

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕКСТА КАК КОММУНИКАТИВНОЙ  
ЕДИНИЦЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ  
(НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ)

В лингвистике и лингводидактике под термином "текст" подразумеваются такие понятия, как "связный текст", "связная речь", "группа предложений", "сложное синтаксическое целое", "сверхфразовое единство", "законченное словесное произведение", "связная монологическая речь", "авторское высказывание"<sup>1</sup>, которые являются примером максимальных коммуникативных единиц, имеющих свои коммуникативные задачи, свои лингвистические правила построения и закономерности лексического наполнения. В "Словаре-справочнике лингвистических терминов" содержатся следующие дефиниции: "Текст (лат. *textum* - связь, соединение) - это произведение речи (высказывание), воспроизводимое на письме или в печати"<sup>2</sup>; высказывание в этом же словаре объясняется как "единица сообщения, обладающая смысловой целостностью. Высказывание может совпадать с предложением, но может быть и сообщением, не укладывающимся в схему простого предложения (слова-предложения, ответные реплики в диалоге, именная часть предложения и т. д.)"<sup>3</sup>. Заслуживает внимания также определение понятия "предложение": "Минималь-

---

<sup>1</sup>См. Н. Д. Зарубина, Методика обучения связной речи, Москва 1977, с. 5 - 7.

<sup>2</sup>Д. Э. Розенталь, Н. А. Теленкова, Словарь-справочник лингвистических терминов, Москва 1976, с. 483.

<sup>3</sup>Там же, с. 69.

ная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью. Будучи единицей общения, предложение вместе с тем является единицей формирования и выражения мысли, в чем находит свое проявление единство языка и мышления. Предложение соотносительно с логическим суждением, однако не тождественно ему: каждое суждение выражается в форме предложения, но не всякое предложение выражает суждение. Предложение может выражать вопрос, побуждение и т. д., /.../ предложение служит также для выражения эмоций и волеизъявлений, входящих в сферы чувства и воли"<sup>4</sup>. Итак, коммуникативная единица, т. е. сообщение, оформленное согласно коммуникативной задаче и подлежащее восприятию, может быть представлена несколькими видами высказываний, таких как: 1) текст, равный группе предложений, объединенных в абзац, или несколькими абзацами, если мы имеем дело с выражением монологического высказывания в виде устной или письменной речи; 2) текст, равный одному предложению, диалогическому единству или распространенному диалогу, если приходится участвовать в непосредственном речевом общении. Такое понимание текста – коммуникативно значимой единицы – не только как одного самостоятельного в смысловом отношении предложения, но и как группы объединенных в высказывание предложений монологического характера, в лингвистике сравнительно ново, однако стало общепринятым и имплицитно его новую трактовку в методике обучения русскому языку и, надо полагать, любому иностранному языку в польской аудиотри.

Вышеназванный подход – использование в обучении языку готовых монологических и диалогических текстов и конечная продукция таких же текстов учащимися – является основным при обучении репродуктивно-креативным, или текстуально-когнитивным, методом<sup>5</sup>: "Достижение финальной цели изучения языка и

<sup>4</sup>Там же, с. 311.

<sup>5</sup>J. Henzel, Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproductywno-kreatywną, Kraków 1978, с. 75 – 76.

обучения иностранному языку, т. е. умения устно и письменно продуцировать иноязычный текст на уровне, почти равном коммуникативной деятельности носителя языка, возможно исключительно путем постепенного перехода от репродукции и трансформации текста к творческим высказываниям /.../ как в рамках всего учебного процесса (в стратегическом плане), так и в рамках отдельных учебных единиц, на которые делится весь дидактический процесс, т. е. в циклах занятий, посвященных овладению определенным лексико-фразеологическим и морфологическим материалом, заключенным в комплексе соответственно отобранных текстов /.../ Тексты (связные и диалогические), отобранные как материал, предназначенный для использования в циклах занятий, должны отвечать критериям монотематичности и повторяемости лексико-фразеологического и морфосинтаксического учебного материала. Они должны быть снабжены по возможности исчерпывающим лексическим и грамматическим комментарием, комплексом разнообразных упражнений и заданий разной степени трудности и креативности. Языковой комментарий и приуроченные к нему упражнения должны обеспечить сознательное – значит, отвечающее требованию осознанности усвоения – овладение языковыми нормами и тем самым облегчить формирование языковых навыков у учащихся, совершающееся в процессе репродукции и трансформации текстов и постепенного перехода к продукции правильного иноязычного текста" (перевод – А. К.)<sup>6</sup>.

Итак, исходный лингводидактический шаг здесь – воспроизведение текста. Дело не в том, чтобы заучивать текст. Такая форма работы сводилась бы лишь к упражнению в тренировке памяти или к автоматизации произносительно-интонационных навыков. Текст, усваиваемый посредством репродукции, должен в дальнейшем при общении служить своего рода "готовым материалом"; он должен отличаться коммуникативной валентностью, т. е. должен давать учащимся возможность в целом или отры-

---

<sup>6</sup> Там же, с. 78.

вочно извлекать его по мере необходимости из памяти и применять в письме и в устной речи. В этом отношении монологические тексты, содержащие описание, повествование и рассуждение или всевозможные их комбинации, при условии их монотематичности, являются источником и гарантией правильных высказываний учащихся на начальных этапах, когда продукция в силу многих причин затруднена и малоэффективна. Проще и экономнее снабдить учащегося готовыми высказываниями, чем добиваться от него творческих высказываний путем многочисленных лексико-грамматических упражнений или "бесед на случайные темы", так как учащийся может и не произвести желаемого высказывания<sup>7</sup>. Требование выразить мысли "своими словами", предъявляемое к изучающим иностранный язык, требование высказывать свои суждения — это интересно и заманчиво, однако неосуществимо на первых этапах обучения. Кстати, носители языка, получая образование в школе, по большому числу предметов учатся высказываться, опираясь на определенные тексты, иногда даже воспроизводя материал учебных пособий, постепенно переходя к продукции, в особенности, если требуется употребить книжно-литературный или научный стиль, если этот материал относится к специальным дисциплинам, где требуется употребить те, а не иные формулировки и дефиниции и где всяческая "отсебятина" может привести к искажению передаваемой информации. Дело в том, что приобретение навыков устно-разговорной речи у носителей языка предшествует приобретению навыков книжно-литературного языка. Надо помнить при этом о больших различиях этих двух форм языка<sup>8</sup>.

Учащийся, усвоив путем репродукции монологический текст определенной длины, может в случае необходимости извлечь из памяти не все его составляющие, а те из них, которые могут быть пригодны для продукции требуемого монологического выска-

<sup>7</sup> Там же, с. 35.

<sup>8</sup> В советской лингвистике появилось даже понятие своеобразного "внутриязыкового билингвизма". См.: О. А. Лаптева, Русский разговорный синтаксис, Москва 1976, с. 35.

звания в устной или письменной форме. Разумеется, отдельные высказывания (предложения-высказывания), существующие и проявляющиеся в рамках монологического текста, могут быть также извлечены учащимся для устного общения в диалогической форме, а в особенности для обмена информацией порядка интервью. Для формирования же навыков диалогической речи, отвечающей условиям подлинного, спонтанного общения – устной разговорной речи – оправдано применение в качестве текстовой базы, особенно на начальных этапах, образцовых диалогических единств и развернутых диалогов, отвечающих требованиям коммуникативной целесообразности. И все-таки такой прием может оказаться малоэффективным в силу того, что потребуется слишком большое количество образцовых диалогов, отвечающих к тому же критерию монотематичности. До сих пор учебные диалоги не всегда отвечают критериям подлинной коммуникации, в частности потому, что степень усложненности их строения превышает подлинные реплики "живого" устного общения, создавая базу для избыточности и не давая учащимся возможности проследить формальные компоненты, явно ощутимые средства "связывания" высказываний собеседников в диалог. А именно незнание этих средств и приемов "включения" своих реплик в диалог (беседу) затрудняет общение в устной форме так же, как и незнание правил создания связного монологического текста из отдельных высказываний-предложений.

Текст в виде высказывания-реплики характеризуется следующими формальными, отличающими его от монолога, признаками. Во-первых, он имеет свои специфические строевые закономерности, которые, вероятно, по причине недостаточной разработанности в учебных целях, как правило, не доводятся до сведения учащегося. Предполагается, что этим "секретом" учащийся овладеет на высшем этапе обучения в рамках достижения столь желательной спонтанности, рефлексивности. В описательной грамматике русского языка специфика формального строя реплики определяется как неполное предложение, эллиптическое предложение, фразеологические и идиоматические обороты и т.д.

т. е. строй реплик-высказываний отличается от книжно-литературных высказываний определенной неправильностью, которая носителями языка усваивается как "правильная неправильность" в течение всего речевого опыта, а у обучающихся иностранному языку должна якобы функционировать как какое-то высшее, интуитивно проявляющееся умение.

Во-вторых, тексты в виде реплик обладают специфическими морфосинтаксическими особенностями в силу действия в акте общения разнообразных (объективных и субъективных) факторов, подробно изученных и рассмотренных в последнее десятилетие психолингвистикой и социолингвистикой. Таким образом, вопрос специфики высказываний-реплик в теоретическом плане решен, однако практическое осуществление вытекающих отсюда постулатов требует методической разработки и не должно игнорироваться в практике преподавания русского языка в польской аудитории. Нельзя мириться с ситуацией, когда все усилия направляются на формирование у учащихся умения продуцировать лишь книжные высказывания, а названные выше "правильные неправильности" учащиеся постигают методом проб и ошибок.

Все вышесказанное не является лишь гипотезой. Автор статьи (в целях отбора учебного материала для функционально-коммуникативных упражнений по русскому языку в языковом вузе) задался трудом проследить и зафиксировать тексты-высказывания носителей языка в актах речевой коммуникации. В качестве источника и одновременно объекта наблюдений послужили реплики диалогов современных образованных советских граждан (взяты из советской литературы и печати, из подлинного непосредственного общения, из кинофильмов). Собранный обширный материал был обследован и с точки зрения лингвистического оформления, и с точки зрения коммуникативной обусловленности, и с точки зрения пригодности для обучения в польской аудитории. Полученные данные, на первый взгляд носящие сугубо лингвистический (грамматико-стилистический) характер, эксплицитно показали строевые закономерности и другие обусловленности устных высказываний и позволили систематизировать, классици-

цировать отобранный учебный материал в виде текстов-реплик согласно методическому принципу оптимизации учебного процесса. Именно соблюдение этого принципа при отборе учебного материала для функционально-коммуникативных упражнений продиктовало необходимость классифицировать тексты-реплики не как полные повествовательные, вопросительные, побудительно-повелительные предложения, с одной стороны, и не как сопоставление отдельных структур русского языка с соответствующими польскими без соотнесения с коммуникативной действительностью и лишь по формальным признакам, с другой стороны. Сопоставление отдельных структур обоих языков (родного и изучаемого) по формальным признакам может повысить уровень лингвистических знаний учащегося, однако часто вызывает у него при общении нежелательные ассоциации или же установку: если это по-польски выражается именно так, то по-русски следует это выразить иначе. Незнание учащимися коммуникативных аналогов польского и русского языков превращается в так называемые ошибки незнания, типа: "По-русски так не говорят".

С методической точки зрения усвоение текстов-реплик целесообразнее рассматривать не как результат этапа формирования навыков и умений учащегося, в частности достижения эффективного переноса, а как учебный материал, подлежащий усвоению путем применения эмпирически проверенного текстуально-когнитивного, или репродуктивно-креативного, подхода с соблюдением всех фаз обучения (от репродукции к продукции, от менее сложных высказываний к более сложным), причем не с точки зрения их построения, а с точки зрения их проявления в речевой коммуникации. Поэтому классификацию этих текстов-реплик в учебных целях рекомендуется проводить в зависимости прежде всего от смысловой определенности или тематичности. Однако надо помнить, что тематичность реплик диалога несколько иная, чем монологических высказываний. В последних преобладают повествования, описания, рассуждения со всем специфическим арсеналом лексико-стилистических средств и правил построения, где тематика диктует тот или иной круг лексико-фра-

зеологического наполнения, в первых же тематичность определяется прежде всего интенциями собеседников, их коммуникативными заданиями, тем, что побудило участников коммуникации к обмену репликами, а не, например, предметным окружением или локализацией диалога<sup>9</sup>. Так, одна тема монологического высказывания "В книжном магазине", требующего специфического лексико-фразеологического наполнения, будет раскрыта в виде описания, повествования или рассуждения. Но при протекании речевой коммуникации в предметной обстановке книжного магазина тематика высказываний будет иная, согласно интенциям собеседников: привлечение внимания к себе, просьба, повторение просьбы, запрос информации разного рода, информации о чем-либо, проявление соответствующей вербальной реакции (также и на паралингвистический фактор), выражение мнения, несогласие с мнением собеседника, удивление и т. п., что повторяется и в других многочисленных ситуациях локального характера, выдвигаемых, как правило, в учебных диалогах как темы речевого общения.

Поэтому тексты-реплики следует систематизировать в учебных целях (для формирования устно-речевых навыков и умений) согласно их коммуникативной заданности, согласно степени активности участия и общения, согласно тому, желает ли говорящий:

- а) привлечь внимание к себе и к своим высказываниям, "завязать" разговор или ответить на "привлечение внимания";
- б) обратиться с просьбой, предложением, требованием, советом, выразить собственное желание, положительное и отрицательное мнение и т. п. или ответить на просьбу, предложение и т. д.;
- в) сообщить собеседнику информацию о субъекте и объекте действия, о действии и состоянии, о месте, времени и продол-

---

<sup>9</sup>О недостаточности предметного окружения общения и об универсальности других более типовых условий общения для учета в учебном процессе пишет Д. Н. Изаренков в работе: Обучение диалогической речи, Москва 1981, с. 26.



жительности действия и т. п. или проявить вербальную реакцию на сообщенную информацию;

г) запросить информацию о субъекте действия, о действии, о состоянии, о месте, времени, продолжительности действия и т. п. или проявить вербальную реакцию на запрос информации;

д) уклониться от ответа, заполнить "паузу" в разговоре.

Тексты, выраженные репликами-высказываниями собеседников, стало быть, характеризуются определенным коммуникативным смысловым содержанием, которое имплицитно формирует форму их выражения. Здесь следует учесть фактор наличия некоторой системы и сравнительно ограниченного круга важных в коммуникативном отношении смысловых содержаний и способов их формального выражения. До сих пор разработан материал для учебных пособий, содержащих отдельные реплики и диалогические единства, относящиеся к темам речевого этикета. В дальнейшем требует поисков и исследований составление комплекса текстов-высказываний (реплик), иллюстрирующих запрос информации и сообщение или невозможность сообщения информации. Иначе говоря, требуется создание практической грамматики устно-разговорной речи (с учетом морфологии и синтаксиса) с соответствующим иллюстративным материалом для тренировочных упражнений, дающим возможность перейти к практике общения. И лишь при наличии соответствующего объема учебного материала, систематизированного как отдельные тексты-реплики по принципу коммуникативной заданности, можно демонстрировать систему тренировочных и продуктивных упражнений в устно-разговорной речи и определить эффективность и качество переноса речевых умений.

При отборе отдельных реплик для речевых упражнений надо учесть возможность, во-первых, выражения одного и того же смысла синонимическими формами, т. е. синонимическими текстами-высказываниями, во-вторых, возможность использования набора готовых (типовых) предложений, готовых (типовых) синтагм, а также фразеологических оборотов и пословиц с учетом вероятности употребления и с возможностью подстановки второ-

степенного звена, в-третьих, возможность привлечения в устно-разговорной речи отдельных отрывков (предложений, синтагм, конкретных и абстрактных понятий), усвоенных в процессе формирования навыков и умений монологической речи. Последнее позволяет оптимизировать и интегрировать весь процесс обучения иностранному языку, причем следует помнить о некотором разграничении обучения монологической речи и обучения устно-речевому общению, о параллельной реализации обоих процессов.

Текст, выраженный репликой-высказыванием, является лишь фрагментом коммуникативной действительности, имеет форму сообщения и как таковой должен послужить базой предкоммуникативных, тренировочных упражнений в отработке навыков речевого общения. Однако взятый совершенно изолированно, без учета всего комплекса его обусловленностей, он может и не иметь коммуникативной ценности. Реплика-высказывание приобретает черты подлинной коммуникативности лишь в акте коммуникации, т. е. как составляющее звено более крупного текста - диалогического единства или развернутого диалога. Довольно обстоятельно разработаны лингвистические и методические принципы и закономерности организации текста в виде монологического высказывания: формальные признаки построения отдельных предложений и соединения их в более крупное высказывание<sup>10</sup>. Но, проанализировав отдельные реплики-высказывания в более крупном, развернутом диалоге, можем утверждать, что, хотя и встречаются распространенные диалоги, в которых трудно проследить какие-либо формально-смысловые признаки строения, то все-таки в большинстве из них можно выявить наиболее частотные и

---

<sup>10</sup>См.: Н. Д. Зарубина. Текст: лингвистический и методический аспекты, Москва 1981; Обучение письменным монологическим высказываниям по репродуктивно-креативному методу рассматривают З. Кулык. См. Z. Kułyk, *Kształtowanie umiejętności konstruowania wypowiedzi pisemnych w procesie praktycznego nauczania języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych*, Rozprawa doktorska, Kraków 1980 и Б. Липовская, см. В. Липовская-Крупская, *Ćwiczenia praktyczne z zakresu stylu naukowego dla studentów przygotowujących prace magisterskie z metodyki nauczania języka rosyjskiego*, Kraków 1984, Wydaw. Nauk. WSP.

характерные правила сочетания отдельных реплик в развернутый диалог. Подлинные распространенные диалоги маркируются довольно большим количеством признаков прогнозируемости, которые хорошо известны носителям языка и которые должны быть доведены до сведения изучающих язык как иностранный. Эти правила включения реплик в диалог, в общение, мы предлагаем определить как схемы речевого поведения собеседников, что аналогично понятию "составление плана или наличие плана" монологического высказывания. Правда, сама схема, как и план, не имеет непосредственно коммуникативной ценности, однако играет важную методическую роль, так как позволяет системно презентировать, усваивать и продуцировать материал диалогического характера. Количество схем речевого поведения не представляет собой некое неограниченное число<sup>11</sup>. Самая простая схема может состоять из двух реплик: реплики инициатора общения и реакции отвечающего ему, и именно такая схема должна послужить в первую очередь средством для логической систематизации учебного материала при обучении устно-разговорной речи. Только лишь после исчерпания всех возможностей наполнения такой простой схемы можно перейти к более сложным схемам, состоящим из трех или четырех реплик. Здесь очень важно по методическим соображениям презентировать и усваивать учебный материал, служащий наполнением именно таких несложных схем. Надо помнить, что общение может исчерпаться после реализации одной схемы речевого поведения или после реализации некоторой суммы таких схем.

Как презентация, так и осознание учащимися всех наиболее частых схем речевого поведения не представляли бы, как нам кажется, особой трудности, и как прием работы с текстом-высказыванием и по составлению текста-высказывания они не должны вызывать сомнений. Вся трудность, о чем неоднократно упоминается в лингводидактической литературе, заключается именно в отборе учебного материала для такой формы работы по

---

<sup>11</sup>См.: Д. Н. Изаренков, Обучение диалогической речи, Москва 1981, с. 73 - 91.

развитию навыков устно-разговорной речи; как было сказано выше, монологические тексты не всегда могут служить материалом для развития таких навыков.

Итак, рассмотренное выше в теоретическом плане отправление от реплики-высказывания как коммуникативной единицы и основного составляющего элемента учебных упражнений рекомендуется использовать как существенный методический прием в выработке умений продуцировать устные высказывания в целях непосредственного общения. Демонстрация же всех приемов включения в диалог и связи отдельных реплик собеседников и тренировки в речевом общении должны производиться на подлинном речевом материале, систематизированном с учетом оптимизации учебного процесса и коммуникативной заданности.