

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.116.1

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ
РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В.В. Гаврилов

БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный
педагогический университет», г. Сургут

DOI: 10.26456/vtpsyed/2020.1.185

Исследованы особенности использования авторской модели речепорождения в рамках курса «Русский язык и культура речи». Обозначены ранее изученные аспекты проблемы: теоретические предпосылки, понятийный аппарат. Предложена и описана авторская модель речепорождения. Доказывается необходимость перехода от формальных аспектов (изучение норм русского литературного языка, формул делового общения и тестирования как основного вида контроля) к развитию мышления обучающихся на основе теории интериоризации. С целью верификации результатов работы с использованием авторской модели речепорождения были определены критерии оценки текстов выступлений обучающихся. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного в 2108–2019 уч. г.: сравнивался уровень развития коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах. Результаты демонстрируют эффективность использования предложенной модели речепорождения. Результаты исследования могут быть использованы для разработки технологий обучения русскому языку и культуре речи.

Ключевые слова: *речепорождение, культура речи, методика, интериоризация, модель, активные формы и методы обучения, мотивация, речевая культура.*

Инновационные процессы, затронувшие как общее среднее, так и высшее профессиональное образование, безусловно повышают требования к профессиональным компетенциям педагога, который должен активно и творчески перерабатывать и представлять учебный материал, используя широкий арсенал методов, форм, средств обучения, а также выступать в роли исследователя и новатора.

В рамках преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» (на основе результатов проведенного эксперимента) мы отмечаем снижение уровня коммуникативной культуры обучающихся. Это выражается прежде всего не в отсутствии знаний норм русского языка, но в неумении студентов решать проблемные задачи и достигать поставленных коммуникативных целей. Студенты не в состоянии выстраивать алгоритм решения задачи в плане внутренней речи, просчитывать результаты речевой деятельности, вырабатывать критерии оценки устного или письменного выступления. Зачастую у студентов отсутствует мотивация к выстраиванию речевого взаимодействия, творческий подход к переосмыслению учебной информации.

Совершенно очевидно, что традиционные методы и приемы обучения и контроля знаний (освоение норм русского языка и тестирование) не могут исправить сложившейся ситуации.

С целью повышения мотивации обучающихся, развития их творческих способностей и мышления необходимо менять содержание курса «Русский язык и культура речи», а также парадигму форм и методов обучения.

Мы опираемся на коммуникативно-деятельностный подход в процессе развития речевых навыков студентов. Подход, как правило, используется в процессе обучения в вузе иностранным языкам, однако мы считаем, что он обладает серьезным потенциалом в плане развития коммуникативной компетенции студентов вуза при освоении ими курса «Русский язык и культура речи».

В рамках подхода возможно продуктивное сотрудничество педагога и обучающихся, осуществляется совместный поиск научной истины, поскольку коллективная деятельность имеет, как правило, поисковый характер, способствуют формированию познавательных мотивов. Подход имеет две составляющие: с одной стороны, оказывается воздействие на когнитивную сферу обучающихся в процессе речепорождения, с другой – через деятельность, через решение проблемных задач осуществляется связь с социумом. Поэтому подход предполагает использование активных форм и методов обучения (проектная деятельность, коммуникативные игры и упражнения, моделирование ситуаций, театрализация, дискуссии и др.), что позволяет в деятельности развить коммуникативные навыки студентов, сделать обучение практикоориентированным.

В этой связи предлагаем перейти от формальных аспектов (изучение норм русского литературного языка, формул делового общения и тестирования как основного вида контроля) к развитию мышления обучающихся на основе теории интериоризации.

Интериоризацию (франц. *interiorisation* – переход извне внутрь, от лат. *interior* – внутренний) мы понимаем как «формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, присвоение жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом. Любое сложное действие, прежде чем стать достоянием разума, должно быть реализовано вовне. Благодаря интериоризации мы можем говорить про себя и собственно думать, не мешая окружающим» [6].

Основателями теории были зарубежные исследователи Д. Дюркгейм, Ж. Пиаже, А. Валлон. Однако термин впервые был предложен Л.С. Выготским. На основе теории интериоризации П.Я. Гальперин создал теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Как видим, теория интериоризации непосредственно связана с мыслительной деятельностью человека.

По А.Н. Леонтьеву, «основным фактором личностного и познавательного развития в процессе обучения личности является активная деятельность, поэтому весьма принципиально, в какие виды деятельности и с какой степенью активности включается обучающийся. В данном случае особую роль в процессе обучения играет мотивационно-смысловая сфера личности обучающегося» [7].

Мы рассматриваем личность в связи с деятельностью, и в этом случае нам близко определение личности, которое предлагает Э.В. Ильенков: «Действительная личность обнаруживает себя тогда и там, когда и где индивид в своих действиях и продукте своих действий производит результат, всех других индивидов волнующий, всех других индивидов касающийся, всем другим близкий и понятный, – короче, всеобщий результат, всеобщий эффект. Личность задает членам коллектива новый эталон работы. Она рождается на переднем крае возникновения всеобщей культуры» [5, с. 46]. Автор считает, что ключевым признаком личности является активность. Более того, эта активность должна быть социально ориентирована, оценка результата деятельности (активности) проводится с учетом социальных установок, культурных норм, принятых большинством членов социума. Результатом же становится не просто продукт деятельности, но социально-ориентированный продукт, в идеале не дублирующий образцы, но переосмысленный, переработанный творчески, усовершенствованный, а следовательно, эталонный. Это означает, что показателем успешной социализации индивида должно стать усовершенствование полученного культурного опыта. Так происходит поступательное развитие общества, когда интенции отдельной личности, соотносясь с социальными образами, общественными задачами и идеалами, становятся частью коллективного сознания, устремлений, норм. Чем ярче личность, чем активней она себя проявляет, позиционирует, тем сильнее ее влияние на коллективное сознание. Это касается практически всех видов человеческой деятельности, но прежде всего речевой как наиболее ориентированной на социум, его культурно-нравственные установки и образцы.

При этом деятельность личности (созидательная или разрушающая) определяется ее мотивами, мировоззрением, интенциями. В этой связи педагог должен учитывать мотивационный аспект в обучении, во многом оказывать формирующее воздействие на мотивационную сферу. Мировая история знает немало примеров, когда отдельная личность не просто повлияла на общественное сознание, а перевернула его, изменила кардинально, задав новые стандарты, изменив вектор социального и культурного развития. Интенции субъекта

деятельности могут рассматриваться двояко: с позиций самой личности и с позиций общественной морали. В последнем случае действия личности не всегда могут быть оценены как положительные.

Стоит отметить, что «самым важным для выпускника педагогического вуза будет являться работа с текстом (как устным, так и письменным). Если мы говорим о письменных текстах, то имеем прежде всего в виду так называемый "информационный письменный текст", то есть текст, в котором содержится учебная информация. Главная функция такого текста – передача информации студенту в доступной форме. В педагогической ситуации педагог знает уровень развития каждого студента и уровень учебной группы в целом, а также может прогнозировать, как тот или иной текст будет воспринят обучающимися» [2, с. 232].

Если рассматривать процесс обучения как деятельность, то необходимо проанализировать его с точки зрения состава, структуры, требований к личности педагога, также необходимо учитывать специфику управления познавательной деятельностью обучающихся, их самообразованием и саморазвитием. При этом всякий раз педагог выстраивает способы действия, то есть систему операций, направленных на решение задач определенного типа. Формирование способа действий становится конечной целью обучения. Безусловно, любое обучение призвано дать определенную сумму знаний обучающемуся, однако с позиций теории интериоризации важнейшими являются деятельность и действия, входящие в ее состав, знание становится следствием.

В качестве методологических инструментов, как правило, исследователи выделяют следующие планы анализа педагогического процесса в рамках указанного подхода: мотивационный (рассматриваются ведущие мотивы, положенные в основу педагогического процесса); интенционально-целевой (исследуются цели, на которые направлены действия субъектов педагогического процесса); операционально-технологический (способы, операции, педагогические технологии, при использовании которых достигаются цели педагогического процесса); ресурсно-энергетический (анализируются источники, благодаря которым будет обеспечена реализация действий, обеспечивающих достижение целей учебного процесса); субъектный (основная движущая сила изменений традиционного учебного процесса); рефлексивный (объективное понимание обучающимся своих действий, приемов и способов деятельности в ходе учебного процесса).

Однако прежде чем говорить о создании методики развития речи студентов вуза, необходимо понять, каков механизм речепорождения, то есть через какие этапы проходит мысль, чтобы стать словом.

История изучения механизмов речепорождения и создания ее моделей занимает более полувека. В рамках статьи мы не можем широко

и полно охватить весь спектр моделей речепорождения, укажем лишь на самые, с нашей точки зрения, значимые. Отметим модель В. Леветта (1989). Информацию автор делит на два потока: восприятие (движение извне внутрь) и продуцирование речи (движение изнутри вовне).

Также, на наш взгляд, достаточно полной является «Обобщающая модель речемыслительного процесса» Т. Ушаковой (1991), в которой учтены такие аспекты, как знания о мире, эвристические операции, личностные образования, подробно описан речемыслительный механизм и многие другие.

Нельзя не сказать также о «Модели порождения речи А.А. Леонтьева – Т.В. Рябовой», которая «построена на теоретических основаниях школы Л.С. Выготского. Они включают... связь культурно-исторического и естественно-научного подходов в изучении психики, необходимость и возможность которой была показана Л.С. Выготским», «предполагают деятельностный подход Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева к речевому общению, в соответствии с которым оно рассматривается как речевая деятельность [1, с. 24].

Модель Л.В. Сахарного (1989) [9] опирается на модель порождения высказывания А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой, но углубляет и переосмысляет ее.

На нейролингвистическом материале построена модель Т.В. Черниговской и В.Л. Деглина (1984). Авторы выделяют несколько глубинных уровней речепорождения (мотив, глубинно-семантический, уровень пропозиционирования, простейшее структурирование и уровень, формирующий конкретно-языковые синтаксические структуры).

И.А. Зимняя выделяет три этапа порождения: мотивационно-побуждающий, формирования и формулирования мысли и третий этап – реализующий [4].

Также безусловный научный интерес представляют модель А.А. Залевской и модели С.Д. Кацнельсона (1972) и В.Б. Косевича (1977, 1988) [8].

Нами были исследованы различные модели речепорождения и принципы, на которых они базируются. Предлагаем авторскую модель речепорождения (рис. 1), учитывающую различные аспекты: от мотивов до перехода мыслеобразов (на основе пресупозиционного материала) в концепты, а затем и во внешнюю речь.

Как видим, внешняя речь циклична, поскольку это всегда взаимодействие с социумом, окружающим миром, ответная реакция, имеющая тема-рематическую структуру. Даже если это монологическая речь или «мысли вслух», речь будет реакцией на внешние обстоятельства. Данный факт позволил нам выстроить модель речепорождения с опорой на теорию интериоризации. Все начинается с побуждения, мотива, порожденного рефлексией по поводу внешних обстоятельств. В рамках языковой картины мира говорящего с учетом

интенций формируются мыслеобразы в плане внутренней речи (ВР). Они не вербализованы, схематичны. Это способ кодировки информации. Затем мыслеобразы соотносятся с концептами культуры народа. Новое высказывание очень часто формируется с опорой на пресуппозицию, то есть новую информацию. Именно за счет пресуппозиции текст внешней речи обогащается, наполняется дополнительными смыслами. Концепт развивается на основе известной информации. Раскодировка осуществляется на основе концептов с использованием языковых средств. В плане внутренней речи происходит их подбор. Известно, что одну и ту же мысль можно выразить разными языковыми средствами. Адресант, участник речевого взаимодействия, стремится выбрать те, которые наиболее точно могут выразить мысль. Чем развитее мышление, чем прочнее усвоены культурные нормы и традиции, чем увереннее говорящий владеет языком, тем богаче будет внешняя речь. Далее с помощью артикуляции выражение формализуется, оформляется во внешней речи. Участник речевого взаимодействия получает реакцию на свое высказывание, осуществляет рефлексия и затем, если у него вновь возникает мотив, он оформляет новое высказывание.

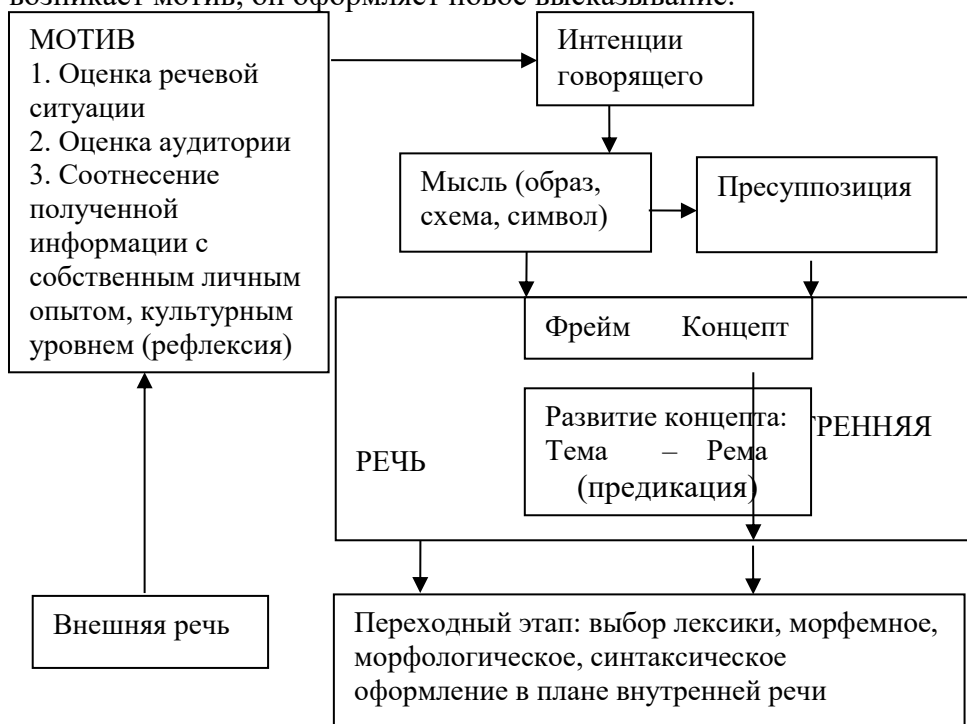


Рис. 1. Общая модель речепорождения

Как видим, модель учитывает и внешний, и внутренний план действий, побуждающие мотивы, речевую ситуацию, отражает связь языка, речи и мышления, а также связь носителя языка с культурой народа. Немаловажную роль играет знание речевых норм.

Опираясь на вышеизложенное, педагог имеет возможность скорректировать содержание учебного курса «Русский язык и культура речи», формы и методы работы с аудиторией с тем, чтобы повысить эффективность обучения на основе интериоризации: через развитие мышления, внутренней речи и мотивации к речевому взаимодействию. В основу разработки инновационного курса может быть положена предложенная нами модель речепорождения.

Мы убеждены, что именно развитая коммуникативная компетенция является для студентов вуза, будущих выпускников, ключевой, базовой в плане их дальнейшей социализации и профессионализации.

По мнению Е.Е. Дудковской, ключевым фактором, который определяет эффективность обучения, может считаться «готовность педагога создать мотивацию и условия для интерактивного процесса получения и освоения знаний. Педагогическая деятельность в рамках интерактивного обучения приобретает характер специфической индивидуальной деятельности педагога по проектированию учебной деятельности учащихся и ее практическому воплощению в определенной предметной области с ориентацией на организацию спонтанного взаимодействия учащихся, становящегося объектом обучения путем группового обсуждения, рефлексивного анализа и оценки результатов; используются активные методы обучения: групповые дискуссии, проигрывание ролей и действий, имитации и имитационные игры, ролевые и деловые игры, упражнения для групп с небольшим числом участников, упражнения на развитие навыков саморегуляции, работа над проектом, тренинги, моделирование и др. [3, с. 101].

Таким образом, существенным в рамках определенного нами подхода должно стать повышение мотивации обучающегося. Иными словами, учащийся должен понимать, для чего он решает конкретную учебную задачу, чем ее успешное выполнение будет ему полезным.

Если мы хотим, чтобы деятельность обучающегося была успешной, чтобы он сам был заинтересован в положительных результатах, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы отправной точкой учебной деятельности стала *внутренняя* мотивация.

Нельзя утверждать, что внешние мотивы не действенны или не приводят к усвоению материала. Однако они не позволяют развиваться обучающемуся как личности, самостоятельно ставить перед собой проблемные задачи, искать их творческое решение. С позиций традиционного обучения, при преобладании внешних мотивов критерием усвоения знаний будет формальное соответствие работы ученика требованиям педагога. Но в данном случае T1 (учебный текст педагога) будет больше или равен T2 (текст студента), так как не обогащается личными интенциями последнего. При подключении же внутренних мотивов T2 будет отличаться от исходного, обучающийся

будет не копировать текст, а дополнять его, произойдет творческое переосмысление прочитанной или услышанной учебной информации.

Критерием успешности обучения в данном случае будет способность каждого обучающегося создавать оригинальные речевые высказывания (как устные, так и письменные), учитывающие интенции собеседника (конвенциональная основа) и речевую ситуацию в целом.

Мы определили критерии оценки текстов выступлений обучающихся и в 2018–2019 уч. г. провели эксперимент, сравнивая уровень развития коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах (см. таблицу).

Студентам контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце обучения в рамках курса «Русский язык и культура речи» были выданы задания: предлагалось составить текст выступления перед аудиторией на заданную тему. Было дано четкое описание аудитории, условий выступления, собственно тема, проблема и задачи, которые должен был решить автор в процессе выступления.

Обучающиеся создали тексты, которые были проанализированы по указанным выше критериям. В контрольной группе, если сравнивать с результатами констатирующего эксперимента, результат изменился незначительно: от 29 до 35 баллов. В экспериментальной группе результат был значительно выше: минимальная граница составила 42, верхняя – 50. При этом более 50 баллов в экспериментальной группе у 36 % студентов. В процессе обучения в рамках коммуникативно-деятельностного подхода студенты научились строить устное выступление, учитывая характеристики аудитории, их интересы, условия выступления, и при этом они стремились достичь поставленной коммуникативной задачи, следуя алгоритму, умело и уместно используя выразительные средства языка.

Обобщая сказанное выше, мы можем утверждать, что в рамках коммуникативно-деятельностного подхода является эффективной работа по развитию коммуникативной компетенции обучающихся с использованием предложенной модели речепорождения. Модель, построенная в соответствии с основными положениями теории интериоризации, предполагает следующую последовательность речевых действий: формирование мотива – опора на интенции, культурный опыт адресанта – составление программы в плане внутренней речи – свертывание и последующее развертывание информации на основе концептов – вербализация (реализация программы речевого действия) – рефлексия. Проведенный эксперимент доказывает эффективность предложенной методики, поскольку тексты студентов экспериментальной группы по многим критериям оказались более качественными, чем тексты обучающихся контрольной группы.

Критерии оценки текста

Область оценки	Критерии оценки	Индикаторы	Возможные баллы	Баллы
Оценка постановки цели и задач	Актуальность проблемы	1. Тема подробно изучена, автор не сумел показать, чем обусловлен его выбор, кроме личного интереса.	0–2	
		2. Проблема поставлена оригинально, тема раскрыта с неожиданной стороны.	3–5	
		3. Тема малоизученная, автор раскрыл ее самостоятельно, сопоставляя разные точки зрения	5–7	
Оценка актуальности речи	Соответствие целей и задач основным идеям работы	1. Цель и задачи сформулированы четко и соответствуют содержанию, идеям текста.	2–3	
		2. Цель и задачи сформулированы нечетко или не соответствуют содержанию.	1	
		3. Цель и задачи не сформулированы	0	
Учет интересов аудитории	1. Социально-демографический состав	1. Автор учитывает демографический состав аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	2. Физическое и психическое состояние	1. Автор учитывает психическое состояние аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	3. Степень однородности	1. Автор учитывает степень однородности аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель.	0–1	
	4. Отношение к теме выступления	1. Автор учитывает отношение аудитории к теме выступления. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	5. Возможные потребности, интересы, установки	1. Автор учитывает демографический состав аудитории. 2. Автор игнорирует данный показатель	0–1	
	6. Возможное отношение к оратору	1. Автор учитывает возможное отношение аудитории к оратору. 2. Автор игнорирует данный показатель.	0–1	
Стилевая	Использование	Языковые средства соответствуют заявленному стилю	0–2	

характеристика текста	стилистических средств языка	повествования		
Правильность речи. Соблюдение норм русского языка	Фонетические средства языка (оценивается в процессе устного выступления)		0–3	
	Лексико-фразеологические средства языка. Точность речи	1. Уместное использование в речи многозначных слов, омонимов, антонимов, синонимов. 2. Уместное использование слов, имеющих ограниченную сферу употребления. 3. Уместное использование стилистически окрашенных слов. 4. Уместное использование фразеологизмов	0–4	
	Словообразовательные средства языка	Соблюдение норм словообразования	0–1	
	Морфологические средства языка	1. Уместное использование форм имен существительных. 2. Уместное использование форм имен прилагательных. 3. Уместное использование форм имен числительных. 4. Уместное использование форм числительных. 5. Уместное использование форм глаголов. 6. Уместное использование наречий. 7. Уместное использование, предлогов, союзов и частиц	0–1	
	Синтаксические средства языка	1. Уместное использование разных типов простого предложения. 2. Согласование сказуемого с подлежащим и определения с определяемым словом. 3. Верное образование различных типов словосочетаний. 4. Верное использование предложений с однородными членами. 5. Верное использование вводных и вставных конструкций. 6. Верное использование сложных предложений	0–1	

Логичность, связность речи	Характеристика текстообразующих логико-семантических связей	Текст связан, логичен, автором использованы различные типы логико-семантических связей. Текст не отличается связностью и логичностью, логико-семантические связи нарушены	2 0–1	
Богатство речи		Текст обладает лексическим и семантическим разнообразием. Текст не обладает лексическим и семантическим разнообразием	2–3 0–1	
Чистота речи		В тексте отсутствуют чужеродные элементы (диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, бесфункциональная лексика, канцеляризмы). В тексте присутствуют чужеродные элементы	2–3 0–1	
Оценка используемых в тексте приемов актуализации смысла	Анализ имеющихся в тексте средств выразительности	1. Своеобразие выбора лексических единиц и используемых лексических категорий. 2. Частотность повторяющихся синтаксических структур. 3. Особенности порядка слов. 4. Использование в тексте образных средств	1–5	
Эмоциональная тональность текста	Анализ эмоциональной тональности, интенций говорящего, выраженные с помощью языковых средств	1. Эмоциональная составляющая выражена корректно, уместно, органично. 2. Интенции говорящего выражены корректно, уместно, органично	0–1 0–1	
Особое мнение эксперта		1. Текст не вызвал интереса. 2. Текст вызвал некоторый интерес. 3. Текст вызвал серьезный интерес	0 1–3 4–5	
			Сумма	баллов:

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Модель порождения речи Леонтьева–Рябовой: 1967–2005 // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи. М.: Смысл, 2008. С. 79–104.
2. Гаврилов В.В. Освоение учебной информации студентами в рамках антропологического подхода к обучению // Мир науки, культуры и образования. № 6 (25). 2010. С. 232.
3. Дудковская Е.Е. Развитие коммуникативной компетенции учащихся в условиях реализации ФГОС. Человек и образование № 3 (40) 2014. С. 98–102.
4. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
5. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 6.
6. Интериоризация. [Электронный ресурс] URL: www.psychologos.ru/articles/view/interiorizaciya (дата обращения: 20.12.2019).
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Психолингвистические модели и теории порождения речи. [Электронный ресурс]. URL: http://studopedia.ru/9_166994_psiholingvisticheskie-modeli-i-teorii-porozhdeniya-rechi.html (дата обращения: 20.12.2019).
9. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: Курс лекц. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. 184 с.

Об авторе:

ГАВРИЛОВ Виктор Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики БУ ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (628417, ХМАО-Югра, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2); e-mail: victorg12@mail.ru

FEATURES OF USING THE AUTHOR'S MODEL OF SPEECH GENERATION IN ORDER TO INCREASE THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

V.V. Gavrilov

Surgut State Pedagogical University, Surgut

The article is devoted to the peculiarities of using the author's model of speech generation in the course «Russian language and culture of speech». The necessity of transition from formal aspects (studying the norms of the Russian literary language, formulas of business communication and testing as the main type of control) to the development of students' thinking based on the theory of interiorization is proved. The effectiveness of the proposed method is confirmed by the ability of students to create original texts of speeches, which take into account both external factors (audience characteristics, goals, conditions of speech interaction) and the speaker's intentions.

Keywords: *speech generation, speech culture, methodology, interiorization, model, active forms and methods of training, motivation, speech culture.*