, и практикой слушания (не говоря уже об общем уровне культуры, образовании, возрасте слушателя и т. д.). Все эти факторы влияют на восприятие, направляют и определяют этот процесс. Так, в работах В. А. Артемова приводятся примеры, показывающие, как под влиянием прошлого опыта, находясь в плену апперцепции, люди, слыша одно и то же высказывание, воспринимают его совершенно по-разному. Эта особенность восприятия наиболее очевидно проявляется в таких случаях, когда звуковая форма почти аналогична. Например, фразы *Расскажи мне об аварии*, *Смотри тыни же* могут быть в известных случаях общения поняты как *Расскажи мне о Баварии* и *Смотрите ниже*. Так, например, фраза *Я расскажу вам о Баварии* людьми, которые только что видели уличное происшествие, скорее всего, может быть воспринята как фраза *Я расскажу вам об аварии*. Такое восприятие будет обуславливаться прошлым опытом и звуковой ассоциацией.

Естественно, для того чтобы преподаватель был правильно и точно понят студентами, ему необходимо ясно представлять, каким может быть влияние их прошлого опыта на восприятие материала лекции. Лектор должен четко представлять, на какие знания студентов он может опереться при изложении материала, как уже на известные им, о чем можно говорить, как о само собой разумеющемся, а что требует детального объяснения, толкования. Следует отметить, что преподаватель-лектор, со своей стороны, тоже может отчасти организовать положительное влияние прошлого опыта, в частности уже имеющихся у студентов знаний, на процесс смыслового восприятия ими содержания лекции. Для этого он должен создать у них внутреннюю установку на слушание данной лекции. В общепсихологическом плане установка понимается как готовность, направленность субъекта к совершению какого-либо действия.

Установка на восприятие лекции может возникнуть у слушателя в результате его внутреннего настроя, внутренней готовности к слушанию, вызванных определенной мотивацией его поведения. Но установка, как показал опыт, может быть и сформирована посредством умелой инструкции преподавателя, интересного раскрытия им плана сообщения, постановки проблемного вопроса, заставляющего студентов задуматься. В этих случаях установка на слушание как бы внушается говорящим слушателю.

Зависимость восприятия от прошлого опыта дает человеку основание для построения некоторых прогнозов в процессе восприятия, т. е. определенным образом предвосхищать будущее. Это влияние прошлого опыта, выражающееся в предугадывании

будущего, носит название антиципации, или предвосхищения, и является одним «из важнейших законов деятельности» [Геллерштейн, 1969, с. 146]. Способность предвосхищать будущее основывается на сформулированном П. К. Анохиным законе опережающего отражения воздействий окружающей действительности. Согласно этому закону, «опережающее отражение действительности есть основная форма приспособления живой материи к пространственно-временной структуре неорганического мира...» [1968, с. 24]. Опережающее отражение рассматривается П. К. Анохиным как «предупредительное» приспособление, имеющее «одну и ту же решающую характерную черту — с и г н а л ь н о с т ь» [с. 27] и выражающееся в том, что актуализация одного из звеньев цепи, связанных между собой повторными совместными появлениями событий в прошлом опыте организма, вызывает мгновенную актуализацию всех следов.

В работах целого ряда советских психологов было показано, что это предвосхищение носит вероятностный характер. Другими словами, в процессе восприятия человек прогнозирует наиболее вероятную для данной ситуации реализацию явления. В силу указанных особенностей вербального сообщения вероятностное прогнозирование особенно ярко выявляется именно в его речевом, смысловом восприятии. Это позволяет говорить о вероятностном характере восприятия речевого сообщения как одной из определяющих особенностей этого процесса. Механизм прогнозирования речевого высказывания заключается в том, что в процессе слушания человек, приняв первое слово фразы, уже может предположить (не осознавая, конечно, этого), какое слово будет с наибольшей вероятностью следовать за ним. Если лектор начинает фразу со слов *Весь мир внимательно следит за ходом переговоров...*, то слушатели в силу своего прошлого опыта и общего контекста высказывания предугадывают возможное окончание фразы *...о разоружении*. Процесс прогнозирования наиболее вероятного смыслового завершения фразы, абзаца и текста в целом в значительной мере определяет шаг и, соответственно, скорость осмысления воспринимаемого сообщения. Очевидно, что воспринимая фразу, человек основную информацию получает уже в ее начале. Конец фразы, определяемой по контексту, т. е. по наибольшей вероятности ее завершения, является как бы лишним, избыточным, так как слово или группу слов уже можно было угадать из контекста.

Анализируя психологический механизм прогнозирования, Дж. Миллер дал развернутую программу этого процесса: «...слушатель н а ч и н а е т с предположения о сигнале на входе. На основе этого предположения он порождает внутренний сигнал, сравниваемый с воспринимаемым. Первая попытка, возможно, будет ошибочной; если так, то делается поправка и используется в качестве основы для следующих предположений, которые могут быть точнее» [1969, с. 251] и т. д. Хотя Дж. Миллер не говорит о вероятностной характеристике выдвигаемого слушателем пред-

положения, можно допустить, что, обуславливаясь прошлым опытом и общим контекстом общения, оно всегда имеет эту субъективную вероятностную характеристику.

Все исследователи перцептивно-мыслительной деятельности человека (Е. Н. Соколов, А. Н. Леонтьев, Е. П. Кринчик, Л. Арана, О. К. Тихомиров, И. М. Фейгенберг и др.), отмечая ее вероятностный характер, рассматривают при этом «вероятность появления стимула как особый психологический агент, определяющий скорость реакции испытуемого» [А. Н. Леонтьев, Кринчик, 1961, с. 32]. Введение вероятностной характеристики существенно изменило традиционное рассмотрение восприятия, подчеркнув динамичность и детерминированность этого процесса — «процесса изменения априорных вероятностей гипотез по мере ознакомления с отдельными свойствами воспринимаемого предмета» [Арана, 1961, с. 47]. Вероятностное прогнозирование в такой интерпретации может рассматриваться как определенный механизм выдвижения гипотезы и последующего ее подтверждения (или отклонения) на основе сличения в ней входящего сигнала по системе критических точек (Е. Н. Соколов), последовательно меняющих меру неопределенности или энтропию этого сигнала.

Несомненно, что вероятностная ценность гипотез обуславливается всем прошлым опытом индивидуума (т. е. является выражением апперцепции в общепсихологическом плане), тогда как само прогнозирование соотносится с антиципирующей деятельностью мозга на фоне готовности человека к процессу отражения им окружающей его действительности. Вероятностное прогнозирование, таким образом, является тем понятием, которое фокусирует в себе основные категории, соотносимые с обусловленностью восприятия деятельностью и состоянием самого субъекта и индивидуальной значимостью объекта восприятия. В то же время вероятностное прогнозирование может быть определено как процесс упреждения целого, предвидения последующих за данным элементом на основе оценки априорной вероятности их появления в апперципируемом целом.

Исследование вероятностной организации поведения вообще, и речевого в частности, показывает, что в силу вероятностного характера перцептивного процесса и самого речевого сообщения его смысловое восприятие являет собой наиболее сложный, но в то же время наиболее детерминированный случай перцепции. Усваивая слова в определенных сочетаниях друг с другом, человек и воспринимает их, прогнозируя то сочетание, которое при прочих равных условиях чаще всего встречалось в его прошлом опыте, т. е. может следовать с наибольшей вероятностью в данной ситуации (или контексте) общения. Такая постановка вопроса привела к утверждению прямой зависимости частоты встречаемости слов, их сочетаний, определенных выражений и вероятности их появления в процессе восприятия речевого сообщения.

Существенными в развитии этого направления являются три положения, касающиеся восприятия слов: во-первых, утвержде-

ние влияния на вероятность появления символа не только его частоты (объективная), но частоты и значимости денотата и субъективно-эмоциональной оценки обозначенного словом понятия, как хорошего (приятного) или плохого (неприятного). Вторых, четкое формулирование гипотезы о частотно-вероятностной организации словаря в памяти носителя языка. По этой гипотезе «словарь в целом организован в соответствии с „индексом“ частот» [Фрумкина, 1971, с. 78] и его вероятностная организация проявляется во всем речевом поведении индивида, что подтверждается «зависимостью порогов распознавания от вероятности стимула, коррелированностью прямых оценок с данными словаря» [Фрумкина, Василевич, 1967, с. 5] и другими экспериментальными данными. И, в-третьих, определение роли знания общего с м ы с л а высказывания в процессе вероятностного прогнозирования. Исследование Т. Слама-Казаку и А. Рочерик [1959] подтвердило мысль К. Шеннона, что предсказание букв, слов осуществляется легче по мере того, как общий смысл всего контекста становится известным. Так, например, исследуя частоту предсказания буквы «е» на отрывке в 37 строк, разделенном на 3 части, Т. Слама-Казаку показала, что количество правильных ответов, приходящихся на эти три части, распределяется соответственно как 62,6; 81 и 94,4 %.

Третье положение о влиянии понимания общего смысла высказывания на характер прогнозирования послужило для нас основанием выдвинуть гипотезу о двух уровнях прогнозирования в процессе смыслового восприятия речевого сообщения: а) на уровне смысла, т. е. на уровне предугадывания развития хода мысли говорящего, развития основных смысловых связей текста, и б) на уровне конкретной реализации или вербализации этих смысловых связей [Зимняя, 1971а]. Первый условно назван нами уровнем смысловых гипотез, второй — уровнем вербальных гипотез. Исходным являлось положение о том, что если в процессе смыслового восприятия у человека нет никакой смысловой гипотезы, то реализация вербальной идет методом планомерного (поалфавитного) перебора всех возможных символов или методом случайных проб и ошибок (что приводит к одному результату — большому количеству попыток). Проведенные эксперименты показали, что выдвижение смысловой гипотезы, являясь выражением смысловой связи, реализуется в определенных синтаксических связях, например управлении, примыкании, и в атрибутивной, дополнительной, обстоятельственной и других формах связи слов. И если наиболее вероятная, например, дополнительная смысловая связь в предложении не угадывается человеком, то его восприятие этого предложения осуществляется путем случайного или поалфавитного перебора начальных символов слова.

При исследовании вероятностной природы слухового восприятия интерес представляют также данные по выявлению субъективной вероятностной оценки воспринимаемого речевого сигнала в зависимости от того уровня языковой иерархии, к которому он принадлежит. Как известно, зависимость восприятия каждой кон-

кретной речевой единицы от субъективной оценки вероятности ее появления устанавливается не только на уровне фразы, но и на всех остальных уровнях языковой иерархии [Зимняя, 1971]. Исключение может составлять восприятие изолированных звуков, хотя и на этом уровне уже есть вероятностная оценка отнесения данного звука в зону того или иного эталона — звукотипа. Эта оценка, осуществляемая на основе обработки физических свойств звука, не может рассматриваться как прогнозирование, хотя и имеет вероятностный характер.

Вероятностный характер восприятия будет проявляться со все большей очевидностью по мере усложнения структуры речевого сигнала и тех связей, которые объединяют его части в целое — звуки в слог, слоги в слово и слова во фразы, фразы в текст, где слог является как бы контекстом для звуков, а фраза — для слов. Исходя из общепсихологической закономерности восприятия соотношения частей и целого, можно предположить, что чем шире этот контекст, чем сложнее структура целого, тем менее зависит восприятие от точности физической характеристики отдельных элементов или частей целого и тем больше оно будет обуславливаться вероятностной оценкой всего сигнала. Принимая какой-либо звуковой сигнал, человек сразу же выдвигает гипотезу о принадлежности этой части к какому-то целому, вероятность реализации которой основывается на широком контексте и в значительной мере на частотности этого целого в алфавите данного языка.

Естественно, что в подтверждении правильности вероятностного прогноза роль опорных пунктов играют информативные части слов, предложений, текста. Не менее важны и избыточные элементы сообщения. Избыточность, проявляющаяся на всех уровнях языка (фонемном, морфемном, словах и словосочетаниях), служит основой большой надежности восприятия речевого сигнала, его помехоустойчивости в любых условиях общения, связи. Так, например, во фразе *Я иду с большой книгой в руках* дублирующими и, следовательно, избыточными являются местоимение *я* и личное окончание глагола, согласованные окончания прилагательного и существительного и т.д. Но именно это неоднократное повторение информации в нескольких элементах сообщения обеспечивает безошибочность и точность его восприятия. Напомним, что количество избыточности в речевом письменном сообщении равно примерно 70%. Можно предположить, что в устном лекционном сообщении должно быть разумное соотношение избыточного и информативного. Оно, во-первых, обеспечивает надежность восприятия при оптимальной информативности сообщения. Во-вторых, такое соотношение, и в частности большая доля избыточности, необходимо для того, чтобы дать слушателю возможность и время обработать поступающую информацию. Преподаватель, учитывающий особенности вероятностного прогнозирования речевого восприятия студентами, как бы с первого момента лекции направляет их мысль по нужному руслу. Он заставляет пред-

угадывать, предвосхищать его мысль, вовлекая тем самым студентов в активную мыслительную деятельность в процессе слушания лекции.

Смысловое восприятие речевого сообщения органически включает в себя осмысление, установление смысловых связей, смысловых соответствий, результирующееся в понимании или непонимании этого сообщения. В процессе смыслового восприятия поступающий на слуховой анализатор человека материал структурируется, обрабатывается, модифицируется. И совершенно естественно, что этот материал и средства его обработки должны удерживаться, сохраняться во времени для осуществления осмысления. Удержание, сохранение внешнего воздействия, как известно, осуществляется памятью. Это определяет обусловленность восприятия и в целом речевой деятельности слушания особенностями памяти слушателя. Здесь следует обратить внимание на то, что по отношению к деятельности вообще, и к речевой деятельности в частности, различаются два вида памяти — постоянная и оперативная.

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» [Репкина, 1967, с. 4].

Соответственно, в процессе слушания речевого сообщения оперативная память человека выступает лишь в качестве одного из условий успешного осуществления им речевой деятельности и одного из средств, при помощи которых эта деятельность выполняется.

Именно в оперативной памяти удерживаются и соединяются образы восприятия, связываются и первично обобщаются, обрабатываются речевые единицы. В то же время в целом ряде психологических исследований было показано, что объем оперативной памяти ограничен. Так, было найдено, что величина этого объема определяется «магическим числом 7 ± 2 » [Миллер, 1964, с. 222—224]. Тем самым и количество информации, которое мы можем получить, переработать и запомнить также ограничено. Число 7 ± 2 определяет среднестатистическое значение количества объектов (единиц), которое человек может запомнить после их однократного предъявления. Такими единицами, как показали эксперименты, могут быть и звуки, и слоги, и слова, и фразы, и абзацы. Другими словами, количество единиц оперативной памяти, или объем оперативной памяти, ее разрешающая способность номинально определены. В то же время качество, структура этих единиц могут быть существенно разными. При этом по мере усложнения единицы значительно увеличивается ее информативность. Так, если одна цифра в двоичной системе содержит 1 бит (одну двоичную единицу информации), а буква алфавита — 5 битов, то односложное слово (из общего количества примерно 1000 слов) несет уже 10 битов. Легко представить, как велик информационный объем таких единиц, как фразы и абзацы. По образ-

ному сравнению Дж. Миллера, «...мы оказываемся, таким образом, в положении человека, кошелек которого не вмещает больше семи монет независимо от того, гривенники это или полтинники. Совершенно ясно, что мы будем богаче, если заполним кошелек не гривенниками, а полтинниками. Точно так же мы можем использовать возможности нашей памяти более эффективно, заполнив ее богатыми информацией символами, такими, как слова, или, быть может, изображения, а не мелкой монетой, вроде цифр» [Миллер, 1974, с. 38]. В нашем случае каждая единица — это смысловое единство. Внутреннее укрупнение, перевод всех входящих в него связей на более емкие смысловые единицы внутри, например, такой единицы речевого сообщения, как абзац, позволяет удержать и обработать большее количество информации в процессе слушания.

Как уже отмечалось выше, внутренним механизмом такого укрупнения является перекодировка, т.е. перевод с менее крупных на более крупные смысловые единицы в процессе осмысления. Рассматривая механизм перекодировки в связи с дискретностью смыслового восприятия, мы уже отмечали, что в основе перекодировки лежит группировка, смысловая организация поступающего на слуховой анализатор материала. В зависимости от этого меняется «порция», «квант» обрабатываемого в данный момент сообщения, или «шаг» смыслового восприятия. Отметим здесь, что студент может и сам регулировать скорость и характер обработки смысловой информации, предварительно упражняясь в слушании текстов разной логической и смысловой структуры.

В зависимости от характера перекодировки меняются и уровни оперативных единиц самой оперативной памяти. В исследованиях были выделены три уровня оперативных единиц памяти — оптимальный, промежуточный и низший. При функционировании оперативных единиц памяти низшего уровня вообще «отсутствует перекодирование запоминаемого материала; процент совпадения со структурными элементами задачи лежит в рамках чисто случайного». Оперативные единицы памяти оптимального уровня, по Г. В. Репкиной, «представляют собой отражение элементов логической структуры материала, практически полностью совпадая со структурными элементами ситуации» [Репкина, 1967, с. 5]. В плане нашего рассмотрения такие единицы отражают внутреннюю смысловую структуру речевого сообщения. На этом высшем, или оптимальном, уровне переработки материала «на основе отражения существенных связей свойств отдельных объектов и их групп осуществляется сложное перекодирование запоминаемой информации, когда объединяются не только характеристики изолированного объекта, но и структурно связанные совокупности объектов» [Репкина, 1967, с. 11]. Таким образом, смысловое объединение, логическая группировка объектов, подлежащих восприятию и запоминанию, укрупняют единицы оперативной памяти и тем самым увеличивают их информативную емкость.

Здесь существенно подчеркнуть, что в речевом сообщении,

например в лекции, смысловые части (блоки) заданы самим говорящим, преподавателем. Задача студента заключается в том, чтобы, слушая его сообщение, мысленно «пройти» по этому же пути укрупнения. Отметим, что количество частей, «смысловых кусков» текста не должно превышать названного выше объема оперативной памяти, ибо слушатель в среднем запоминает не более семи основных проблем или пунктов плана сообщения. Показательны результаты воспроизведения учебного текста, приведенные в работе А. А. Смирнова [1966]. Каждый из учеников называл только те смысловые куски, которые запоминал. Если сравнить показания восьми человек, то видно, что количество смысловых кусков, удержанных ими в памяти, колеблется от 2 до 10, составляя в среднем 5 для данной группы. В последующих экспериментах по восприятию, пониманию, воспроизведению текстов студентами нами были получены данные, позволяющие говорить о том, что количество смысловых кусков, удержанных в их памяти, находится в тех же пределах, т.е. в пределах того же магического числа 7 ± 2 .

В психологических исследованиях памяти было обращено внимание на величину, длину куска. Считая, что внутри куска объединение идет по принципу микротемы и что каждый человек в процессе восприятия и воспроизведения интуитивно ориентируется на «чувство объема», А. А. Смирнов подчеркивает необходимость расчленения учебного текста на средние по величине куски, ибо ни слишком малые, ни слишком большие части, куски, разделы сообщения для слушателя неприемлемы. Те и другие могут «перегрузить» память, предполагая в первом случае специальное «заучивание» или даже механическое запоминание большого количества мелких единиц, а во втором — являясь слишком большими для формирования оперативных единиц памяти и восприятия. Поэтому подобные членения текста не будут выполнять той функции, ради которой разбивка производится. Они не будут помогать пониманию, осмыслению, усвоению учебного материала. «Чтобы легче, „удобнее“ запомнить, нужны какие-то средние по объему разделы. Именно они и дают возможность запомнить не механически, а наиболее осмысленно» [Смирнов, 1966, с. 206]. К сожалению, пока мы не имеем более точных данных, какой же средней величиной (в количестве предложений, сверхфразовых единств или микротекстов) должен определяться «кусочек» — это дело будущего экспериментального исследования.

Следует также отметить, что в результате тесной связи восприятия, памяти, мышления образ восприятия несколько реконструируется в процессе его приема и осмысления. В нем сохраняется и непосредственно то, что было в оригинале, и присутствует результат процесса осмысления, выражающийся в обобщении или конкретизации каких-то явлений, в объединении и разъединении некоторых частей и т.д. При этом такая «реконструкция» образа восприятия является естественным и прямым следствием осмыс-

ленности восприятия, с одной стороны, и перекодировки — с другой.

«Мы воспринимаем... то, что запоминается нами, в его полном, развернутом содержании и в то же время „сжимаем“ его, делаем более кратким, чем оно есть на самом деле» [Смирнов, 1966, с. 163]. В то же время производится и смысловое укрупнение текстовой информации. В качестве иллюстрации процесса укрупнения смысловой, оперативной единицы памяти можно привести один пример. Студентам предлагается выполнить следующее задание: «Назовите, пожалуйста, столицы таких государств, как Норвегия, Финляндия, Швеция, Аргентина, Бразилия, Чили, Перу, Иран, Ирак, Афганистан, Турция». Это задание предполагает большую активность именно оперативной памяти, так как, чтобы выполнить его, необходимо удержать в памяти исходные данные — название государств. Наблюдения показали, что студенты, как правило, легко справляются с этой задачей, ибо для ее решения они удерживают в оперативной памяти не одиннадцать единиц, а всего три, стягивающие в себя все приведенные названия стран. В качестве таких более крупных смысловых единиц, получаемых в результате перекодирования, выступают понятия «Скандинавия» для первых трех стран, «Латинская Америка» для следующих четырех и «Ближний и Средний Восток» для остальных.

Таким образом, осмысление, объединение различных суждений в единое смысловое целое, в смысловой кусок, с целью уменьшения количества единиц оперативной памяти и увеличения информации — вот тот путь, которым проходит восприятие и запоминание речевого сообщения в процессе слушания лекции. При этом, подчеркнем еще раз, большое значение при восприятии устного речевого высказывания имеет выделение слушателем смысловых опор или смысловых вех, которые как бы формируют остов, скелет всего сообщения, определяя логику изложения мысли, способствуя удержанию ее в памяти.

Эти смысловые, опорные пункты текста могут быть соотнесены с понятием «фактологической» цепочки слов, несущих информацию текста и выявляющих предикативные связи на уровнях микро- и макропредикаций. Проведенное Т. М. Дридзе исследование показало, что такая «фактологическая цепочка образует по существу тот каркас, на который как бы нанизывается текст и который интуитивно выхватывается читателем из текста при беглом чтении» [1969, с. 121]. Это же может быть отнесено и к процессу слушания.

Можно сказать, что раскрытие смысловых связей, обозначаемых смысловыми пунктами или в целом фактологической цепочкой, и выявление всей предикативной структуры являются основной задачей слушающего.

Отсюда следует очевидный вывод: если восприятие протекает по смысловым кускам и представляет собой процесс смыслового укрупнения, то сам текст лекции, особенно учебной для студентов, должен максимально содействовать этому. Текст учебной лекции

должен быть организован, как стройное единство четко выраженных и логически связанных между собой развернутых положений, каждое из них является смысловым куском, общее количество которых соотносится с объемом оперативной памяти слушателя. В каждом из этих смысловых кусков уже самим лектором должны быть выделены, намечены основные смысловые вехи, которые создадут смысловой «рельеф» как этой части, так и всего текста в целом. Соответственно, рассматриваемые в лекции вопросы целесообразно сгруппировать вокруг не более, чем пяти основных проблем, потому что число пять — это реально существующий нижний предел оперативной памяти слушающих. Интересно вспомнить в этой связи высказывание одного из крупных литературоведов и искусного лектора Л. П. Гроссмана: «В основе исполнения — четкое разделение текста на большие фрагменты, помогающие раскрытию основной темы или сквозного действия, таков и композиционный принцип лекции. Обычно 6 или 8 больших разделов (по 15 или 20 минут) раскрывают постепенно и полностью главную идею чтения» [1970, с. 318].

Одной из важных особенностей речевого восприятия является также более четкое и ясное удержание в сознании слушателей информации, подаваемой в начале и в конце сообщения [Тункель, 1965]. Многочисленные эксперименты, проводимые психологами по исследованию восприятия и удержания в памяти последовательности слов или целого текста, представляющего цепочку излагаемых фактов, показали, что и в том, и другом случае лучше запоминаются начало и конец предъявляемого речевого материала. Слушая, например, текст, человек наиболее точно и полно запоминает и потом воспроизводит те суждения, которые раскрывались в начале или конце текста. Такая особенность восприятия и удержания в памяти речевого сообщения объясняется действием известного в психологии «закона первого и последнего места» или «фактора, эффекта края». Согласно этому закону, при прочих равных условиях лучше запоминаются те стимулы, которые были предъявлены в начале и конце списка.

В этой связи, говоря об особенностях восприятия основной мысли сообщения, следует отметить, что она уясняется слушателями, студентами и воспроизводится ими при однократном предъявлении только в том случае, если сформулирована самим лектором и, более того, если помещена в начале или, что еще благоприятнее, в конце сообщения. (Это объясняется действием того же закона первого и последнего места.) В том случае, когда главная мысль высказывания должна быть понята из всего контекста сообщения, слушатели, как правило, могут передать ее только в результате дополнительного целенаправленного осмысления всего того, что было ими прослушано. Это явление может быть объяснено следующим образом. Слушая высказывание, человек следит за «сцеплением» основных положений, за развитием основных событий, определяющих содержание сообщения. Для

того чтобы вывести основную идею, слушателю нужно «приложить как бы дополнительные усилия», провести как бы вторичную обработку того, что непосредственно воспринимается. Этот процесс, естественно, требует времени и специальной установки. Следовательно, для того чтобы облегчить студенту выявление основного смысла, главной мысли лекции, лектору нужно либо четко сформулировать эту мысль в самом тексте, либо выразить достаточно явно подтекстом.

Как показали результаты проведенного нами эксперимента по воспроизведению студентами воспринятого на слух речевого сообщения (отрывок из новеллы Ст. Цвейга, 200 слов) на родном языке, сформулированная в виде вывода его главная идея передается (а, соответственно, и воспринимается) в 95% случаев. Лучше всего из смысловой информации передаются предикаты I порядка (73%), т. е. основные, раскрывающие предмет всего высказывания, мысли, суждения. Затем по убывающей идут предикаты уточняющие (42%), детализирующие (28%).

Место предикаций также влияет на запоминание. Самым высоким процентом (80%) характеризуется воспроизведение смысловой информации, переданной в начале сообщения. Соответственно, учитывая особенности восприятия уже сформулированной главной мысли сообщения, лектор-преподаватель должен четко определить ее в начале лекции и затем, делая заключение, еще раз обратить внимание студентов на те положения, при помощи которых он раскрывал, доказывал, описывал эту основную мысль лекции. Такая работа преподавателя особенно нужна студентам-иностранцам, ибо она создает широкую ориентировку в тексте лекций и самой деятельности слушания, снижает трудности восприятия языковой формы. Следует еще раз подчеркнуть, что необходимым условием полноты восприятия речевого сообщения, глубины понимания и прочности его запоминания является активная мыслительная деятельность слушателя. А сама активная мыслительная деятельность слушателей может вызываться, как мы уже отмечали, правильной постановкой проблемы обсуждения, организацией текста, манерой его преподнесения, умелым сочетанием индуктивного и дедуктивного способов изложения и оправданно необходимым применением наглядности.

Мы рассмотрели основные особенности смыслового восприятия речевого сообщения, которые обуславливают успешность этого процесса и определяют эффективность деятельности слушания. Но нельзя не отметить, что успешность слушания лекции и ее понимание в значительной мере зависят также и от некоторых индивидуально-психологических и коммуникативно-речевых особенностей самого говорящего. В силу этого «...слушатель попадает как бы в зависимость от его манеры говорить, темпа речи, ее продолжительности и других условий» [Кочкина, 1964, с. 163].

В качестве таких условий, определяющих успешность слушания, но зависящих от говорящего, могут быть названы следующие: 1) артикуляционные данные говорящего (артикуляционная чис-

тота, степень редукции и т. д.); 2) время предъявления (длительность звучания сообщения), 3) темп произнесения (средняя длительность слога) и 4) степень заинтересованности говорящего в том, чтобы быть понятым, проявляющаяся в эмоциональности, четкости выделения логики изложения и адекватности интонационного оформления мысли.

Наибольший интерес при рассмотрении этих особенностей представляет общая зависимость смыслового восприятия от темпа звучащей речи. Исследователям этой проблемы удалось выявить влияние темпа на особенности слухового восприятия речевого сообщения. Так, было показано, что «при медленном темпе речи усложняется синтетическое „обобщение впечатлений в законченный образ речи“, быстрый темп мешает „аналитическому рассмотрению речевого потока“» [Архипов, 1968, с. 32]. В то же время была достоверно показана связь между темпом произносимого и воспринимаемого сообщения и личным темпом слушателя. Было найдено, что если «темп предъявленного отрывка приближался или сравнивался с личным темпом испытуемого, последний характеризовал такой тип, как „нормальный темп речи“. В этом случае создавался оптимальный режим передачи и приема информации, и испытуемый схватывал не только основную мысль, но и легко воспроизводил детали» [Архипов, 1968, с. 32]. Таким образом, было показано, что такая временная характеристика говорения, как темп речи лектора, является одним из факторов обуславливающих эффективность слушания лекции. Соответственно для повышения эффективности слушания учебных лекций, особенно студентами-иностранцами, лектором должен быть специально отработан средний или оптимальный темп чтения лекций, соответствующий и среднему личному темпу студентов.

О влиянии степени заинтересованности говорящего в том, чтобы быть понятым, на смысловое восприятие слушателем его высказывания пока можно судить только на основе эмпирических данных, на основе наблюдений. Но о правомерности существования такого влияния может косвенно свидетельствовать тот факт, что заинтересованность говорящего выявляется в эмоционально повышенном тоне, который, в свою очередь, должен вызвать эмоциональное сопереживание у слушателя. Психологически же оправданным является положение, согласно которому то, что вызывает эмоциональное сопереживание у слушателей, запоминается и осмысливается ими лучше, чем нейтральное, индифферентное.

В заключение рассмотрения особенностей смыслового восприятия отметим, что по свидетельству исследователей этой проблемы, процесс смыслового восприятия всегда оказывается под влиянием также и самого характера речевого сообщения, определяемого языковыми особенностями (фонетическими, грамматическими, лексическими, стилистическими) и логико-смысловой структурой текста сообщения. Так, на смысловое восприятие, прежде всего, оказывает влияние степень сложности грамматических форм

выражения мысли. Об этом свидетельствует, в частности, некоторое увеличение времени реакции человека на более сложные грамматические формы. Многие авторы утверждают, например, что «предложения в активной форме легче понимаемы, чем их пассивные трансформации» [А. А. Леонтьев, 1969, с. 91]. Об отрицательном влиянии сложных грамматических форм на понимание сообщения писал также и А. Н. Соколов [1968, с. 70]. Интересен в этом плане материал исследований, вскрывающий влияние структуры отдельного сложного предложения (например, последовательно развертывающегося вправо и «гнездящегося») на понимание. Так, было «показано, что испытуемые с очень большим трудом (с большим числом ошибок) понимают „самовставляющиеся“ предложения... и эта трудность растет с увеличением числа „самовставлений“» [А. А. Леонтьев, 1969, с. 93]. Полученный в этих работах вывод о том, что из последовательно вставляемых предложений первое (главное) и последнее лучше понимаются, чем средние, объясняется действием того же «закона первого и последнего места» или «фактора, эффекта края». Правда, в некоторых работах отмечается статистически значимое преимущество ориентации слушателей только на начало фраз. Интерес в этой связи представляют результаты исследования зависимости смыслового восприятия от глубины отдельных фраз. Так, И. М. Лушихиной был получен определенный вывод: «...наихудшим восприятие становится при максимальной длине и... при максимальной глубине фразы» [1968, с. 95]. Оптимальными являлись длина предложения, не превышающая 11 слов, и глубина, не превышающая 5 единиц, что может быть учтено преподавателями при подготовке учебных текстов.

В целом ряде исследований было также показано влияние композиционно-смысловой структуры текста на его восприятие, понимание и запоминание. На материале исследования восприятия текста на иностранном языке было, в частности, установлено, что «при наличии в тексте дедуктивно-индуктивного способа изложения мыслей авторское обобщение, представленное как исходное общее положение, способствует раскрытию не только конкретных мыслей текста, но и более быстрому и правильному пониманию другого авторского обобщения, носящего характер итогового индуктивного вывода, что выгодно отличает этот способ изложения мыслей от чисто индуктивного» [Венделянд, 1970, с. 11].

Таким образом, мы видим, что смысловое восприятие, являющееся внутренним психологическим механизмом слушания, представляет собой сложный процесс, обусловливаемый целым рядом особенностей и факторов, учет которых может способствовать оптимизации этого вида речевой деятельности и, более того, учебной деятельности слушания лекции.

Проведенный анализ показывает, что слушание как вид речевой деятельности, особенно слушание лекций, представляет собой сложную перцептивно-мыслительно-мнемическую внутрен-

ную деятельность человека. Эта деятельность неизмеримо усложняется, когда текст как объект восприятия предъявляется на слух на неродном для студентов языке. Как же облегчить эту ситуацию для студента-иностранца? Один из путей был предложен в нашем с Л. И. Апатовой исследовании, где сам текст был рассмотрен как ориентировочная основа действия. Обучение слушанию или аудированию по разработанной на этой основе схеме, базирующейся на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, оказалось достаточно эффективным в плане повышения продуктивности слушания студентами лекции и, более того, переноса этого умения на чтение [Апатова, Зимняя, 1972; Апатова, 1971].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все рассмотренные в книге положения подчинены общей логике анализа педагогического процесса как сложного, многопланового явления, в котором взаимодействуют два субъекта. Центральный главный субъект этого взаимодействия — студент. Он является активным субъектом учебной деятельности и не менее активным субъектом педагогического общения.

Проводимое нами рассмотрение ставило акцент на психологическое обеспечение основной цели высшего образования, которая состоит в том, чтобы формировать, развивать, воспитывать студента как идейно убежденную, социально активную, профессионально подготовленную, умеющую самостоятельно ставить учебные цели и добиваться их решения личность, которая может сотрудничать в коллективе. Соответственно, одна из ведущих педагогических задач обучения иностранному языку вообще, и русскому в частности, заключается в том, чтобы сделать это обучение по-настоящему ориентированным на личность студента.

Второй субъект педагогического общения, являющегося формой учебного взаимодействия, — это преподаватель. В зависимости от его объективности, профессиональной подготовленности, педагогического такта студент как субъект учебной деятельности и педагогического общения может более или менее эффективно реализовать свои жизненные цели и учебные задачи.

В излагаемом материале весь анализ проводился в общем контексте принципа активной коммуникативности, сформированном и развитом преимущественно в методике обучения русскому как иностранному. Здесь стоит еще раз подчеркнуть, что именно в этой отрасли методической науки были отработаны наиболее конкретные целевые установки, была разработана наиболее четкая программа (разделенная по этапам, уровням, материалу, видам речевой деятельности) обучения студентов-иностранцев. Именно в методике обучения русскому как иностранному были поставлены собственно психологические и социально-психологические акценты на необходимость формирования личности студента, развития и поддержания его мотивации, формирования его умения самостоятельно ставить и решать педагогические задачи. В общем контексте утверждения продуктивности принципа активной коммуникативности в обучении неродному языку необходимо подчеркнуть, что коммуникативность касается всех сторон учебного процесса. Коммуникативность и, соответственно, ком-

муникативная направленность обучения предполагают прежде всего настоящую, подлинную, коммуникативную заинтересованность преподавателя в каждом акте речевого общения со студентом, в самом процессе общения с ним, формирование положительного отношения к этому общению студентов, в творческом использовании ими средств и способов формирования и формулирования мысли на иностранном языке.

Коммуникативность обучения или реализация принципа активной коммуникативности определяет и выбор подлинно коммуникативных единиц общения. В данной работе, не останавливаясь на выборе таких единиц, мы обратили внимание на то, что в основном общение должно строиться не только и не столько ради упрочения полных грамматических структур в речевой практике обучения. Общение должно строиться на коммуникативно оправданных «речевых блоках», на таких единицах речевого общения, которые вызваны самими условиями этого общения и его целью.

Не менее важным для реализации коммуникативности (принципа активной коммуникативности) является и характер коммуникативного исправления ошибок. На это необходимо обратить особое внимание, так как сам процесс исправления ошибок — это большая методическая и психологическая проблема. Если в данной работе ставится вопрос о том, что учебный процесс представлен своими целями (отдаленными и конкретными), формой педагогического общения, осуществляемого субъектом учебной деятельности — студентом, то естественно, что когда студент реализует общение, он не может быть исправлен некорректно, невежливо, нетактично. Исправление, если оно происходит в процессе тренировки, может быть сиюминутным, если же это исправление соотносится с процессом общения, то оно должно быть осуществлено в форме переспроса, желания еще раз услышать сказанное студентом, т.е. коммуникативное исправление должно учитывать условия, ситуацию общения и относиться к совершенно конкретному говорящему.

Заключая изложенный материал, еще раз подчеркнем, что данная работа представляет собой анализ некоторых основных проблем, фокусируемых вокруг студента как субъекта учебной деятельности в общем контексте теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина, на основе теории деятельности А. Н. Леонтьева. Изложенный материал представляет собой анализ проблем, которые относятся ко всему процессу обучения иностранному языку, но могут быть применены к обучению русскому как иностранному с учетом его специфических особенностей. Можно полагать, что рассмотренные закономерности, положения, проведенный психологический анализ процесса обучения и условий его организации могут быть плодотворно использованы в обучении неродному (иностранному) языку и в конкретной методике преподавания русского как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

- Алхазисвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси, 1974.
- Амбарцумова Ж. Э. Русские соматические словосочетания и их возможная лексикографическая фиксация // Словари и лингвострановедение: Сб. статей / Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1982.
- Ананьев Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. 1968. № 6.
- Он же. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
- Он же. Психология чувственного познания. М., 1960.
- Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980.
- Анохин П. К. Биология и нейрофизиология рефлекса. М., 1968.
- Анциферова Л. И. Деятельность и объективный метод исследования психики // Методологические и теоретические проблемы психологии: Сб. статей / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1969.
- Она же. Принцип связи психики и деятельности и методологии психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии: Сб. статей / Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1969а.
- Апатова Л. И. Обучение пониманию иноязычной речи на слух: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.
- Апатова Л. И., Зимняя И. А. Смысловая структура текста как ориентировочная основа в обучении пониманию иноязычной речи на слух // Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1972. Вып. 69.
- Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974.
- Арана Л. Восприятие как вероятностный процесс // Вопросы психологии. 1961. № 5.
- Артемьев В. А. Конспект лекций по психологии. Харьков, 1953.
- Он же. Курс лекций по психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, 1958.
- Он же. Наглядность в обучении иностранным языкам // Преподавание иностранных языков. Теория и практика: Сб. статей / Отв. ред. А. Т. Базиев. М., 1971.
- Он же. Психология наглядности при обучении иностранным языкам // Преподавание иностранных языков. Теория и практика: Сб. статей / Отв. ред. А. Т. Базиев. М., 1971а.
- Он же. Психология обучения иностранным языкам. М., 1966.
- Он же. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
- Он же. Речевой поступок // Преподавание иностранных языков. Теория и практика: Сб. статей / Отв. ред. А. Т. Базиев. М., 1971а.
- Арутюнова Н. Д. Предложение и смысл. М., 1976.
- Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. М., 1974.
- Архипов Г. Б. О влиянии темпа речи на аудиторию // Учен. зап. КМГУ им. Н. П. Гумилева. 1968. Т. 44.
- Аршавская Е. А. Экстралингвистические детерминанты формирования коммуникативной способности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1987.
- Бакони И., Словинский С., Шукин А. Н. Современное состояние и пути совершенствования аудиовизуальных и технических средств для обучения русскому языку как иностранному // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации / Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 августа 1986 г. М., 1986.
- Баранов Т. П. Запоминание и припоминание слов на иностранном языке // Учен. зап. КМГУ им. Н. П. Гумилева. 1940. Т. 1.

- Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества. М., 1986.
- Бгажноков Б. Х.** Личностно- и социально-ориентированное речевое общение: Материалы всесоюз. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / АН СССР. М., 1972.
- Беляев Б. В.** Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
- Бернштейн Н. А.** Очерки по физиологии движений. М., 1960.
- Блоский П. П.** Память и мышление // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. Т. 2.
- Он же.** Развитие мышления школьника // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979а. Т. 2.
- Богомолов А. С., Мельвиль Ю. С., Нарский И. С.** Современная буржуазная философия / Под ред. И. С. Нарского. М., 1972.
- Божович Л. И.** Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: Сб. статей/Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной. М., 1972.
- Будзиш Ф.** Мотивы изучения русского языка студентами технического вуза // Программа и методика преподавания русского языка специалистам различных областей науки/Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. Будапешт, ВНР, 1986.
- Бусева Л. П.** Социальная среда и сознание личности. М., 1986.
- Васильева М. М.** Организация ситуации общения между преподавателем и студентами при обучении иностранному языку // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр./АПН СССР, НИИ общей педагогики; Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.
- Венделанд А. Э.** К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влияния на понимание: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1970.
- Вербицкий А. А.** Деловая игра как метод активного обучения. М., 1974.
- Он же.** Деловая игра как метод активного обучения // Современная высшая школа. 1982. № 3.
- Он же.** Игровые формы контекстного обучения. М., 1983.
- Вербицкий А. А., Платонова Т. А.** Формирование познавательной и профессиональной мотивации. М., 1986.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации/Пятый междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16 — 21 авг. 1982 г. М., 1982.
- Вертоградская Э. А.** Психологическое содержание явления мотивации и обучение русскому языку как иностранному // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации/Пятый междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16 — 21 авг. 1982 г. М., 1982.
- Винарская Е. Н., Мичурина К. А.** О слуховом самоконтроле процесса устного высказывания // Вероятностное прогнозирование. М., 1977.
- Витт Н. В., Каспарова М. Г.** К вопросу о качествах преподавателя иностранного языка // Иностранные языки в высшей школе: Сб. статей/Отв. ред. Н. С. Чмоданов. М., 1974. Вып. 9.
- Выготский Л. С.** Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
- Вятюнев М. Н.** Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1983.
- Он же.** Методические основы теории школьного учебника русского языка как иностранного: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1983а.
- Гак В. Г.** Ситуация, высказывание и перевод: Тез. докл. 9 науч.-метод. конф. «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». М., 1973.
- Гальперин И. Р.** О слушании иностранной речи // Учен. зап. Ташкент. гос. пед. ин-та иностр. яз. Сер. филол. наук. 1963. Вып. 8. Часть 1.
- Геллерштейн С. Г.** Действия, основанные на предвосхищении, и возможности их моделирования в эксперименте // Проблемы инженерной психологии/Под ред. Б. Ф. Ломова. Л., 1969. Вып. 4.

- Гольдштейн Я. В.** Зависимость активизации обучения иностранному языку в учебной группе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.
- Гоноболин Ф. Н.** Психологический анализ педагогических способностей// Способности и интересы: Сб. статей/Под ред. Н. Д. Левитова и В. А. Крутецкого. М., 1962.
- Гончаров Н. К.** Основы педагогики. М., 1947.
- Горская Г. Б.** Внутренняя речь как механизм саморегуляции мыслительной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Гроссман Л. П.** Об искусстве лектора. М., 1970.
- Гумбольдт В. фон.** Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
- Он же.** О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода//История языкознания в очерках и извлечениях/Ред. В. А. Звегинцев. М., 1964. Ч. I.
- Он же.** Язык и философия культуры. М., 1985.
- Гурвич П. Б.** Основы обучения устной речи на языковых факультетах: Курс лекций. Владимир, 1972.
- Дешериев Ю. Д.** Тенденция развития языковой жизни человечества и русский язык как один из мировых языков//Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации/Четвертый междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Берлин, 13 — 18 авг. 1979 г. М., 1980.
- Джидарьян И. А.** О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности//Теоретические проблемы психологии личности: Сб. статей/Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1974.
- Дистервег А.** Руководство к образованию немецких учителей//Хрестоматия по истории педагогики: Для пед. ин-тов и училищ/Сост. И. Е. Лавкин, М. В. Макаревич и А. Х. Рычагов. Минск, 1971.
- Добрович А. Б.** Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
- Дридзе Т. М.** Экспериментальное изучение проблемы информативности публицистического текста//Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей/Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1969.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.** Психология высшей школы. Минск, 1981.
- Енгальцев В. Ф.** Психологические условия эффективного усвоения лекционного материала: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1983.
- Ермолович В. И.** Психологические особенности одновременного выполнения речевых действий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1979.
- Жинкин Н. И.** Механизм речи. М., 1958.
- Он же.** О кодовых переходах во внутренней речи//Вопросы языкознания. 1964. № 6.
- Он же.** Развитие письменной речи учащихся III — VII классов//Изв. АПН РСФСР. М., 1956. Вып. 78.
- Он же.** Речь как проводник информации. М., 1982.
- Зимняя И. А.** Внешняя и внутренняя наглядность в обучении говорению//Аудиовизуальные и технические средства в обучении/Под ред. Г. Г. Городиловой, Л. П. Мухина. М., 1975.
- Она же.** Наглядность в обучении речи на иностранном языке//Учен. зап. I МГПИИЯ. 1968. Т. 41.
- Она же.** О вероятностном характере речевого восприятия//Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. 1971. Т. 60.
- Она же.** О двух планах вероятностного прогнозирования в восприятии речи (на материале фраз): Материалы IV всесоюз. съезда о-ва психологов, Тбилиси, 21 — 24 июня 1971 г. Тбилиси, 1971а.
- Она же.** Основные цели применения наглядности при обучении иностранному языку//Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. 1970. Т. 53.
- Она же.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средн. школы. М., 1978.
- Она же.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Кн. для учителя. М., 1985.
- Она же.** Психология слушания и говорения: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 1973.
- Она же.** ТСО и наглядность в обучении иностранным языкам//Вопросы

методики использования технических средств в обучении иностранным языкам в вузах: Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1979. Вып. 144.

Она же. Упреждающий синтез и вероятностное прогнозирование в речевом поведении. М., 1973а.

Зимняя И. А., Иванова Н. И., Стрелкова Г. В. Опыт поэлементно-пропедевтического обучения иностранному языку в интенсивном курсе/ /Методы интенсивного обучения иностранным языкам/Отв. ред. С. И. Мельник; Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1977. Вып. 3.

Зимняя И. А., Федяевская Н. К. Роль взаимодействия внешней и внутренней наглядности в процессе формирования иноязычного речевого высказывания/ /Интенсификация учебного процесса в практике преподавания русского языка и других предметов иностранным учащимся: Матер. науч.-метод. конф. Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 27 — 30 нояб. 1974 г./Редкол.: Л. А. Алексеева и др. 1976. Вып. 1.

Зинченко В. П., Мунипов В. П. Эргономика и проблемы комплексного подхода к изучению трудовой деятельности/ /Эргономика/Труды ВНИИТЭ. М., 1976. № 10.

Изучение коммуникативных потребностей учащихся для определения целей и содержания обучения/Э. И. Амиантова, О. Е. Белянко, С. Г. Борзенко и др./ /Научные традиции и новые направления в преподавании русского как иностранного: Тез. докл. и сообщ./Шестой международ. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. М., 1986.

Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Л., 1985.

Он же. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

Капитанова Т. И., Щукин А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. 2-е изд., испр. и доп. М., 1987.

Карпов К. Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. М., 1971.

Карпенко Л. А. Психологический анализ коллективообразующих процессов при интенсивном обучении иностранным языкам/ /Активизация учебной деятельности/Под ред. Г. А. Китайгородской. М., 1981.

Каспарова М. Г. О самоконтроле студента в учебном процессе/ /Психология и методика обучения иностранным языкам: Сб. статей/ /Под ред. В. А. Артемова и Н. И. Гез. М., 1968. (Учен. зап. КМГУ им. Н. П. Гоголя. Т. 44).

Она же. Понимание речи и представление/ /Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1972. Вып. 69.

Она же. Совпадение взаимооценок преподавателя и студента как условие эффективности педагогического общения/ /Сб. науч. тр./Моск. гос. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1980. Вып. 162.

Кацнельсон С. Д. Психология языка и речевое мышление. Л., 1972.

Китайгородская Г. А. Особенности взаимодействия преподавателя и учебной группы в условиях интенсивного обучения/ /Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр./АП СССР, НИИ общей педагогики; Под ред. А. А. Болалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.

Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1975.

Она же. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.

Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности/ /Новое в зарубежной лингвистике: Сб. статей: Переводы/Сост. И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова; Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. М., 1986. Вып. 17.

Колшанский Г. В. Проблемы владения и овладения языком в лингвистическом аспекте. М., 1975.

Он же. Соотношения субъективных факторов в языке. М., 1975а.

Кольцова В. А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения/ /Проблема общения в психологии: Сб. статей/Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981.

Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.

- Конопкин О. А.** Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- Коряковцева Н. Ф.** Бюджет учебного времени студента / Сб. науч. тр./ Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1984. Вып. 236.
- Косериу Э.** Синхрония, диахрония и история / Новое в лингвистике: Сб. статей: Переводы/ Сост., ред. и вступ. статьи В. А. Звегинцева. М., 1963. Вып. 3.
- Костомаров В. Г.** Русский язык среди других языков мира. М., 1975.
- Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.** Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку: Тез. докл. и сообщ./ Пятый международ. конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16 — 21 авг. 1982 г. Прага, 1982.
- Они же.** Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев/ Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Докл. сов. делегации/ Пятый международ. конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16 — 21 авг. 1982 г. М., 1982а.
- Костомаров В. Г., Мустайоки А., Гроховский Л.** Методическая теория и практика преподавания русского языка в различных странах. Итоги и перспективы: Осн. секц. докл./ Шестой международ. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. Будапешт, ВНР, 1986.
- Кочкина З. А.** Аудирование как процесс/ Иностранные языки в высшей школе: Тематич. сб./ Отв. ред. Г. В. Колшанский. М., 1964. Вып. 3.
- Критчли М.** Афазиология. М., 1974.
- Крутецкий В. А.** Основы педагогической психологии. М., 1972.
- Кузина О. С.** Обучение студентов-иностранцев аудированию учебных лекций по специальности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
- Кузьмина Н. В.** Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985.
- Кулуткин Ю. Н.** Психология обучения взрослых. М., 1985.
- Кучинский Г. М.** Психологический анализ содержания диалога при совместном решении мыслительной задачи / Психологические исследования общения/ Под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. М., 1985.
- Кэрролл Дж.** Вклад теоретической психологии и педагогических исследований в преподавание иностранных языков/ Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/ Сост. Е. В. Снявская и др. М., 1976. Вып. 2.
- Ланге Н. Н.** Психологические исследования. Одесса, 1893.
- Лалидус Б. А.** Проблемы содержания обучению языку в языковом вузе. М., 1986.
- Левитова Г. М.** Комплексное использование ТСО в обучении практике языка на младших курсах языкового вуза/ Сб. науч. тр./ Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1979. Вып. 144.
- Леонтьев А. А.** Важнейшие проблемы сопоставления русского языка и языков народов Востока: Тез. докл./ Междунар. симпозиум «Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии и Африки, Среднего и Ближнего Востока». М., 1972.
- Он же.** Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания/ Вопросы порождения речи и обучения языку: Сб. статей/ Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1967.
- Он же.** Лекция как общение. М., 1974.
- Он же.** Педагогическое общение/ Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». М., 1979. №1.
- Он же.** Психогингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Он же.** Психология общения. Тарту, 1974а.
- Он же.** Психология речевого общения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1975.
- Он же.** Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969а.
- Леонтьев А. А., Утес С.** Новые тенденции в психологии и педагогике и их значение для методики преподавания русского языка: Осн. секц. докл./ Шестой международ. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. Будапешт, ВНР, 1986.
- Леонтьев А. Н.** Деятельность, сознание, личность/ Избранные психологические произведения: В 2 т./ Под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1983. Т. 2.
- Он же.** Проблемы развития психики. М., 1959.

- Он же.** Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
- Он же.** Психологическое исследование речи/ /Избранные психологические произведения: В 2 т./Под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1983а. Т. 1.
- Леонтьев А. Н., Кринчик Е. П.** Применение теории информации в психологических исследованиях/ /Вопросы психологии. 1961. № 5.
- Лийметс Х. И.** Групповая работа на уроке. М., 1975.
- Лисина М. И.** Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1974.
- Она же.** Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
- Лисовский В. Т.** Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов (на материале социологических исследований в вузах страны)/ /Актуальные проблемы теории и практики нравственного воспитания студентов: Межвуз. сб./Отв. ред. В. Т. Лисовский. Л., 1978.
- Ломов Б. Ф.** Категория общения и деятельности/ /Вопросы философии. 1979. № 8.
- Он же.** Общение и социальная регуляция поведения индивидов/ /Психологические проблемы социальной регуляции поведения/Отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева. М., 1976.
- Он же.** Общение как проблема общей психологии/ /Методологические проблемы социальной психологии: Сб. статей/Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1975.
- Он же.** Проблема общения в психологии/ /Проблема общения в психологии: Сб. статей/Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981.
- Лужных Л. А.** Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку в цикле аудиторных — внеаудиторных занятий в техническом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
- Лурья А. Р.** Высшие корковые функции человека. М., 1969.
- Он же.** Мозг человечества и психические процессы: В 2 т. М., 1970. Т. 2.
- Лурье А. С.** Комплексное применение технических средств при обучении устной речи/ /Иностранные языки в высшей школе: Тематич. сб./Отв. ред. Г. В. Колшанский. М., 1963. Вып. 2.
- Он же.** Некоторые итоги и перспективы внедрения современных технических средств в обучение иностранным языкам в языковом вузе/ /Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Горького. 1979. Вып. 144.
- Лушихина И. М.** Экспериментальное исследование психолингвистической значимости грамматической структуры высказывания/ /Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики)/А. А. Брудный, Е. Л. Гинзбург, Б. Ю. Городецкий и др. М., 1968.
- Ляховицкий М. В., Кошман И. М.** Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.
- Малахова В. А.** Зависимость характера речевого высказывания от постановки мыслительной задачи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Маркова А. К.** Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
- Она же.** Формирование интереса к учению у школьников. М., 1986.
- Она же.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
- Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
- Матис Т. А.** Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьника/ /Формирование учебной деятельности школьников/НИИ общей и пед. психологии АПН СССР, НИИ пед. психологии АПН ГДР; Под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1982.
- Миллер Дж.** Информация и память/ /Восприятие. Механизмы и модели: Сб. статей/Пер. с англ. Л. Я. Белопольского и Ю. И. Пашкевич; Под ред. и с предисл. Н. Ю. Алексеенко. М., 1974.
- Он же.** Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию/ /Инженерная психология: Сб. статей/Пер. с англ.; Под ред. Д. Ю. Панова и В. П. Зинченко. М., 1964.
- Он же.** Психолингвисты/ /Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики)/Отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1969.
- Миролюбов А. А., Рахманов И. В., Цетлин В. С.** Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967.

- Морозова Н. Г.** О понимании текста/ /Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.
- Мchedlishvili Г. Н.** К вопросу о развитии внутренней речи у детей/ /Психологические исследования. Тбилиси, 1971. Т. 2.
- Наумова Т. Н.** Соотношение семантики слова и целого высказывания: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
- Нелисова И. Е.** Личность в условиях групповой учебной деятельности/ /Активизация учебной деятельности/Под ред. Г. А. Китайгородской. М., 1982. Вып. 2.
- Она же.** Личность в условиях совместной учебной деятельности при интенсивном обучении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Неманова Р. П.** Методика взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности на начальном этапе языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Нехрюк А. Н.** Психологические особенности конспектирования при аудировании речевого сообщения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Никпелова Л. Н.** Формирование оптимальной функциональной структуры общения будущих учителей иностранного языка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1983.
- Новиков А. И.** Алгоритмическая модель смыслового преобразования текстов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.
- Новиков А., Чистякова Г.** Содержание текста и его основные единицы/ /Фонетика и психология речи: Межвуз. сб. науч. тр./Отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново, 1981.
- Носуленко В. Н.** Общение в задачах оценки сигналов/ /Проблема общения в психологии: Сб. статей/Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981.
- Нюттен Ж.** Мотивация. Экспериментальная психология/Ред.-сост. П. Фресс и Ж. Пиаже. М., 1975. Вып. 5.
- Обозов Н. Н.** Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности/ /Проблема общения в психологии: Сб. статей/Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981.
- Одинцов В. В.** О форме изложения лекционного материала. М., 1979.
- Организация аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы по русскому языку студентов национальных групп неязыковых специальностей высших учебных заведений Киргизской ССР, Таджикской ССР, Туркменской ССР, Казахской ССР, Узбекской ССР:** Тез. докл./Зональн. науч.-метод. совещание-семинар, Фрунзе, 15 — 17 окт. 1986 г. Фрунзе, 1986.
- Орлов Ю. М.** Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1984.
- Осницкий А. К.** Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности/ /Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». М., 1986.
- Основы педагогики и психологии высшей школы/**Под. ред. А. В. Петровского. М., 1986.
- Остин Дж.** Слово как действие/ /Новое в зарубежной лингвистике: Сб. статей: Переводы/Сост. И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова; Общ. ред. Б. Ю. Гордещкого. М., 1986. Вып. 17.
- Павлова В. П.** Психологические основы научения конспектированию лекций: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1969.
- Она же.** Психологические предпосылки научения конспектированию лекций/ /Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы: Тез. докл. и выступл./Междунар. конф. преп. рус. яз. и лит., Москва, 22 — 28 авг. 1969 г. М., 1969а.
- Панферов В. Н.** Психология общения/ /Вопросы философии. 1972. № 7.
- Панфилов В. З.** Философские проблемы языкознания. Гносеологические аспекты. М., 1977.
- Панюшкин В. П.** Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
- Парыгин Б. Ф.** Социальная психология как наука. Л., 1967.
- Пассов Е. И.** Контроль как методический феномен: Генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения)/ /Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта работы/Ред.-сост. В. А. Слободников. М., 1986.
- Он же.** Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.

Педагогическое общение как решение коммуникативных задач/И. А. Зимняя, В. А. Малахова, Т. С. Путиловская, Л. А. Хараева/ /Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр./АПН СССР, НИИ общей педагогики: Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.

Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Л., 1964.

Они же. Речь и мозговые механизмы. М., 1965.

Петрова Н. И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Казань, 1982.

Петропавлова Л. В., Тарасенко Е. В. Использование ТСО в системе занятий по практике речи (со стажерами ГДР) / /Сб. науч. тр./Моск. гос. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. 1979. Вып. 144.

Пляко А. Т. Построение коммуникативных задач как способ выработки умения выражать мысль на изучаемом языке: Материалы всесоюз. симпозиума по проблеме «Мышление и общение». Алма-Ата, 1973.

Поварницына Л. А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1987.

Потебня А. А. Мысль и язык / /Полн. собр. соч. Гос. изд-во Украины, 1926. Т. 1.

Правдин М. П. Логика и грамматика. М., 1976.

Прангишвили А. С. Исследование по психологии установки. Тбилиси, 1967.

Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР/Под ред. О. Д. Митрофановой, А. И. Голубевой. 2-е изд., перераб. М., 1985.

Протченко И. Ф. Язык просвещения, мира и международного сотрудничества / /Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации /Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. М., 1986.

Путиловская Т. С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач учащимися в педагогическом общении: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.

Путляева Л. В., Сверчкова Р. Т. Особенности познавательной деятельности в ситуациях непосредственного общения / /Мышление: процесс, деятельность, общение /АН СССР, Ин-т психологии. М., 1982.

Репкина Г. В. Исследование оперативной памяти: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1967.

Реформатский А. А. Введение в языкознание: Уч. пособие для пед. ин-тов. М., 1960.

Риверс У. Пусть они говорят то, что им хочется сказать / /Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей /Сост. Е. В. Синявская и др. М., 1976. Вып. 2.

Ромашина С. Я. Обучение студентов речевому общению при формировании профессиональных умений учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1940.

Он же. Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.

Он же. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

Он же. Проблемы общей психологии. М., 1973.

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

Рудик П. А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам / /Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам /Под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова, И. В. Рахманова; Учен. зап. МГПИИЯ. 1947. Т. 4.

Русская разговорная речь/Отв. ред. Е. А. Земская. М., 1973.

Рыжов В. В. Взаимосвязь общения и свойств личности студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.

Сениченко В. А. Из опыта исследования индивидуальных особенностей умственной деятельности студентов / /Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя: Сб. науч. тр./Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. 1981.

Серль Дж. Что такое речевой акт? / /Новое в зарубежной лингвистике: Сб. статей: Переводы /Сост. И. М. Кобозевой, В. З. Демьянкова; Общ. ред. Б. Ю. Городецкого. М., 1986. Вып. 17.

- Симонова Н. М.** Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
- Скалкин В. Л.** Сферы устноязычного общения и обучение речи / /Русский язык за рубежом. 1973. № 4.
- Слама-Казаку Т. и Рочерик А.** Статистика фонем и значение «опыта предсказания»/Revue de Linguistique. Ed. Acad. RPR. 1959. T. IV. № 2.
- Слюсарева Н. А.** Смысл как экстралингвистическое явление / /Как сделать урок иностранного языка интересным/ВПП и АОН при ЦК КПСС. М., 1963.
- Смирнов А. А.** Проблемы психологии памяти. М., 1966.
- Соколов А. Н.** Внутренняя речь и мышление. М., 1968.
- Он же.** Динамика и функция внутренней речи (скрытой артикуляции) в процессе мышления / /Изв. АПН РСФСР. 1960. Вып. 113.
- Он же.** Психологический анализ понимания иностранного текста / /Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 7.
- Соссюр Ф. де.** Труды по языкознанию: Курс общей лингвистики. М., 1977.
- Старков А. П.** Ситуативная наглядность при обучении иностранным языкам: Тез. науч.-метод. конф. I МГПИИЯ. М., 1967.
- Стежко Т. А.** Зависимость сохранения текста от коммуникативных установок в разных возрастных группах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Стревенс П. Д.** Еще о месте лингвистики в преподавании языка. Английская точка зрения / /Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. М., 1967.
- Тарасов Е. Ф.** К построению теории речевой коммуникации / /Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович/Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.
- Он же.** Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации / /Основы теории речевой деятельности/Отв. ред. А. А. Леонтьев. М., 1974.
- Тункель В. Д.** К вопросу о передаче речевых сообщений / /Новые исследования в педагогических науках/Изв. АПН РСФСР. 1965. Т. 5.
- Ушинский К. Д.** Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М., 1974. Т. 1.
- Федорова Л. Л.** К понятию коммуникативная компетенция: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.
- Она же.** К построению модели коммуникативной компетенции / /Проблемы организации речевого общения/Отв. ред. Е. Ф. Тарасов. М., 1981.
- Федяевская Н. К.** О результатах экспериментального исследования эффективности обучения неподготовленной речи с использованием внутренней наглядности / /Интенсификация учебного процесса в практике преподавания русского языка и других предметов иностранным учащимся: Матер. науч.-метод. конф. Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 27 — 30 нояб. 1974 г./Редкол.: Л. А. Алексеева и др. М., 1976. Вып. 1.
- Фигуровский И. А.** Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М., 1961.
- Философский энциклопедический словарь**/Н. В. Абаев, А. М. Абрамов, Т. Е. Андреева и др.; Гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. М., 1983.
- Формановская Н. И.** Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М., 1982.
- Формановская Н. И., Акишина А. А.** Русский речевой этикет в лексикографическом аспекте / /Словари и лингвострановедение: Сб. статей/Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1982.
- Френч Ф.** Преподавание английского языка за рубежом / /Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/Сост. М. М. Васильева, Е. В. Синявская. М., 1967.
- Фридман Л. А.** О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике / /Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека: Докл. всесоюз. конф., Москва, 11 — 13 июня 1975 г. /Ред. коллегия: проф. Н. Ф. Талызина и др. М., 1975.
- Фрумкина Р. М.** Вероятностное прогнозирование в речи: Сб. статей/Отв. ред. и авт. предисл. Р. М. Фрумкина. М., 1971.
- Она же.** Вероятность элементов текста и речевое поведение. М., 1971а.
- Фрумкина Р. М., Василевич А. П.** Вероятность слова и восприятие речи / /Во-

просы порождения речи и обучения языку: Сб. статей/Под ред. А. А. Леонтьева и Т. В. Рябовой. М., 1967.

Функциональная характеристика влияния языковой среды на учащихся при различных формах обучения: Тез. докл. и сообщ./Бондаренко И., Бражевский Г., Войцева Е. и др.; Шестой междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, 11 — 16 авг. 1986 г. Будапешт, ВНР, 1986.

Фюмадель М. Мотивация и преподавание иностранных языков//Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/Сост. Е. В. Снявская и др. М., 1976. Вып. 2.

Хараева Л. А. Психологический анализ способа решения коммуникативных задач взрослыми в разных условиях педагогического общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тбилиси, 1982.

Холодович А. А. О типологии речи//Историко-филологические исследования: Сб. статей к 70-летию акад. Н. И. Конрада/Гл. ред. М. Б. Храпченко. М., 1967.

Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972.

Он же. Синтаксические структуры//Новое в лингвистике: Сб. статей: Переводы/Сост., ред. и вступ. статьи В. А. Звегинцева. М., 1962. Вып. 2.

Царькова В. Б. Речевые упражнения на немецком языке. М., 1980.

Цветкова Т. К. Влияние совместной учебной деятельности на процесс решения вербальных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.

Чан Г. К. Л. Языковые барьеры в науке и технике//Роль коммуникации в распространении научно-технических достижений. Сер. «Науковедение за рубежом». М., 1986.

Чеботарев П. Г. Контроль как вид учебной деятельности преподавателя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.

Чистякова Г. Д. Психологическое исследование содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания//Вопросы психологии. 1974. № 4.

Шарапкина Г. Н. Совершенствование аудитивных умений студентов старшего этапа обучения в языковом педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1984.

Шарф А. О роли технических средств при изучении русского языка в ГДР//Методика преподавания русского языка за рубежом: Сб. статей/Ред.-сост. А. Н. Шукин, Е. М. Верещагин. М., 1981.

Шафф А. Введение в семантику. М., 1963.

Шемакин Ф. Н. Язык и чувственное познание//Язык и мышление: Сб. статей/Отв. ред. Ф. П. Филин. М., 1967.

Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.

Шорохова Е. В. Принцип детерминизма в психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии: Сб. статей/Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1969.

Она же. Психологический аспект проблемы личности//Теоретические проблемы психологии личности: Сб. статей/Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1974.

Шпринберг Д. М. Обучение аудированию на III курсе языкового вуза (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1973.

Шерба Л. В. О взаимоотношениях родного и иностранного языков//Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

Он же. О трюмном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании//Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974а.

Шукин А. Н. Аудиовизуальные средства обучения: Учебное пособие. М., 1975.

Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: Работы сов. авторов периода 1918 — 1945 гг./Под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. М., 1980.

Он же. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Вопросы психологии обучения и воспитания: Тез. докл. на конф./Под ред. Г. С. Костюка и П. Р. Чаматы. Киев, 1961. (НИИ психологии УССР).

Якововиц Л. Изучение иностранного языка//Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей/Сост. Е. В. Снявская и др. М., 1976. Вып. 2.

- Якобсон П. М.** Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
- Якубинский Л. П.** О диалогической речи/ /Русская речь/Под ред. Л. В. Щербы. Пг., 1923.
- Яноушек Я.** Коммуникация трех участников совместной деятельности/ /Проблема общения в психологии: Сб. статей/Отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981.
- Apelt W.** Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig, 1981.
- Fessenden S. A.** Levels of Listening. A Theory. Educ. 1955. Vol. 75.
- Jacobson R.** Closing Statement Linguistics and Poetics in "Style in Language". Cambridge, 1960.
- Jacobson R.** Linguistics and Poetics in Style and Language. N.-Y.; London, 1960a.
- Laswells H. D.** The Structure and Function of Communication in Society. Mass Communication, Urbana, 1949.
- Miller G. A.** Language and Communication. N.-Y.; Toronto; London, 1951.
- Osgood Ch., Sebeok Th.** Psycholinguistics, A Survey of Theory and Research. Indiana, 1965.
- Reinecke W.** Linguodidaktik. Zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Leipzig, 1985.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
I. Психологическая характеристика неродного — иностранного — языка как учебного предмета	8
I. 1. Методологические характеристики языка (речи)	8
I. 2. Психологическая характеристика неродного (иностранного) языка как объекта овладения в сопоставлении с родным языком	13
I. 3. Иностранный язык среди других учебных дисциплин	19
I. 4. Психологические особенности русского языка как иностранного	23
I. 5. Цель, объект, форма обучения в преподавании иностранного языка	26
II. Обучение иностранному языку как учебное сотрудничество преподавателя и студентов в форме педагогического общения	30
II. 1. Современные тенденции, психолого-педагогические задачи обучения в вузе и общие проблемы овладения студентами иностранным языком	30
II. 2. Личностно-деятельностный подход как основа организации учебного сотрудничества преподавателя и студентов	36
II. 3. Педагогическое общение как форма реализации учебного сотрудничества преподавателя и студентов	42
II. 4. Психологическая характеристика преподавателя и студентов как субъектов учебного сотрудничества и педагогического общения	60
III. Учебная деятельность студента в процессе овладения иностранным языком и психологические предпосылки ее организации	77
III. 1. Психологическая характеристика учебной деятельности	77
III. 2. Самостоятельная работа над языком как основная форма учебной деятельности студентов	93
III. 3. Технические средства в обучении иностранному языку — условие организации учебной деятельности студентов	100
IV. Речевая деятельность — объект обучения в преподавании неродного (иностранного) языка	119
IV. 1. Обоснование определения речевой деятельности в качестве объекта обучения	119
IV. 2. Общая характеристика речевой деятельности	133
IV. 3. Характеристика видов речевой деятельности	141
IV. 4. Мысль как предмет речевой деятельности и организация предметного плана в обучении иностранному языку	147
IV. 5. Речь как способ формирования и формулирования мысли в речевой деятельности на иностранном языке	157
IV. 6. Механизмы речевой деятельности	166
V. Слушание лекций как единство речевой и учебной деятельности студентов	175
V. 1. Учебная деятельность слушания (психолого-педагогический аспект)	176
V. 2. Слушание как вид речевой деятельности	179
V. 3. Смысловое восприятие речевого обучения	184
Заключение	208
Литература	210

Учебное издание

Ирина Алексеевна Зимняя

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ

Зав. редакцией *М. Ф. Вавжонек*

Редактор *Н. М. Подъяпольская*

Мл. редакторы *О. С. Семионова, Л. В. Бутова*

Художественный редактор *А. В. Разумов*

Технический редактор *С. В. Дроздова*

Корректор *Ч. А. Додлов*

ИБ № 5190

Сдано в набор 28.03.88. Подписано в печать 17.11.88. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага офс. № 1. Гарнитура литературная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,0. Усл. кр.-отт. 14,25. Уч.-изд. л. 16,30. Тираж 6150 экз. Заказ № 0135. Цена 75 коп. Издательство «Русский язык» В/О «Совэкспорткнига» Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 103012 Москва, Старопанский пер., 1/5. Ордена Трудового Красного Знамени Московская типография № 7 «Искра революции» В/О «Совэкспорткнига» Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 103001 Москва, Трехпрудный пер., 9.