

Петр Червинский

Силезский университет

Институт восточнославянской филологии

Żytnia 12, 41-205 Sosnowiec, Polska

Тел./факс: (032) 291 20 16

E-mail: filros@ares.filos.us.edu.pl

ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ И ЯЗЫКУ: ПРОЦЕСС КАК ФОРМА И КОММУНИКАТИВНАЯ ТИПОЛОГИЯ ГОВОРЯЩЕГО

Статья посвящена проблеме методического использования типологических признаков говорящих при обучении речи и языку. Ставится вопрос о возможности управления процессом учения посредством аккомодации его вербально-речевой формы к контактному и экспликативному типам учащихся. На основе опытных данных выводятся три основных параметра определения этих типов, с подразделением на составляющие признаки в каждом. Даются критерии проявления типа через манифестацию в речи. Ставится вопрос о возможностях организации обучения речи и языку с учетом представленных типов в различных аудиториях – двуязычных, одноязычных и иностранных.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: *коммуникация, речь, типы говорящих, формы речи, типология воздействия, процесс обучения.*

Процесс обучения, и в первую очередь обучения языку, в том числе иностранному или второму (возможно, и первому в условиях двуязычия), можно представить как коммуникативный процесс, т. е. процесс общения. Во всяком случае он таковым так или иначе является и, будучи таковым, должен иметь все составляющие коммуникативного акта: участников (*субъект* → *адресат*), пресуппозицию, конситуацию, предмет разговора (тематический спектр), средство общения (язык как язык, изучаемое, и как мета-язык, описывающее и вводящее), отображаемые во всей своей совокупности и находящие каждый свою позицию и место в некоем производимом тексте-дискурсе – вербализованной форме интересующего нас процесса.

Необходимость исследования психологических сторон процесса обучения языку и речи в условиях самой разной языковой аудитории следует признать весьма актуальной. Об этом свидетельствуют работы лингвистов и психологов, пристальный интерес к проблемам коммуникативности, проблемам разговорной речи, ситуативной и речевой семантики. Об этом же свидетельствует появление новых форм и методов в преподавании языка, поиски новых путей контакта и воздействия на обучаемого, отражение в методике экспериментальных данных, упор на использование и развитие внутренних возможностей человека, его личностных свойств¹. Это прежде всего суггестивный метод, интенсивные формы, приемы управления процессом усвоения знаний, метод

¹ WILCZYŃSKA, W. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego.*

Warszawa-Poznań, 1999; ГАЛКА, А. Автономное обучение иностранному языку и психологические особенности учащегося. In ГЕНЦЕЛЬ, Я. и др. (eds.). *Актуальные вопросы изучения русской литературы и культуры, русского языка и методики его преподавания в европейском контексте.* Краков, 2001, с. 480–484.

автономного обучения, принятые за основу преподавания, в том числе и преподавания русского языка как иностранного. Названные методы, благодаря немалому количеству публикаций по данной теме, стали довольно известными и привычными в практике преподавания.

В последние десятилетия, в связи с изменившейся языковой ситуацией и изменением геополитических, политических и лингво-социальных акцентов, предметом внимания и беспокойства стали вопросы мотивационного и контингентного состояния обучающихся языку, вопросы языкового окружения и речевой среды, вопросы культурной и языковой компетенции говорящего (= обучаемого), которые также отчасти можно было бы отнести к таким параметрам коммуникативного акта, как *адресат – ситуация*, т. е. к параметрам коммуникативной и психологической по своему существу природы.

В ряду проблем обучения речи и языку проблема психологии взаимодействия и особенностей речевого контакта с самим обучающимся ставится в последнее время в связи с обращением к индивидуальным особенностям, речевым поведенческим стратегиям обучающегося, его целям, мотивам, методам коммуникативного взаимодействия. При этом, однако, как представляется, типология восприятия и речевого проявления учащихся в условиях аудитории недостаточно принимаются во внимание, хотя проблемы речевого общения, педагогического общения, психологии взаимодействия *лектор ↔ аудитория* давно уже приобрели свою теоретическую и отчасти практическую определенность. Необходимость изучения проявляющих себя в речевой форме коммуникативных типов учащихся, конкретная направленность приемов преподавательского воздействия, коррекция речевой формы воздействия адресанта в зависимости от речевых типов адресатов, упор на развитие и усложнение внутренней структуры личности в ее речевом компоненте, на механизмы общения и контакта – учет всего этого

следовало бы определить как существенную и настоятельную необходимость обучения речи и языку в условиях как двуязычной, так и одноязычной языковой среды.

Предмет статьи далек от немедленного практического использования в учебной аудитории. Изучение коммуникативных типов говорящих предполагает исследование продолжительное, экспериментальное, разностороннее. Задача состояла не в том, чтобы дать полную картину возможных типов обучающихся в их коммуникативных проявлениях, а в том, чтобы обратить внимание на необходимость учета главного момента – важности восприятия речевой формы с возможностью необходимого акцентирования и организации этой формы в ее воздействующей, ориентированной, организуемой, осознаваемой подаче. Пристальное внимание к вербально организуемой обучающей форме, умение анализировать форму речевого проявления обучаемого, умение распознавать либо чувствовать субъективные, внутренние причины того или иного речевого индивидуального стратегического, тактического проявления – что это как не требование направленности и поступательности обучения средствами коммуникативного взаимодействия, воспитания речевой культуры, интериоризации обучения как речевого процесса? Обучение речи и языку, таким образом, ставится в прямое соответствие с обучением этике и культуре общения, формированием общей коммуникативной культуры.

Речь, передавая особенности умственной, эмоциональной, мотивационной сферы, национальной, территориальной и социальной речевой среды, образования и воспитания индивида, не может быть для него иной, нежели собственно его речь. Вот почему обучение речи должно учитывать индивидуальные черты обучающегося, предполагать направленность формы обучения на конкретного говорящего как субъекта.

Типологию индивидуальных форм речи, опираясь на достижения русской психолингвистики, можно интерпретировать как

сложную систему взаимодействий механизмов и автоматических навыков речи, повлиять на которые возможно лишь при целенаправленном, регулярном, контролирующем воздействии с приемами обратной связи. Вопрос об управлении речевыми автоматизмами, в частности автоматизмами артикуляции, приобретший свою актуальность в связи с обучением произношению², можно вывести в сферу внутренне направляемого и организуемого субъектно-субъектного взаимодействия в условиях речевого коммуникативного акта. Основываясь на теории учения и интериоризации³, предполагающей поэтапное усвоение знаний, постепенное включение и перевод внешних действий в сферу действий внутренних, авторы соответствующих, психолингвистических по своему духу и психолого-корректирующих, методик предлагают строить обучение на ориентировочно-исследовательской поэтапной деятельности учащихся, при которой обучаемый становится субъектом, а не объектом процесса. Достигается это введение в процесс учебных моделей, согласованных со структурой деятельности учения. Все это может стать основой вербально организуемой обучающей формы как слепок, модели субъектно отмеченного, воздействующего, направленного речевого процесса, имеющего внутренний вектор движения от говорящего к адресату с обратным

таким же движением, как равно участвующего в общем процессе. Адресат есть не что иное, как alter ego говорящего – равноправный участник общего процесса.

При этом неизбежно встает вопрос о возможном расширении и соответственно об углублении разрабатываемой в этих рамках методики. Возможно ли, иными словами, использование методики преподавания русского языка как иностранного при обучении языку и речи в русской или национально-русской двуязычной аудитории и среде? Конкретно-методически, видимо, вряд ли возможно. Психологически – лишь отчасти. Структурно-стратегически – вполне возможно. Необходима разработка собственных мотивированных методик, приемов и методов, опирающихся на общее (психологические условия интериоризации, этапность обучения, введение учебных моделей, согласованных со структурой деятельности и механизмами речи, опора на мотивацию обучаемого) и на конкретно-специфическое, реализуемое в национально-территориальных и социально-психологических вариациях речевой формы.

Специфическая часть обучения представлена, например, характером контактных и экспликативных типов говорящих, проявляющимся в особенностях установления контакта, речевой направленности⁴, способе представления сообщаемого.

² ВОВК, П. С. *Проблема управления артикуляцией при обучении русскому языку как иностранному*.

Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва, 1970; ВОВК, П. С. К проблеме управления речевой артикуляцией обучающегося. *Вопросы обучения русскому произношению*. Москва: Изд. МГУ, 1978, с. 3–22; ИЛЬЯСОВ, И. И.; РЯБОВА, Г. В. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку. In *Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку*. Москва: Изд. МГУ, 1970, с. 5–26; КОЛОСОВ, К. Москва Психологическая модель управления процессом усвоения фонетики. In *Иностранные языки в высшей школе*. Вып. 15. Москва: Высшая школа, 1980, с. 49–55; КРЫЛОВА, Н. Г. *Методика управления процессом формирования иноязычных артикуляций (на материале постановки русских щелевых согласных и аффрикат. в иностранной аудитории)*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1982.

³ ГАЛЬПЕРИН, П. Я. О законе поэтапного формирования умственных действий и понятий. In *Изв. АПН РСФСР*. Вып. 45. Москва, 1953, с. 93–99; ГАЛЬПЕРИН, П. Я. К учению об интериоризации. *Вопросы психологии*. 1966, № 6, с. 25–32; ГАЛЬПЕРИН П. Я.; ТАЛЫЗИНА Н. Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий. *Вестник Московского ун-та*. Сер. 14, Психология. 1979, № 4, с. 54–63.

⁴ См. об этом подробнее: ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Психология общения*, Тарту, 1974, с. 136.

Форма речи отражает все признаки речевого типа. В просодии, особенностях звукопроизводства, звуковых сочетаниях, звуковой длительности, тембровой окраске, темповой характеристике, динамике воздушной струи, структуре фраз, ритмике, особенностях речевой реакции и строения высказывания можно обнаружить речевой коммуникативный тип говорящего. Соединив все типологические характеристики, можно, как представляется, добиться практически полного описания речи индивида.

Для целей обучения знание коммуникативных типов необходимо, по-видимому, как средство, открывающее путь к методическим включениям форм и структур субъектной сферы в речевой процесс как формируемый, создаваемый в процессе учения вербальный дискурс. Весьма полезным и продуктивным может оказаться и общее представление о речевых типах коммуникантов, умение распознавать их и ориентироваться на них в процессе обучающего обучения. С подобной задачей в первую очередь и позволяет справиться знание контактных и экспликативных типов.

Как умению говорить предшествует умение слушать, и эти умения взаимообусловлены, так и самораскрытие обучающегося в процессе обучения достижимо только при условии наличия контакта с обучаемым, при соответствии этого процесса сознанию воспринимающего. Обучение строится на включаемом воздействии: форма воздействия становится эквивалентной по отношению к структурам и формам воспринимающего сознания и самого восприятия. Основу обучения при таких условиях составляют контакт и речевая форма воздействия. Это еще одна причина необходимости знания контактных и экспликативных типов – типов включения и типов формы.

Определить коммуникативный речевой тип в условиях аудитории довольно сложно. Манifestирующие признаки, позволяющие распознавать тип, достоверны лишь при условии длительного наблюдения. Однако для

достижения поставленной цели – сделать процесс обучения индивидуализированным – достаточно общего знания типов и соответствующей ориентации, «устроенности», организованности формы воздействия.

Психологическая форма обучения, введенная в соответствие с психологической формой коммуникативного речевого типа, допускает воздействие на контактные стороны восприятия. Такое воздействие способно привести к развитию типа и, через воздействие на систему мотивов, к формированию желаемых автоматизмов речи.

Применение методов суггестопедии в методике преподавания языка и речи обосновано еще и тем, что, как для иностранной аудитории, так и для русской и двуязычной национально-русской, они предполагают обучение владению речью, хотя для различных целей и в разной степени. Если преподавание языка носителям направлено на выработку необходимых автоматизмов речи, то обучение в условиях двуязычия и в одноязычной среде – на перестройку уже существующих, но неправильных (непрестижных, маргинальных, побочных) автоматизмов, на коррекцию и выработку механизмов контроля, навыков речевой диглоссии и стилистической дифференциации. Первое предполагает создание системы, второе – ее усложнение, придание ей подвижности, гибкости, структурированности, регистровости, трансдуктивной и трансформативной способности. Поскольку обучение языку и речи должно быть ориентировано не на подавление «неверных», ошибочных вариантов и замену их новыми, желательными и правильными, а на развитие процессов дифференциации, диглоссии и билингвизма, необходим упор на развитие у обучаемого способности к различению, контрастированию, дескриптивности и управлению собственной формой речи, а также к определению, квалификации речи другого (других).

Поэтапность в обучении языку, в основе которой лежит представление о фазовой

структуре речевого акта (Л. С. Выготский – А. А. Леонтьев⁵), в качестве начального этапа предполагает, очевидно, воздействие на систему мотивов, выработку установки на общение – фазу установления контакта.

В таком случае контакт предстает как психологическое состояние, имеющее начало (потребности, мотивы), вид – строевые составляющие, сопровождающие состояния и выход – речевое проявление типа.

Способ контакта, реализуемый в речевой форме, для осуществления воздействия, должен быть смежным способу проявления типа. Речевая форма существенна как показатель типа и, одновременно, как способ воздействия на него. Смежность не предполагает сходства или совпадения. Сходство легко распознается как воздействие извне и отторгается. Совпадение не служит импульсом, поскольку не содержит нового. Контактность – менее ощутимый и, следовательно, более внутренний и активизирующий внутренний способ.

Контакт должен содержать элемент видения для воспринимающего. Форма воздействия, будучи смежна форме типа, приближаясь к ней, одновременно от нее удалена, невяна в близости, – сообразуясь, сообщаясь с ней, ее отталкивает, побуждает в ней стремление к собственной активности.

Управляющее воздействие невозможно без опоры на показатели контактно-экспликативных типов, поскольку способ воздействия должен быть изоморфным способу восприятия, взаимодействуя с ним и отражаясь в нем. Коммуникативный тип, проявляясь в речевой форме, отраженно, средствами собственной формы, воспринимает воздействие извне.

А теперь обратимся к рассмотрению взаимосвязанных между собою параметров коммуникативных типов. Первым параметром является направленность. Это параметр адреса, мотивационной базы, ориентировки и инициативы контакта. В этом параметре

необходимо учитывать: вектор направленности (1), доминирующий мотив (2), способ проявления (3), постоянство (4) и степень силы (5).

1) **Вектор** может быть направленным либо внутрь (в себя), либо вовне, к собеседнику. Каждый из названных признаков-проявлений равно возможен для говорящего и как его постоянное свойство, и как перемutable, ситуативно обусловленное. Семантика вектора для говорящего может предопределяться как осознаваемой, так и неосознаваемой (не полностью осознаваемой) ценностью речевого контакта, доминирующим, определяющим мотивом. В зависимости от изменения условий у подвижных, мобильных типов вектор способен меняться.

2) **Доминирующим мотивом** может быть стремление: а) уйти от контакта; б) проявить себя; в) завладеть собеседником (его вниманием – как проекция и частный случай мотива). Уклонение или уход могут предполагать, в свою очередь, различную детерминацию: уйти от контакта, получив от этого ухода нечто желательное для себя, или, напротив, уйти от контакта без желания что-либо получить, с целью защиты/сохранения прежнего состояния его.

Цель и смысл проявления себя в ходе контакта также могут быть различны. Контакт способен выступать как средство удовлетворения различных потребностей: утверждение собственной ценности в своих глазах и в глазах окружающих; энергетическое восполнение либо энергетический и/или эмоциональный выход, своего рода аффилиативный контакт; контакт как средство развития, роста и как познавательный, информативный источник; контакт самооценный как средство удовлетворения потребности в общении, т. е. в самом контакте.

Третий вид мотива (завладеть собеседником) может быть проявлением потребности в доминировании, отдаче, самореализации, сочувствии либо опеке. Мотивация

⁵ ЛЕОНТЬЕВ, сноска 4, с. 128.

признака обуславливает протекание контакта, влияет на речевое поведение индивида и в конечном счете – на успешность контакта, его результат.

3) Способ проявления может быть также трех видов: непосредственный (открытый), опосредованный и скрытый. При этом средства проявления могут быть одинаковыми для всех трех способов проявления. Способ устанавливается через соотношение внешнего, проявляющегося, и того, что за этим стоит, что воспринимается как смысл способа проявления. Непосредственность (открытость) проявления предполагает большую или меньшую степень совпадения формы, т. е. эксплицированного, выраженного, с внутренним, подразумеваемым. Опосредованный способ непрямого проявления представляет собой экспликацию неоднозначную, намекающую, подводющую, позволяющую понять смысл через нечто другое, параллель, намек и т. д. При таком способе всегда возможно отступление, говорящий защищает и, в случае неудовлетворительного для него контакта, всегда может скрыться под маской непонимания и видимого несоответствия, дисконтакта со своим собеседником на уровне смысла сказанного. Последний способ, скрытый, представляет собой намеренное упрямство смысла, сокрытие некоей информации, некоего знания; мотивы при этом могут быть самыми разными. В этом параметре необходимо учитывать вектор направленности (1), доминирующий мотив (2), способ проявления (3), постоянство действия (4) и степень силы направленности (5).

4) Параметр постоянства для различных экспликативных типов может реализоваться как: а) стабильный, константный (неподвижный); б) подвижный; в) ситуативно обусловленный. Степень подвижности – свойство развивающееся, зависящее от способности понимать собеседника, воспринимать изменения в речи и перестраиваться сообразно условиям контакта, его коммуникативно-речевой содержательности и общей направленности.

5) Степень силы проявления – в значительной мере свойство индивидуальное. Для удобства можно выделить три основных регистра степени – слабый, средний, высокий. Степень, как и все прочие признаки, может быть постоянным свойством типа, но может быть и меняющимся, обусловленным различными влияниями, например, осознанием степени ценности речевого контакта, его соответствия/несоответствия потребностям говорящего. Таким образом, направленность может быть определена как параметр, сильный в своем отраженном влиянии на контакт, и одновременно как параметр мобильный, подвижный, способный изменять направление и интенсивность в зависимости от условий контакта и внутренних характеристик типа. Тип в рамках этого параметра «собирается», складывается по пяти рядам признаков, определяясь, в конечном итоге, ими, однако не каждый признак равно существен в определении типа. Отсутствие признака либо его подмена, т. е. присутствие кажущееся, также необходимо рассматривать как показатель типа.

Манифестирующие признаки речевой формы могут быть неявны, а истинные значения типа скрыты. Явность либо неявность типа зависит от его типологических характеристик по рядам признаков. Тип с характеристикой «направленность в себя; доминирующий мотив – уйти от контакта; способ проявления – скрытый; параметр постоянства – неподвижный; сила проявления – слабая», к примеру, склонен к меньшему проявлению, меньшей экспликации (в контакте он не активен, не выразителен, не очевиден и потому с трудом поддается идентификации), чем тип с противоположной характеристикой, т. е. склонный к манифестациям.

В условиях аудитории опознавательными признаками типа может стать речевое выражение неудовлетворенности – проявление типа в сторону неприятия контакта. Заявка неудовлетворенности проявляется в сред-

ствах усиления речевой формы (речевая напряженность), что обнаруживает себя в повышении тона, ощущаемой интенсивности воздушной струи, заметной вибрации голосовых связок, акцентировке согласных звуков – дополнительной, усиленной взрывности эксплозивных (взрывных), долготе, протянутости фрикативных в сильных позициях начала и середины фразы (динамизм звука), контрастности ритма, контрастах и перепадах темпа. Содержание сообщения при этом далеко не всегда свидетельствует о неудовлетворенности, не согласуясь с формой. Форма сообщения и его смысл могут быть разобщены.

Заявка неудовлетворенности представляет собой своеобразный сигнал неудачного контакта, требующий не столько сиюминутной реакции со стороны обучающего или ведущего речевой контакт, сколько анализа и внутренней коррекции воздействия в целом. Вместе с тем выражение неудовлетворенности является проявлением задетого интереса к сказанному, неудовлетворенного, может быть, не вполне осознанного речевым субъектом. Переход к безразличию, незаинтересованности, равнодушию наступают позже в случае сохранения предложенной формы и/или содержания речевого контакта, т. е. нескорректированности последующего воздействия (параметр постоянства в значении „неподвижный”).

Вторым источником опознавательных признаков типа будут используемые им средства привлечения внимания, разнонаправленные исходно, типологически и ситуативно. Говорящий может стремиться привлечь внимание к себе, к речевой форме, к смыслу своего сообщения. В зависимости от этого способы манифестации могут оказаться различными.

Форма привлечения внимания к себе часто выражается мимикой, жестикуляцией, характерной позой. Собственно речевые средства выступают в этом случае скорее как сопровождение и поэтому могут быть менее акцентированы: аттрактивные модуляции го-

лоса (певучая речь), подвижное, но ослабленное интонирование (перепады тона, не контрастные, но ощутимые), понижение силы голоса, малая интенсивность воздушной струи, заметная либо падающая слабость звукового производства, утрата согласными сильных признаков, требующих затрат: так, взрывные утрачивают взрывной признак, что приводит к появлению фрикативных соответствий у ‘б’, ‘п’, ‘д’, ‘т’; ослабление аффрикат, переход их во фрикативные; сдвиг заднеязычных в среднеязычное положение; вялость губных; оглушение сонорных ‘р’, ‘л’, ‘м’, ‘н’; стирание различий между мягкими и твердыми, звонкими и глухими, появление полумягких и полувзвонких, что составляет признаки редукции согласных и полуслопа. Общей становится тенденция к ослаблению выразительности и контрастности речевой формы, к ее стертости, незапоминаемости, невыделенности, неяркости.

Бескинетические формы привлечения внимания к себе предполагают проявление особого модуляционного признака, что можно определить как своего рода говорение «на запятых», с интонацией фразовой незавершенности, с акцентом неактуальности и неактуализации, смазанности того, о чем и что говорится. Внимание слушающего невольно переводится в этом случае на говорящего.

Привлечение внимания к форме речи предполагает усиление ее особым, аранжированным и аттрактивным образом: за счет углубления тембровой окраски, ее густоты и гулкости, увеличения силы голоса, силы, сопровождающей звук направленно ориентированной воздушной струи (поставленность звука), вариаций и перепадов темпа, интонационного подчеркивания, ритмического рельефа фразы.

Если заявка неудовлетворенности создается эмфатическими средствами, через усиление речевой формы, то привлечение внимания к себе, напротив, – ее ослаблением; если акцент на форму осуществляется интонационным и голосовым подчеркива-

нием, то акцент на сообщаемое, на смысл реализуется средствами логического и смыслового выделения. Акцентирование смысла достигается прежде всего распределением фраз, их контактом, распределением темповых фрагментов, их соотношенностью, контрастом или параллелизмом, распределением пауз – их долготой, насыщенностью, местом; деятельностью органов речи – сменой напряжения и ослабления, соизмерением усилий со степенью важности эксплицируемого фрагмента. Работа органов речи направлена на устранение помех, снятие преграды между восприятием и содержанием говоримого. Речевая форма становится формой, несущей смысл (возможно, отчасти, интерпретирующей его). Вместе с тем ее назначение – в том, чтобы, растворяясь, не создавать ощущения формы, не звучать в сознании воспринимающего.

Безакцентные формы речи могут быть свидетельством неопределенности ориентировки, неактуальности контакта для говорящего с точки зрения его потребностей, признаком его отключения. Они должны настораживать, поскольку, если это – признак отсутствующего интереса, ухода от контакта, воздействие адресанта будет мало эффективным.

Безакцентные формы могут также служить сигналами таких состояний, как рефлексия, боязнь, страх, неуверенность в себе, опасение показаться смешным, недоверие, – отсюда маска, скрывающая подлинное состояние, беспомощность, неспособность к активным проявлениям и, как одно из следствий, – немаркированность, сглаженность, речевой формы.

В этом случае путем непрямого, контактного воздействия на систему предварительных установок можно добиться перераспределения интересов обучаемого и появления акцентированных форм речи, предварив этим начало процесса обучения и усвоения.

Национальные и территориальные особенности проявления речевой формы, связанные с особенностями не только речевого

поведения, но и внутренних установок говорящих, обусловленных их системой ценностей, направленностью интересов, требованиями социальной оценки, представлениями о должном и норме, о низком и высоком, – все это, воплощаясь в формах проявления типов, должно влиять на коррекцию формы воздействия со стороны обучающего и используемые им приемы.

Безакцентность речевой формы может быть территориально и социально обусловленной чертой. Так, речь сельского жителя, обитателя Поволжья, севера, средней полосы России отличается от речи горожанина, центра, юга. Меньшая акцентность речевой формы отличает также жителей Кубани, Ставрополя от жителей регионов Нижнего Дона, Нижней Волги, пограничных с Россией областей Украины. Вялость работы органов речи, слабость согласных, малая дифференцированность гласных, меньшая модулированность, более быстрый темп, равно как и другие признаки, могут рассматриваться, таким образом, в отношении их территориальной и национальной обусловленности и привязанности. Достоверная и полная картина варьирования типологических признаков речевой формы могла бы быть достигнута на основании свидетельств ареальной лингвистики и лингвистического картографирования, расширивших в последнее время первоначальную область применения – составление диалектологических атласов.

Территориальные особенности, однако, далеко не всегда однородны и часто не определяют коммуникативный тип. Одни и те же признаки могут свидетельствовать о разном. Самоуглубленность, обращенность в себя, акцент на внутреннем – характерные признаки малоконтактных либо бесконтактных типов – не способствуют силе, выразительности, рельефности речевой формы. В данном случае эта невыразительная речевая форма обусловлена не территориальным, а индивидуально-психологическим фактором. Воздействие же на такие типы, вследствие

внутренней их активности, результативно. Показатели их речевой формы несут следы заинтересованности в общении, своего рода точечные, акупунктурные места проявления контакта: модули вопросительной интонации, слабое повышение тона, большая смычность смычно-проходных, их интенсивность, замедленность темпа, особая ритмика фразового строения.

Фаза установления контакта должна создавать ситуацию наибольшего благоприятствования (основное требование суггестивного метода), снимать зажатость, предубеждение, настороженность адресатов. Раскрепощение необходимо для того, чтобы создать у обучаемого устойчивую положительную ориентировку, способствовать тем самым наибольшей реализации его внутренних возможностей, включить коммуникантов, независимо от типологических различий, во взаимодействие с группой.

Вторым параметром коммуникативного типа является способ представления сообщаемого. Он очень важен при установлении контакта, поскольку задает возможность и вид взаимодействия. Необходимо учитывать следующие его составляющие: степень подвижности (1), направленность (2), способность настройки (3), корректировки (4), степень стилиевой развитости (5).

1) Способ представления сообщаемого с точки зрения первой составляющей может характеризоваться как неподвижный (принужденный/непринужденный) и подвижный – меняющийся в зависимости от ситуации.

2) С точки зрения направленности способ представления сообщаемого может характеризоваться как направленный: а) на самого себя (обращенный к себе); б) на предмет речи; в) на самооценку самого способа представления; г) на собеседника. Данный показатель следует отличать от направленности контакта. Направленность контакта – это общая ориентировка системы мотивов, устремленность говорящего, готовность к общению. Направленность способа

представления – показатель внутренней экспликативной организованности, характерный способ проявления говорящего, выбор им элементов коммуникативного акта, определяющих форму выражения (*адресант – сообщение – референт – адресат*).

3) В отношении способности настройки параметр может иметь значения: открытый, настраивающийся либо закрытый, ненастраивающийся.

4) В отношении способности к корректировке параметр может выглядеть как учитывающий возможность поправок, вызванных характером собеседника, либо не допускающий подобных поправок. Коммуникативный тип по этому параметру может характеризоваться как учитывающий собеседника или игнорирующий его.

5) С точки зрения стилиевой развитости способ представления сообщаемого может выглядеть как стилистически дифференцируемый, либо дифференцируемый и развитый в малой степени, либо как стилистически унифицированный, т. е. недифференцируемый.

Способ представления сообщаемого не поддается прямому воздействию и изменению. Его развитие и переформирование происходит вслед за развитием и усложнением всей внутренней структуры личности, повышением уровня интеллектуальной культуры. Это совместный процесс: обогащение и усложнение форм речевого проявления ведет к развитию культуры мышления, культура мышления – к появлению новых форм. Создаются условия для формирования в способе представления подвижных, активных, контактных черт, что, как следствие, может вести к переформированию способа, переходу его в другой, более сложный регистр проявления.

Манифестирующими признаками речевой формы выступают прежде всего контактные речевые средства, т. е. средства обращения к собеседнику, способы помещения собеседника в пространство дискурса. Они проявляются в структуре высказывания,

определяясь степенью его номинативной и семантической определенности для адресата (включением известного либо неизвестного для него, способами введения неизвестного); степенью информативной и/или речевой избыточности либо, наоборот, недостаточности (повторы, объяснение известного, излишние подробности, погружение в детали, с одной стороны, и опущения, внутренний ассоциативный ход, непонятный слушателю, логический пропуск, недоговоренность, обрывы – с другой); в просодике (интонации речевого внимания к собеседнику – помещение его в пространство речи либо, наоборот, невнимание и игнорирование) и т. п.

Способ представления сообщаемого, обуславливая говорение, регулирует одновременно процессы восприятия и понимания⁶. Воздействуя, необходимо учитывать характерный для слушателя способ интерпретации сообщения, поскольку контакт осуществляется прежде всего на его основе.

Третьим параметром коммуникативного типа является степень реагирующей активности. Это параметр установления и протекания контакта. Он столь же нелегко поддается изменениям, как и способ представления сообщаемого, поскольку во многом зависит от него и определяется его показателями. Степень реагирующей активности с неизбежностью обусловлена степенью осознаваемой ценности речевого контакта, степенью его соответствия ощущаемым потребностям и мотивам. При описании параметра необходимо учитывать следующие проявления-признаки: форму проявления (1), характер мотивационной базы (2), направленность (3), степень осознания (4).

1) Форма проявления по своим показателям может быть внешней, активной и скрытой, внутренней; контактной и бесконтактной; адекватной и неадекватной.

2) Мотивационная база может быть смысловой (осознание, внутреннее саморазвитие,

понимание), информативной (познавательной), эмоциональной.

3) Направленность, соответственно, исходит изнутри, от себя, от внутренних потребностей, либо от осознаваемой необходимости, либо от роли (привычной формы проявления в контакте).

4) Степень осознания связывает реагирующую активность с определением ценности контакта и смыслового поля собеседника. Контакт может осуществляться и без осознания указанных факторов, что влияет на степень реагирующей активности.

Умение слушать и воспринимать, характер участия во взаимодействии во многом предопределяются установившейся степенью реагирующей активности со стороны самого обучаемого, выступающего в позиции слушающего.

Вид реакции, как правило, распознать нетрудно. В условиях контакта речевая форма реагирования прямо указывает на отсутствие активности, ее неадекватность, либо, напротив, на соразмерность ответной реагирующей деятельности. Совокупность показателей речевой формы – интонационных, темповых, динамических, тембровых, артикуляционных – необходимо правильно интерпретировать.

Одна и та же речевая форма может быть показателем признака активного и постоянного и выражением состояния временного, преходящего. Подверженность различным состояниям в условиях речевого общения можно рассматривать как типологическую черту коммуникативного типа, требующую корректировки со стороны субъекта речевого воздействия.

Подвижность, адаптация речевой формы обуславливает ее способность отражать равным образом свое и чужое, постоянное и временное, ситуативно меняющееся и внутренне присущее как неразграниченные по происхождению элементы этой формы.

⁶ О взаимосвязи говорения и слушания в процессе речи см.: ЩЕРБА, Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. In ЩЕРБА, Л. В. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974, с. 24–39.

Определить не свое и освободиться от него человек, как правило, не в состоянии. Его внутреннее изменение, происходящее под воздействием управляющего обучения, приводит к усложнению типа речевого проявления в сторону ситуативной обусловленности, разнообразия форм и средств выражения. Происходит расслоение форм, в результате которого свое и не свое, заимствованное и собственное ощущаются в несовпадении, начинают различаться. В силу этого появляются возможности дифференцирован-

ного, ситуативно обусловленного использования средств речевой формы, что неизбежно следует рассматривать как повышение уровня интеллектуальной и общей языковой культуры.

Думается, что выделение коммуникативных типов на основе названных параметров позволяет сделать обучение языку и речи, строящееся с учетом показателей речевой формы, конкретно направленным, психологически обоснованным и, как закономерное следствие, более результативным.

Piotr Chervinski

Silesian University

Institute of East Slavonic philology

Piotr Chervinski

Silezijos Universitetas

Rytų slavų filologijos institutas

THE TEACHING OF SPEECH AND LANGUAGE: PROCESS AS A FORM AND COMMUNICATIVE SPEAKER'S TYPOLOGY

Summary

The article is devoted to a problem of methodical application of speakers' typological characteristics in a teaching process of language and speech. The question of necessity and possibility of managing the process of teaching through the accommodation of its verbal-speech form to the contact and explicative types of the students is raised. On the basis of valid data three basic parameters of definition of the explicative types, while dividing into their constituent characteristics, are given. The criteria of type's projection through the manifestation in speech are shown. The possibility of organizing teaching speech and language with regard of the presented types in different audiences (monolingual, bilingual, foreign) is questioned.

KEY WORDS: communication, speech, types of speakers, forms of speech, application typology, teaching process.

KALBĖJIMO IR KALBOS MOKYMAS: PROCESAS KAIP FORMA IR KOMUNIKATYVINĖ KALBĖTOJO TIPOLOGIJA

Santrauka

Straipsnis skirtas kalbėtojo tipologinių požymių metodinio panaudojimo problemai, mokant kalbėjimo ir kalbos. Keliamas mokymo proceso valdymo galimybės klausimas, naudojant verbalinių ir kalbos formų akomodaciją bendraujant su eksplikatyviniais besimokančiųjų tipais. Remiantis patikimais duomenimis, išskiriami trys svarbiausi šių tipų apibūdinimui naudojami parametrai, ir kiekvienam iš jų būdingos savos sudedamosios dalys. Pateikiami šių tipų pasireiškimų kalboje kriterijai. Keliamas klausimas, ar galimas kalbėjimo ir kalbos mokymo organizavimas, atsižvelgiant į pateiktus tipus įvairiakalbėse auditorijose (viena-kalbėse, dvikalbėse, užsienietiškos)

REIKŠMINIAI ŽODŽIAI: komunikacija, kalbėjimas, kalbėtojų tipai, kalbos formos, poveikio tipologija, mokymo procesas.