

**К ВОПРОСУ О РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Повышение эффективности обучения иностранным языкам, активизация учебно-познавательной деятельности учащихся тесно связаны с коммуникативной направленностью этого предмета. По мере достижения коммуникативной цели, предполагающей овладение коммуникативной компетенцией, т.е. способностью и готовностью осуществлять иноязычное и межкультурное общение с носителями языка [1], осуществляется личностное развитие учащихся. Однако эффективность этого процесса во многом зависит от правильно организованного педагогического общения на уроке, которое оказывает на школьников определенное воздействие.

Если в традиционном обучении учебные действия каждого учащегося подчинены его собственным индивидуальным мотивам и целям, то в обучении на основе общения задача другая: предложить учащимся такую совместную деятельность, которая была бы для всех интересной и лично значимой, имела бы осмысленную цель, допускала бы распределение функций в соответствии с индивидуальностью отдельных учащихся, сплачивала бы коллектив и обеспечивала бы развитие в нем межличностных связей и отношений и, наконец, требовала для своего осуществления овладения средствами деятельности [2]. Таким образом, эффективность любого общения, особенно педагогически ориентированного, резко увеличивается в условиях позитивных эмпатических отношений и межличностных контактов в обучении.

Анализ психолого-педагогических характеристик речевой деятельности позволил сделать вывод о том, что учебный процесс на уроке иностранного языка в школе построен на взаимодействии учителя и учащегося, основой которого является речевая деятельность. «Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка; речь – это язык в действии. Речь, и единая с языком, и отличная от него, является единством определенной деятельности – общения – и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие» [3, 382]. Т.е. под речевой деятельностью понимается форма общения людей, принадлежащих к единой языковой общности, посредством языка. Единицами речевой деятельности выступают речевые действия. Но «о... действии в специфическом смысле слова мы будем говорить только там, где есть воздействие, изменение окружающего» [3, 382]. Именно эта ситуация имеет место в случае речевой деятельности.

Речевая деятельность представляет собой «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» [4, 34].

Речевую деятельность характеризует единство смыслового содержания и формы. Выражаемая собственная мысль говорящего и воспринимаемая слушателем чужая, заданная ему извне мысль, определяют содержательную сторону, т.е. содержанием речевой деятельности 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.

При обучении иностранному языку как средству общения предполагается освоение продуцирования и восприятия речи на иностранном языке.

Существует много моделей речепорождения, созданных Л.С. Выготским [5], И.А. Зимней [4], А.А. Леонтьевым [6], У. Пенфильдом [7], Т.В. Рябовой [8] и др.

Так, Л.С. Выготский теоретически обосновал три уровня производства речевого высказывания, из которых первые два (мысль, или синтаксис словесных значений и словесный синтаксис, и грамматика слов) объединил в план внутренней речи, а третий уровень (звучащая речь) отнес к внешней речи. Говоря о первом уровне, Л.С. Выготский указывал на связь интеллектуально-эмоционально-волевой сферы с речью, которая проявляется в том, что мотивация – начальный компонент речевого акта – в то же время есть и «последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления» [5, 314]. Второй компонент, «опосредование мысли во внутреннем слове», Л.С. Выготский сравнивает с «нависшим облаком, которое проливается дождем слов» [5, 313]. Это компонент речевого производства, в котором в связи с актуализацией слова актуализируется и его моторный образ. Актуализированный в памяти речедвигательного анализатора образ слова становится программой для последовательности артикуляционных движений.

В модели механизма порождения речи Т.В. Рябовой этот компонент включает уровень внутриречевой схемы высказывания и уровень выбора слова по значению: «за созданием замысла высказывания, выраженного особым кодом внутренней речи, идет выбор слов, то есть осуществляется перевод кода внутренней речи на единицы определенного языка, представленные свернутыми опорными формами слов» [8, 88]. В третьем компоненте речевой экстерииоризации реализуется «словесный синтаксис и грамматика слов» [5, 315].

Модель порождения речи, предложенная А.А. Леонтьевым, содержит развернутое звено перехода от синтаксиса значений к словесному синтаксису (внутреннее программирование). А.А. Леонтьев выделил следующие четыре основных этапа процесса речепорождения: а) этап мотивации высказывания; б) этап его внутреннего программирования; в) этап осуществления замысла (интенции); г) этап контроля (сопоставления реализации замысла с самим замыслом) [6].

Мотивация порождает интенцию говорящего (выдать, запросить информацию, выразить своё отношение и т. д.), которая, в свою очередь, предопределяет форму воздействия на адресата.

На втором этапе, определяемом А.А. Леонтьевым как «процесс опосредования речевой интенции кодом личностных смыслов», происходит внутреннее программирование высказывания, осуществляющее связь между «рождающей мыслью интенцией и развёртыванием мысли с помощью особого кода внутренней речи» [6, 25].

На этапе осуществления коммуникативной установки, когда внутреннее программирование высказывания разворачивается во внешнюю речь, реализуется конкретная установка говорящего через конкретное высказывание. Говорящий, придерживаясь определённой стратегии, рассчитывает на подразумеваемые у адресата общие способности разумного рассуждения [9], позволяющие последнему установить референцию адресованного ему высказывания.

На этапе контроля должна иметь место обратная связь: говорящий контролирует эффективность осуществления своей коммуникативной установки на основе реакции со стороны адресата. При этом важно не только то, что адресат понял, существенно и то, как он понял. Именно от последнего зависит его адекватная (или неадекватная) реакция.

Речевая деятельность характеризуется не только фактом реализации, но и степенью ее автоматизма. Основным условием нормального речевого общения является направленность внимания на смысловую сторону речи. Внешняя реализация предполагает полную автоматизацию всех действий, обеспечивающих акт произнесения. Т.е. произнесение речи – это результат действия сложного речевого механизма [4], все составляющие которого должны быть специально и целенаправленно отработаны. И если в условиях освоения родного языка эти действия успешно автоматизируются в результате многократных повторений и языковой среды, то в условиях изучения иностранного языка их необходимо отбатывать специально. Таким образом, речевые автоматизмы являются условием осуществления речевой деятельности на иностранном языке.

Порождение высказывания – это лишь одна сторона коммуникативного акта. Для того чтобы коммуникация состоялась, необходимо наличие адресата, которому направлено сообщение, а также языкового кода, канала передачи информации (слухового, зрительного), наличие общего коммуникативного опыта (пресуппозиции) и общей языковой компетенции коммуникантов.

Восприятие речи представляет собой специфический психический процесс, «возможность восприятия предполагает у субъекта способность не только реагировать на чувственный раздражитель, но и сознавать соответствующее чувственное качество как свойство определенного

предмета» [3, 389] и, «будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления» [3, 389].

Таким образом, смысловое восприятие – это процесс опознавания вербальных образов и установления смысловых связей между ними на основе понимания отражаемых предметных отношений. Восприятие и понимание образуют единый процесс, «мы воспринимаем речь на основе ее понимания и понимаем на основе ее восприятия» [10, 32]. Слушающий может быть активным и пассивным участником коммуникации. Смысловое восприятие активного слушателя мотивировано потребностью понять и выразить свое понимание. Пассивный участник коммуникации слушает собеседника только с целью понимания. В данном случае нет условий, контролирующих и стимулирующих понимание.

При обучении иноязычной речевой деятельности необходимо учитывать индивидуальные особенности восприятия, которые зависят от функционирования полушарий головного мозга. Каждое полушарие имеет свои особенные функции, и, как правило, одно из полушарий человека является доминирующим, определяющим способ познания и творчества.

Левое полушарие контролирует, в основном, речевые функции: способность воспринимать и инициировать речь, речевую память. С помощью левого полушария мы оперируем правилами грамматики, говорим вслух, пишем, оно обеспечивает также развитие абстрактного и формально-логического мышления. Правое полушарие связано со зрительно-пространственным восприятием и зрительной памятью, практически-наглядной деятельностью. В процессе коммуникации левое полушарие отвечает за восприятие информации и порождение высказываний, правое полушарие выполняет функции интонирования речи, регуляции голоса, анализ интонационно-смысловых и эмоционально-экспрессивных компонентов высказывания.

При обучении в условиях современной школы реально обеспечивается только системно-лингвистическое владение иностранным языком. Для практики обучения иностранным языкам это означает формальные знания о языке и неспособность (неполноценность) общения на нем из-за неадекватного выполнения правым полушарием своих функций в процессе коммуникации на иностранном языке. Поэтому необходимо учитывать и применять на уроке «интеллектуальное, эмоциональное и телесное» [11, 23] для интеграции функций левого и правого полушарий в процессе обучения. Это положение подтверждается нейропсихологическими исследованиями Е.Д. Хомской: «В речевой функциональной системе принимают участие все анализаторы: слуховой, зрительный, кожно-кинестетический, двигательный» [12, 82]. Х.-Й. Бетц предлагает такие формы интеграции функций правого и левого полушарий, как соединение речи и музыкально-ритмических элементов; соединение речи и движений; соединение речи, музыки и движений; соединение речи, музыки, а также слуховых, зрительных и кинестетических представлений; соединение речи и элементов естественных коммуникативных ситуаций (контакт глаз, мимики, жестов) в диалогах, обсуждениях и дискуссиях [11]. Речевое поведение включает эмоциональный компонент, ибо свойства личности, в свою очередь, сказываются в ее поведении [3]. Взаимодействие речевых и неречевых действий, а также движений, зрительных, слуховых и кинестетических представлений обеспечивает эмоционально насыщенное усвоение иностранного языка и носит деятельностный характер.

Речевые умения формируются труднее, чем приобретаются знания о языке, его фонетике, лексике, синтаксисе, грамматике. Производство и восприятие речи, с одной стороны, тесно связаны между собой, с другой стороны, являются диаметрально противоположными процессами. Поэтому обучение видам речевой деятельности должно быть, с одной стороны, дифференцированным, чтобы создать самостоятельно действующие механизмы аудирования, говорения, чтения и письма; с другой – комплексным, так как виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены: в речи функционируют нерасчлененно фонетика, лексика, синтаксис, грамматика.

В условиях урока речевая деятельность занимает, по существу, все время: если учитель не излагает материал, то говорят ученики; если нет индивидуального опроса, то реализуется полилог.

Обучение иностранным языкам предполагает, что учащиеся должны научиться общению в процессе своей учебной деятельности. Однако вследствие того, что общение при обучении иностранному языку осуществляется в искусственных условиях, речь учащихся не может полностью выполнять функции коммуникации. Трудность заключается не только в несовершенстве навыков и умений иноязычной речи, но и, главным образом, в отсутствии естественной потребности в общении с помощью иностранного языка [3].

Поэтому в искусственных условиях для осуществления иноязычной речевой деятельности (т.е. такой, при которой какой-либо другой вид деятельности может успешно выполняться лишь при использовании изучаемого иностранного языка как основного вербального средства) необходимо создавать максимально приближенную к естественной обстановку общения. Этому способствуют, с одной стороны, создание на уроке иностранного языка речевых ситуаций, с другой, использование в речевых ситуациях невербальных и паралингвистических средств, без чего невозможна результативность речевого взаимодействия.

Современная методика преподавания иностранных языков, ориентируясь на принцип коммуникативности, предполагает широкое использование учебно-речевых ситуаций. Учебно-речевые ситуации определяются как «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы он правильно осуществил речевые действия в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей» [2, 152]. К таким условиям относят мотивационно-целевые факторы, общий контекст деятельности, роли, взаимоотношения коммуникантов, их количество, тему разговора, коммуникативные задачи. Учебно-речевые ситуации незаменимы при решении большого количества задач, возникающих в процессе обучения иноязычной устной речевой деятельности. Поскольку любое изменение одного из указанных условий повлияет на продукт речевого действия, его цель, программу, операционную структуру [13]. Но учебно-речевая ситуация только тогда будет действительна, когда она близка по теме каждому учащемуся по деятельности, по способу ее формирования, по характеру коммуникативной задачи.

Овладение невербальными средствами иноязычного общения приближает учащегося к полноценному коммуникативному акту на иностранном языке. Овладевая чужой невербальной коммуникацией через сопоставление с родной, учащийся одновременно глубже проникает в собственную национальную культуру. Что играет немаловажную роль в воспитании всесторонне развитой личности. Использование невербальных средств общения лучше осуществлять в диалогах. Это позволяет развивать диалогическую и монологическую речь, умение внимательно слушать оппонентов, способность четко донести собственные идеи и взгляды, корректное социально-вербальное поведение и, что не менее важно, – от псевдокоммуникации перейти к истинной коммуникации.

Монологическая форма речевой деятельности на уроках прочно закрепилась за учителем: он излагает материал, делает выводы, обобщает. Речевая деятельность учащихся в это время накапливает содержательный и функциональный опыт через восприятие чужой речи, ее смысла и содержания. «Воспринимая, человек не только слышит, но и слушает... не только слушает, но и прислушивается или вслушивается» [3, 382].

Диалогическая форма в большей мере включает учащихся в деятельность. Диалогическая форма речевой деятельности предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии. Особенность диалога состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, что собеседники всегда знают, о чем речь. «Слушающий тоже говорит, только про себя» [14, 427]. С этой особенностью связано чередование во времени вербальных и невербальных воздействий собеседников, которые не всегда развертывают мысль, доводя речевое высказывание до его наиболее полной формы.

Но учитель чаще ставит задачу получения обратной связи: насколько полно и глубоко учащийся знает материал, при этом основное внимание обращает на полноту содержания, а не на характер его изложения, на выражение своих знаний и суждений и воздействие на собеседника. Но речевая практика и в диалогической форме также не у всех участников равна. У активных, сильных учащихся она, естественно, больше и поэтому продуктивнее; у слабых учащихся она значительно меньше, что усугубляет их отставание в речевой деятельности. К тому же преимущество и в этой форме чаще остается за учителем, который задает вопросы, комментирует ответы, дополняет. Поэтому главная цель речевой деятельности учителя – активизировать учащихся, создавать ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на вопросы, но и достаточно раскованно применять свои возможности речевого воздействия на других, используя в диалогах невербальные средства общения. Именно это и приблизит учащегося к позиции субъекта, не идущего на поводу, а принимающего самостоятельные решения.

Таким образом, обучение невербальным средствам коммуникации позволяет приблизить учащихся к естественной коммуникации. Для этого необходимо включать в учебный процесс насыщенные лингвострановедческой информацией видеоматериалы, призванные побудить

учащихся к активности и самовыражению, ведь восприятие живой ситуативной речи способствует развитию речевой реакции. Речевые ситуации являются одной из эффективных форм активизации учащихся на уроке иностранного языка и позволяют решать проблему использования невербальных средств иноязычной коммуникации на уроке.

### *Литература*

1. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа, 1995.
2. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации // Тез. докл. IX научн.-метод. конф. «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». – М, 1973. – С. 58–60.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психологосоциальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6-ти т. – М., 1982. – Т. 2.
6. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
7. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. – Пер. с англ. С.И. Кайдановой. – Л.: Медицина, 1964. – 263 с.
8. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967.
9. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195 – 222.
10. Артемов В.А. Восприятие и понимание речи // Уч. зап. МГПИЯ. – 1954. – Т. VIII.
11. Betz H.-J. Spielerisch agieren, imaginieren und kommunizieren – ein Weg zu mehr Ganzheitlichkeit im Englischunterricht // Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht / hrsg. von Johannes-Peter Timm. Mit Beitr. von Gerhard Bach... – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1995. – S. 78 – 104.
12. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – М.: МГУ, 1987. – 288 с.
13. Стояновский А.М. Методика управления обучением иноязычному говорению на основе ситуаций речевого общения: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1992.
14. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.

### *Summary*

An article is dedicated to an actual problem of teaching speaking activity. It examines different aspects and means of activation of pupils' speaking activity.

*Поступила в редакцию 20.10.05.*