

СТРАТЕГИИ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

С. И. Лебединский

*Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4,
220030, г. Минск, Беларусь, lebedinskii@bsu.by*

В статье представлено теоретическое обоснование проблемы порождения речи в контексте стратегической психолингвистики. При стратегическом подходе к анализу речемыслительных процессов уникальность, вариативность, многовекторность и многоуровневость порождения речи можно свести к относительно небольшому перечню общих (универсальных) и индивидуальных стратегий, которыми пользуются говорящие при порождении речи. Общим в стратегиях порождения речи является принцип реализации когнитивных операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от пресуппозиционной, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и стимулирует говорящих к порождению речи под индивидуальным углом зрения.

Ключевые слова: порождение речи; стратегии порождения речи; стратегии формирования семантической картины высказывания; стратегии конструирования пропозиций; аналоговые стратегии; стратегии конструирования концептуальной структуры высказывания; стратегии преобразования схем посредством уточнения или детализации отдельных частей схем; стратегии грамматического конструирования высказываний; алгоритмические и стохастические стратегии конструирования высказываний.

STRATEGIES FOR SPEECH PRODUCTION IN THE CONTEXT OF STRATEGIC PSYCHOLINGUISTICS

S. I. Lebedinskiy

*Belarusian State University, 4, Niezaliežnasci Avenue,
220030, Minsk, Republic of Belarus, lebedinskii@bsu.by*

The article presents a research of the problem of speech generation in the context of the strategic psycholinguistics. With strategic approach to the analysis of speech-thinking processes, the uniqueness, variability, multi-vector and multilevel nature of speech generation can be reduced to a relatively small list of general (universal) and individual strategies that speakers use when generating speech. Common in speech generation strategies is the principle of implementing cognitive operations, and individual – ways to achieve the goal, which differ in uniqueness and variability and are formed depending on the presuppositional, professional, linguistic and cognitive competence of speakers, which forms the operational potential of strategies and stimulates speakers to generate speech from an individual point of view.

Keywords: speech generation; speech generation strategies; strategies for forming a semantic picture of an utterance; strategies for constructing propositions; analog strategies; strategies for constructing the conceptual structure of an utterance; strategies for transforming schemes by clarifying or detailing individual parts of the schemes; strategies for grammatically constructing utterances; algorithmic and stochastic strategies for constructing utterances.

Введение. Современная психолингвистика обладает богатым арсеналом экспериментальных данных, позволяющих описать различные процессуальные структуры речевого поведения говорящих и слушателей в процессе коммуникации. В то же время некоторые вопросы в этой области до сих пор остаются нерешенными и требуют теоретической проработки и экспериментальной верификации. Среди них особое место занимает проблема порождения речи, которая, несмотря на свою актуальность, до сих пор не нашла исчерпывающего решения в современной психолингвистике. Решение этой проблемы в аспекте выявления и описания максимально полного набора речемыслительных и речевых стратегий и тактик, используемых говорящими в процессе продуцирования речи, актуально не только для разработки стратегической теории порождения речи, но и для решения прикладных лингводидактических задач, связанных с обучением говорению иностранцев, а это требует внесения в действующие модели речепорождения дополнительного набора стратегий, отвечающих за внутренние межъязыковые перекодировки, которые должны быть ориентированы на точную передачу смысла задуманного и недопущение смысловых сбоев, обусловленных отрицательным воздействием межъязыковой интерференции двух контактирующих языков – русского и родного языка говорящих.

Основная часть. В психолингвистической литературе представлено несколько десятков моделей речепорождения. Вместе с тем, потребности педагогической практики определяют необходимость выбора какой-либо одной концептуальной модели речепорождения, которая могла бы быть использована в качестве эталонной, «базовой» теоретической модели при обучении продуцированию и репродуцированию речи на иностранном языке, в том числе и на русском языке как иностранном. В психологическом плане более обоснованными и аргументированными являются модели порождения речи, разработанные российскими учеными А.А. Леонтьевым, Т.В. Ахутиной и И.А. Зимней. Их отличительными признаками являются глубокий научный анализ, наглядность изложения предметного содержания, цельность и четкость структурного построения моделей [1]. Однако для использования в лингводидактике, на наш взгляд, эти модели речепорождения не совсем пригодны, поскольку, во-первых, они слишком сложны для преобразования их в обучающие модели и в большей

мере ориентированы на взаимосвязанные действия всех уровней, где каждое звено одного уровня является компонентом другого уровня [2, с. 81], а это затрудняет вычленение операций и действий, которые можно отработать в учебном процессе при обучении иностранцев продуцированию речи на русском языке, а, во-вторых, они чрезмерно детализированы и громоздки и в большей мере пригодны для описания трудных случаев речепорождения, которые требуют максимально полной разверстки всех ментальных процедур, теоретически возможных при продуцировании речи, в то время как порождение обычных, не осложненных высказываний (а их в учебном процессе большинство) обычно протекает по редуцированной схеме с пропуском или уплотнением некоторых ментальных процедур. Так, исходным компонентом в указанных моделях речепорождения является мотив, и в этом состоит принципиальное отличие российских моделей от американских, в которых описание процессов речепорождения начинается с уровня глубинного смыслообразования.

Несомненно, что учет мотивационного звена важен для воссоздания полной картины процессов порождения речи в психологическом и психолингвистическом планах. И не случайно это звено отражено почти во всех менталистских моделях речепорождения, созданных советскими и российскими психолингвистами. Однако вопрос о том, насколько важен учет мотивационного звена при обучении продуцированию речи, остается открытым, поскольку многие лингводидакты считают, что в учебном процессе это звено чаще всего формируется либо самим преподавателем и оформляется в его установочных инструкциях, либо в инструкциях учебных заданий, данных в учебнике (например: *Попросите у товарища книгу. Расскажите, как вы провели выходные дни. В аудитории душно. Что надо сделать, чтобы в аудитории стало прохладнее?*), а поэтому звено, отвечающее за формирование мотивов порождения высказываний, не требует специальной проработки на уроке. Конечно, можно смоделировать специальные учебные ситуации, в которых иностранцам самим придется формировать мотив речевого поступка, но в любом случае он не будет строиться с нуля, поскольку любая подсказка преподавателя подготовит необходимую ориентировочную основу для формирования учащимися нужного мотива. Пожалуй, о самостоятельном формировании иностранцами мотивов порождения высказываний можно говорить только в ситуациях порождения спонтанной речи, но таких случаев в учебном процессе немного. Более частотными, как показывают наблюдения, являются случаи, когда иностранные учащиеся, испытывая определенные коммуникативные затруднения, при спонтанном общении допускают речевые сбои и логико-смысловые неточности, и преподаватель не может понять, что именно хотели сказать учащиеся. В таких случаях

преподаватель либо обращается к учащимся с вопросом типа: «*Что вы хотели (этим) сказать?*», либо просит их перефразировать высказывания для приведения их в более корректный логико-смысловый формат. Наконец, и у носителей языка далеко не всегда мотивационный фактор определяет стратегию и тактики речевого поведения.

Отсутствие в учебном процессе целенаправленных заданий, ориентированных на анализ и экспликацию иностранными учащимися мотивов их речевых поступков, автор считает основным недостатком современной методики и практики обучения русскому языку как иностранному. По сути, о терминологическом обозначении речевых интенций, которые представлены списком в типовых программах по русскому языку как иностранному, знает только преподаватель, а учащиеся отрабатывают лишь способы вербальной реализации этих интенций и не умеют формулировать выражаемые ими интенции в терминологическом плане, что препятствует их систематизации и группировкам в языковом сознании учащихся.

По мнению автора, наиболее приемлемым для учебного процесса вариантом модели речепорождения является некий усреднено-упрощенный вариант, базирующийся на процессуальных схемах порождения речи, отраженных в моделях А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной (Рябовой), А.Р. Лурия, И.А. Зимней, В. Фрумкина, Л. Барсалоу и некоторых других исследователей. Согласно такому варианту лингводидактическую схему речепорождения можно представить следующим образом: формирование коммуникативной интенции и программирование внутренней структуры высказывания в соответствии с исходным смысловым замыслом → конструирование адекватной смысловому замыслу синтаксической схемы высказывания с установлением позиций (слотов) для слов (значений), которые следует отобразить → выбор правил комбинирования слов и самих слов для внесения их в синтаксическую схему высказывания → дополнение схемы нужными компонентами или модификация (преобразование, детализация) схемы с учетом внесения в нее детализирующих сведений → корректировка высказывания на основе дискурсивной оценки ситуации и условий общения и получателя высказывания → внешняя реализация уточненного (откорректированного) варианта высказывания. Реализацию этой схемы можно проиллюстрировать примерами, которые были выявлены в речи иностранцев, находящихся на начальных этапах речевого развития. Иностранец, не имеющий учебника по русскому языку, решил попросить его у товарища. Не владея нужными формами речевого этикета, он обратился к нему со словами: *Я хочу эта книга*, по сути, вербально выразив мотив своего речевого поступка (желание получить книгу), но, не оформив должным образом коммуни-

кативную интенцию (*просьбу дать книгу*). Моделируя данную ситуацию, и зная, в каком направлении у иностранцев, изучающих русский язык, происходит становление речевой способности, можно предположить, что после освоения учащимся падежных форм существительных, форм повелительного наклонения глаголов и формул речевого этикета, необходимых для выражения просьбы, он сможет оформить свою мысль более корректной фразой: *Дай мне учебник на пару дней*. Вполне вероятно, что эта просьба будет удовлетворена собеседником. Если же этого не случится, то говорящий предпримет попытку откорректировать или модифицировать свою речевую программу путем ее детализации, например: *Дай мне учебник хотя бы минут на десять, я сделаю копии нужных страниц*, или ввода в нее аргументов, усиливающих просьбу и оказывающих более сильный эффект на собеседника, например: *Дай мне учебник, спасай, ты же знаешь, что на следующем уроке меня будут опрашивать по всем темам*.

Мотив речевого поступка инициирует формирование в языковом сознании говорящего коммуникативное намерение – готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этой первичной стадии формирования речи происходит настройка говорящего на ту или иную социально-коммуникативную ситуацию (болтовни, дружеской беседы, официального или общения и т.д.), ту или иную модальность общения (конфликтную, солидарную, центрированную, кооперативную). Именно на этом этапе у говорящего появляется смутная цель (интенция, иллюкуция) высказывания. После завершения этапа формирования коммуникативного намерения начинается пошаговое формирование смыслового (семантического) наполнения высказывания. На этом все процедуры реализуются в невербальном коде образов и схем, который Н.И. Жинкин назвал универсально-предметным кодом (УПК). Именно на этом языке происходит формирование замысла речи и первичная ментальная образно-схемная «запись» того, что собирается сказать говорящий. Динамику порождения высказывания во внутренней речи, по Жинкину, можно представить в виде перекодировки содержания будущего речевого продукта с кода образов и схем на вербальный язык. Таким образом, от коммуникативного намерения, формирующего у говорящего представление о цели (интенции, иллюкуции) будущего высказывания, типе общения и установке на конкретный речевой жанр оформления высказывания, говорящий переходит к этапу формирования общей семантической (смысловой) программы высказывания, которая предполагает ответы на вопросы: «*для чего нужно об этом сказать*» и «*что именно стоит сказать*». На этом этапе формируется целостная (но еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл,

семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет. Условно эту процедуру можно назвать *стратегией формирования семантической картины будущего высказывания*. Для ее реализации необходима опора на ситуацию, в которой проходит общение, стимульное высказывание, если конструируемое высказывание является ответным, выбор предмета высказывания, если оно является инициальным, выбор ключевых слов для построения ментальной схемы высказывания. Чем сложнее информативное наполнение будущего высказывания (дискурса), тем менее понятно автору речи, как оно будет разворачиваться и какие внешние формы примет. Все эти процедуры, включая программирование внутренней структуры высказывания в соответствии с исходным смысловым замыслом, протекают во внутренней речи. Это особая речь, состоящая из предикатов, ключевых слов, несущих в себе основную смысловую информацию, которая в дальнейшем будет преобразована во внешнесинтаксическую форму. С учетом того что коммуникативный замысел уже несет в себе то, о чем пойдет речь в высказывании, то в специальном обозначении нуждается то, что будет сказано о предмете речи (то есть то, что обычно выражено в реме высказывания).

В качестве примера, иллюстрирующего переход от неречевого мотива к речевому намерению, а затем к стадии выбора нужного варианта высказывания, реализующего это намерение во внешней речи, можно привести следующую ситуацию. По ходу беседы одному из собеседников захотелось пить. Стимулом, актуализирующим эту потребность, стала бутылка минеральной воды, находящаяся рядом с партнером по общению. Потребность утолить жажду и возможность реализовать эту потребность стимулировали говорящего к вербальному поступку в форме обращения к собеседнику с просьбой. Ключевыми ментальными актуализаторами, инициировавшими порождение им высказывания с семантикой просьбы в этой ситуации стало либо слово *вода*, либо глагол *пить*. Именно одно из этих слов либо оба эти слова вместе составят основу для первичной ментальной «записи» будущего высказывания. При доминировании в сознании говорящего ментального эталона *вода* его будущее высказывание будет построено по одной из следующих схем, в состав которых войдет данный ментальный эталон: «*Дай мне воды*», «*Дай воды*», «*Воды мне дай*», «*Воды бы мне*», «*Воды дай*» и др., при актуализации в качестве доминирующего ментального эталона глагола *пить* варианты выражения просьбы примут иной вид: «*Дай попить*», «*Пить хочется*», «*Дал бы мне чего-нибудь попить, во рту пересохло*», а при одновременной актуализации в языковом сознании говорящего обоих ментальных эталонов станет возможным порождение таких вариантов высказываний, в которых будут использованы сразу два ключевых эталона,

например: «*Дай воды, пить хочется*», «*Воды бы мне попить*». Каждый из этих стимульных эталонов памяти или оба эталона вместе составят основу первичной «ментальной записи», на базе которой будет построено будущее высказывание. В зависимости от того, в каких межличностных отношениях находятся партнеры по общению, форма выражения порождаемых высказываний с семантикой просьбы может меняться: «*Дайте, пожалуйста, воды, во рту пересохло*», «*Я вижу рядом с вами минералку, вы не угостите меня? Так хочется пить*». Если в беседе принимает участие иностранец, плохо владеющий русским языком, то его вариант просьбы может принимать некорректный, но вполне доступный для понимания вид: «*Я хочет пить. Дай вода*». Первичная «ментальная запись» содержания порождаемого высказывания во внутренней речи носит характер предельно сжатого «ментального конспекта», состоящего из ключевых слов, ядерных фраз и рематических обрывков предложений. Этот скомпрессированный вариант дискурса еще не имеет грамматического оформления и несет в себе личностный смысл, понятный только самому говорящему. В приведенной выше ситуации первичная «ментальная запись» будет включать минимум компонентов в силу примитивности самой ситуации и наличия в сознании говорящего уже привычных шаблонов выражения просьбы. В других, более сложных ситуациях, «ментальная запись» может быть усложнена набором дополнительных стимульных эталонов памяти. Дальнейшее формирование высказывания протекает путем «развертывания» ядерного смысла, соответствующего теме высказывания в речевое целое. При этом сначала говорящий формирует *синтаксическую схему* будущего высказывания (*фрейм высказывания*), а затем производит *грамматическое структурирование* и морфемный *отбор нужной лексики*, среди которой основное место отводится ядерной лексике, которая формируется посредством перевода «внутренних ключевых слов» в слова внешнего языка. Ясно, что носители языка в ходе повседневно-обиходного общения все подобные операции осуществляют мгновенно, а у инофонов их реализация чаще всего запаздывает, что позволяет исследователям по допускаемым инофонами ошибкам и речевым заминкам, частично уяснить особенности реализации этих операций.

Для перевода сообщения из довербальной в вербальную форму говорящий должен иметь доступ к двум видам знания – процедурным и декларативным. Процедурные знания необходимы говорящему для того, чтобы он мог строить высказывания по схемам, по которым ранее уже строил высказывания, задействуя *аналоговые стратегии*, а также конструировал концептуальную структуру высказывания последовательно по мере заполнения позиций в его синтаксической структуре нужными

словами и словоформами, соблюдая правила русской грамматики на уровне парадигматики и синтагматики, т.е. задействуя *стратегии конструирования концептуальной структуры высказывания*. В свою очередь декларативные знания необходимы говорящему для того, чтобы при построении высказываний он мог использовать готовые блоки информации, известные ему из разных источников, а также модифицировать концептуальные схемы высказываний посредством их преобразования и детализации (*стратегии преобразования схем посредством уточнения или детализации отдельных частей схем*). При использовании этих стратегий как раз и происходит перестройка высказываний путем добавления корректирующих речевых структур или различного рода замен. Подвидами декларативных знаний являются лексико-грамматические знания, благодаря которым говорящему удается строить грамматически правильные высказывания, а также ситуационное, или дискурсивное знание, которое позволяет говорящему оценить ситуацию и условия, в которых происходит порождение высказывания, и интеллектуально-образовательный потенциал и семиотический статус собеседника, которому адресуется это высказывание.

В ходе грамматического структурирования высказывания последовательно отобранная лексика распределяется по соответствующим синтаксическим позициям. Перевод внутреннего плана высказывания во внешний в повседневно-обиходном общении на привычные темы не вызывает осложнений, поскольку у общающихся имеется достаточный ресурс готовых речевых моделей и шаблонных схем для порождения нужных высказываний, требующих лишь их частичной корректировки и модификации с подгонкой под конкретную ситуацию общения. Что же касается процедур перевода внутреннего плана порождаемых высказываний во внешний в профессиональном общении и, особенно в беседах на научные темы, то таких осложнений у говорящего может возникнуть множество, что обычно проявляется в многочисленных хезитационных заминках, речевых колебаниях, паузах обдумывания, которые сигнализируют о том, что говорящий не сразу может подобрать нужную синтаксическую конструкцию или подходящее слово для выражения нужного смысла. По нашим наблюдениям, наиболее часто такие речевые колебания, хезитационные заминки и паузы возникают при порождении спонтанной, творческой и высокоинтеллектуализированной речи. К последней относится устная научная речь, при порождении которой говорящие часто сталкиваются с огромными трудностями как понятийно-содержательного плана, так и способов выражения научной мысли.

Принципиальное отличие научной речи от ненаучной – интеллектуализированность первой и неинтеллектуализированность второй. Интел-

лектуализированность научной речи проявляется в ее терминологическом составе и способах формулирования мыслей. Смыслообразующий потенциал научной речи реализуется на тезаурусном уровне и оформляется в виде иерархических денотатно-терминологических графов, которые отражают архитектуру научных знаний и их коррелятов в индивидуальных тезаурусах, а неинтеллектуализированная ненаучная речь – на уровне вербально-семантических сетей, имеющих гетерогенный или полифонический принцип развития. Картичная мозаичность ненаучной речи, имеющая множество потенциальных направлений смыслового развития, одновременно делает ее богаче иерархического понятийного графа научной речи, который имеет ограниченное количество векторов понятийно-смыслового развития – снизу вверх (генерализация), сверху вниз (партикуляризация) или на одной и той же координатной оси терминологического графа (дифференциация понятий). В то же время богатство картичной мозаичности ненаучной речи уступает понятийной сложности научной речи, каждое понятие которой фактически является «текстом в тексте», а сам терминологический граф, содержащий данные понятия, строится по принципу гипертекста в интернете, в котором использованы различные классификаторы для объединения научных понятий в группы, подгруппы, субподгруппы. Высокая интеллектуализированность и сложность понятийной организации научной речи требуют значительной интеллектуализации всех когнитивных операций, осуществляемых говорящими при ее порождении, что существенно затрудняет их описание и унификацию. К другим причинам, затрудняющим порождение научной речи, можно отнести: 1) чрезмерную гетерогенность самой научной речи, которая в различных научных дисциплинах имеет свой неповторимый понятийный аппарат и свою логику развития научной мысли; 2) различный потенциал профессиональных компетенций и понятийного состава индивидуальных тезаурусов говорящих, которые вносят в процесс порождения научной речи свои коррективы и не позволяют унифицировать его ни с точки зрения однотипности формирования смыслового содержания научной речи, ни с позиции репертуара используемых говорящими индивидуальных стратегий и тактик речепорождения. Порождение одного и того же содержания научной речи разными говорящими требует разных когнитивных усилий. Одни из них могут выразить сложную научную мысль сложным научным языком, максимально приближенным к письменному научному языку, другие – стремятся сложные смыслы представить упрощенно. Различными, с точки зрения легкости/трудности порождения, могут быть и сами речетекстовые продукты. Так, наиболее простыми с точки зрения текстопостроения являются предметные фактологические научные тексты, построение которых протекает по упрощен-

ной схеме, и напротив, порождение абстрактных и сверхабстрактных научных текстов требует значительных когнитивных усилий и далеко не всегда завершается удачно даже при относительно несложном терминологическом составе. Особую трудность для говорящих представляет порождение научных текстов, в которых эксплицируются сверхабстрактные научные теории, такие, например, как теория бесконечности в математике, относительности в физике, большого взрыва и теория волн в астрономии, теория постмодернизма в философии и литературоведении. На основе деления текстов на конкретные и абстрактные можно установить два типа смыслообразования – содержательное и символическое. Смыслообразование по содержательному типу достигается посредством освоения информации по сходству, а по символическому типу – по смежности [3, с. 245].

С определенными трудностями в грамматическом структурировании и лексическом наполнении высказываний говорящие сталкиваются и при порождении разговорной речи. Как показывают наблюдения, в ситуациях повседневного общения синтаксической перестройке подвергаются, прежде всего, синтаксические единства самокорректирующего типа: «*А почему ты у меня... → Разве ты не мог спросить у меня?*» Или: «*Давай лучше... знаешь, когда? → Я хочу сказать, что завтра я занят*» и др. Эти примеры показывают, что смысл того, что задумал сказать говорящий, в повседневном общении вовсе необязательно привязывается к определенной форме языкового выражения. Его вербализация может произойти в самый последний момент в спонтанно подобранной речевой модели. Этот вывод подтверждают и наблюдения А.Р. Лурия, который экспериментально доказал, что при продуцировании высказываний возможны случаи их запоздалого синтаксического структурирования. В этих случаях порождаемые высказывания строятся путем добавления корректирующих речевых структур или различного рода замен вплоть до полной перестройки высказываний, но чаще всего, по наблюдениям А.Р. Лурия, говорящие пользуются приемом уточняющих замен, которые осуществляются либо в пределах синонимических рядов: а) *пришел → примчался → прибежал*; б) *утром → ранним утром → короче, на рассвете*; в) *поздно → совсем поздно → почти ночью → ночью, короче*, либо в пределах смежных семантических полей а) *у нее лицо в веснушках таких → короче, у нее такое рябое лицо*; б) *чуть было не опоздал на трамвай → то есть на метро, конечно*; в) *подцепил рукой → пальцем, то есть*.

На этапе лексико-грамматического развертывания высказывания происходит переход от плана внутренней речи к семантическому плану. В результате актуализации *стратегии конструирования пропозиций*

формируется набор языковых единиц объективного кода, напоминающих пропозициональную структуру высказываний: *Завтра – нужно идти – экзамен – язык – русский*. Суть линейного развертывания высказывания состоит в его грамматическом структурировании, т.е. в создании соответствующей грамматической конструкции высказывания. При этом на основе выделения «исходной» предикативной пары «субъект – предикат», начинается осуществляться синтаксическое «прогнозирование» высказывания и его расширение. На речемыслительном уровне процесс грамматического структурирования высказывания включает: 1) нахождение (выбор из имеющихся мемориальных «эталонов») грамматической конструкции (*нужно идти куда; когда нужно идти туда*); 2) определение роли, определяемой грамматической формой первого (или ключевого) слова, в словосочетании или высказывании. Например, выполнение «грамматических обязательств», определяемых типом словосочетания: определяемое слово > грамматическая форма определяемого слова; «стержневое» слово > форма управляемого слова (*нужно идти + на экзамен*); 3) определение места элемента (выбранного по значению слова) в избранной синтаксической структуре и наделение его грамматическими характеристиками (*завтра нужно идти на экзамен по русскому языку*). Последовательным элементам создаваемого высказывания приписываются все недостающие им для полной языковой характеристики параметры: а) место в общей синтаксической схеме высказывания; б) «грамматические обязательства», то есть конкретная морфологическая реализация места в общей схеме плюс грамматические признаки; в) полный набор семантических признаков; г) полный набор акустико-артикуляционных (или графических) признаков. Наделение слов (лексем) грамматическими характеристиками предполагает выбор нужных словоформ из соответствующего ряда грамматических форм слов. Данный этап завершается интеллектуальными операциями семантико-синтаксического «прогноза» соответствия подготовленного к реализации речевого высказывания его целевой установке. Иными словами, определяется, соответствует ли составленное речевое высказывание задачам речевой коммуникации. Составленный вариант речевого высказывания соотносится с его программой, общим контекстом речи и ситуацией речевого общения. Исходя из результатов такого анализа, говорящим принимается решение о переходе к завершающей стадии построения речевого высказывания – стадии его внешней реализации. Здесь возможны три варианта принятия решения: 1) решение о продуцировании высказывания на уровне внешней речи без внесения в него корректив, например: *Завтра тебе нужно идти на экзамен по русскому языку*; 2) решение о внесении корректив и дополнений в содержание или языковое оформле-

ние высказывания, например: *Завтра тебе нужно идти на экзамен по русскому языку. Начало экзамена в девять часов. Смотри, не прости! У нас группа небольшая, и экзамен пройдет быстро*; 3) решение об отмене запланированного речевого действия. Последнее решение говорящий может принять не только из-за того, что он передумал и не стал уведомлять собеседника об экзамене, но и из-за того, что собеседник прервал говорящего на полуслове и своей репликой дал исчерпывающий ответ по данной теме общения, и у говорящего отпала необходимость продолжать начатую реплику, например: *Завтра тебе нужно идти на...* → *Да, я помню, помню, что завтра экзамен.*

Таким образом, порождение речи: включает различные стратегии и тактики, предполагает обязательную мотивированность и целенаправленность, носит эвристический характер, т.е. при поставленной сознательной цели говорящий может произвольно (сознательно, неосознанно и автоматически) выбирать оптимальный способ достижения этой цели (в плане стратегий и тактик порождения речи). Пошаговая структура порождения речи включает довербальный этап (план, замысел) внутреннего программирования высказывания, задающий содержательный инвариант высказывания. На этом этапе программа порождения речи включает несколько стратегий: 1) *стратегии предиктирования над семантизированными образами* (предметными значениями); 2) *стратегии оформления содержания в единицах языка* (словах и словосочетаниях); 3) *стратегии пропозициональной организации высказываний*; 4) *стратегии перехода от пропозициональной организации высказываний к линейной последовательности их построения во внешнем синтаксисе*. Последние стратегии тесно связаны со *стратегиями грамматического конструирования высказываний*, которые реализуются с помощью следующих тактик: 1) тактики грамматикализации речевой программы, т.е. переход к опорным словам высказывания; 2) тактики закрепления грамматических «обязательств» (предписанных правил), если они требуются структурой данного языка; 3) тактики грамматического прогнозирования высказывания; 4) тактики перебора возможных прогнозов и их сопоставления с программой порождаемого высказывания. С помощью определенного набора тактик реализуются также и *стратегии выбора слов*, реализуемые с помощью 1) тактики поиска семантических и звуковых признаков слов и 2) тактики учета субъективной вероятностной характеристики слов. Эти тактики позволяют говорящему обнаружить в индивидуальном лексиконе, обслуживающем доинтеллектуализированную обиходную речь, или тезаурусе, обслуживающем высокоинтеллектуализированную (в том числе, научную речь), соответствующие лексические и понятийные «эталон», либо создать новые единицы путем словотворчества. В

некоторых случаях говорящий не может подобрать нужный «эталон» (слово или понятие), а поэтому он либо должен перефразировать мысль, либо выразить ее описательно.

При порождении речи используются как *алгоритмические стратегии конструирования высказываний*, так и *стохастические*. При использовании алгоритмических стратегий порождение высказываний протекает по определенным правилам, предписывающим выбор языковых средств для формулирования избранных смыслов. При использовании стохастических стратегий говорящий избирает такую последовательность речевых элементов, где появление каждого нового элемента речевой цепи зависит от наличия и вероятности появления предшествующих элементов. При использовании стохастических стратегий основной единицы речепорождения выступает не отдельный элемент (например, слово), а определенная последовательность элементов (например, цепочка из нескольких слов). При этом моделируется вероятностная характеристика их появления в высказывании. Автором проведен ряд экспериментов, доказавших, что процесс порождения речи обязательно предполагает использование вероятностного принципа, в частности, знания испытуемыми условных (зависящих от появления предыдущих элементов) вероятностей появления каждого нового элемента высказывания. Знание этих вероятностей основано на *стратегии упреждения речи*, действие которой осуществляется по схеме: «произнесение текущего элемента высказывания сопровождается возникновением в «окне» сознания последующего элемента (или элементов) высказывания». Разумеется, что построение универсальных моделей и схем порождения речи, пригодных для всех случаев и для всех участников коммуникативного процесса, невозможно хотя бы потому, что в условиях естественной коммуникации одна и та же мысль может быть выражена разными способами, и определить каким путем двигался продуциент от замысла высказывания и кодовых переходов во внутренней речи к его внешнесинтаксической реализации можно только постфактум – по его конкретному речевому продукту. Но даже исследование речевых продуктов в этом случае еще не гарантирует ответа на вопрос, почему продуциент избрал такой, а не иной способ построения высказывания. Так, в психолингвистических экспериментах верифицированы почти все существующие модели порождения речи, однако это не означает, что все они соответствуют психолингвистической реальности, и продуциенты в естественной коммуникации будут придерживаться какой-либо одной из этих моделей. Одно высказывание они могут построить по трансформационной модели, другое – по модели непосредственных составляющих (НС), третье – по стохастической модели порождения речи при минимальном участии программиру-

ющей стадии речепорождения. Более того, даже при порождении одного и того же высказывания разные продуценты могут использовать разные модели порождения в зависимости от конкретных условий и индивидуальных возможностей и предпочтений, а поэтому судить о процессах возникновения мотива, интенций, замыслов говорящих при порождении высказываний можно только в конкретных речевых ситуациях. Причем сделать это можно уже по первым высказываниям говорящего, которые указывают на тему порождаемого сообщения.

Выводы. Исследование схем и стратегий порождения речи – невероятно трудный процесс. Тем не менее, знание их необходимо не только для развития стратегической психолингвистики и лингводидактики. Чем больше будет выявлено и описано таких схем и стратегий, тем ближе мы будем к построению стратегической теории порождения речи, которая станет основой для построения стратегической теории обучения продуцированию речи. Стратегии речепорождения – это общие и индивидуальные закономерности в реализации речемыслительной и речевой деятельности при порождении высказываний. Эти стратегии включают в себя глубинные психологические процессы речемыслительной деятельности, посредством которых происходит планирование речевой деятельности и ее переход от внутренней речи к внешней. Знание этих стратегий необходимо хотя бы потому, что на основе их изучения можно построить оптимальную модель обучения говорению. Оптимально выработанные стратегии улучшают и оптимизируют процессы порождения речи, а при регулярном их использовании приводят к эффекту автоматизации. Общим в стратегиях порождения речи является принцип реализации речемыслительных операций, а индивидуальным – способы достижения цели, которые отличаются уникальностью и вариативностью и формируются в зависимости от пресуппозиционной, профессиональной, языковой и когнитивной компетентности говорящих, которая формирует операционный потенциал стратегий и тактик и стимулирует говорящих к порождению речи под индивидуальным углом зрения. Индивидуальные стратегии формирования высказываний основаны на выборе говорящим одного из возможных вариантов действия, направленного на оптимизацию способов перевода заложенной в высказываниях смысловой информации в доступную для слушателя форму [3; 4]. Результативность этого процесса во многом зависит от эффективности стратегий, которыми пользуются говорящие при порождении высказываний. Например, если говорящий осознает, что задуманное он не сможет выразить так, как он запланировал, то в этом случае он попытается модифицировать порождаемое высказывание путем его смыслового или языкового упрощения. Таким образом, стратегии речепорождения – это комплекс процедур, посредством которых говорящий планирует высказывание в соответствии с мотивом, интенцией и коммуникативным замыслом, программирует его на уровне глубинного пропозиционального смысла во внутренней речи, приводит в соответствие с семантиче-

ским планом высказывания, а затем с помощью адекватно отобранных языковых средств, синтаксических конструкций и схем предложений оформляет порождаемое высказывание по правилам внешнего синтаксиса.

Библиографические ссылки

1. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с.
3. Лебединский С.И. Стратегии понимания устной научной речи: дисс. на соиск. уч.ст-ни д-ра филол. наук: 10.02.19 Минск, 2018.
4. Лебединский С.И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов спец. 1-21 05 02 05 «Русский языка как иностранный». Минск: Белорус. гос. ун-т, 2005. 389 с.

ДИКТАНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ НАВЫКОВ

Е. И. Абрамова

*Белорусский государственный университет, ул. Кальварийская, 9,
220004, г. Минск, Беларусь, tahat34@mail.ru*

Статья посвящена роли диктанта в преподавании РКИ студентам факультета журналистики. Обосновывается целесообразность возвращения диктанта в практику преподавания. Описываются возможности диктанта как инструмента формирования интегрированных навыков. Приводятся примеры использования разных видов диктантов, применяемых автором в практической работе.

Ключевые слова: диктант; аудирование; речемыслительная деятельность; интегративный подход; классический диктант; виды диктантов; формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

DICTANT IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES AS A MEANS OF FORMING INTEGRATED SKILLS

E. I. Abramova

*Belarusian State University, St. Kalvariyskaya, 9,
220004, Minsk, Belarus, tahat34@mail.ru*

The article is devoted to the role of dictation in teaching RFL to students of the Faculty of Journalism. The expediency of returning dictation to teaching practice is substantiated.