

МЕТОД ДИКА

Н. А. МЕТС

О ЕДИНИЦЕ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

(НА МАТЕРИАЛЕ
НАУЧНОГО СТИЛЯ
РЕЧИ)

Обучение студентов-иностранцев русскому языку с учетом специальности на продвинутом этапе связано с развитием навыков монологического высказывания. К продвинутому этапу студенты уже овладевают необходимым минимумом лексического и грамматического материала, умеют читать, переводить и воспринимать на слух несложные специальные тексты, вести элементарную беседу (задавать вопросы по прочитанному или прослушанному тексту и отвечать на них).

На продвинутом этапе коммуникативные задачи усложняются:

учащимся приходится описывать приборы, давать характеристику явлению, вести научное рассуждение, выводить формулы и т. п., т. е. строить довольно развернутые сообщения, включающие ряд предложений, связанных в единый контекст и подчиненных структуре этого контекста.

Такая коммуникативная задача может быть реализована только на уровне монологического высказывания. Как свидетельствуют исследования психологов и лингвистов, монологическое высказывание отличается от диалога механизмом функционирования, а следовательно, и формирования.

Так, А. Р. Лурия замечает, что если в диалоге стимулом к речи является вопрос одного из собеседников, который, задавая вопросы, берет на себя функцию формирования мысли отвечающего, то в монологической речи «тема сообщения исходит из внутреннего замысла человека, формирующего это сообщение, из мыслей субъекта, из того содержания, которое этот субъект хочет передать в развернутом высказывании» [1, стр. 33].

Это же отличие подчеркивает С. Д. Кацнельсон, когда пишет, что порождение речевого высказывания, «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего...» [2, стр. 111].

В. В. Виноградов, указывая на различия в структурно-стилистическом построении диалога и монолога, пишет: «Наиболее употребительной формой социально-речевого общения является диалог. Монолог же — более сложная форма... продукт индивидуального построения... Монолог — это особая форма стилистического построения речи» [3, стр. 18—19].

Следовательно, монологическое высказывание — это особая форма построения речи, которая имеет свои структурные особенности, психолингвистические закономерности, а построение монологического высказывания — особое умение, которое надо специально формировать.

Из четырех возможных типов монолога, выделяемых В. В. Виноградовым [3], для нас представляет интерес монолог общающегося типа, внутри которого различаются две разновидности, существенные для сферы научного общения: монолог-рассуждение как форма «ученой» речи и монолог повествующего типа.

Формирование навыков монологического высказывания предполагает выбор оптимальной единицы обучения, целенаправленное выделение учебного материала и соответствующую его организацию.

Единицей обучения при формировании навыков монологической речи на продвинутом этапе с учетом специальности должно быть речевое высказывание, т. е. группа предложений, объединенных в единое структурно-смысловое и синтаксическое целое, которое давало бы относительно завершенную информацию по предложенному коммуникативному заданию.

Такой единицей может служить так называемое речевое произведение, т. е. высказывание, тематически и информационно завершенное, синтаксически и семантически спаянное, логически обусловленное¹.

Анализ научно-технической литературы [10—12] показал, что почти в каждой научной дисциплине

¹ В лингвистической литературе существует целый ряд терминов для названия такой группы предложений: высказывание, сложное синтаксическое целое (сложное синтаксическое единство) [4], прозаическая строфа [5], сверхфразаевое единство [6], компонент текста [7], суперфраза [8], абзац [9].

лине можно выделить определенные типы речевых произведений: разного рода описания (например, описание опыта, прибора, характеристика какого-либо научного явления)², речевые произведения, представляющие научное рассуждение (например, вывод формулы, доказательство теоремы, обоснование научного закона)³, и т. п.

Именно такие речевые произведения мы принимаем за коммуникативную единицу обучения, репрезентируемую в письменном варианте текстом. При выделении наиболее типичных речевых произведений мы руководствовались принципом распространенности, употребительности тех или иных речевых произведений в отдельных научных дисциплинах.

В учебниках физики, например, легко вычлениются описания явления, примера, опыта, рисунка (графика, системы единиц), описание-характеристика, а также выводы, итоговое резюме, исторические экскурсы и справки (см., например, учебник Л. Д. Ландау и др. [10]).

Весьма распространенным и характерным типом учебника физического цикла является рассуждение, представленное такими речевыми произведениями, как: объяснение нового понятия, явления; объяснение закона; введение и объяснение термина; выведение и объяснение формулы и др.

Заметим, что в «чистом» виде типы описания, вывода встречаются сравнительно редко, сопровождаясь, как правило, рассуждением: описание рисунка или графика обычно дается с объяснением и выведением формулы; определение закона предлагается в соединении с объяснением его или с представленным этим законом в виде формулы.

В каждом типе речевого произведения имеются структурные особенности и используются языковые единицы разных уровней, характерные преимущественно для данного речевого произведения.

В качестве иллюстрации рассмотрим тип речевого произведения, который мы условно назвали «объяснение через вывод формулы»⁴.

Рассмотрим, например, газ, находящийся под поршнем в цилиндрическом сосуде. Если газ, расширяясь, передвигает поршень на бесконечно малое расстояние dh , то он производит над ним работу dA , равную произведению Fdh , где F — сила, действующая на поршень со стороны газа. Но по определению давления $F = pS$, где p — давление газа, а S — площадь поршня. Поэтому $dA = pSdh$. Замечая, что произведение Sdh есть увеличение объема газа dV , окончательно находим $dA = pdV$.

Эта простая и важная формула определяет работу при элементарном процессе бесконечно малого изменения объема тела. Мы видим, что эта работа зависит только от давления тела и общего изменения его объема, но не зависит от его формы.

Объяснение материала здесь строится по принципу индукции⁵, т. е. от конкретного единичного примера через объяснение сопоставительного характера к обобщающему выводу.

Перечисленные выше «содержательные вехи» можно расценивать как сравнительно стабильные композиционные единицы.

⁴ Как мы уже отмечали, этот тип весьма широко представлен в учебниках физики.

⁵ Заметим, что в учебниках физики индукция является господствующей формой объяснения материала, что обусловлено, видимо, содержанием и логикой самой науки, а также жанром учебника, в котором изложение материала строится по логике не исследовательского, а учебного процесса, и некоторыми другими причинами.

МЕТОДИКА

цы. В приведенном тексте их четыре: 1) пример; 2) объяснение сопоставительного плана; 3) введение и объяснение буквенных обозначений; 4) вывод. Эти композиционные единицы являются основными и обязательными содержательными компонентами речевых произведений данного типа.

Каждый содержательный компонент реализуется в определенном количестве «смыслов». Вычленение «смыслов», согласно методике, предложенной И. П. Севбо [9], сводится к расчленению реальных предложений на простые стандартизованные предложения, выделению в каждом из них предикативной основы и отграничению союзов и союзных слов. В таком расчленном тексте легче проследить способы передачи смысла.

Приведенный в данной статье текст расчленяется на «смыслы» следующим образом:

1. *Рассмотрим газ.*
2. *Газ находится под поршнем.*
3. *Газ находится в цилиндрическом сосуде.*
4. *Газ расширяется.*
5. *Газ передвигает поршень на бесконечно малое расстояние.*
6. *Расстояние dh .*
7. *Газ производит над ним [поршнем] работу.*
8. *Работа dA .*
9. *Работа равна произведению Fdh .*
10. *F — сила.*
11. *Сила действует на поршень со стороны газа.*
12. *По определению давления $F = pS$.*
13. *p — давление газа.*
14. *S — площадь поршня.*
15. *Поэтому $dA = pSdh$.*

² По В. В. Виноградову — монолог повествовательного типа [3].

³ По В. В. Виноградову — монолог-рассуждение [3].

МЕТОДИКА

16. Заметим.
- что 17. Произведение Sdh есть увеличение объема газа.
18. Увеличение объема газа dV .
19. Окончательно находим $dA = p dV$.
20. Это простая формула.
21. Это важная формула.
22. Эта формула определяет работу при элементарном процессе бесконечно малого изменения объема тела.
- что 23. Мы видим.
24. Эта работа зависит только от давления тела.
25. Эта работа зависит от общего изменения объема тела.
- но 26. Эта работа не зависит от формы тела.

В расчлененном тексте можно выделить, во-первых, предложения, которые не несут информативной нагрузки, т. е. предложения, служащие для логического оформления текста, выполняющие роль своеобразных побудительных предложений в научном стиле речи (1 и 16); во-вторых, предложения, несущие так называемую избыточную информацию, которой можно пренебречь, т. е. основное содержание текста при устранении этой информации сохраняется (в анализируемом примере это предложения 20, 21 и 23). Таким образом, предложения 1, 16, 20, 21, 23 нужны больше для понимания текста, поскольку являются собственно лингвистическими компонентами, нежели для его воспроизведения.

Остальные предложения распадаются на две группы, одна из которых образует так называемый информативный блок, а дру-

гая — блок условных символов. Предложения информативного блока передают основное содержание текста, предложения блока символов или а) передают ту же информацию, но через специальные буквенные символы, т. е. через специальный код, принятый в физике, или б) несут новую информацию, необходимую для восприятия основного содержания текста.

Выделяя в предложениях, несущих новую информацию, логико-грамматические предикаты (в понимании В. З. Панфилова [13]), которые могут быть выражены эксплицитно и имплицитно, мы приходим к выводу, что основное содержание текста заключено в сравнительно небольшом конечном числе «смыслов», которые могут быть переданы простыми стандартизованными предложениями. В нашем примере это предложения 2, 3—5, 7, 9, 11, 12, 15, 17, 19, 22, 24—26 — всего 15 предложений. При воспроизведении текста именно эти 15 «смыслов» должны быть с необходимостью сохранены.

Выделенные нами «смыслы» могут быть выражены различными языковыми средствами:

Если газ, расширяясь, передвигает поршень, то он производит над ним работу.

Газ, расширяясь, передвигает поршень и производит над ним работу.

При расширении газ передвигает поршень и производит над ним работу.

Пусть газ расширяется и передвигает поршень. Тогда он производит над ним работу.

Но при воспроизведении в устной речи они должны быть переданы в языковой форме, соответствующей стилистической норме и узусу научной речи.

В научной речи используются преимущественно какие-то определенные способы выражения, выбор которых, помимо законов стиля и жанра, обусловлен многими лингвистическими и экстра-

лингвистическими факторами. По той же причине расчлененные стандартизованные структуры в ряде случаев не могут быть использованы при воспроизведении заданного содержания в устной форме. Можно также предположить, что аналогичное содержание в устной форме будет передаваться иными по сравнению с письменной формой структурно-семантическими единицами.

В письменной речи для выражения сопоставительных отношений (композиционная единица № 2) используются сложноподчиненные предложения с придаточными условно-сопоставительными и причинно-следственными типа *Если газ, расширяясь, передвигает поршень на бесконечно малое расстояние dh , то он производит над ним работу...*

Введение буквенных обозначений производится с помощью определительно-выделительных предложений с союзным словом *где*: *Но по определению давления $F = pS$, где p — давление газа, а S — площадь поршня.*

Для логической связи с предшествующим контекстом используются безличные предложения типа *Из правила следует, Из закона следует* или, как в нашем примере, определительно-выделительные предложения с указательным наречием *поэтому*, выражающие причинно-следственную связь с предыдущим: *Поэтому $dA = pSdh$.*

Формулировке заключительного вывода предшествует оборот *таким образом* либо обобщенно-личное предложение, как в нашем примере: *Мы видим, что эта работа зависит только от давления его объема, но не зависит от его формы.*

При воспроизведении тех же семантических отношений в устной речи, как мы уже говорили, могут появиться иные структурно-семантические единицы.

Чтобы проверить это предположение, нами были записаны

на магнитную ленту уроки физики в группах студентов продвинутого этапа. Анализ записанного материала показал, что при устном воспроизведении в основном повторяется письменный вариант текста. Как отмечают многие исследователи, для научного стиля речи письменная форма речи является первичной по отношению к устной. «Дихотомия „устная речь — письменная речь“, — пишет А. Л. Пумпянский, — в научной и технической литературе решается в пользу письменной речи. Устный тип научной и технической литературы является производным от письменного типа (а не наоборот)» [14, стр. 67].

Однако, хотя устный текст повторяет во многом письменный, имеются и расхождения. Так, в письменном тексте наличествуют причастные и деепричастные обороты, в устном варианте они заменяются соответствующими придаточными предложениями; многокомпонентные сложные предложения заменяются простыми, нередко с повторением субъекта, и т. п.

Итак, структурно-смысловой анализ текста в его письменном и устном вариантах показывает, что единицы, необходимые для репродуктивного и рецептивного усвоения, не совпадают. В проанализированном тексте для воспроизведения необходимы лишь 15 «смыслов», которые перечислены нами выше, в языковом отношении не совпадающие с письменным вариантом [15].

Такое ограничение смыслов и выявление типичных средств выражения — одна группа трудностей, которые предстоит преодолеть обучающемуся. Другая группа трудностей связана уже непосредственно с планом выражения.

При изучении перечисленных смысловых единиц важно учитывать прежде всего грамматическую и семантическую отмеченность. Это требует упражнений, направленных на автоматизацию

навыков оформления слов и конструкций, используемых в речи.

Усвоение лексических единиц и синтаксических конструкций предполагает упражнения, направленные на выработку умений выбирать языковые средства адекватно заданной теме и ситуации.

Грамматически и семантически отмеченные предложения при воспроизведении должны быть связаны в единое речевое произведение с помощью специальных связочных средств. Для формирования этих навыков необходимы упражнения, направленные на выработку умения строить высказывание: подбирать к субъекту предложения его «заместителей» (например, указательные местоимения и др.); объединять предикаты по принципу однородности в одно предложение; соединять предложения с помощью союзов *что, если... то, когда... то, но, однако, поэтому* и др., а также конструировать вывод с помощью слова *следовательно* или оборотов *таким образом, мы видим*. Наконец, целесообразно использовать упражнения, направленные на формирование умений соединять в единое речевое произведение различные предложения, фразы в определенной логической причинно-следственной и временной последовательности.

Итак, обучение речевой деятельности обеспечивается факторами как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Лингвистическими факторами определяется правильность структурно-грамматического и лексического построения высказывания. Экстралингвистическими факторами определяется соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме.

Литература

1. Лурья А. Р. Словесная система выражения отношений. (Курс общей психологии, лекции

МЕТОДИКА

41—46). М., 1964. (Литографированное издание. Цит. по кн. А. А. Леонтьева «Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания». М., 1969, стр. 138.) — 2. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л., 1972. — 3. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963. — 4. Поспелов Н. С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры. «Доклады и сообщения Института русского языка». В. 2. М.—Л., 1948. — 5. Солганик Г. Я. О теоретических основах связи законченных предложений в речи и объединенных в сложные синтаксические единства (прозаические строфы). «Вестник Московского университета». Серия VII. Филология, журналистика. 1964, № 6. — 6. Глушко М. М. Система и структура языка науки. В сб.: «Семиотические проблемы языков науки, терминологии и информатики». Ч. I. М., 1971. — 7. Фигуровский А. И. Синтаксис целого текста и учебнические письменные работы. М., 1961. — 8. Акишина А. А. К вопросу о суперсинтаксическом членении текста. «Вопросы грамматики и словообразования». «Труды Университета дружбы народов им. П. Лумумбы». В. 4. М., 1968. — 9. Севбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., 1969. — 10. Ландау Л. Д., Ахизер А. И., Лифшиц Е. М. Курс общей физики. Механика и молекулярная физика. М., 1969. — 11. Фукс Б. А. Введение в теорию аналитических функций многих комплексных переменных. М., 1962. — 12. Глинка Н. Л. Общая химия. Л., 1972. — 13. Панфилов В. З. Взаимоотношение языка и мышления. М., 1971. — 14. Пумпянский А. Л. О логико-грамматическом членении предложения. «Вопросы языкознания», 1972, № 2. — 15. Митрофанова О. Д. О логико-психологической основе системы упражнений, направленной на развитие монологической речи. В сб.: «Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком». М., 1969.