

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|------------|
| ПРЕДИСЛОВИЕ | 5 |
| ГЛАВА 1. Общие сведения о процессе порождения речи | 9 |
| 1.1. Процесс порождения речи с точки зрения теории деятельности | 9 |
| 1.2. Речь как языковое явление | 20 |
| <i>Вопросы и задания</i> | <i>25</i> |
| <i>Литература</i> | <i>29</i> |
| ГЛАВА 2. Функционально-смысловые типы речи: повествование, описание, рассуждение | 31 |
| <i>Вопросы и задания</i> | <i>37</i> |
| <i>Литература</i> | <i>43</i> |
| ГЛАВА 3. Теория текста | 44 |
| 3.1. Определение понятия «текст» | 44 |
| 3.2. Категории текста | 48 |
| 3.3. Средства связи предложений | 53 |
| 3.4. Виды связи предложений | 59 |
| 3.5. Единицы текста | 62 |
| 3.6. Структура учебного текста | 67 |
| <i>Вопросы и задания</i> | <i>75</i> |
| <i>Литература</i> | <i>89</i> |
| ГЛАВА 4. Становление признаков повествовательного текста в письменной речи учащихся зоны ближайшего развития | 92 |
| 4.1. Информативность текста | 92 |
| 4.2. Цельность текста | 104 |
| 4.3. Связность текста | 110 |
| 4.4. Членимость текста | 117 |
| 4.5. Грамматическое проявление логических ошибок | 126 |
| <i>Вопросы и задания</i> | <i>135</i> |
| <i>Литература</i> | <i>141</i> |
| ГЛАВА 5. Конструирование повествовательного текста учащимися | 144 |
| <i>Вопросы и задания</i> | <i>149</i> |
| <i>Литература</i> | <i>152</i> |
| ГЛАВА 6. Теоретические основы методической подготовки учителя | 153 |
| 6.1. Принципы развития речи | 153 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| 6.2. Методы развития речи | 156 |
| 6.3. Типы уроков развития речи | 165 |
| <i>Вопросы и задания</i> | 169 |
| <i>Литература</i> | 170 |

**ПРИЛОЖЕНИЯ. Развитие речи младших школьников
на уровне создания устного связного высказывания
и письменного текста**

| | |
|--|-----|
| | 172 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Содержание образования | 172 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Проект преподавания | 180 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Дидактические средства развития речи | 314 |

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одним из элементов процесса учения является речь: от того, насколько речь совершенна, зависит успешность самостоятельного написания сочинения, отзыва о прочитанном, реферата, доклада, ответа на вопрос и т.п.

В конце XIX — начале XX в. методисты обращались в основном к проблеме постановки вопросов, формулировки заданий, побуждающих детей высказаться о прочитанном, увиденном.

В первые десятилетия двадцатого столетия боязнь тяготения детей к чужой фразе, засилье книжного материала привели методистов к отказу от использования пересказа, изложения. Предпочтение было отдано упражнениям, связанным с работой с картинками, живыми впечатлениями, наблюдениями.

Более десяти лет в школах не практиковался ни логический, ни структурный анализ текста. Понимание содержания читаемого материала считалось делом самих учащихся. Однако такое положение не улучшило состояния преподавания. И начиная с 1930-х годов пересказ, изложение вновь занимают равноправное положение с сочинением.

В последующие годы пересказы, изложения были приведены в систему М.Л. Закожурниковой, В.А. Кустаревой, Н.С. Рождественским. Эти виды работ были распределены по годам обучения в зависимости от степени участия учащихся. Кроме того, М.Р. Львовым выделены классы сочинений. Например, сочинения различаются по источнику материала, по типу текста, по жанру, стилю, теме.

В 80-е годы двадцатого столетия появляются труды авторского коллектива под руководством Т.А. Ладыженской, которые во многом предопределены изучением речевой способности детей шестилетнего возраста. С другой стороны, здесь находят применение элементы теорий речи, текста.

Почти параллельно Г.С. Щеголевой была осуществлена апробация учебных материалов, отражающих системный подход к обучению изложению, сочинению. Выполнять их было

рекомендовано в определенной последовательности, в чередовании.

Следовательно, в методическом обеспечении процесса развития речи учащихся наметились тенденции:

- к применению современных теорий,
- внедрению исследовательских данных,
- совершенствованию традиционного обучения.

Настоящее пособие является дополнением к уже имеющимся материалам. Оно содержит в себе характеристику учений о процессе порождения речи, сложившихся в отечественной психологии, психолингвистике, лингвистике, лингвометодике. Помимо этого изложены истолкования произведения речи, его признаков, единиц, средств и видов связи предложений. К тому же объясняется установление связи между предложениями с позиции семантико-грамматического направления в лингвистике.

Развитие речи отражает системно-деятельностный подход, принятый за основу в Федеральном Государственном Образовательном Стандарте начального общего образования. Эта работа является средством организации усвоения учащимися знаний о речевой деятельности, о способах ее осуществления. Она стимулирует управление активностью учащихся, помогает задействовать познавательную сферу личности: внимание, восприятие, память, мышление, воображение.

Системно-деятельностный подход к образованию может быть реализован путем исследования познавательных процессов, результаты которого возможно использовать при разработке содержания авторской учебной программы.

Научное обоснование содержания образования имеет определенную организацию, состоящую из выбора некоторых показателей исследования, технологии его осуществления, проведения анализа. Это во-первых. Во-вторых, оно позволяет создать его теоретические основы, включающие изученные особенности, установленное общее и отличительное, прослеженную направленность, выявленное преходящее, и отметить недостатки процессов учения.

Тем самым выстраивается следующая последовательность формирования авторского содержания образования: осмысле-

ние психолого-педагогических фактов — результаты исследовательской работы — основные исходные положения рекомендуемой учебной программы.

Содержание авторской учебной программы расширяет, обогащает содержание типовой учебной программы. Оно отражает приоритеты ее составителя и выводится из проведенного исследования. Это содержание может быть реализовано за счет часов регионального (школьного) компонента государственного стандарта.

Примером типовой учебной программы может служить программа по развитию речи младших школьников, опубликованная в 1986 г. Ее содержание продолжает традицию, сложившуюся во второй половине девятнадцатого столетия: она не предполагает усвоения учащимися теоретических сведений. В основном предусмотрено проведение устных и письменных изложений и сочинений. К авторским отнесем учебные программы, нацеливающие учителя на формирование у младших школьников речеведческих понятий, понятий лингвистики текста. Одна из таких программ разработана автором этих строк.

Теоретическую основу содержания программы, имеющейся в приложениях пособия, составили выявленные закономерности конструирования текста учащимися зоны ближайшего развития, трудности этого процесса, принципы, методы, типы уроков развития речи.

Выявленные закономерности, трудности при конструировании текста учащимися ставят вопрос: что делать? Ответом на него служат формулировки задач развития речи школьников. Осуществляя такое развитие, необходимо повышать осознанность речевого поведения, оказывать содействие в лексическом, грамматическом оформлении речевого замысла.

Принципы, методы, типы уроков развития речи учащихся содержат ответ на вопрос: как осуществлять такое развитие? Эти составляющие теоретической основы помогают определить области науки, решающие проблемы сознательности учения, смыслового восприятия речевого сообщения, структурирования текста.

Теоретическую часть данного пособия дополняют приложения, материалы которого иллюстрируют реализацию исходных положений методической подготовки будущего специалиста. Основу этих материалов составляет проект работы учителя. Согласно этому проекту педагогическое воздействие на уроках развития речи учащихся учитывает индивидуальный подход, предусматривающий не приспособление обучения к отдельному школьнику, а приспособление методов, приемов преподавания к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить прогнозируемый уровень развития личности.

В рассматриваемом проекте учебный материал представлен в виде приемов создания проблемных речевых ситуаций, сообщения некоторых признаков усваиваемых учащимися понятий, закрепления этих признаков. Причем от учителя не требуется того, чтобы школьники заучивали определения. Его суждения являются итоговыми. Они подводят детей к верному решению проблемной ситуации.

В целом данное пособие усиливает теоретико-методическую подготовку в области организации такой разновидности речевой деятельности учащихся, как текстовой.

Глава 1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ О ПРОЦЕССЕ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧИ

1.1. Процесс порождения речи с точки зрения теории деятельности

Взгляды психологов, психолингвистов, лингвистов на процесс порождения речи объединяет стремление к установлению определенной его последовательности. Психологи, психолингвисты описывают подробнее смысловую сторону этого явления, лингвисты — внешнюю. Первые обращаются к анализу планирования, программирования речи, вторые — к характеристике плана значений. Однако провести такое разграничение не всегда удастся, так как в психолингвистических трудах присутствует семантико-грамматическое звено структурирования порождения речи.

Проследим становление моделей, теории процесса порождения речи.

Рассматривая соотношение «мышление — речь», Л.С. Выготский писал: «...отношение мысли к слову есть, прежде всего, не вещь, а процесс, это отношение есть движение... Это течение мысли совершается как внутреннее движение через ряд планов» (8, с. 303). Кроме того, он подчеркивал проблематичность такого движения. «Мысль не состоит из отдельных слов — так, как речь. Если я хочу передать мысль: я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, — я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя, отдельно то, что он без башмаков, отдельно то, что он бежит. Я вижу все это вместе, в едином акте мысли, но я расчленяю все это в речи на отдельные слова. Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по протяжению и объему, чем отдельное слово.» (8, с. 356).

Модели, созданные в отечественной психолингвистике в 1960—1970 гг., представляют собой развертывание и дальнейшее обоснование схемы, предложенной Л.С. Выготским.

По мнению А.Р. Лурия, в начале процесса порождения речи находится мотив. Мотивом может быть требование или какое-то обращение информационного характера.

Следующим этапом является замысел высказывания. Психологически этот этап можно охарактеризовать как этап формирования общего субъективного смысла высказывания. В исходном замысле высказывания обязательно содержатся две составные части. Они обозначаются в лингвистике как «тема» и «рема».

Далее в действие вступает внутренняя речь. Здесь замысел перекодируется в организованную структуру будущего развернутого синтаксического высказывания. На этом этапе происходит процесс превращения «глубинных синтаксических структур» в «поверхностную синтаксическую структуру».

А.Р. Лурия подчеркивает, что «...внутренняя речь является... механизмом, превращающим субъективные внутренние смыслы в систему внешних развернутых речевых значений.». (27, с. 10). Он отмечает: «Каждая речь, являющаяся средством общения, является не столько комплексом лексических единиц (слов), сколько системой синтагм.». (27, с. 37).

В целом движение мысли начинается с мотива и общего замысла, который известен субъекту в самых общих чертах. Затем это движение проходит через стадию внутренней речи, которая приводит к формированию глубинно-синтаксической структуры речи. Далее оно развертывается во внешнее высказывание.

Развивая идеи А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина допускает наличие трех синтаксических механизмов: смыслового, семантического, поверхностного.

Механизм смыслового синтаксирования регулирует выбор смыслов во внутренней речи, актуальное членение сообщения на данное/новое. Механизм семантического синтаксирования обеспечивает выбор языковых значений слов. Механизм грамматического структурирования отвечает за выбор слов по форме.

В последний год своей жизни Н.И. Жинкиным написана статья «Психологические основы развития мышления и речи». В этой статье содержится обобщение исследований, в число которых входит изучение сочинений учащихся.

Выделяя в качестве первоначального этапа замысел речевого высказывания, Н.И. Жинкин уделяет больше внимания его планированию и воплощению намеченного плана.

Планируя, рассказчик, прежде всего, должен наметить основной тезис сообщения, его сердцевину. Потом он подыскивает подходы к этому центру и вступление, в котором могут быть даны намеки на дальнейшее развитие, а возможно, и обещание решить какую-то задачу. После этого надо обдумать вывод и концовку.

Н.И. Жинкин резюмирует: «Описанная здесь схема вполне формальна» (6, с. 52). Тем не менее заметим, что она отражает ход внутренней подготовки к высказыванию.

Появление внутреннего решения о главных смысловых вехах, об основной мысли и «подступах» к ней — это первый шаг в планировании высказывания. Все следующие шаги в спонтанной и подготовленной речи, как устной, так и письменной, несмотря на одинаковую сущность совершаемых действий, будут иметь различия.

При подготовке высказывания можно продолжить более детальное планирование, даже четко сформулировать и записать пункты плана, можно дополнить их необходимыми рабочими материалами, а уж потом приступить к воплощению плана. В спонтанной же речи планирование и воплощение плана предельно сближаются, особенно в устной форме. Вынесение решений, отбор и замена слов «на ходу», отмена и всплывание конструкций предложения — все это совершается мгновенно и обычно не замечается самонаблюдением.

Затем планирование высказывания переходит в механизм отбора слов.

Отбор всех средств направляется замыслом, теми смысловыми вехами, что были намечены. Если вдруг очередная «веха» теряется говорящим или пишущим, то происходит сбой — длительная пауза, нарушение логики изложения. В благополучном же варианте человек говорит плавно, легко и свободно, слово за словом, и вместе с тем все слова распределены по своим местам, образуя систему. Закончилось одно предложение — оператив-

ная память сбрасывает отработанные слова и выполняет задачу составления нового предложения.

Согласно взглядам Н.И. Жинкина, движение мысли проходит этап речевого замысла, накладывается на этап планирования, далее совпадает с воплощением намеченного плана.

Идея иерархической организации «смысловых вех», принадлежащая Н.И. Жинкину, разрабатывается его последователями, в первую очередь И.А. Зимней, Т.М. Дридзе.

По И.А. Зимней, формирование (формулирование) мысли предполагает установление предметно-смысловых соответствий при помощи языковых средств. При выражении предметного содержания создается пространственный синтез всего высказывания или его программа. К тому же создается иерархия смысловых связей.

Т.М. Дридзе различает макро- и микроструктуру текста. Первая может быть представлена в виде иерархии разнопорядковых смысловых блоков-предикаций, где в качестве предикации первого порядка выступают языковые средства, которыми передана основная идея сообщения, в качестве предикации второго, третьего и так далее порядка — языковые средства, которыми передано общее его содержание. Иными словами, цели текстовой деятельности достигаются путем реализации неравнозначных коммуникативно-познавательных программ.

От теории А.Р. Лурия, Н.И. Жинкина и от теорий продолжателей их учений несколько отличается теория Л.В. Сахарного, так как базируется на учении об ассоциациях.

По Л.В. Сахарному, говорящий передает слушающему информацию о каком-то предмете. Для этого он должен создать физический сигнал. Физический сигнал представляет собой текст. Текст выступает объективированным звеном между говорящим и слушающим в коммуникативном акте.

Тексты, подходящие для коммуникации, выбираются специальным механизмом. Выбранные тексты организуются по правилам синтагматики в линейную последовательность.

Однако выбору текстов предшествует актуализация представления о предмете речи. Л.В. Сахарный предлагает также некоторую последовательность интеллектуальных действий.

В трудах А.Р. Лурия ведущая роль отводится семантико-синтаксическим структурам, глубинным или внешним. В работах Н.И. Жинкина — структурам, определяющим содержание высказывания, внешнее строение высказывания. В трудах, к которым обратимся далее, заложен фундамент московской психолингвистической школы.

Согласно точке зрения А.А. Леонтьева, порождение речи сопровождается ориентировкой в речевой ситуации, планированием, реализацией и контролем. «Чтобы полноценно общаться, — пишет он, — человек должен в принципе располагать целым рядом умений. Он должен, во-первых, уметь быстро и правильно ориентироваться в условиях общения,... уметь правильно спланировать свою речь, правильно выбрать содержание акта общения,... в-третьих, найти адекватные средства для передачи этого содержания,... в-четвертых, уметь обеспечить обратную связь. Если какие-либо из звеньев акта будут нарушены, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения — оно будет неэффективным» (23, с. 33).

Ориентироваться в условиях общения — это значит определить для себя место, роль высказывания в деятельности общения, с учетом общего мотива деятельности уточнить цель речевого действия и, отталкиваясь от основных условий коммуникации, решить вопрос о форме, виде, стиле высказывания.

Планирование, реализация и контроль соотносимы в трудах А.А. Леонтьева с теорией порождения речи, «...с теорией, а не с моделью...», ибо она «...построена таким образом, что способна включить в себя различные модели порождения: положенный в ее основу эвристический принцип допускает... конкретную различную модель такого порождения... В то же время существует принципиальная схема порождения, реализующаяся независимо от выбора конкретной порождающей модели» (24, с. 113).

В соответствии с теорией, описанной в работе А.А. Леонтьева «Основы психолингвистики», порождение речи состоит из двух этапов: внутреннего программирования и грамматико-семантической реализации.

Этап внутреннего программирования отличается и от внутренней речи, и от внутреннего проговаривания. Внутренняя программа высказывания отражает психологическую структуру «ситуации темы», то есть ситуации, о которой идет речь. Она имеет предметно-изобразительный код (по Н.И. Жинкину), в ее основе лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Эта смысловая характеристика представляет собой предикат по отношению к данному элементу. Внутренняя программа и есть то содержание высказывания, которое удерживается в оперативной памяти при порождении дальнейших высказываний.

Этап грамматико-семантической реализации включает в себя четыре подэтапа: тектограмматический, фенограмматический, синтаксического прогнозирования, синтаксического контроля.

На тектограмматическом подэтапе происходит замена единиц субъективного кода минимальным набором семантических признаков слова, приписывание данным единицам дополнительных семантических признаков, превращающихся затем в глаголы, прилагательные и другие компоненты высказывания. В результате тектограмматического подэтапа порождения речи мы получаем набор иерархически организованных единиц объективно-языкового кода, еще не обладающих полной семантической характеристикой, но зато «нагруженных» дополнительной семантикой.

Фенограмматический подэтап характеризуется распределением семантических признаков, ранее приписанных одной кодовой единице, между несколькими единицами, распределением кодовых единиц в высказывании, еще не имеющем грамматических характеристик. Есть основание думать, что именно с этим подэтапом соотнесено актуальное членение высказывания.

Подэтапу синтаксического прогнозирования соответствует лексико-грамматическое наполнение высказывания в ходе движения слева направо. Последовательно элементам приписывается место в общей синтаксической схеме высказывания, конкретная морфологическая реализация, полный набор се-

мантических, акустико-артикуляционных (графических) признаков.

На подэтапе синтаксического контроля прогноз соотносится с программой, контекстом, ситуацией общения. И здесь возникает либо соответствие, либо несоответствие. Если противоречия нет, то движение осуществляется дальше. Если оно имеется, то предложению приписывается новая синтаксическая схема, либо происходит замена программы высказывания. В случае приписывания предложению новой синтаксической конструкции осуществляется его трансформация.

Теория порождения речи А.А. Леонтьева не только учитывает целый ряд выдвинутых концепций. Положенный в ее основу эвристический принцип допускает включение в себя других моделей.

Помимо изложенных существуют и другие модели порождения речи, например, Е.М. Верещагина, И.Н. Горелова. Но все они очень близки и, в сущности, дополняют, уточняют друг друга, ведь в их основе — рассмотрение движения мысли, процесса, происходящего, в основном, во внутренней речи.

Итак, процесс порождения речи в трудах психологов и психолингвистов освещается как структурированная последовательность, состоящая из ряда этапов. Эта последовательность, как правило, начинается с речевого замысла и продолжается в выстраивании коммуникативно-познавательной программы. Дальнейшие этапы связываются с семантическим, поверхностным синтаксированием.

В лингвистике рассмотрение вопросов порождения речи может быть вертикальным или горизонтальным. К первому отнесем концепции С.Д. Кацнельсона, А.И. Новикова, О.Л. Каменской, ко второму — те концепции, в которых объектом исследования являются конструкции более обширные, чем предложение. Например, такие конструкции анализируются в трудах А.М. Пешковского, Л.А. Булаховского, М.М. Бахтина, Г.Я. Солганика, Е.А. Реферовской и др.

Вертикальное рассмотрение процесса порождения речи приближается к психолингвистическому, но отличается от него исключением того, что составляет смысл речи. Его горизонталь-

ное рассмотрение проводится в основном с целью выделения синтаксических единиц речи более обширных, чем предложение, с целью характеристики этих единиц. Второе рассмотрение состоит в моделировании текста. Поэтому в данном параграфе остановимся на первом рассмотрении.

В процессе порождения речи С.Д. Кацнельсон характеризует три основные ступени: речемыслительную (семантическую), лексико-морфологическую, фонологическую.

Первая ступень охватывает все собственно семантические процессы, начиная с квантования элементов сознания (знаний) на отдельные пропозиции и заканчивая формированием семантико-синтаксических структур.

На второй ступени совершаются процессы отбора лексических и грамматических форм, опосредствующих переход семантико-синтаксических структур предшествующей ступени к конкретным предложениям.

На третьей ступени имеет место выработка глобальных произносительных схем в опоре на звуковые схемы отдельных словоформ, синтагм и фонетических фраз. Фонационное исполнение произносительных схем завершает весь процесс порождения предложений.

Каждая ступень характеризуется своими особыми структурными единицами и механизмами порождения. По С.Д. Кацнельсону, на первой ступени в функции дискретных единиц выступают представления и понятия, а в функции порождающих механизмов — структуры содержательной валентности. На второй ступени им на смену приходят лексемы и механизмы формальной валентности. На третьей ступени единицами построения являются звуки речи и фонемы, а порождающими механизмами — глобальные произносительные схемы.

А.И. Новиков констатирует, что в процессе порождения речи можно выделить как минимум два этапа. Первый связан с отбором элементов и является семантическим. Вторым — с оформлением высказываний в соответствии с грамматической нормой языка.

Он предлагает к рассмотрению денотаты, связанные предметными отношениями в целостный семантический комплекс,

представляющий собой модель ситуации. Кроме того, раскрывает основные этапы формализации этой структуры. На первом этапе формализация денотатной структуры текста осуществляется на содержательном уровне, второй этап включает в себя формализацию самого процесса построения денотатной структуры.

Если А.И. Новиков для соединения внутреннего и внешнего планов речи использует термин «формализация денотатной структуры текста», то О.Л. Каменская вводит понятие С-модели, то есть некоторой мыслительной структуры, существующей в сознании личности.

О.Л. Каменская выделяет в словесной коммуникации элементарную цепочку: автор — текст — реципиент. В этой цепочке она различает речемыслительную деятельность автора, которая представляет собой совокупность внутренних и внешних процессов. В ней-то и формируется отчуждаемый от носителя языка текст.

По О.Л. Каменской, текст есть своеобразная знаковая модель мыслительного содержания. Реализация этой модели происходит в результате непрерывного сопоставления параллельных рядов моделей: 1) ряда С-моделей, формирующихся в индивидуальном сознании в процессе взаимодействия личности с окружающим миром и 2) ряда языковых (знаковых) моделей последовательностей отрезков текста. Эти два разнородных, но вместе с тем параллельно и синхронно существующих ряда моделей и составляют основу механизма речемыслительной деятельности индивида.

Итак, процесс порождения речи в лингвистике рассматривается как структурированный процесс, который начинается с квантования пропозиций, с образования семантических комплексов (моделей ситуаций). Далее он продолжается в конструировании синтаксических структур, в формализации денотатных образований (в объединении С-моделей).

Создавая модели процесса порождения речи, лингвисты обращаются к внутренней стороне этого процесса. Но они не затрагивают вопросы мотивации речи, ее замысла, программирования (планирования). В то же время представители данной

науки вводят логический термин «пропозиция», означающий истину, независимую от субъекта, семантический инвариант, остающийся неизменным при изложении коммуникативной задачи.

Раскрывая движение мысли, лингвисты «сужают» его описание. Это происходит за счет исключения ситуативной обусловленности речи.

В методике русского языка нашли применение психолингвистические модели, теория процесса порождения речи. Это проявилось в формулировках умений, которыми должны овладеть школьники. Кроме того, разработана собственная модель, воплощающая в себе психолингвистические, лингвистические идеи данного процесса.

В частности, Т.А. Ладыженская относит к речевым умениям:

- определять (осмысливать) объем содержания и границы темы сочинения;

- подчинять свое изложение и сочинение основной мысли;

- собирать материал для сочинений, систематизировать его, приводить в порядок, то есть отбирать нужное и определять последовательность его расположения в сочинении;

- строить сочинения разных видов (повествования, описания, рассуждения), выражать свои мысли точно, правильно, с точки зрения литературных норм, и по возможности ярко;

- совершенствовать написанное.

В.И. Капинос предлагает предусмотреть умения ориентироваться в ситуации общения, анализировать мотивы речевой деятельности, условия и задачи общения.

М.С. Соловейчик подразделяет все речевые умения на две группы. Одну из них составляют формулировки умений, необходимых для создания высказываний (для говорения и письма). К ним относятся умения:

- ориентироваться в ситуации общения, то есть осознавать, о чем будет высказывание, кому оно адресуется, при каких обстоятельствах, зачем создается;

- планировать содержание высказывания (осознавать его тему, основную мысль, намечать ход развития мысли, возмож-

ные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста);

— реализовывать намеченный план (раскрывать тему, развивать основную мысль, формулировать каждую мысль, соблюдая формы литературного языка, подбирая слова, формы слов, типы конструкций, интонацию и так далее с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста, обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой, руководствоваться нормами речевого поведения);

— контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения, то есть оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи.

Н.А. Ипполитова привносит в существующие схемы речевых умений сведения из учения о тексте. Ее перечень включает умения:

— осознавать тему высказывания и строить высказывание в соответствии с данной темой;

— определять основную мысль текста и строить самостоятельное высказывание с учетом определенного замысла и коммуникативного намерения;

— собирать и систематизировать материал для создания соответствующего текста, планировать содержание высказывания;

— придавать высказыванию соответствующую композиционную форму;

— придавать высказыванию соответствующую стилистическую окраску;

— правильно и осознанно отбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания;

— совершенствовать написанное.

Модель процесса порождения речи находим в описании, выполненном М.Р. Львовым в «Основах теории речи».

М.Р. Львов различает докоммуникативный и коммуникативный этапы порождения речи.

Характеризуя докоммуникативный этап, автор использует понятие «жизненная ситуация», разграничивает истолкование мотива, намерения, мотивации. По его мнению, речевая интенция сопряжена с формированием содержания высказывания. Она включает в себя обстановочную ориентацию, выбор адресата, мысленный план высказывания, выбор языка. По М.Р. Львову, семантико-грамматическое структурирование имеет три аспекта: выбор слов, порядок слов в предложении, грамматическое маркирование.

Анализируя коммуникативный этап, М.Р. Львов размышляет о кодовых переходах.

1.2. Речь как языковое явление

На становление определений языка во второй половине двадцатого столетия значительно повлияли идеи швейцарского ученого Ф. де Соссюра. Это отразилось в создании направления, содержательную основу которого составила характеристика языка через сопоставление с речью.

По Ф. де Соссюру, язык представляет собой грамматическую систему, существующую в мозгах целой совокупности индивидов, но не находящуюся ни в одном из них в полном объеме, и систему знаков, соединяющих в себе смысл и акустический образ. По его мнению, язык может быть обособлен. Обособленный язык составляет предмет изучения.

В отечественной лингвистике признана выводимость, обобщенность, функциональность языка. Помимо этого язык рассматривается как средство человеческого общения, способом существования и проявления которого является речь.

Признаки языка синтезированы в определении В.А. Звегинцева. Он пишет: «Язык есть использующее знаковый принцип (не в абсолютном смысле) организованное образование, служащее для человеческого общения и выступающее одновременно в качестве орудия мышления. Это структурное образование на-

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru