

## Раздел II. ПЕДАГОГИКА

УДК 81'27:81'367.322

DOI: 10.15593/2224-9389/2021.3.7

**Т.С. Серова**

Пермский национальный исследовательский  
политехнический университет,  
Пермь, Российская Федерация

Получено: 17.08.2021

Принято: 08.09.2021

Опубликовано: 10.11.2021

### ОБУЧЕНИЕ И НАУЧЕНИЕ ОСМЫСЛЕННОМУ СПОНТАННОМУ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В СВЕТЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ СВЯЗИ РЕЧИ, ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ

Рассматриваются вопросы методики обучения и научения осмысленному спонтанному монологическому высказыванию в диалогическом речевом общении в свете психолингвистических концепций связи речи, языка и мышления как функции интеллекта. Подробно раскрываются характеристики монологического высказывания в условиях диалогического общения: связность, цельность, осмысленность, спонтанность, контекстно-ситуативная обусловленность и диалогичность.

Особо выделяются и характеризуются осмысленность и спонтанность монологического сообщения и лежачие в их основе психолингвистические категории «смысл», «замысел», «смысловые связи» в тексте различных уровней, смысловое содержание в процессе слушания и речевосприятия, а также при говорении и речепорождении. Подчеркивается важность лексики, смысловых рядов слов как объединенных по смыслу лексем в денотате, субъектно-предикатном единстве для понимания смыслового содержания звучащего сообщения и для формирования мыслей при порождении текста высказывания.

Автор сопоставляет и раскрывает соотношение и функции лексических и грамматических средств языка в процессе постоянной смены слушания и говорения в диалогическом общении, смены ролей слушающего и говорящего. Серьезное внимание уделяется рассмотрению схем развертывания процесса как звеньев цепи речевосприятия, осмысления, понимания, формирования и формулирования мыслей, переходящего в процесс последовательных шагов формулирования осмысленных предложений как единиц речи и объединения их по смыслу как осмысленных единиц речи, фрагментов текстов.

В статье раскрываются принимаемые методические решения в свете психолингвистических концептуальных положений: о разработке технологий научения осмысленному спонтанному монологическому высказыванию двух типов; об отборе и использовании в каждом шаге технологии речевых единиц, таких как микротексты и микромонологи, об использовании в обоих типах технологии с первых шагов для формирования диалогичности и диалогических отношений таких форм организации речевого общения, как коммуникативные пары, субъект-субъектное внутри- и межгрупповое взаимодействие; по включению в каждый тип технологии обязательных по количеству и содержанию шагов; по обязательному учету факторов и соблюдению условий порождения спонтанного осмысленного доказательного монологического высказывания. В статье обосновывается исследование и принятие таких диалогических речевых единиц для обучения и научения, как «микродиалог», «диалогическое единство» и «диалогизированное доказательное монологическое высказывание».

**Ключевые слова:** монологическое высказывание, спонтанность, речь, тип речи, смысл, мышление, диалог, обучение, научение, смысловые связи, речевое общение, слушание, говорение, осмысленность, лексика, денотат, предложение.



Эта статья доступна в соответствии с условиями лицензии / This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

**T.S. Serova**

Received: 17.08.2021

Accepted: 08.09.2021

Published: 10.11.2021

Perm National Research Polytechnic University,  
Perm, Russian Federation

## **TEACHING SPONTANEOUS MONOLOGIC UTTERANCE IN THE LIGHT OF THE PSYCHOLINGUISTIC CONCEPT OF CONNECTION BETWEEN SPEECH, LANGUAGE AND THINKING**

The article deals with the methods of teaching to produce a meaningful spontaneous monologic utterance in dialogic communication in the light of the psycholinguistic concepts of the connection between speech, language and thinking as a function of the intellect. The article reveals in detail the characteristics of monologic utterance in the conditions of dialogic communication: cohesion, coherence, meaningfulness, spontaneity, contextual-situational conditionality, and dialogicality.

The author highlights and characterizes the meaningfulness and spontaneity of monologic utterance and the underlying psycholinguistic categories of "sense", "intention", "semantic connections" in the text of different levels, the semantic content in the process of listening and speech perception, as well as in speaking and speech production. Much emphasis is put on vocabulary, semantic rows of words as lexemes grouped by meaning in denotative, subject-predicate unity for understanding the semantic content of the acoustic message and generating thought in utterance production.

The author compares and reveals the correlation and functions of lexical and grammatical means of language in the process of regular switching between listening and speaking in dialogic communication (change of roles of a listener and a speaker). Special attention is paid to the consideration of process deployment schemes as links in the chain of speech perception, comprehension, understanding, formation and formulation of thoughts, followed by the process of consecutive steps of producing meaningful sentences as units of speech and combining them by their meaning as meaningful units of speech, text fragments.

The article describes the devised instructing solutions in the light of the psycholinguistic conceptual positions concerning the development of technologies to teach producing meaningful spontaneous monologic utterances of two types; the selection and use in each step of the technology of speech units, such as microtexts and micromonologues; the use of such forms of organization of speech communication as communicative pairs, subject-subject intra- and intergroup interaction of interpersonal and interpersonal communication in both types of technology from the very first steps to form dialogicality and dialogic relations; on accounting for factors and creating conditions of generating a spontaneous meaningful evidentiary monologic utterance. The paper substantiates the research and adoption of such dialogic speech units for teaching and learning as "microdialogue", "dialogic unity", and "dialogized evidentiary monologic utterance".

**Keywords:** *monologic utterance, spontaneity, speech, speech type, meaning, thinking, dialogue, training, teaching, semantic connections, verbal communication, listening, speaking, meaningfulness, vocabulary, denotation, sentence.*

### **Введение**

Проблема обучения и научения иноязычному монологическому говорению может быть решена успешно при разработке и создании эффективной методики овладения обучающимися осмысленным спонтанным монологическим высказыванием только в условиях диалогического речевого общения как взаимодействия субъектов с целью обмена мыслями, информацией и в

тесной связи с эмотивно-эмпатийным и организационно-регулятивным уровнями взаимодействия.

Все формы организации речевого общения осуществляются на основе принципов диалогичности, единства и тесной связи речи, языка и мышления (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.), взаимосвязи видов речевой деятельности слушания и говорения, что обуславливает постоянную смену субъектами ролей слушающего и говорящего в ситуациях диалогического речевого общения.

В методических исследованиях изучались проблемы оптимизации процесса обучения и научения устному монологическому высказыванию, формированию таких его важных характеристик, как его тесная связь со слушанием, диалогичность, цельность, связность, коммуникативная направленность, ситуативная обусловленность и другие (И.Л. Бим, М.В. Ляховицкий, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, С.Ф. Шатилов и др.).

Устно-речевое общение всегда диалогично, как особенно подчеркивала И.Л. Бим, исследуя и развивая методику обучения монологическому высказыванию в средней школе, в связи с чем участвующие в нем субъекты переключаются со слушания на говорение, в результате чего разделение говорения и слушания нецелесообразно и немыслимо [1, с. 176].

В связи с этим важными факторами успешного обучения монологическому высказыванию становятся принятие, понимание и опора на разработанную Л.С. Выготским схему порождения речевого высказывания [2]: 1) от мотива, порождающего мысль, 2) к оформлению самой мысли, 3) к опосредованию ее во внутреннем слове, 4) к представлению в значениях внешних слов, 5) к оформлению в осмысленных словах.

Исследователи отмечают, что до настоящего времени при обучении монологическому говорению остаются у обучающихся трудности формулирования мыслей и порождения текста высказывания, к которым И.А. Зимняя относит: 1) отсутствие естественной потребности в говорении; 2) определение того, о чем говорить, тематического содержания; 3) определение смыслового содержания, а именно, что сказать; 4) определение логической последовательности; 5) выбор и употребление средств и способов, то есть, как говорить; 6) реализация артикуляционной программы [3, с. 82–83].

В настоящее время остаются мало исследованными такие специфические характеристики, как спонтанность и осмысленность монологического высказывания в ситуациях диалогического речевого общения на иностранном языке. Хотя вопросы спонтанности монологического говорения ставились и изучались в методике обучения устной иноязычной речевой деятельности еще в 70–80 годы (И.В. Рахманов, А.А. Алхазисвили, А.И. Кудряшов, И.Л. Бим).

Так, И.В. Рахманов к важным признакам монологических высказываний, являющихся инициативной, ответной реактивной речью, относит спонтанность [4, с. 67].

Исследуя проблему соотношения уровня нормативности монологической речи, А.А. Алхазашвили также сопоставляет с уровнем ее спонтанности и указывает на необходимость учитывать то, что в отличие от формирования нормативности на навыковом уровне, «спонтанность речи формируется в естественных ситуациях общения» [5, с. 102–103].

При обучении русскому языку как иностранному А.М. Кудряшов [5, с. 119], рассматривая говорение как продуктивный творческий вид устной речевой деятельности, особо подчеркивает, что выражение мысли в общении может происходить в форме неподготовленной, спонтанной речи, при которой говорящий «в состоянии без подготовки во времени, без опоры на заданные языковые единицы спонтанно использовать ранее изученный языковой материал» [6, с. 117] в своем монологическом сообщении.

В первые десятилетия XXI века были проведены исследования по разработке и созданию технологии научения и овладения навыками и умениями иноязычного монологического сообщения и высказывания в диалогическом речевом общении, в которых особое внимание уделялось формированию диалогичности, коммуникативной направленности, проблемной обусловленности, осмысленности и спонтанности высказывания как речевого продукта монологического говорения (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, Н.Д. Гальскова, Т.В. Сысоев, М.В. Харламова, Т.С. Серова, Ю.Ю. Червенко, М.П. Коваленко, А.А. Вдовичина, К.В. Тулиева и др.).

Проведенные исследования позволили убедиться в том, что спонтанность монологического высказывания несовместима с заучиванием заранее подготовленных сообщений, так как оно порождается и существует в ответ на высказывание партнера во времени и пространстве в условиях речевого взаимодействия субъектов. Спонтанное сообщение каждого субъекта обусловлено контекстом, общей проблемой обсуждения и необходимостью высказаться, используя информацию, которая не была сообщена другими [7, с. 133; 8, с. 107]. Исследователи подчеркивают необходимость учитывать ряд факторов, обуславливающих успешность научения и овладения речевыми навыками и умениями спонтанного осмысленного монологического говорения.

В связи с изложенной первостепенной задачей становится раскрытие концептуальных положений психолингвистики и психологии теории речи, ее связи и единства с языком и мышлением как функцией интеллекта, лежащих в основе устных видов речевой деятельности слушания и говорения и важных для разработки и создания методики обучения и научения осмысленному спонтанному монологическому высказыванию в процессе диалогического речевого общения.

### **Методология исследования**

Диалогическое устно-речевое общение на иностранном языке предполагает тесную связь и взаимодействие речи, языка и мышления как функции интеллекта, слушания и говорения как видов речевой деятельности субъектов в ситуациях диалогического осмысленного речевого общения. В процессе слушания звучащей речи, текста высказывания партнера не должно быть, как особо подчеркивает Н.И. Жинкин, никакого лексико-семантического, грамматического анализа, так как осуществляется речевая деятельность, направленная на осмысление, понимание, извлечение и обмен информацией [9, с. 67].

Единство и взаимосвязь слушания и говорения как видов речевой деятельности в диалогическом речевом общении, связанных с постоянной сменной ролей слушающего и говорящего, что обуславливает функции партнеров, состоящих в том, как отмечает Н.И. Жинкин, что говорящий «начинает с синтеза и дает продукт для анализа, а «слушающий начинает с анализа и приходит к синтезу» [10]. И далее делается вывод, что «говорящий не будет говорить, если не умеет слушать и понимать, а слушающий не поймет, если он сам не умеет говорить» [10].

При этом значимо то, что слушающий слышит передаваемый текст и одновременно производит его смысловое сжатие, а говорящий произносит текст и в то же время развертывает сжатый замысел [9, с. 132], ряд свернутых мыслей как смысловую программу своего сообщения. Обобщая, следует сказать, что диалогическое речевое общение только тогда может быть успешным, что подтверждает и практика обучения и научения, когда возникает при слушании понимание мыслей о том, о чем говорит партнер, а при ответном говорении, порождении речи субъект способен репродуцировать понятия мысли партнера, добавляя и высказывая свои как доводы и аргументы [7, с. 128].

Поскольку осмысленность является первостепенным качеством монологического высказывания как речевого фрагмента, функционально-смыслового связного цельного типа речи, то следует особо выделить значение смысловых связей, выявляемых и понимаемых субъектами как при слушании и речевосприятии, так и при говорении и речепорождении.

Смысловые связи, согласно Н.И. Жинкину, образует лексика, именно после этого они проникают в структуру предложения и связывают их между собой, в результате чего происходит смысловая интеграция порядка следования предложений [9, с. 71–72].

Признавая лексику главной действующей силой, несущей смысловые, содержательные связи посредством конкретных знаменательных слов, Н.И. Жинкин особо обращает внимание на то, что язык – это устройство из двух отделов: лексического и грамматического, которые оба необходимы, чтобы

субъекты могли передавать друг другу информацию о действительности через речь.

Но чтобы появилось осмысленное предложение как единица низшего уровня речи, слова должны занять свое место в грамматической структуре предложения в системе языка, так как последняя не несет информации. При этом каждое конкретное слово может выполнить, как подчеркивает Н.И. Жинкин, любые грамматические требования, правила, определяемые структурой, синтаксической моделью, но одновременно, объединяясь с другими словами, образует смысловые связи, которые соединяют предложения между собой, в то время как грамматическая связь работает внутри предложения как управление, согласование и примыкание словоформ.

Важным для трактовки тесной связи языка и речи и выполняемых ими различающихся функций является высказанная Н.И. Жинкиным мысль о том, что речь не может быть без языка, но «и в язык можно проникнуть только через речь» [9, с. 31].

Слова как имена свободно задаются всему, что может быть видимо, слышимо, осязаемо и вообще ощущаемо, в результате чего идет разметка сенсорных образований, и в интеллект субъекта ничто не может попасть, по словам Н.И. Жинкина, не пройдя через область сенсорики, сенсорных каналов, существенными группами которых являются слуховые, зрительные речедвигательные, мелкая моторика и общедвигательные в устной и письменной речи [9, с. 58–64].

Смысловые связи и смысл формируются через конкретную лексику, за которой стоит наличная действительность, то любое слово, как и всякая другая единица языка, всегда реализуется в ансамбле других слов, например, через денотатное словосочетание, объединенные по смыслу лексемы, в котором, позволяют понимать отрезок текста, найти, открыть смысловые связи и интегрировать в модели, в результате чего денотат становится смыслом, «смысловым сгустком» отрезка речи. Именно лексические значения слов, расположенных в строчку, образуют «картину», про содержание которой можно рассказать по-разному, что имеет большое значение в диалогическом речевом общении субъектов, в связи с чем возникает необходимость идентификации денотатов не только для понимания текста, но и для приобретения опыта выражать мысли по-разному, применять в процессе порождения речи лексические замены адекватно смысловой уместности [9, с. 73].

При этом следует отметить, что смысловые связи отличаются от грамматических тем, что их нужно находить, открывать и интегрировать в модели связей ансамбля слов в денотате, которые становятся свернутыми мыслями, смыслом отрезка речи, и, что очень важно, они предметно тождественны в разных лексических оформлениях.

Если обратиться к текстовому смыслу высказывания, которое выступает как предметное отражение совокупности значения лексем [9, с. 87], так как действительность отражается в динамике преобразования взаимодействующих контекстных лексических множеств, как сформированных смысловых рядов слов [11, с. 176], денотатов или субъектно-предикатных единств.

И прежде всего текстовый смысл возникает как интеграция лексических значений смежных предложений, когда это могут быть второе и третье, и так далее до конца фрагмента текста, выступающие как смежные, пока не возникнет интегративная смысловая связь. Что особенно важно, как отмечает Н.И. Жинкин, **слушающий** не старается и не может делать никакого грамматического анализа, чтобы не прерывать речевое общение, а просто принимает мысль, содержащуюся в высказывании как речевой единице, а это значит, что анализ, синтез, дифференциация и интеграция грамматических форм, структур, лексики должны были быть осуществлены уже многократно ранее в период, когда в интеллекте вырабатывались, формировались эти грамматические структуры, правила организации словоформ, построения композиционной структуры. Н.И. Жинкиным предлагается определенная последовательность процесса «передачи информации от интеллекта к языку и к речи от одного партнера, а через речь к языку и интеллекту другого партнера» [10, с. 197].

Для выявления текстового смысла не менее значимыми являются сформированные смысловые ряды слов как субъектно-предикатные единства, которые, как и денотаты, возникают только в тексте как то, что сказано в данный момент о субъекте, а также должно учитывать то, что было сказано раньше, и предполагается, о чем следует сказать в дальнейшем в процессе порождения текста.

Поскольку, как мы указывали ранее, при потере смысла речи по содержанию речевое общение прекращается в связи с потерей субъектами обратной смысловой денотатной или предикативной связи, то очень важно, чтобы в процессе диалогического речевого общения информация из микротекстов по общей проблеме перерабатывалась многократно каждым партнером, с тем чтобы каждый участвовал в накоплении информации, употреблении средств языка, выражающих все смысловые связи, и в порождении осмысленных монологических сообщений.

Для развития речи целесообразно и необходимо не обучать артикуляции, интонации, лексике, грамматике, композиции, а добиваться их многократного употребления в речи, во всех видах речевой деятельности, но обязательно всегда в условиях устно-речевого общения с другими субъектами (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, И.Л. Бим, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова и др.).

### **Исследование и принятие методических решений по разработке и созданию технологии овладения монологическим высказыванием**

Исследование и рассмотрение вопросов принятия методических решений относительно организации этапов и шагов технологии научения и овладения обучающимися осмысленным, спонтанным проблемно обусловленным монологическим высказыванием в условиях диалогического иноязычного речевого общения необходимо осуществлять на основе концептуальных положений теории связи речи, языка и интеллекта и с учетом возникающих у обучающихся трудностей в связи с характеристиками связности, осмысленности, спонтанности и диалогичности монологического высказывания.

Если обратиться к исследованным и проанализированным нами схемам Л.С. Выготского, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, представленным как звенья в цепи порождения речевого высказывания, то на основе этих схем с учетом содержания каждого звена следует принять методическое решение о необходимости разрабатывать технологии из этапов и шагов на каждом этапе. Эти пошаговые технологии должны быть двух типов в зависимости от этапа: а) подготовительного типа по овладению речевыми навыками; лексическими, морфологическими, синтаксическими, структурно-композиционными, фонетическими в период подготовки к диалогическому речевому общению как взаимодействию с целью обмена осмысленными высказываниями по общему проблемному вопросу; б) активного речедеятельностного и коммуникативного участия обучающихся в коллективном межсубъектном внутригрупповом и межгрупповом взаимодействии с партнерами со своими спонтанными осмысленными монологическими высказываниями.

В рамках шагов первой технологии обучения и научения используются смысловые и грамматические связи, когда формируется и формулируется мысль на уровне интеграции лексики и морфологии, затем на уровне формулирования мысли на основе интеграции лексики, морфологии и синтаксиса при создании элементарных осмысленных простых предложений, чтобы актуализировать грамматические связи внутри предложения в виде управления, согласования и примыкания словоформ. Грамматические связи в отличие от смысловых могут быть заданы заранее как синтаксические модели предложений, которые выбираются из имеющихся во внешней информационной основе или из хранящихся в долговременной памяти.

В том и другом типах технологии сохраняются основные обязательные шаги, адекватные по содержанию рассмотренным ранее схемам, а именно:

- 1) создание мотива как опредмеченной потребности в мыслях, информации, выражающей предметное содержание речи по проблемным вопросам;
- 2) выявление во внутренней речи замысла как главной мысли высказывания с ее смыслоорганизующей функцией;



3) опосредование главной мысли во внутреннем слове, придание ему индивидуального смысла;

4) употребление слов во внешней речи и актуализация понятийных связей с учетом сочетаемости слов и объединение их по смыслу;

5) представление мыслей в значениях внешних слов, которые социальные, посредством внешнего способа формулирования мыслей средствами языка, выявления денотатов как свернутых мыслей;

6) оформление, формулирование мыслей в осмысленных предложениях как программы смыслового содержания высказывания;

7) речепорождение монологического высказывания как осмысленного текста.

Вторым важным методическим решением является принятие типов речи в качестве основного компонента в каждом шаге технологии в качестве таких речевых единиц, как микротексты, микромонологи и фрагменты текстов на разных носителях по одной общей проблеме.

Эти тексты и монологи позволяют через речь как объект слушания и как продукт говорения в речевом общении: а) проникать в язык и его средства (в лексику и грамматику) на разных уровнях интеграции; б) подключать разные сенсорные каналы: слуховые, зрительные, речедвигательные, мелкую моторику, а также другие виды речевых действий и речевой деятельности; в) обеспечивать осмысленность речи при восприятии и порождении монологического высказывания как обязательное условие актуализации речевого общения; г) осуществлять взаимодействие субъектов с целью обмена, получения и передачи мыслей как информационных единиц; д) накапливать речевой опыт слушания и чтения речевых источников, говорить и писать, создавая монологические высказывания и информационные сообщения.

Обеспечение диалогичности как важной характеристики речевого общения, в том числе ее сохранения в монологическом высказывании и в диалогическом единстве становится основанием принятия третьего методического решения использовать особенности актуализации этой характеристики в иноязычном речевом общении при моделировании как монологического высказывания, так и диалогического единства при создании технологии обоих типов.

Диалогичность как характеристика речевого общения, связанная с возникновением диалогических отношений субъектов, как встречи по М.М. Бахтину двух мнений, позиций, идей, отношений к чему-либо одному и тому же [12]. Такие диалогические отношения обуславливаются прежде всего обменом смыслами, продуктами интеллектуальной сферы деятельности, при этом становится важным то, что субъекты не отрицают мысли, мнения друг друга, могут не соглашаться, но обязательно постараться убедить партнера, выдвигая аргументы, факты [7, с. 124].

Основываясь на теории М.М. Бахтина [12], мы принимаем в качестве единицы диалогического речевого общения микромонолог и смысловое диалогическое единство двух микромонологов, порождаемых субъектами и свя-

занных главной мыслью, общим проблемным вопросом [7, с. 130]. Осмысленность и спонтанность микромонологов в диалоге тесно связаны с другими характеристиками и прежде всего со связностью и цельностью, которые позволяют сохранить и развивать у каждого партнера способность услышать и понять мысли и смысловые связи текста высказывания.

Четвертое методическое решение касается использования различных форм организации диалогического речевого общения в рамках каждого типа технологий и шагов в них: 1) субъект-субъектное взаимодействие в коммуникативных парах обучающихся; 2) внутригрупповое субъект-субъектное взаимодействие; 3) межгрупповое коллективное взаимодействие; 4) разыгрывание микроситуаций как особым образом организованное упражнение в диалогическом речевом иноязычном общении.

Все эти формы дают возможность обеспечить: а) выявление и понимание смысловых связей как группы слов (главная мысль; денотаты); б) создание осмысленных простых и сложных предложений как единиц речи; в) порождение осмысленного текста монологического высказывания; г) логическое и композиционное выстраивание рассуждения как доказательного функционально-смыслового типа речи с использованием описания или повествования в виде развернутых аргументов.

Обеспечение осмысленности как обязательной и неотъемлемой характеристики диалогического речевого общения в процессе создания пошаговой технологии овладения навыками и умениями спонтанного осмысленного монологического высказывания связано с выявлением, формированием, пониманием и формулированием средствами языка главной мысли, денотатов как смысловых рядов слов, межпонятийных смысловых связей, смысловых связей предложений в тексте, текстового смысла, программы смыслового содержания высказывания.

Решение проблемных вопросов тесной связи и единства слушания и говорения, связи внутренней и внешней речи, связанных с ними процессов интериоризации и экстериоризации, основывающихся на думании как речемыслительной деятельности представляет собой сложную методическую задачу актуализации выполнения всех интеллектуальных мыслительных и речевых действий и операций в их последовательности как шагов в первом и втором типах технологий обучения и научения спонтанному осмысленному монологическому высказыванию в условиях речевого общения.

К шагам технологии первого подготовительного типа могут быть отнесены следующие:

1. Слушание/чтение, выявление во внутренней речи смыслового ряда слов как главной мысли с подключением внешней речи (фиксация ряда слов на основе мелкой моторики и зрительного канала).

2. Объединение образов смыслового ряда слов и формирование главной мысли во внутренней речи с подключением внешней речи, размышления

вслух и объяснения смысловых связей между словами во взаимодействии с партнером в коммуникативной паре.

3. Осмысление и оформление главной мысли во внутреннем слове на основе зафиксированного смыслового ряда слов с переходом во внешнюю речь, формулирование вслух во взаимодействии с партнером с целью обмена вариантами формулировок (слушание и говорение; речедвигательный и слуховой сенсорные каналы) главной мысли.

4. Уточняющее и дополненное формулирование и запись главной мысли как осмысленного речевого продукта, адекватного смыслу прозвучавшего микрообщения (письмо и мелкая моторика и зрительный канал-прочтение записанного).

5. Слушание (чтение) микрообщения, выявление смысловых рядов слов как денотатов, формирование и запись их с переходом во внешнюю речь к действиям письма (слуховой и зрительный сенсорные каналы и мелкая моторика).

6. Формирование мыслей как денотатов в виде фиксированных смысловых рядов слов с подключением внешней речи, размышления вслух и объяснения смысловых связей между словами в денотате во взаимодействии с партнером с целью уточнения и дополнения смыслового ряда (слушание, говорение, запись).

7. Осмысление и формулирование элементарных мыслей, представленных денотатами, лексическими и морфологическими средствами языка и запись всех сформулированных мыслей в порядке следования зафиксированных денотатов (думание с опорой на выявленные смысловые связи слов выбор варианта интеграции на уровне лексики и морфологии; чтение и письмо).

8. Развертывание и формулирование элементарных мыслей в виде простых предложений на основе синтаксических структур как единиц языка и запись их в порядке следования сформированных мыслей с учетом вариативности структур синтаксиса предложений в иностранном языке и проговаривании их во взаимодействии с партнером (подключение речевых действий письма, говорения и слушания).

Эти восемь шагов в технологии первого типа могут быть дополнены в связи с включением других интеллектуальных мыслительных операций, других сочетаний видов речевых действий, средств языка и неязыковых знаковых средств, а также форм субъект-субъектного взаимодействия в группе.

В технологиях второго типа осуществляются шаги активного речедействительностного участия обучающихся в диалогическом речевом общении как коллективном внутригрупповом и межгрупповом взаимодействии с целью порождения спонтанных осмысленных доказательных высказываний и обмена ими с партнерами. К основным шагам этих технологий относятся следующие:

1. Слушание осмысленного связного монологического сообщения партнера в паре или группе с опорой на зафиксированные мысли (текста, текстов) и выявление с фиксацией среди них не использованных партнером мыслей по содержанию заданного проблемного вопроса.

2. Порождение в диалоге с партнером ответного спонтанного осмысленного монологического сообщения в ответ на заданный вопрос на основе логического выстраивания выделенных неиспользованных мыслей.

3. Слушание монологического доказательного осмысленного высказывания партнера по группе на основе зафиксированных информационных единиц и дополнение их фактами с фотографий, фоновых знаний по проблемному вопросу, и на основе этого порождение и выступление с монологическим доказательным спонтанным высказыванием в коллективном внутригрупповом взаимодействии.

4. Порождение текста высказывания на основе композиционного и смыслового выстраивания функционально-смыслового типа речи рассуждения-доказательства с включением описания и опорой на структуру и использованием общего списка сформулированных мыслей по проблеме коллективного обсуждения.

5. Прослушивание нескольких монологических микровысказываний партнеров в коллективном внутригрупповом взаимодействии субъектов, выбор разных по смыслу информационных единиц по одному общему проблемному вопросу и порождение на этой основе спонтанного осмысленного доказательного монологического высказывания, развертывание смыслового содержания от общего утверждения к частным фактам.

6. Порождение на основе информации из дополнительных микротекстов спонтанного осмысленного ситуативно обусловленного доказательного монологического высказывания при разыгрывании микроситуации диалогического речевого общения.

7. Порождение и выступление с диалогизированным доказательным монологическим высказыванием по проблемным вопросам в макроситуациях. «Круглый стол», «Семинар», «Научно-практическая конференция», «Форум» на основе общего списка сформулированных мыслей как информационных единиц по проблеме.

Активная речемыслительная, речевая, коммуникативная деятельность в рамках каждого шага технологии позволит обучающимся научиться и овладеть умениями слушать и понимать сообщаемое им партнерами по мере сформированности их способности самим создавать осмысленные сообщения на том же уровне интеграции средств языка и смыслового содержания, выраженного ими.

Решение методической задачи формирования готовности и умений порождать спонтанное диалогизированное высказывание в условиях осмыслен-

ного речевого общения требует учитывать все факторы и условия развития этого качества.

В связи с тем, что спонтанное осмысленное высказывание в ситуации речевого общения является ответом на предыдущее высказывание партнера по общению, то для сохранения в них спонтанности, диалогичности и единства смыслового содержания особую ценность представляют вводимые в монологические высказывания как **диалогические единства** определенного типа **проблемные вопросы** [13, с. 89–90].

Вопрос для субъекта становится проблемным, когда он осознает невозможность разрешить трудности средствами наличного знания единиц языка, в связи с отсутствием у него мыслей как информации, с возникающей потребностью в ней, чтобы быть способным породить монологическое высказывание в диалогическом речевом общении с другими.

К таким проблемным вопросам относятся две группы: 1) уточняющие и 2) восполняющие, из которых особенно важными являются вопросы из второй группы а) объяснительные: почему? Какая связь? В связи с чем? и б) прогностические: для чего? В связи с чем?, что следует? [14, с. 103].

Ни у одного субъекта, вступающего в диалог с другим по проблемному вопросу, нет своей конкретной программы высказывания, пока он не прослушает, не услышит и не поймет смысловое содержание монологического высказывания своего партнера, завершаемого проблемным вопросом относительно запрашиваемой информации [7, с. 137].

При этом особо следует отметить, что все субъекты имеют возможность при создании своего высказывания опираться на ранее извлеченную и зафиксированную в свернутом виде информацию как элементарные мысли прослушанных и прочитанных источников и отмечать в ней то, что было не использовано партнером в его высказывании, на основе чего породить свое **спонтанное** монологическое высказывание, сохраняя при этом композиционную целостность, функционально-смысловую оформленность, логичность и коммуникативную направленность [8, с. 107–108].

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что спонтанным может быть высказывание, которое:

а) не заучивается как подготовленное заранее, завершенное по всем параметрам сообщение;

б) порождается всегда в ответ на высказывание партнера и запрос от него об информации по конкретному проблемному вопросу;

в) вызвано необходимостью высказаться в результате опредмеченной потребности как мотива сообщить новую, важную, затребованную информацию;

г) осуществляется на основе логической последовательности и организации мыслей непосредственно в общении сейчас и здесь, то есть во времени и пространстве взаимодействия с другими для передачи информации;

д) порождается и существует в общей цепи осмысленных проблемно обусловленных монологических высказываний;

е) опирается на личный речевой опыт говорящего, на зафиксированную информацию от других партнеров общения;

ж) обусловлено общей ситуацией, общим контекстом диалогического речевого общения;

з) строится с учетом полного и точного объема общего предметного содержания речевого общения, дополнения путем употребления фоновых знаний.

В процессе исследования проблем и перспектив теории и практики обучения немецкому языку в средней школе И.Л. Бим, обращаясь к вопросам обучения иноязычному монологическому говорению, считает необходимым для работы над связной коммуникативно направленной речью использовать два вида речевых единиц в качестве монологического высказывания, а именно микромонолог и развернутое связное монологическое высказывание [1, с. 179].

Учитывая, что речевое общение всегда диалогично, то методически, по утверждению М.В. Ляховицкого [15, с. 123], нет необходимости противопоставлять монолог и диалог, тем более, что в реальной действительности чаще имеет место полилог, то есть те формы речевого общения как диалогического субъект-субъектного взаимодействия, в которых «диалогические форма пересекаются с монологическими». Это явление В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова обозначают как монолог в диалоге [16, с. 222], когда развернутое сообщение, связные монологические высказывания вплетены в диалогическое общение.

В связи с этим мы сочли возможным принять и исследовать такие диалогические речевые единицы, как «микродиалог», «диалогическое единство», и в его составе «диалогизированное доказательное монологическое высказывание» [17].

Вслед за И.Л. Бим, предложившей в качестве основы развернутого монологического высказывания принять **комбинированный коммуникативный тип речи**: «Сообщение + описание», «повествование + рассуждение» [1, с. 186], нами было введено понятие «смешанный функционально-смысловой тип речи «рассуждение-доказательство с включением описания или повествования» как развернутых аргументов в доказательстве конкретной мысли, положения [13].

### **Заключение**

Проблемы обучения и научения студентов осмысленному монологическому высказыванию в условиях речевого иноязычного общения базируются на важных основополагающих аспектах единства, тесной связи и взаимодей-

ствия: 1) слушания и говорения как видов устной речевой деятельности; 2) диалога и монолога речевой деятельности говорения; 3) внутренней речи (при слушании) и внешней речи (при говорении); 4) процессов интериоризации и экстериоризации как постоянных переходов от внутренней речи к внешней и обратно в процессе диалогического речевого общения [18, с. 46–48].

Во всех этих случаях, как подчеркивал Н.И. Жинкин [9, с. 49], идет опора на несколько или на все сенсорные каналы, слуховые, речедвигательные, зрительные, общедвигательные, мелкой моторики, в связи с чем возникает «стык речи и интеллекта, осуществляется речемыслительная деятельность думания [3], размышления про себя и вслух по обработке как вербальной, так и невербальной информации.

Не менее важным становятся такие процессы, как единство и тесная связь в условиях речевого общения, речевосприятия и речепорождения, смыслоформирования и смыслоформулирования [3], которые обуславливают выявление и понимание всех смысловых связей в речевых фрагментах, а в результате этого развивать осмысленность развертывания и формулирования мысли в денотате, предложении как единиц речи, текстов, монологических высказываний, являющихся обязательным условием осуществления субъектами диалогического речевого общения как взаимодействия с целью приема и передачи информации.

Рассмотренные в статье вопросы выявления смысловых связей и уровней интеграции лингвистических и экстралингвистических средств в процессе их актуализации в монологических сообщениях: 1) лексемы-лексем; 2) лексем-морфемы; 3) лексем-морфемы-словоформы; 4) синтаксические модели-лексем-предложения и 5) синтаксис текста – текстовый смысл стали основанием для разработки и создания методики овладения осмысленным спонтанным монологическим высказыванием в рамках шагов технологий двух типов с учетом достижения различных целей-результатов как сформулированных осмысленных текстов в условиях диалогического речевого общения. Приведенные перечни шагов с их содержанием иллюстрируют, что необходимо оставлять в цепочке шагов обязательные как константные и факультативные.

Существенно то, что в проведенных нами исследованиях пошаговых технологий совместно с Е.Л. Пипченко, Ю.Ю. Червенко, М.П. Коваленко, А.А. Вдовичиной, К.В. Тулиевой и А.Р. Сабитовой были разработаны, актуализированы и проверены в процессе овладения студентами навыки и умения спонтанного осмысленного устного сообщения [Червенко; Тулиева 2020; Сабитова 2020], развернутого связного подготовленного высказывания [Пипченко 2016] и диалогизированного доказательного монологического высказывания в диалогическом речевом общении [Вдовичина 2019; 2020]. Осуществление экспериментального обучения позволило выявить и зафиксировать

динамику улучшения не только качества, но и количественных показателей эффективности процесса овладения навыками, умениями и способностью осмысленного, спонтанного, коммуникативно направленного и проблемно обусловленного монологического говорения в ситуациях диалогического речевого общения на иностранном языке.

### **Список литературы**

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1988. – 256.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Рахманов И.В. Очерки по методике обучения немецкому языку (для педагогических вузов): учеб. пособие / под ред. И.В. Рахманова. – М.: Высшая школа, 1974. – 243 с.
5. Алхазисвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
6. Кудряшов А.И. Обучение говорению // Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Русский язык, 1990. – С. 114–125.
7. Серова Т.С., Вдовичина А.А. Содержание и структура диалогизированного доказательного монологического высказывания как объекта моделирования при обучении иноязычному дискуссионному речевому общению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 4. – С. 123–142.
8. Серова Т.С., Тулиева К.В. Технология подготовки обучающихся к спонтанному монологическому сообщению в диалогическом речевом общении // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 2. – С. 103–121.
9. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации // Психолингвистика: избранные труды / сост. и пред. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – С. 10–141.
10. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Психолингвистика: избранные труды / сост. и пред. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – С. 185–204.
11. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Психолингвистика: избранные труды / сост. и пред. К.Ф. Седова. – М.: Лабиринт, 2009. – С. 163–184.
12. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
13. Серова Т.С., Вдовичина А.А. Типы и функции вопросов в диалогизированном, доказательном монологическом высказывании при обучении иноязычному диалогическому речевому общению // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 2. – С. 85–99.



14. Федоров Б.И. Проблема классификации вопросов в эротетической логике // Вестник С.-Петербург. ун-та. – 2008. – Сер. 6. – Вып. 1. – С. 95–107.

15. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: учебное пособие для филологических факультетов вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

16. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.

17. Серова Т.С., Вдовичина А.А. Информационно-когнитивный процесс овладения информационной основой порождения иноязычного доказательного диалогизированного монологического высказывания в дискуссии // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – № 1. – С. 100–117.

18. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебно-го двуязычия: учеб. пособие. – Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2002. – 194 с.

### References

1. Bim I.L. Teoriia i praktika obucheniia nemetskomu iazyku v srednei shkole: Problemy i perspektivy [Theory and practice of teaching German in secondary school: Problems and prospects]. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 256 p.

2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': sobranie sochinenii [Thinking and speaking: Collected works]. Vol. 2. Moscow, Pedagogika, 1982.

3. Zimniaia I.A. Psikhologicheskie aspekty obucheniia govoreniu na inostrannom iazyke [Psychological aspects of teaching to speak a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie, 1985, 160 p.

4. Rakhmanov I.V. Ocherki po metodike obucheniia nemetskomu iazyku (dlia pedagogicheskikh vuzov) [Essays on the methods of teaching the German language (for pedagogical universities)]. Ed. I.V. Rakhmanov. Moscow, Vysshiaia shkola, 1974, 243 p.

5. Alkhasishvili A.A. Osnovy ovladeniia ustnoi inostrannoii rech'iu [The basics of mastering speaking in a foreign language]. Moscow, Prosveshchenie, 1988, 128 p.

6. Kudriashov A.I. Obuchenie govoreniu [Teaching to speak]. *Metodika prepodavaniia russkogo iazyka kak inostrannogo dlia zarubezhnykh filologov-rusistov*. Ed. A.N. Shchukin. Moscow, Russkii iazyk, 1990, pp. 114–125.

7. Serova T.S., Vdovichina A.A. Soderzhanie i struktura dialogizirovannogo dokazatel'nogo monologicheskogo vyskazyvaniia kak ob"ekta modelirovaniia pri obuchenii inoiazыchnomu diskussionnomu rechevomu obshcheniiu [Contents and structure of an interlocutory evidence-based monologue utterance as subjects to modeling when training in foreign-language debatable verbal communication]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 123–142.

8. Serova T.S., Tulieva K.V. Tekhnologiia podgotovki obuchaiushchikhsia k sponnannomu monologicheskomu soobshcheniiu v dialogicheskom rechevomu obshchenii [The technology of teaching students to produce spontaneous monologic utterance in dialogic communication]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2020, no. 2, pp. 103–121.

9. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informatsii [Speech as a conductor of information]. *Psikholingvistika: izbrannye trudy*. Ed. K.F. Sedova. Moscow, Labirint, 2009, pp. 10–141.

10. Zhinkin N.I. Intellekt, iazyk i rech' [Intelligence, language and speech]. *Psikholingvistika: izbrannye trudy*. Ed. K.F. Sedova. Moscow, Labirint, 2009, pp. 185–204.

11. Zhinkin N.I. Grammatika i smysl [Grammar and meaning]. *Psikholingvistika: izbrannye trudy*. Ed. K.F. Sedova. Moscow, Labirint, 2009, pp. 163–184.

12. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo, 1979, 424 p.

13. Serova T.S., Vdovichina A.A. Tipy i funktsii voprosov v dialogizirovannom, dokazatel'nom monologicheskom vyskazyvanii pri obuchenii inoiazychnomu dialogicheskomu rechevomu obshcheniiu [Types and functions of questions in interlocutory, evidence-based monologue utterance when training a dialogue in a foreign language]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2018, no. 2, pp. 85–99.

14. Fedorov B.I. Problema klassifikatsii voprosov v eroteticheskoi logike [The problem of questions classification in erotetic logic]. *Vestnik Sankt Peterburgskogo universiteta. Seriya 6*, 2008, iss. 1, pp. 95–107.

15. Liakhovitskii M.V. Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov [Methods of teaching foreign languages]. Moscow, Vysshiaia shkola, 1981, 159 p.

16. Mitrofanova O.D., Kostomarov V.G. Metodika prepodavaniia russkogo ziayka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkii iazyk, 1990, 268 p.

17. Serova T.S., Vdovichina A.A. Informatsionno-kognitivnyi protsess ovladeniia informatsionnoi osnovoi porozhdeniia inoiazychnogo dokazatel'nogo dialogizirovannogo monologicheskogo vyskazyvaniia v diskussii [Information and cognitive process of information basis acquisition to produce a foreign-language evidence-based interlocutory monologic utterance in discussion]. *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2020, no. 1, pp. 100–117.

18. Zalevskaia A.A., Medvedeva I.L. Psikholingvisticheskie problemy uchebnogo dviuiazychiia [Psycholinguistic problems of educational bilingualism]. Tver, Tver State University, 2002, 194 p.

#### Сведения об авторе

**СЕРОВА Тамара Сергеевна**

e-mail: [tamaraserowa@yandex.ru](mailto:tamaraserowa@yandex.ru)

Доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь, Российская Федерация)

#### About the author

**Tamara S. SEROVA**

e-mail: [tamaraserowa@yandex.ru](mailto:tamaraserowa@yandex.ru)

Doctor of Education, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation)