

В.А. ЧИЖОВА
(Волгоград)

ДВА ТИПА ЗНАНИЙ И ПЛАНИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Сделана попытка пересмотра традиционного способа планирования учебного речевого материала. Разработаны новые принципы структурирования данного материала на основе результатов психолингвистических исследований, касающихся восприятия и порождения речи, а также стратегий обучения иностранному языку.



Ключевые слова: *структурирование материала, «вихревая» модель, классификация состояний, ассоциативная тема.*

В преподавании иностранного языка необходимо различать знания о языке и знание языка. Это различие является относительным и касается в данном случае именно преподавания. Первый тип знаний – теория, второй – практика, т.е. владение активным языком или речью, предполагающее выработку речевых навыков и развитие языкового (речевого) творчества. Выработку речевых навыков можно интерпретировать как заучивание и имитацию готовых речевых клише, что соотносимо с формированием условных рефлексов. Творческая же речь предполагает производство новых форм и отражает процессы речемыслительной деятельности [3, с. 331 – 332]. В целом знание иностранного языка является результатом формирования вторичной сигнальной системы, что качественно отличает процесс изучения самого языка от освоения языковой теории.

В реальности наблюдается смешение указанных типов знаний, а точнее – перенос принципов преподавания теоретических дисциплин в область практических. Это касается, в частности, планирования учебного материала по принципу «тема – содержание». Оно соответствует понятийно-логическому уровню мышления и предполагает сознательное изучение материала по схеме «объяснение – понимание», что вполне продуктивно в отношении языковой теории и малопродуктивно для выработки речевых навыков. Например, тема «Транспорт», традиционно включаемая в программу так называемой «практики речи», содержит наименования транспортных средств, глаголы движения и т.п., а также конструкции типа «Я езжу в университет на троллейбусе» или «Вы выходите на следующей остановке?». Нужно быть большим виртуозом в технике преподавания, чтобы увлечь учеников любого возраста столь «содержательной» беседой. Естественная беседа на родном языке, как правило, выходит за рамки одной темы, что обусловлено ассоциативностью нашего мышления. Любая естественная беседа пестрит наличием побочных ассоциаций или, выражаясь терминологически, представляет собой комплекс ассоциированных тем. Так, в ответ на сообщение «Хочу

купить машину» собеседники едва ли начнут обсуждать виды транспортных средств и сравнивать легкой автомобиль с автобусом, поездом или самолетом. Скорее всего разговор коснется марок и технических характеристик автомобилей, а также их цены, что может вывести собеседников на обсуждение зарплаты, банковских кредитов, инфляции, страховки, парковки, ГИБДД, коррупции, погоды, ЖКХ, алкоголя, «блондинок за рулем» и т.д.

Традиционная тематическая организация речевого материала отражает прежде всего отношения рода и вида и учитывает один тип ассоциативных связей – понятийно-логический. Однако в чистом виде указанные ассоциации не работают. Они обязательно сопровождаются эмоционально-образными ассоциативными связями и чувственными ассоциациями, основанными на первичной сигнальной системе. Это описывается, например, в следующем суждении о специфике лексических единиц: «Слово и члены ассоциированных с ним чувственных групп подвергаются у индивида неосознаваемым процессам анализа, синтеза и сравнения или классификации, взаимодействуя при этом с продуктами переработки воспринятого ранее» [3, с. 155]. В психолингвистике довольно подробно описан ассоциативный подход к значению слова, оперирующий понятием ассоциативного значения слова. Данное понятие «сформировалось в ходе поисков специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» (Там же, с. 105). Необходимость учета словесных ассоциаций в процессе преподавания иностранного языка уже не вызывает сомнений, однако для планирования (структурирования) учебного речевого материала более значима ассоциативность тем и речевых клише. Понятие ассоциации характеризует не только отношения между отдельными словами: «Ассоциация – это связь между некими объектами или явлениями, основанная на нашем личном, субъективном опыте. Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда является также и сугубо личным, укорененным в прошлом опыте отдельного человека» [7, с. 189]. Совокупность всех речевых ассоциаций образует систему парадигматических связей, которая является отражением глубинных связей ментального характера. Однако вербализация мысли подчиняется принципу синтагматических отношений: «Существенным фактом является то, что синтагматическая организация связей, составляющих основу плавного высказывания, оказывается более естественной формой речи, чем парадигматическая система противопоставления» [5, с. 152]. Экспериментальные исследования детской речи показали, что синтагматические связи слов образуют «более раннюю форму речевой деятельности и интимно связаны с естественной

практической жизнью ребенка» [5, с. 154]. Представляется важным учитывать данное наблюдение при отборе речевых единиц, составляющих содержание учебного плана. Целостный учебный план должен, таким образом, включать парадигматику на уровне тем и синтагматику на уровне содержания.

Серьезным недостатком существующего планирования является также закрепленность определенных тем за определенными этапами обучения. Такой подход не учитывает не только динамичности лексической системы, но даже ее системности, в то время как «реальная системность языка – это не внутренняя планировка того склада, где хранятся единицы языка, а взаимосвязь и организация этих единиц в их, так сказать, рабочем состоянии, в той деятельности, ради которой они только и существуют» [3, с. 14].

Аналогично структурируются и учебники иностранного языка, что удобно учителю для фиксации изученных тем. Однако такое «удобство» приводит к формализации процесса обучения и годится только для отчета о проделанной работе, тогда как «самая главная задача любого учебного заведения – научить обучаемого учиться, в том числе – учиться языку» (Там же, с. 328). Этой цели должно подчиняться и структурирование учебного материала. Формально-логическое расчленение данного материала на отдельные темы не может способствовать ни развитию речи, ни развитию мышления. Более того, рамки одной темы сдерживают и даже подавляют активность учащихся. Попутно заметим, что практически для всех взрослых учащихся при восприятии как письменного, так и устного текста на иностранном языке характерна ориентация внимания в первую очередь на незнакомые слова, что не типично для восприятия текста на родном языке. Эта особенность формируется, вероятно, еще в начальной и средней школе и обусловлена доминированием функции контроля в целостном процессе обучения. В немалой степени такой ориентации способствует и расчленение учебного материала на отдельные темы. Концентрация внимания на незнакомых словах блокирует уже усвоенные знания и напоминает поиск денег в пустом кармане. Опора на знакомые слова, наоборот, активизирует всю отложившуюся в памяти информацию – как языковую, так и экстралингвистическую. Сторонники конструктивно-интегративной теории понимания текста полагают, что данный процесс «протекает с опорой на пропозиции, интегрируемые в модель ситуации, которая строится с опорой на информацию, не только эксплицитно выраженную в тексте, но и извлеченную из базы знаний о мире. Постулируются три уровня репрезентации текста: уровень сенсорных следов памяти поверхностной структуры текста; уровень базовых пропозиций текста; уровень ментальных моделей текста. Построение репрезентации текста, которая трактуется как семантическая сеть, проходит две основные фазы: конструктивную, на которой доми-

нируют процессы “снизу – вверх”, активизирующие семантическую сеть, и интегративную, на которой начинают действовать процессы “сверху – вниз”. Построение модели ситуации, отраженной в тексте, осуществляется при взаимодействии процессов “сверху – вниз” и “снизу – вверх”. Но процессы “сверху – вниз” начинают оказывать влияние только на продукты понимания, полученные в результате действия процессов “снизу – вверх”. Очевидно, что в ходе конструктивной фазы единицы сети активизируются так, как если бы они находились в условиях нулевого контекста» [3, с. 250]. Такая трактовка понимания текста заставляет обратить внимание на еще один недостаток, спровоцированный линейностью готовых речевых единиц и связанным с ней расчленением учебного материала на отдельные темы, т.е. на линейное изучение иноязычного текста, тогда как естественное восприятие и письменного, и устного текста «для себя» характеризуется нелинейностью.

При разработке новых принципов структурирования речевого материала представляется возможным модифицированное использование так называемой «вихревой» модели восприятия текста, разработанной М.Л. Корытной. Суть данной модели заключается в следующем: «Как полагает М.Л. Корытная, вихрь может быть представлен следующим образом: опорная точка – вершина вихря, от которой исходит слегка расширяющийся столб вихря – зона полного спокойствия, вокруг него закручивается собственно вихрь. При графическом изображении вихревой модели М.Л. Корытная переворачивает такой столб в соответствии с тем, как идет развертывание проекции текста по мере продвижения от заголовка («З»), трактуемого в качестве «опорной вершины вихря», под влиянием ключевых слов («КС») <...> М.Л. Корытная показала, что заголовок инициирует процесс понимания текста индивидом, который именно на этом этапе формирует первичную проекцию текста, выходит через выводное знание на многообразную картину мира. «Спокойный столб вихря» в этой модели представлен ключевыми словами текста («КС»), которые в свете экспериментальных данных являются инвариантными. Вокруг «столба» закручивается собственно «вихрь» связанных у индивида с каждым ключевым словом знаний, эмоциональных оценок в их переплетении и взаимовлиянии. Ключевые слова, видоизменяя первоначальную читательскую проекцию текста, актуализируют и увязываемый со словом объем разнообразных знаний, и выводные знания, которые так или иначе затрагиваются контекстом непосредственно воспринимаемого произведения» (Там же, с. 255 – 256).

В приложении к планированию данная модель может интерпретироваться двояко. В первом варианте опорной точкой является комплекс ассоциированных тем, а «столб вихря» представляют простые предложения, которые затем распространяются, втя-

гивая в «вихрь» все новые лексемы. В другом варианте опорной точкой может быть одна центральная тема, «столб» составляют ассоциированные темы, а «круги» представлены предложениями – от двусоставных до распространенных. В письменном изложении это может выглядеть следующим образом:

Комплекс ассоциированных тем: *семья, дом (квартира), работа, учеба, отдых, город, деревня, поездка, транспорт и т.п.*

Ключевые единицы: *Папа работает. Мама не работает. Родители работают. Я учусь. Брат учится. Папа работает на заводе. Он инженер. Мама работает в магазине. Она продавец. Брат учится в школе. Я учусь в университете. Мы живем в городе, в квартире. Квартира большая – 4 комнаты. Бабушка живет в деревне. Это далеко. Мы ездим в деревню. Мы ездим в деревню к бабушке. Мы ездим к бабушке в деревню на поезде. Можно на автобусе. Это долго – 3 часа. На поезде – 2 часа. В деревне мы работаем в саду (огороде). Помогаем бабушке. Потом отдыхаем, ходим в лес, на речку. Дома мы смотрим телевизор, читаем книги и журналы. Папа смотрит новости и футбол. Мама смотрит сериалы. Мама любит сериалы. Мама любит смотреть сериалы. Я люблю фильмы. Я люблю американские фильмы. Брат любит играть на компьютере. Папа любит футбол. Папа любит смотреть футбол. Папа любит смотреть футбол на стадионе и по телевизору. Я люблю играть в футбол. Папа хочет купить машину. Папа купит машину. Мы поедим в деревню на машине. Мы будем ездить в деревню к бабушке на машине. Это быстро. Это быстро и удобно. Мама хочет жить в деревне. Она любит природу. Мама любит цветы. В деревне у бабушки много цветов. Я хочу жить в городе. В городе есть театры, музеи, стадионы. Много магазинов, кафе, ресторанов. В деревне хорошо летом. Зимой скучно.*

В следующем комплексе ассоциированных тем, который можно рассматривать как продолжение первого, выделяется главная тема «Город»: *город, транспорт, путешествие, природа, сфера обслуживания, искусство.*

Ключевые единицы: *Я учусь в Волгограде. Летом я был дома в Китае. Я летал в Китай (туда) на самолете. Поезд идет долго. Самолетом быстрее, но дорого. Моя семья живет в большом городе. У нас хорошая квартира. У меня своя комната. Самолет прилетел в Пекин. В Пекине меня встретил папа. Потом мы поехали на автобусе. Мама была дома. Она приготовила обед. После обеда я позвонил другу. Мы встретились в парке. Там много деревьев и цветов. Очень красиво. Потом мы гуляли по городу, пили чай (тиво) в кафе. В нашем городе много кафе, ресторанов, больших магазинов. Зимой я ездил в Москве. Я поехал туда на поезде. Билеты на самолет дорогие. В поезде я много спал и смотрел в окно. Россия – большая страна. В Москве я жил у друга. Он учится в МГУ. Живет в общежитии.*

Один в комнате. Каждый день мы гуляли по Москве. Было холодно. Зимой в Москве всегда холодно. У нас теплее. Мы были на Красной площади. Красивая площадь. Мне понравился Кремль. Один раз мы ходили в цирк и два раза в театр. Я люблю цирк. Там весело. Мой друг любит ходить в театр. Самый известный театр в Москве называется Большой. Я там не был. Я не люблю оперу и балет. Папа тоже не любит. Он любит кино и футбол. Мама любит балет. В Москве мы с другом ходили в Третьяковскую галерею. Там много картин. Мне понравилось. Мой друг любит картины И. Левитана. Я плохо знаю русских художников. Я хочу поехать в Санкт-Петербург и увидеть Эрмитаж. Это очень большой музей. В Петербурге много музеев и красивых зданий. В Петербурге красивое метро. В Москве тоже есть метро. Там много людей. На улицах много машин. Трудно ездить. В детстве я ездил на море с мамой и папой. Мы ездили туда на машине. Папа хорошо водит машину. Там мы жили в гостинице. К морю ходили пешком. На пляже было много людей. Мы купались и загорали. Я люблю плавать. Я хорошо плаваю. Мама не умеет плавать. Потом мы обедали в ресторане.

Приведенные выше предложения А.Р. Лурья относят к типу простых суждений, «каждое из которых примыкает друг к другу; в них «поверхностные» и «глубинные» синтагматические структуры оказываются близки друг другу; их понимание не требует сколько-нибудь значительной трансформации грамматических единиц, входящих в их состав. К этому типу синтагматических структур, связанных в определенные цепи, и принадлежат типичные высказывания, которые по содержанию являются сериями коммуникации событий» [5, с. 165].

Формирование комплексов ассоциированных тем предполагает, разумеется, весьма объемную работу по определению ассоциативных полей ключевых слов, а также их анализ и описание с учетом всех типов ассоциативных связей: «За каждым словом обязательно стоит система звуковых, ситуационных и понятийных связей. Например, при слове «кошка» могут всплывать связи по звуковому сходству (кошка, крошка, крышка, кружка, окошко). В ответ на это слово могут всплывать и ситуационные связи (кошка – молоко, мышь и т.д.), и понятийные связи (кошка – домашнее животное, в отличие от диких животных, живое, в отличие от неживого, и т.п.)» (Там же, с. 95 – 96). Для этой цели необходимо проведение серии ассоциативных экспериментов как среди носителей языка, так и среди иностранцев, изучающих данный язык. В последнем случае целесообразно проведение экспериментов и на родном языке учащих, и на соответствующем иностранном, что позволит учитывать специфику национального мышления.

Комплексы ассоциированных тем или отдельные «вихри» в конечном счете образуют единый «вихрь»,

опорной точкой которого или точкой «зарождения вихря», а также его завершением является предельно широкая тема «Человек и среда обитания».

Другой подход к планированию учебного речевого материала можно назвать ситуационным. В его рамках элементами для структурирования речевых единиц являются не названия тем, а названия типичных ситуаций. Известно, что вне ситуации любое высказывание может интерпретироваться по-разному: «Н.И. Жинкин определил речь весьма метко: «осмысление бессмыслицы», так как любой текст вне осознанной ситуации общения не может быть адекватно воспринят. В этом смысле термин «значение» (слова или словосочетания) есть, в конечном счете, опыт появления его (и восприятия его) в ситуации. Значение слова неизвестно – значит, опыт его использования забыт или не был известен» [1, с. 47]. Само собой разумеется, что такое планирование предполагает достаточную объемную работу по классификации ситуаций. Однако эта задача вполне решаема: «Практический опыт, рассматриваемый как умение ориентироваться в реальной действительности, есть по существу отражение в памяти типологии ситуаций. При бесконечности конкретных ситуаций, никогда не повторяющих друг друга во всех деталях, типологический перечень их может быть составлен и описан подобно типовым сюжетам литературных произведений, названных А.Н. Веселовским “бродячими сюжетами”. На ранних стадиях онтогенеза человеку приходится сталкиваться сразу с огромным многообразием ситуаций, однако лишь небольшое число их связывается с кругом его собственных потребностей, остальные остаются вне “поля зрения”. Тогда мы говорим, что он “этого еще не понимает”. Повторение актуальных (с точки зрения его потребностей) ситуаций не только закрепляет определенные типологические характеристики, обеспечивая узнавание следующей, похожей ситуации, но и формирует готовность к определенному типу ответной реакции, готовность к последовательному ряду действий, соответствующему последовательности событий, составляющих данный тип ситуации» [1, с. 48 – 49]. Хотя приведенные выше суждения касаются развития родной речи у детей, они вполне приложимы к развитию иностранной речи у взрослых.

При ситуационном планировании на конкретную типовую ситуацию «накладываются» соответствующие речевые единицы, которые представляют собой вербализацию частных ситуаций, например:

1. *Утро в семье (утро в общежитии): звонит будильник; пора вставать; не хочу вставать; поздно лег (поздно лег спать, вчера я поздно лег спать); мама уже встала; готовит завтрак; будит меня; я встаю; иду умываться* и т.д.

2. *Вечер дома: брат уже дома; он был в школе; делает уроки; пришла мама (пришла с работы мама);*

отец пришел поздно; мы ужинаем; отец читает газету; мама смотрит телевизор; брат играет на компьютере; я делаю домашнее задание и т.д.

Подвляющее большинство приведенных в данной статье образцов речевых единиц относится к типу простых суждений, отражающих коммуникации событий. В связи с этим может возникнуть впечатление, что указанные типы планирования речевого материала применимы только на начальном этапе обучения иностранному языку. Действительно, на так называемом продвинутом этапе обучения предполагается введение более сложных форм, которые А.Р. Лурия обозначил как коммуникации отношений: «Характерным для всех этих форм является то, что если коммуникации событий можно выразить наглядно в ряде доступных изображений образов, то коммуникации отношений в таких образах выразить нельзя, ибо они не являются единицами сообщений о логических отношениях. Их можно рассматривать как единицы сложных кодов языка, служащие средством отвлеченного логического мышления. Эти коммуникации отношений отличаются от “коммуникации событий” не только по своему содержанию, но и по своему грамматическому строению. Сложные типы “коммуникации отношений”, как правило, состоят из таких единиц, понимание которых требует известных трансформаций, превращающих эту форму коммуникации в более простые “коммуникации событий” и дающих тем самым наглядные опоры, облегчающие их понимание» [1, с. 167]. Возможность указанных трансформаций ликвидирует границу между начальным и продвинутым этапами обучения иностранному языку, поскольку предполагает и обратный ход – превращение простых форм в более сложные. Тем не менее, для совершенствования планирования необходима типология сложных форм коммуникации отношений. Тот факт, что построение монологического высказывания на продвинутом этапе обучения требует торможения побочных ассоциаций, также не противоречит принципу структурирования речевого материала на основе комплексов ассоциированных тем, поскольку беседа в целом может складываться из нескольких ассоциативно связанных монологов, превращаясь таким образом в диалогическую речь. Для дальнейшего совершенствования планирования необходима также типология невербальных средств коммуникации и включение этих средств в структуру учебного плана.

Литература

1. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003.
2. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). М.: Лабиринт, 1998.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.

4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 2001.

5. Лурия А.Р. Язык и сознание / под редакцией Е.Д. Хомской. М. : Изд-во Московского ун-та, 1979.

6. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика (перевод с английского) / под редакцией А.А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1976.

7. Фрумкина Р.М. Психолингвистика : учебник для студентов высших учебных заведений. М. : Академия, 2001.

Two types of knowledge and teaching material planning

There is made the attempt to review the traditional method of teaching speech material planning. There are developed the new principles of its structuring on the basis of the results of psychological and linguistic research concerning perception and producing of speech, as well as strategies of foreign language teaching.

Key words: material structuring, “vortical” model, classification of conditions, associative theme.