

## О РЕЧЕВОЙ СИТУАЦИИ И ПРИНЦИПЕ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ<sup>1</sup>



А. А. ЛЕОНТЬЕВ

**В** последние годы понятие речевой ситуации или учебной речевой ситуации широко используется в практике обучения второму языку и в практике подготовки различных учебных пособий, обеспечивающих такое обучение. В настоящей работе дается попытка осмысления этого понятия с точки зрения теории речевой деятельности. При этом мы исходим из следующих предпосылок: а) обучение мыслится как обучение активной устной речи (по типу аудио-визуальных курсов Сен-Клу); б) обучение происходит вне языковой среды.

Понятие речевой ситуации связано с тремя сторонами учебного процесса. Это, во-первых, известная «единица построения» учебника, вокруг которой в типовом случае строится урок (здесь урок понимается как часть учебника, а не клеточка учебного процесса). Это, во-вторых, своего рода внутренняя пружина учебного процесса, способ преподнесения учащимся языкового материала на уроке. И в-третьих, это способ организации упражнений, направленных на закрепление усвоенных знаний. Остановимся на всех трех аспектах этого понятия.

Начнем с того, что выбор той или иной ситуации в реально существующих в настоящее время учебниках<sup>2</sup> подчинен, как правило, по крайней мере двум принципам. Во-первых, ситуация есть средство тематического объединения лексики в рамках уро-

ка; создатели метода Сен-Клу прямо определяют урок как «диалог нескольких лиц, построенный вокруг изменяющегося предмета беседы и направленный на усвоение основного словаря» [3]. Во-вторых, ситуация строится вокруг определенной грамматической модели или группы моделей. Выбор той, а не иной ситуации, вообще говоря, факультативен; можно объединять тот же лексикон вокруг других тем и «наполнять» те же модели иной лексикой.

К сожалению, при любой современной методике обучения второму языку деятельность учащегося по усвоению языка мотивирована почти исключительно самой задачей овладения вторым языком. Типовое построение урока в учебнике — это рассказ о каких-то посторонних ученику событиях и людях. Типовое построение урока как части учебного процесса — это последовательное обращение учителя (или ученика) к окружающим предметам или явлениям (в одних случаях это действительно окружающие предметы, в других — сюжетные или несюжетные картины) с задачей построить или усвоить последовательную цепь суждений об этих предметах, явлениях, действиях. Возьмем в качестве примера типовой урок из начального учебника русского языка М. Файера [4]:

«Вот школа. В школе класс. В классе профессор и студенты.

Вот стена. На стене доска и карта. Тут стол и стул. На столе журнал, книга и газета. На столе перо и карандаш.

Профессор Петров читает книгу, а Иван читает газету. Вера читает журнал.

Анна сегодня дома. Она нездорова. Петр сегодня тоже дома, но он здоров»<sup>3</sup>.

Спрашивается, что изменилось бы, если бы не было сказано: *Вот стена?* Решитель-

<sup>1</sup> В основу статьи, печатаемой в порядке обсуждения, положен текст доклада, прочитанного в секторе психологии и методики Научно-методического центра русского языка при МГУ им. М. В. Ломоносова. Автор приносит благодарность А. А. Миролюбову и другим участникам обсуждения доклада, высказавшим ряд важных положений, использованных при подготовке окончательного текста.

<sup>2</sup> Приведем в качестве примера хотя бы учебник Р. Ногман [1], во многих других отношениях неплохой, и в особенности W. Dietrich [2].

<sup>3</sup> Этот учебник при своих несомненных методических достоинствах слаб с точки зрения правильности русского языка.

но ничего. Учащийся выступает в подавляющем большинстве случаев (практически всегда) как сторонний наблюдатель, холодно фиксирующий происходящее (или находящееся) вокруг него (когда он делает это не холодно, а с улыбкой, это уже считается методическим достижением). Скажет ли он *Это стена* или *Это собака*, для него психологически одинаково.

Приведем в этой связи замечательную цитату из Э. Ионеско [5], уже использованную И. И. Ревзиным в его книге «Метод моделирования и типология славянских языков», но не потерявшую от этого своей прелести:

«... Я старательно переписывал фразы из моего учебника, чтобы выучить их наизусть и вот, перечитывая их, я познакомился не с английским языком, а с удивительными истинами: что в неделе семь дней (это я знал и раньше) или что пол находится внизу, а потолок наверху (может быть, я это тоже знал, но забыл, во всяком случае я об этом никогда не думал, а здесь мне эта мысль показалась весьма странной, хотя и несомненно верной)... После универсальных истин автор учебника раскрыл мне частные истины, причем для этого автор, вдохновленный несомненно методом Платона, выражал их посредством диалога. С 3-го урока появились два персонажа, не могу сказать, реальных или вымышленных: мистер и миссис Смит, двое англичан. К моему восхищению, миссис Смит сообщила своему супругу, что у них несколько детей, что они живут в окрестностях Лондона, что их фамилия Смит, что мистер Смит — служащий, что у них есть прислуга Мэри, также англичанка, что вот уже 20 лет они имеют друзей по фамилии Мартин... Я позволил себе привлечь Ваше внимание к тому факту, что утверждения миссис Смит носили абсолютно бесспорный аксиоматический характер и что автор моего учебника целиком следовал методу Декарта, ибо наиболее удивительным было то, что в поисках истины он действовал весьма методично... В 5-м уроке... за элементарными истинами последовали более сложные: на утверждение *В деревне спокойнее, чем в большом городе* следовал ответ: *Да, но в городе более плотное население и, кроме того, там больше магазинов*».

Стандартные учебники недалеко уходят от этого пародийного изложения, примеров чему можно найти десятки.

Между тем существует общеметодический принцип, покоящийся на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому усваивается в первую очередь и особенно прочно то, что вызывает у человека определенное отношение. По данным психолога П. П. Блонского, процент первых пришедших в голову воспоминаний из текущего года, так или иначе эмоционально окрашенных, составляет 81, а таких же воспоминаний о происшедшем несколько лет назад — даже 92 [6]. К еще более убедительным вы-

водам приходит А. А. Смирнов: «Важнейшим условием, определившим собой запоминание в проведенных опытах, явилось основное русло деятельности испытуемых, основная линия их направленности и те мотивы, которыми они руководствовались в своей деятельности... Лучше всего запомнилось то, что возникало в качестве препятствия, затруднения в деятельности... Все... исследования вскрывают как важнейшее условие произвольного запоминания действие с тем, что должно стать объектом запоминания» [7].

От этого утверждения уже один шаг до обращения к понятию деятельности, о котором мы подробно писали ранее [8]. Напомним, что всякая деятельность характеризуется тем или иным мотивом и той или иной целью. Она состоит из последовательных действий — таких компонентов деятельности, которые характеризуются самостоятельной промежуточной целью, и т. д. Если рассматривать речевое высказывание под углом зрения теории деятельности, то окажется, что всякий акт речевой коммуникации является частью комплексного деятельности акта. Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель). В сущности, при данных мотиве, цели и обстоятельствах деятельности мы не можем не сказать сказанного.

Отсюда возникает проблема: если мы хотим, чтобы наш учащийся продуцировал в условиях учебного процесса то или иное высказывание, нельзя ли добиться этого путем моделирования факторов, управляющих его деятельностью, и, в частности, речевыми действиями? Иными словами, не можем ли мы задать ему такие внешние и внутренние обстоятельства, в которых он будет вынужден употребить желательное для нас (по содержанию) речевое высказывание? Пользуясь любимым термином К. С. Станиславского, поставит его в «предлагаемые обстоятельства»? А когда он пойдет по предложенному нами пути, подсказать ему формы (в широком смысле), необходимые для продуцирования этого высказывания? К сожалению, насколько известно, в этом плане проблема до сих пор не ставилась или ставилась лишь частично [9, 10]<sup>4</sup>.

При таком понимании речевого высказывания (т. е. если мы будем руководство-

<sup>4</sup> Сравните идею «драматургии ситуаций» у некоторых немецких методистов [11, 12].

ваться принципом речевых действий) можно выдвинуть совершенно иное понятие ситуации. Это не «узел», завязывающий в одно целое тематически объединенную лексику, или способ реализации в учебном процессе такого тематического объединения, а совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие по намеченному нами плану — будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем в классе.

Как ни странно, у такого понимания ситуации — если брать его в аспекте учебника — есть очень близкая параллель в самой неожиданной области, именно: в плане восприятия детективной литературы. Чем объясняется популярность этого жанра у самых различных по социальному и культурному уровню читателей?

В детективной литературе (речь идет, конечно, о литературе, а не о ремесленных поделках, которые существуют на всех языках) нам, как правило, даются необходимые обстоятельства, но не дается само действие. «Перевоплощаясь» мысленно в героя-сыщика (Шерлока Холмса, Мегрэ или Эркюля Пуаро), мы вместе с ним как бы оказываемся перед необходимостью решить, каков мог быть акт поведения преступника при данных обстоятельствах (внешних и внутренних), построить модель такого поведения. Именно такая сугубо творческая задача вызывает повышенный интерес у читателя.

Задача, стоящая перед учащимся, оказывается во многом сходной, и если мы хотим, чтобы деятельность заинтересовала его, необходимо строить «предлагаемые обстоятельства» таким образом, чтобы он либо реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе, либо осуществлял «перевоплощение», — как говорят психологи, легкое «перенесение» на действующее в этих обстоятельствах лицо. Нет оснований сомневаться, однако, что «герои» существующих учебников — в том числе учебников русского языка — не таковы, чтобы на них могло осуществиться это «перенесение». Это относится не только к анекдотическим «Маше», «Борису» и «Акиму» из учебника М. Файера, но и к скучнейшим супружеским парам Венсан и Лэгран из учебника Може [13].

Мы не хотим этим сказать, что детективный жанр — лучший жанр для учебника. Однако в том, что старые издательства так часто издавали в оригиналах с целью изу-

чения языков классику детективной и приключенческой литературы (а последняя тоже заставляет нас действовать в предлагаемых обстоятельствах, хотя и не дает, как правило, отсроченного решения: впрочем, именно такой отсрочке служат главы, оборванные «на самом интересном месте»), было свое рациональное зерно, и эту практику не худо было бы возобновить.

Если сформулировать сказанное выше более эксплицитно, требования к понятию речевой ситуации можно охарактеризовать следующим образом. Учебный текст должен быть в оптимальном случае построен как литературный текст, обеспечивающий (по своему уровню) читательское «перенесение» на их «героя». Урок как часть учебного процесса должен максимально подчеркивать эти свойства учебного текста, т. е. ставить учащегося по возможности перед задачей произвести речевое действие «вместе» с героем или «вместо» героя. Подобных учебников иностранного языка пока не существует, но, кроме чисто литературной трудности (ибо лингвистически и психологически обеспечить такого рода тексты не труднее и не легче, чем любые другие), нет никаких обстоятельств, которые препятствовали бы их созданию. Иными словами: учебники языка должны писать писатели или переводчики (художественные) в соавторстве с педагогами.

Но это требование подчинено другому: речевая ситуация должна по возможности быть — в процессе усвоения и особенно в процессе закрепления языковых умений — производной от задачи речевого общения, в частности от реальной задачи, в которую может и должен попасть учащийся в стране изучаемого языка, когда он вынужден будет действовать тем или иным определенным образом. В этой связи необходимо указать на две существенные проблемы, связанные с оптимализацией обучения языку, почти не находящие сейчас места в практике преподавания. Это, во-первых, проблема функциональной грамматики, т. е. подход к обучению языку с точки зрения способа выражения данного содержания, а не с точки зрения значения тех или иных формальных средств. Это, во-вторых, дифференцированное обучение в связи с различными функциями и видами речи.

Мы почти не затрагивали выше системы упражнений. К ним вполне относительно уже сказанное; упражнение должно создавать для учащегося проблемную ситуацию, не превращаясь в механическую

операцию, как это чаще всего бывает. Эта проблема должна быть поставлена так, чтобы в результате ее решения достигалась автоматизация или закрепление требуемого умения и навыка.

Принцип речевых действий может быть положен не только в основу учебных пособий, но и в основу разговорников. До сих пор решительно все существующие разговорники, независимо от языка и страны издания, группируют речевое высказывание только вокруг темы. В результате образуется довольно бессвязный список всех высказываний, возможных в данной обстановке. Всем давно известно, что при помощи разговорника общаться практически невозможно, ибо выбрать из этого списка необходимое высказывание в процессе общения очень трудно; нечего и говорить, что в нем нередко совершенно отсутствуют высказывания, без которых общение попросту не может осуществиться, но зато в обилии имеются фразы, необходимые лишь при знании языка, когда разговорник сам по себе становится излишним («Я свободно говорю на ... языке», «Мне не удастся ... произношение», «Я хотел бы переписываться с Вами на ... языке») <sup>5</sup>.

В. Г. Костомаров и автор настоящей статьи сделали попытку написать разговорник по принципу речевых действий. Такой разговорник, естественно, должен давать и информацию о поведении вообще (а не только речевом поведении) в «предлагаемых обстоятельствах». Мы предлагаем макет двух страниц такого разговорника. Левая страница содержит необходимые сведения об активных действиях при данных обстоятельствах. Правая страница дает более косвенные сведения, которыми должен располагать читатель разговорника относительно самих обстоятельств, в которых ему придется действовать. Таким образом, обе страницы дополняют друг друга.

Разговорник рассчитан на англичан и американцев и издается на английском языке. Русские слова и фразы в нем приводятся, как правило, дважды: в русской графике и в условной латинской транскрипции. Отрывок из разговорника воспроизводится

<sup>5</sup> Примеры взяты из реально существующего разговорника. Называть его нет смысла — он совсем не исключение и во многом лучше других.

в переводе на русский язык. Слова и предложения, в оригинале даваемые по-русски, здесь напечатаны курсивом, только в русской графике (для экономии места). Отрывок дается в незначительном сокращении.

Свободные такси в СССР снабжены зеленым огоньком на ветровом стекле, но все-таки, подходя к стоящей машине, стоит сначала спросить у водителя: *Свободно?* Если вы услышите в ответ *Да* или *Пожалуйста*, или *Свободно*, или *Свободен*, то можете спокойно садиться. Ну, а если ответ будет *Нет*, *Занят*, *Занято*, *Жду*, — вам придется искать другое такси.

Вы садитесь в такси. Что вы скажете водителю? Слово, с которого лучше всего начать, вы уже знаете — это *пожалуйста*. Затем вы назовете нужный вам адрес. Вот несколько примеров: *Пожалуйста, Большой театр. Пожалуйста, гостиница «Украина». Пожалуйста, «Ленинградская». Пожалуйста, улица Горького, сорок два.*

Однако русское произношение так запутано, а в советских городах так много одинаковых или похожих названий, что вы можете попасть в беду. Вы скажете, например, *Волховка*, забыв добавить слово *улица*, и такси отвезет вас в ... район Волховка, а это уже на другом конце Москвы, на расстоянии не менее 20 километров. Поэтому, если вам нужен какой-то адрес, то лучше заранее попросить кого-нибудь четко написать его на бумажке и показать эту бумажку водителю такси, сказав ему: *Пожалуйста, вот адрес. Вы можете добавить: Простите, я не говорю по-русски. Я англичанин (американец).*

Это выражение пригодится вам во многих случаях, поэтому его тоже стоит написать на бумажке; бумага вам потребуеться и при расчете. Русские числа на слух понимать очень трудно, поэтому в магазине, на почте и т. д. всегда полезно иметь под рукой бумагу и карандаш и просить написать для вас сумму или цену: *Пожалуйста, напишите, сколько.*

В такси рассчитываться проще, потому что сумму можно прочитать на счетчике:



Выходя из машины, не забудьте сказать: *Спасибо. До свидания.*

это,  
ным  
всех  
ле (

(а не  
оста-  
прин:



Г.  
1965.—  
Sprac.  
La m  
Saint-  
er M  
ronto  
fragéc  
1962,  
психо.  
7. С м  
М., 15

ед-  
ки,  
в  
а).  
ра-

онь-  
гоя-  
еля:  
По-  
мо-  
дет  
ис-

лю?  
на-  
ный  
ти,  
ица  
ид".

а в  
охо-  
вы  
сло-  
на,  
ини  
жен  
-ни-  
эту  
луй-  
ти-  
ни

слу-  
аж-  
ские  
у в  
еть  
сать  
ши-

ум-

па-

Самый простой способ найти дом по адресу — это, конечно, остановить такси.

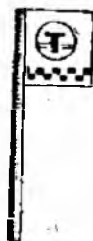
Такси легко найти по черно-белым «шахматным» клеточкам по бокам, красной крыше (не у всех машин!) и зеленому огоньку на ветровом стекле (это знак, что автомобиль свободен):



Такси можно остановить на улице, подняв руку (а не большой палец сжатой в кулак руки! Свистом останавливать такси в СССР тоже совершенно не принято) вот так:



Если машина не остановилась, значит, она идет по вызову. Это может повториться несколько раз, поэтому надежнее взять такси на специальной стоянке. Их много во всех городах. Они обычно расположены у вокзалов, театров, гостиниц, ресторанов, станций метро. Обозначаются они вот так:



Такси в СССР сравнительно дешево: 10 копеек каждый километр и 10 копеек за посадку. Это означает, что даже такой громадный город, как Москву, можно проехать по диагонали за 2—3 рубля. В границах же «старой Москвы», за пределы которой вряд ли вам случится надобность выезжать, поездка на такси редко бывает дороже рубля.

На ветровом стекле автомобилей такси вы заметите карточку с числами, обозначающими час возвращения водителя в парк. Когда его рабочий день кончается, он имеет право отказаться вас возить, если ему не по пути.

### Литература

1. Norman P. Russian for Today. London, 1965.— 2. Dietrich W. Lehrbuch der russischen Sprache. 2. Auflage. München, [1960].— 3. Renard R. La méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud — Zagreb. Mons, 1963, p. 65.— 4. Fayet M. H. Basic Russian. Book one. New York — Toronto — London, 1959, p. 26.— 5. Jonesco E. La tragédie de langage. «Notes et contre-notes». Paris, 1962, p. 155.— 6. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., 1964, стр. 316.— 7. Смирнова А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966, стр. 83, 106.— 8. «Русский язык за рубе-

жом», 1967, № 1.— 9. Ильин М. С. О функциональном принципе в методике обучения иностранным языкам. «Иностранные языки в высшей школе», М., 1966, в. 3.— 10. Tiggemann W. Die Bedeutung der Realsituation im englischen Unterricht. «Der mittlere Weg», 1959, N. 5.— 11. Hansmann J. Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg, 1959.— 12. Piepho H. E. Zum Begriff der «Situation» in der Didaktik des elementaren Englischunterrichts. «Praxis des neusprachlichen Unterrichts», 14. Jg., 1967, N. 1, S. 30—31.— 13. Mager G. Cours de langue et de civilisation françaises. I. Paris, 1960.

