

Е.И. Пассов
Н.Е. Кузовлева

**ОСНОВЫ
КОММУНИКАТИВНОЙ
ТЕОРИИ
И ТЕХНОЛОГИИ
ИНОЯЗЫЧНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**МЕТОДЫ
ПРИЁМЫ
РЕЗУЛЬТАТЫ**

Е.И. Пассов
Н.Е. Кузовлева

Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования

*Методическое пособие
для преподавателей русского языка как иностранного*



МОСКВА
2010

Пассов, Е.И.

П19 Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 568 с.

ISBN 978-5-88337-186-7

В книге представлена теория и практика иноязычного образования, разработанная Липецкой методологической школой. Авторы постарались на основе образцов уроков, упражнений различных типов, технологии их использования, советов и рекомендаций продемонстрировать нетрадиционный подход к учебному процессу. Читатель узнает, что такое подлинная коммуникативность и чем она отличается от псевдокоммуникативности, что такое диалог культур, зачем он нужен и как его организовать, соединив язык и культуру; как можно не только декларировать, но и реализовывать принципы коммуникативности, каково содержание аспектов иноязычного образования; каковы средства, используемые преподавателем для организации процесса учения; как общаться с учащимися на занятиях и др.

Книга адресована всем, кто связан со сферой иноязычного образования: преподавателям иностранных языков, методистам-профессионалам, работникам системы повышения квалификации преподавателей иностранных языков, студентам вузов и факультетов, осуществляющих профессиональную подготовку преподавателей иностранного языка.

ISBN 978-5-88337-186-7

© Издательство «Русский язык». Курсы, 2010

© Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е., 2010

Репродуцирование (воспроизведение) данного издания любым способом без договора с издательством запрещается.

Светлой памяти

Галины Владимировны Роговой

Мы хотим, чтобы читатели этой книги, кому изложенные в ней идеи покажутся близкими, помнили, что без настойчивости и упорства Галины Владимировны, без её глубокого методического чутья и гражданского мужества российская коммуникативная методика не стала бы достоянием теории и практики иноязычного образования, а Россия потеряла бы приоритет первопроходца в этой сфере. Низкий поклон ей.

Авторы

О чем эта книга

В 1989 году в издательстве «Русский язык» вышла книга «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению». Тираж ее был по тем временам невелик — 8000 экземпляров, — и книга быстро «растворилась» в многочисленных Центрах русского языка в разных странах. Тогда Центров русского языка было более ста! Лишь малая часть тиража осталась в России. Теперь уже с трудом можно обнаружить книгу где-нибудь в крупной библиотеке. И слава богу!

В авторских устах такая реплика может показаться странной. Но она оправданна, так как все, что было написано в том пособии, отражало и ту эпоху, и тот уровень методических знаний. Мы не отрекаемся от опубликованного. Отнюдь! Речь лишь о том, что в теории российской коммуникативной методики многое уже переосмыслено, уточнено, углублено. Это касается не каких-то частных технологических характеристик, а толкования сущностных понятий — цели, содержания, принципов, роли культуры и ее соотношения с языком, понимания методики как науки, трактовки диалога культур, наконец, самого понятия «коммуникативность». От всего этого зависит и то, *что* воплощается в учебниках, и, следовательно, то, *как* мы работаем с учащимися.

Главная задача издания данной книги — показать то новое и ценное, что родилось в российской коммуникативной методике

за последние двадцать лет и остаётся таковым на сегодняшний день.

Опубликованы ли работы, где можно прочесть о наших взглядах на вопросы современной методики? Да, конечно¹. По многим причинам (не будем их анализировать) эти новшества почти никак не отразились на общем методическом дискурсе. Во всяком случае, высказанные идеи не стали объектами обсуждения. Скорее всего, для этого еще не пришло время.

Знакомство с последними публикациями методической русистики (монографии, статьи в журналах «Русское слово» и «Русский язык за рубежом», а также материалы XI Конгресса МАПРЯЛ)² заставляет думать о том, что современным методистам весьма удобно их пребывание в пространстве того методического мира, который уже выстроен ими, признан сообществом, худо-бедно функционирует, иногда принося неплохие плоды. И поскольку «все так живут», а «от добра добра не ищут», то какой смысл что-либо менять?хлопотное это дело — совершенствование теории, а тем более практики.

Поэтому до сих пор и стоим, упорно и непоколебимо, на тех позициях, которые уже более не могут считаться устойчивыми. Теоретически давно доказана сомнительность их прочности. Но ведь еще жива традиция: пока здание не начало разрушаться мало кто думает о том, что балки прогнили...

Каковы же те позиции, на которых строится современная методика и которые мы считаем устаревшими?

¹ Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. — М., 1993; *Е.И. Пассов*. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. — Липецк, 1999; *Е.И. Пассов и др.* Мастерство и личность учителя. — М., 2001; *Е.И. Пассов*. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. — Минск, 2003; *Е.И. Пассов*. Сорок лет спустя, или 101 методическая идея. — М., 2006; *Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова*. Концепция коммуникативного иноязычного образования: Методическое пособие для русистов, — СПб., 2007; *Е.И. Пассов*. Русское слово в методике как путь в мир русского Слова. — СПб., 2008; *Е.И. Пассов*. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. — СПб, 2009.

² То же касается и литературы по методике обучения ИЯ (журнал «ИЯШ» и др.).

1) Прежде всего, как это ни покажется странным, это «обучение иностранному языку». Нужно понять, что языку никого никогда невозможно *обучить*, ибо ему можно только *научиться*. Ученик, как справедливо считает педагогика, есть *субъект* учебной деятельности, т. е. тот, кто сам действует, а не подвергается воздействию, как «подвергается обучению» ученик, который не учится, а которого учат.

2) До сих пор в качестве цели «обучения» используются наборы разнообразных «компетентностей», основанных на прагматизме, что лишает ее главного — нравственного стержня. Это изобретение технократической философии привлекло внимание методистов своей операциональностью, что само по себе неплохо. Но беда заключается в том, что подобный подход таит в себе мину замедленного действия, которая в конце концов подорвет то, на что должно быть направлено всякое образование — становление человека как духовной индивидуальности.

3) Категория «содержание» по самой своей природе абстрактна; нельзя считать содержанием материальные объекты. Тем не менее учебники по методике утверждают, что «содержанием обучения являются тексты, темы, упражнения» и т. п. Такое ложное представление о содержании дает «сбой в программе», когда пытаются выстроить какую-либо образовательную систему.

4) Толкование понятия *диалог культур*, которое мы сейчас ставим во главу угла, сведено к сравнению фактов родной и иностранной культуры. Это равносильно тому, чтобы с авиалайнера пересесть на телегу и хотеть доехать с той же скоростью.

5) Несмотря на публичные заявления о том, что методика — наука, подлинная и самостоятельная, с ней обращаются как с прикладной (прикладной лингвистикой, русистикой, филологией). Примеров тому огромное количество. В сознании многих методика — вообще эмпирическая наука (как будто есть такие!) или совсем не наука, а искусство. Эти и подобные им благоглупости очень сложно искоренить из сознания коллег. Есть одно лекарство — методология, но его не «прописывают» ни в одной аспирантуре.

6) Считается, что есть так называемые смежные с методикой науки: педагогика, психология, дидактика, лингвистика. А используют их как базовые, взяв установленные в них закономерности и

перенеся их в методику. Представляете себе, если бы закон, скажем, Гей-Люссака использовался в... геометрии? Как можно готовить учителя иностранного на базе образовательного стандарта для филолога, переводчика, специалиста по межкультурной коммуникации и т. д.? Ведь это — *разные* профессии. Но готовят же! Не потому ли так низок уровень методической культуры учителей? Что касается профессионального образования «методист», то его не существует вообще. О каком развитии науки методики можно говорить?

7) Зато о коммуникативности мы слышим и читаем столь же часто, как и о «средствах стирки» или «избавления от морщин и перхоти». Но популярность эта вовсе не радует. В методической литературе двух последних десятилетий вряд ли найдется более частотное слово, чем «коммуникативный». Пробившись сквозь бетонные стены традиционных бастионов, коммуникативная методика завоевала себе место под солнцем и уже не нуждается в поддержке. Но она — увы! — стала также и модой для многих. Как неудобно бывает признаться в том, что вы не читали какой-то бестселлер, так неудобно стало заявлять о себе как о противнике коммуникативности. Более того, сейчас даже бывшие ее ярые противники перекрасили свои знамена. Можно сказать, что наступило время, когда коммуникативность должна бояться не своих противников, а своих «сторонников». Это не парадокс, это — реальность нашего методического мира.

Нельзя также не заметить, что коммуникативный пыл некоторых методистов угас. Дело в том, что временные экономические и просто человеческие затраты на обучение иностранным языкам часто не сопоставимы с тем мизерным результатом, который мы получаем в виде так называемого практического владения языком. И, казалось бы, вполне правомерно возникает вопрос: «Может быть, идея коммуникативности лишь очередная мода и также неспособна быть основой учебного процесса?» Мало ли знает история методики методов-однодневок? Достаточно назвать хотя бы пресловутый «метод Илоны Давыдовой».

Некоторые методисты поспешили вовсе отречься от коммуникативности, пытаясь вновь укрыться в старых шалашах эклектики, вытаскивая на сцену обновленный смешанный метод. Но эклектическая позиция, хотя и очень уютна, всегда бесплодна.

Другие же начали «изобретать» разные гибриды, например коммуникативно-когнитивный. Этот «фрукт» требует особого разговора, который у нас впереди.

Если же подойти к проблеме серьезно, то правомернее задать себе другой вопрос, который менее очевиден, но более глубок: «А та ли это коммуникативность?», иначе говоря, является ли расхожая трактовка коммуникативности достаточной, чтобы основанная на ней система была способна достигать поставленной цели? Правомерность такого вопроса доказывают бытующие мнения о том, что «коммуникативный — это устный», «коммуникативный — значит прямой», «коммуникативный — это бессознательный», «коммуникативный — значит речевой» и т. п. Не потому ли коммуникативизация учебного процесса вылилась только, так сказать, в его «оречевление», в насыщение (часто искусственное) традиционного учебного процесса речевыми упражнениями, что, конечно, улучшало его в частности, но не могло изменить сути? Такая операция походила на косметический ремонт дома, у которого прогнили балки и крыша, осел фундамент и отсырели стены. Могло ли это быть успешным? Кого винить в том, что в доме неудобно жить? Может быть, пора сносить?

Но в науке ничего никогда сносить не надо. «Коммуникативный дом» в идее по своей планировке весьма пригоден для учебного проживания. Дом сам не виноват, что строители не всегда оказывались умелыми, а архитекторы не смогли толком объяснить, как, что и где надо делать, да и сами по-разному представляют себе обстановку дома и его несущие конструкции.

А «несущие» его конструкции, если говорить о должном, появятся, если:

1) перейти от «обучения иностранному языку» в другое измерение, именуемое «иностранное образование», которое имеет четыре аспекта: познание, развитие, воспитание и учение;

2) сменить философскую основу иностранного (в данном случае русскоязычного) образования: перейти с технократического подхода на диалогический антропоцентризм, который ставит целью духовность человека, проявляющуюся не в наборе компетенций, а в его умении вести гуманистически обусловленный диалог культур;

3) поскольку содержанием образования является культура (и только она!), сделать содержанием иноязычного образования «иноязычную культуру» как особую интегративную духовную субстанцию, овладение которой вносит свою лепту в становление индивидуальности ученика как субъекта диалога культур;

4) сменить знаниецентрическую парадигму образования на *культуро-сообразную*, чего требует нацеленность на диалог культур. Поэтому используемая ныне стратегия «язык плюс культура» заменяется другой: «культура через язык, язык через культуру»;

5) необходимо не на словах, а на деле признать (а доказать это не сложно), что методика – совершенно особая, самостоятельная и очень сложная наука, имеющая все признаки подлинной науки, наука, имеющая решающее значение для образования и тем самым заслуживающая того, чтобы заниматься ею всерьез, разрабатывая ее методологию, философию и логику, ее категориальный аппарат, терминосистему и все существенные, а не поверхностные и надуманные проблемы;

6) пора признать, что методика не является только педагогической наукой. Пока можно выделить по крайней мере 14 предметных областей, где методика имеет общие с другими науками объекты. Тем не менее все вопросы, связанные с этими общими объектами, должны решаться на базе и с позиций методики. Это значит, что существуют методическая психология, методическая лингвистика, методическая филология, методическая физиология, методическая семиотика, методическое культуроведение, методическая педагогика, методическая кибернетика, методическое театроведение и др. Таким образом, *методика есть теория и технология иноязычного образования*;

7) необходимо полностью сменить систему профессиональной подготовки учителя, сделав ее не предметно ориентированной (когда готовят физиков, математиков, лингвистов и т. п.), а профессионально направленной на подготовку учителя-физика, учителя-математика, учителя иностранного языка и т. п. Необходимо также разработать государственный стандарт профессиональной подготовки методистов.

Если вернуться к коммуникативности и вспомнить о важности ее правильной трактовки для теории и практики, то станет понятен заголовок столь обширного вступления – «о чем эта кни-

га?» Надеемся, что читатель понял: мы хотим донести до него свою концепцию русскоязычного образования, показать то новое, что в ней разработано, какое оно имеет значение для русскоязычного образования, и — главное — показать, как это «работает».

Каждое из сформулированных выше положений будет подробно обсуждено и разъяснено в первой главе и показано на примерах в других главах.

Поскольку данная книга — не учебник по курсу методики, то от нее не следует ожидать: глубокого анализа иных концепций, исторического обзора методики, рассмотрения вопросов официального значения, некоторых традиционных для учебника по методике разделов.

Данное пособие скорее можно назвать настольной книгой по теории и технологии иноязычного образования. Хотелось бы, чтобы и по своим функциям и значению она стала таковой для тех русистов, которые примут ее идеи как свои.

Авторы стремились не просто изложить все возможные знания, касающиеся предметов обсуждения, а донести *сущность подлинной коммуникативности* в том виде, как она разработана липецкой методической школой. Напомним, что впервые в мире принципы коммуникативности были названы нами на I Конгрессе МАПРЯЛ в Москве в 1969 году¹. Мы дорожим российским приоритетом в нашей сфере² и полагаем, что и сейчас в обновленном виде наша концепция является цельной и достаточно научно обоснованной, не имеющей аналогов.

Конечно же, мы признаем, что многие русисты и нерусисты своими работами развивали методическую мысль по коммуникативному руслу.

Авторы считают также своим долгом предупредить читателя, что правила нормативного цитирования соблюдаются ими не всегда достаточно строго. Но лишь по форме. Что касается мыслей цитируемых коллег, то авторы несут за их аутентичность полную ответственность.

¹ См. *Пассов Е.И.* Основные принципы коммуникативного обучения иноязычному говорению.

² По незнанию или другим причинам этот приоритет приписывается английским методистам.

Российская коммуникативная методика сегодня

Глава 1. Почему «иноязычное образование», а не «обучение иностранному языку»?

Казалось бы, доказывать тезис о том, что образование важно, имеет личную и общественную ценность, значит ломиться в открытую дверь. Казалось бы. Но физики утверждают: если истина очевидна, ее следует доказать. Тем более что, рассуждая на эту тему, придется кроме понятия «образование» обратиться к понятиям «культура» и «цивилизация», которые достаточно многозначны и сложны. Что же касается образования, то мы имеем в виду *иноязычное образование* — понятие новое, за которым стоит (на онтологическом уровне) не традиционный «учебный процесс», не «обучение иностранным языкам», а новая реальность. И, как мы увидим далее, это абсолютно принципиально для последующих рассуждений, методологически принципиально.

Чему мы учим, когда «обучаем языку»?

Заглянем в словари. Рассмотрим словарные определения слова «обучать». В.И. Даль дает такое толкование: «Обучать (обучить) — учить, научить, передавать кому-н. знания, искусство; наставлять, школить, муштровать»¹. В словаре Д.Н. Ушакова находим: «Обучить — научить кого-н., сообщить кому-н. систему

¹ Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1882.

знаний, навыков в какой-н. области. Например, *обучить столярному ремеслу..., иностранным языкам*¹. «Толковый словарь русского языка» (1995) добавляет: «...занимаясь, усваивать, запоминать (учить урок); с союзом «что» — высказывать, обосновывать к-н. мысль, положение»².

Посмотрим значение слова «язык». В.И. Даль определяет: «Язык — ... словесная речь человека; словарь и природная грамматика; совокупность всех слов народа и верное их сочетание для передачи мыслей своих; ... способность или возможность говорить...». Сходное толкование у Д.Н. Ушакова: «Язык — система словесного выражения мыслей, обладающая определенным звуковым и грамматическим строем и служащая средством общения в человеческом обществе».

И сколько бы мы ни твердили, что обучение связано с развитием и воспитанием, а к формулировке цели ни добавляли, что развивающие, воспитательные и общеобразовательные³ цели реализуются в процессе достижения главной цели — формирования коммуникативной компетенции, — главная цель остается, по сути, единственной. Во-первых, потому что за другие с учителя никак не спросишь: ни у кого даже язык не повернется обвинить учителя, если у него «главная» цель достигнута. Во-вторых, скорее у учителя больше оснований спросить с составителей пособий, почему, провозгласив другие цели, они не «заложили» в учебнике средств для их достижения.

Вот что делает магия слов, в частности терминов. Когда мы говорим, что мы *обучаем*, мы невольно имеем в виду «сообщение знаний и формирование навыков». Обучаем чему? Языку. Следовательно, словам, грамматике, способам выражения мысли и т. п. Хотим мы того или нет, цель сводится в этом случае к *homologues* — человеку говорящему. А цель определяет и путь к ней, и средства. Отсюда и содержание обучения, и методика, отсюда и прагматизм, несовместимый с тем, что называется образовани-

¹ Толковый словарь русского языка/Под ред. Д.Н. Ушакова. М., — 1938.

² Толковый словарь русского языка/Под ред. С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой. — М., 1994.

³ Разве развивающие, воспитательные и даже учебные цели не являются общеобразовательными?

ем. Отсюда и «торчащие уши бихевиоризма», сколько бы мы ни клялись в верности *деятельностному* подходу.

Для дальнейших рассуждений приведем два пассажа из прекрасных в целом монографий.

• «Какие смысложизненные установки должны измениться в культуре техногенной цивилизации, чтобы преодолеть глобальный кризис и выйти на новый виток цивилизационного развития, ориентированный на человека как на высшую ценность культуры?» И далее: «Надо выявить глубинные связи культуры и образования, их дух, потенциал в *развитии современного общества*»¹.

Возникают вопросы: являются ли синонимичными понятия «развитие общества» и «цивилизационное развитие»? Что следует считать «культурой цивилизации»?

• «Таково нынешнее время переоценок сложившейся в ходе цивилизационного развития системы ценностей, формирования новых культурных доминант»².

Спрашивается: формирует ли цивилизация систему ценностей, т. е. культуру? Если да, то образование оказывается не у дел.

В связи с этим возникает еще один вопрос: может ли цивилизация быть содержанием образования?

Д. Габор считает, что современная цивилизация основана в материальном отношении на невиданных достижениях, однако в духовном — практически ни на чем. Если согласиться с ним, то ответ на наш вопрос будет отрицательным: «Нет, не может». Потому что мы наступили на те же грабли: снова делаем содержанием образования социальный опыт, к которому у нас идеологически принято было относить ценности цивилизации: НТР, индустриализацию, технократизм, прагматизм. Недопустимость отождествления социального опыта и культуры убедительно доказал. Ю.В. Сенько. «Необходимо, — пишет он, — преодолеть цивилизационные рамки в определении образования, для чего надо анализировать его в сопряжении с категориями «человек» и «культура».

¹ Степашко Л.А. Философия и история образования. — М., 2003. — С. 33.

² Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. — М., 2000. — с. 21.

Что есть «цивилизация»? Французы закрепили этот термин за тем, что мы называем культурой (civilisation). В русском языке понятия «культура» и «цивилизация» четко не разведены. Тем не менее в русле наших рассуждений это сделать необходимо. Примем к сведению шуточные и не глубокие, по сути, определения цивилизации «как обмена ценностей на удобства» (С. Лем) или как «бесконечное накопление ненужных вещей» (М. Твен). Отбросим однобокое: «покорение и реорганизация окружающей среды посредством науки и техники» (Ч. Моррис). Задумаемся над тем, что «развитие цивилизации отодвигает культуру все более и более назад, игнорируя духовную сторону человека» (А. Кони). Об этом же предупреждал Н. Бердяев и другие. Главной пагубной «заслугой» цивилизации гуманисты-лирики считают неумолимое приближение антропологической катастрофы, что выразительнее всех сформулировал А. Вознесенский: «Все прогрессы реакционны, если рухнет человек». Услышим, наконец, и глас Ф. Достоевского, глас вопиющего среди развалин нравственности: «Да будут прокляты эти интересы цивилизации, и даже самая цивилизация, если для сохранения ее необходимо сдирать с людей кожу».

Принять к сведению, отбросить однобокость, внять предупреждению и услышать наших предшественников и современников мы обязаны, потому что они, как и мы, озабочены будущим. Означает ли это, что понятие «цивилизация» следует изъять из нашего образовательного обихода? Нет, конечно. Если под цивилизацией считать «одно из разнокачественных состояний общества» или «этап в эволюции человеческого общества» (ФЭС), то этот термин, имея свой денотат, имеет и право на существование.

Но нужно понимать, что следствием образования может быть преодоление духовного кризиса современной цивилизации. Это произойдет только в одном случае — если мы совершим *переход от обучения к образованию*.

Иностранный язык давно уже стал производительной силой в современном обществе, а обучение иностранному языку — своего рода экономической категорией. И это в нашем материальном рыночном мире весьма приветствуется и

используется. К сожалению, не в том смысле, что языку не надо обучать. Даже если отвлечься от того, что вообще никогда, никого, ничему научить нельзя, тем более языку, ибо ему можно только *научиться*, такой сугубо прагматический подход уместен на курсах, в кружках, клубах, на занятиях с репетитором и т. п., но никак не в образовательных учреждениях. Образовательные учреждения (школа, вуз) существуют (извините за банальность) не для того, чтобы обучить кого-то чему-то, а для того, чтобы человек имел возможность получить образование.

У этих двух явлений различны и цели, и содержание. Целью *обучения* является формирование утилитарных навыков и умений (включая знания) в конкретных практических (читай: прагматических) целях; содержанием обучения служат... те же знания, умения, навыки. Получается, что обучение как бы замкнуто само на себе. А где ученик, которого мы (согласно декларациям) хотим возвести в ранг субъекта деятельности? Пока он лишь — средство осуществления процесса обучения — подвергается обучению...

С образованием все иначе. Целью *образования* является сам человек (учащийся) развитие его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание его нравственности и др. Содержанием же служит культура, которая, как известно, включает в себя четыре компонента: *знать — уметь — творить — хотеть*, т. е. не только (и не столько!) знания и умения, но и способность творить и желание действовать. Понятия «творить» и «хотеть» являются ведущими, что принципиально отличает содержание образования от содержания обучения.

Образование вообще и иноязычное в частности обладает огромным потенциалом, поскольку в нем органично сочетаются четыре аспекта: *познавательный* (познание иностранной культуры и языка как ее компонента), *развивающий* (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), *воспитательный* (воспитание нравственных качеств личности) и *учебный* (овладение умениями говорить, читать, писать на иностранном языке). Таким развивающим и воспитательным потенциалом, каким может обладать иноязычное образование, рас-

полагают разве что родной язык и литература и, в значительной мере, отечественная история.

Вот какие духовные богатства мы транжирим, когда продолжаем «обучать языку»!

Мало того, сейчас нас призывают сдать свои позиции. Под лозунгом так называемого компетентностного подхода, идеологии «модернизации» образования ставят перед нами задачу «обеспечить знание языка на уровне функциональной грамотности». Вспомним, что этот термин использовался в 20-е годы прошлого века, когда советская власть поставила задачу ликвидировать неграмотность в стране. Вот какие «вершины» образования предстоит нам штурмовать.

Применительно к иностранному языку функциональная грамотность означает «умение объясниться в дороге, понять, что тебе сказали в аэропорту» (это цитата), т. е. известный *survival language* (язык для выживания). С такой «компетентностью» диалога культур не получится. *Survival language* как инструмент общения отличается от умения вести диалог культур, как нож дикаря от лазерных приборов современной хирургии.

Ставить цель — достижение функциональной грамотности — равносильно преступлению и перед человеком, временные и моральные затраты которого неизмеримы с мизерностью результата, и перед обществом, которое вместо духовно развитых его членов пополнится нравственно ущербными и интеллектуально неполноценными единицами электората и потребительской толпы. Такая модель образования, к сожалению, существует во многих странах.

В связи с этим интересно вспомнить структурную цепочку результативности образования: грамотность — образованность — профессиональная компетентность — культура — менталитет, предложенную Б.С. Гершунским¹. Можно спорить с автором, является ли именно менталитет высшей ступенью результативности образования. Но нельзя не заметить, что грамотность названа (и вполне справедливо!) лишь начальной ступенью.

¹ *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. — М, 1998. — С. 108.

Какой должна быть цель образования?

Учитывая прагматичность нашего времени, некоторые философы считают наиболее подходящей целью homo agens — «человека деятельного». В самом деле, заманчиво и на первый взгляд целесообразно, современно. Но...

Будучи также приверженцами деятельностного подхода в психологии, мы все же считаем, что в качестве цели-идеала модель homo agens недостаточна. Дело в том, что наше мышление по мере развития цивилизации все более становится технократическим. Это повлияло и на образование: сначала наука, а затем и образование перестали быть неотъемлемой частью культуры.

Сущность технократического мышления и тот вред, который оно наносит образованию глубоко проанализировал В.П. Зинченко. Он считает, что для технократического мышления главное — достижение цели любой ценой, а не смысл и общечеловеческие интересы, главное — техника, а не человек и его ценности. При технократическом мышлении нет места нравственности, совести, человеческого переживания, достоинства и т. п. Все подчинено «делу». Технократическому мышлению подвластно все, в чем проявляется не столько его антигуманность или антигуманитарность, сколько его бескультурье. Вот он деятельный человек! А точнее — деляга, причем, в силу своей бездуховности, безнравственности вовсе не безвредный.

Противопоставить технократическому мышлению можно только гуманистическое образование, ибо оно, по сути, — нравственное образование (следовательно, и воспитание) средствами любых дисциплин, среди которых ведущее место, конечно, занимают гуманитарные. «Не природные явления, а социум и человеческая культура станут центром сосредоточения интеллекта в XXI веке»¹. Поэтому В.П. Зинченко делает вывод: надо строить культурно-историческую или социально-культурную теорию образования. Дело в том, что ценности могут усваиваться двумя путями: во-первых, через лозунги и пропаганду, — тогда они превращаются в псевдоценности — и, во-вторых, через культуру,

¹ Розов Н.С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего. Сб.: Философия образования для XXI века. — М, 1992. — С. 12.

как ее составляющие, — тогда они становятся ориентиром для самоопределения индивидуальности.

Думается, что модель *homo agens* не гарантирует главного — нравственного отношения к миру.

Мы считаем, что целью образования может считаться только формирование *homo moralis* — человека морального, духовного. *Homo moralis* — это «человек с совестью, который различает добро и зло, сам формирует для себя нравственные предписания (вот оно — самоопределение индивидуальности!), требует от себя их выполнения. Он свободен. Свобода и общение выражаются в творчестве и только при этом условии у него формируется ответственность перед другими и перед собой за свои мысли, поступки, действия, в конечном счете за свое развитие. Он понимает, что творимые людьми социальные институты по значимости не выше самих людей. Он не против рационального знания, но понимает, что в мире много такого, «что и не снилось нашим мудрецам», т. е., что духовность — главное, а решение экономических и социальных проблем — не цель, а средство возвышения человека» (В. Шубкин).

Достойная цель, не правда ли? Разве мы не можем внести в ее достижение свою лепту? Не только можем, но и должны.

Человек духовный — не тот, кто что-то знает и умеет, не только компетентный, а тот, кто обладает некими устойчивыми ориентирами, управляющими его деятельностью в любой сфере. Человек духовный владеет культурой созидательного творческого труда, культурой разумного потребления, культурой гуманистического общения, культурой познания, культурой мировоззрения, культурой эстетического освоения действительности.

Культура — это индивидуально (лично) освоенные духовные ценности. И чтобы каждый человек мог и хотел индивидуально осваивать их, необходима гуманизация и содержания образования, и его технологии. Ведь любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в деятельности. Следовательно, любое образование должно преследовать цель — развивать личность как субъекта культуры.

Необходима переориентация образования со знаниецентрического на *культуросообразное*, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а *мыслить*, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на *творчество, создание*.

Таким образом, *культура как система ценностей*, используемая в качестве *содержания образования*, становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным. С одной стороны, овладение культурой влияет на становление личности, а в конечном счете на образовательный уровень общества. С другой — присвоенная система ценностей влияет на то, во имя чего и как индивидуальность использует свой потенциал, т. е. на нравственный уровень общества.

Возникают резонные вопросы: допустим, что культура как система ценностей действительно должна стать «пространством существования» учащегося, чтобы он сформировался как нравственный, духовно богатый человек. Но возможно ли это осуществить при таком количестве часов, которые отводятся на иностранный язык? Правомерно ли сваливать на плечи одного предмета груз, который должно нести образование в целом? Поясним нашу позицию. Взгляните на схему (рис. 1).

Рис. 1

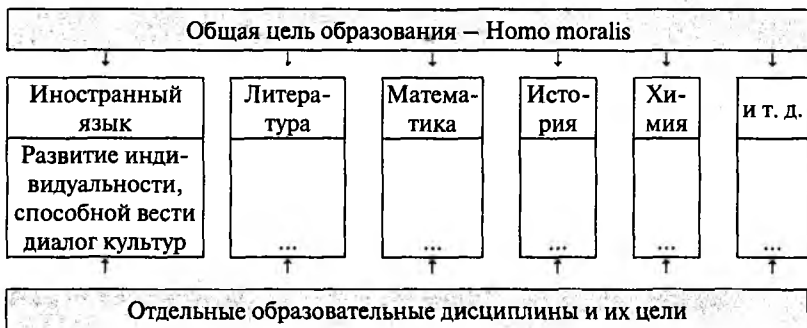


Схема показывает, что каждая образовательная дисциплина вносит свою лепту в достижение общей цели, используя свои потенциальные возможности и сообразуясь с содержанием общей

цели. Заметим, что возможности нашей дисциплины поистине огромны, едва ли не самые богатые, с ними в какой-то мере может сравниться только потенциал литературы и истории.

Именно поэтому нужно иноязычное образование, а не обучение иностранному языку. Именно поэтому иностранный язык должен быть не учебным предметом, а образовательной дисциплиной. Именно поэтому можно совершенно четко определить цель нашей образовательной дисциплины как развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур, т. е. к взаимопониманию народов.

Главная опасность, исходящая от прагматизма, состоит в том, что он формирует совершенно пагубное мировоззрение, где нравственные понятия «можно» и «нельзя» заменены физическими — «возможно» и «невозможно». Что возможно, то и можно. Нетрудно понять, чем это грозит любой стране, если эти идеи полностью овладеют массами.

А угроза велика, что красочно описал А.М. Панарин в своей монографии «Совращение гедонизмом». Трагедия России, пишет он, в том, что у нас победила западническая элита. Продолжая эту мысль заметим, что происходящее ныне в иноязычном образовании следует назвать не «модернизация», а «вестернизация». И это не преувеличение. Насколько нам известно, подобный процесс имеет место и в некоторых других странах.

Мировоззрение, как известно, — ядро и индивидуального, и общественного сознания. И если цивилизация это не только и не столько машины и удобства, но и сам человек с его мировоззрением, то каков будет уровень цивилизации, если мировоззрение каждого члена общества покоится на аморальной основе?

Итак, мы думаем, что именно мировоззрение человека духовного следует считать тем «камнем, который отвергли строители и который следует поставить во главу угла». Ибо мировоззрение играет главную — регулятивную роль в жизнедеятельности человека. Мировоззрение можно сравнить с подводной частью айсберга: то, чего не видно, но что обеспечивает устойчивость в океане.

Мировоззрение — не только содержание, но и способ осознания действительности, принципы жизни, идеалы человека.

Все это и влияет на нормы поведения, на отношение человека к людям, к себе, к труду и т. п. Это тот магический кристалл, сквозь который человек воспринимает, ощущает и осмысляет окружающий мир, себя в мире и мир в себе.

Думается, что именно это имел в виду Д.И. Писарев, когда говорил, что общее образование есть скрепление и осмысление той естественной связи, которая существует между определенной личностью и человечеством.

Видимо, можно выстроить такую цепочку взаимообусловленности интересующих нас понятий (явлений).

Образование как процесс овладения *культурой* (системой ценностей) → *индивидуальность* (личность как продукт) — человек духовный (его основа — гуманистическое мировоззрение) → *общество* (демократическое по устройству и нравственное по своим устремлениям во имя человека).

Ключевыми понятиями такого образования, которое действительно может создать условия для самореализации человека и его становления как *homo moralis*, являются:

- ценности и культура,
- духовность и нравственность,
- творчество и развитие,
- свобода и ответственность,
- общение и самоопределение.

Рассмотрение философских основ иноязычного образования приводит нас к выводу, что все его содержание и смысл в концентрированном виде вмещаются в терминосистему, образуемую этими пятью парами понятий.

«...Куда ж нам плыть?»

Почему невозможно достичь цели — формирование *homo moralis*, — если путь к ней будет лежать через обучение? Потому что у этих двух явлений различны и цели, и содержание, о чем мы писали выше.

Вспомним мудрого А. Эйнштейна: «Образование это то, что остается у человека, когда он забудет все, чему его учили». В этом и заключается огромный потенциал образования, его широта,

глубина, принципиальная недостижимость цели, ее «неопределенность». Но в этом и огромная сложность определения содержания образования. Поэтому, если позволительно использовать игру слов, то можно сказать: образование Человека есть не конечная, а *бесконечная* цель образования.

Обучение лишь один из аспектов образования, технологическая его сторона. Поэтому нельзя сводить задачи образования к обучению.

Образование — это создание образа: себя, мира, своих действий в мире («целого пространства образов». — *В.П. Зинченко*). Образ-образец может задаваться извне, но лучше, если человек выстраивает его сам; поэтому всякое образование есть в конечном счете самообразование: человек *преобразует* себя, становится индивидуальностью. Следовательно, *образование* — это становление человека путем вхождения в культуру; благодаря ее присвоению, он становится ее субъектом.

Первоначальный образ-образец как идеал «обрабатывается» лично: его лично окрашенным знанием, приобретенным в процессе образования (познавательный аспект образования), его личностными образами освоенных действий (учебный аспект образования), его лично окрашенными свойствами, приобретенными в общении-воспитании (воспитательный аспект образования) и лично маркированными развиваемыми способностями, психологическими функциями и т. п. (развивающий аспект образования). Именно так представляется процесс преобразования человека как индивидуальности. Именно таким он и должен быть на наших уроках.

Следовательно, образование как процесс со стороны преподавателя есть *передача*, со стороны учащегося — *присвоение культуры*, направленные на преобразование человека. *Образование как продукт* — это то, что приобрел, присвоил человек в результате познания, развития, воспитания и учения.

Но вернемся к образованию как условию развития цивилизации и культуры. Размышляя об образовании, о судьбах цивилизации и культуры в XXI веке, большинство ученых важную роль в этих процессах отводит культуре.

Цивилизация не может претендовать на роль заместителя культуры. Но сложность состоит в том, что цивилизация и культура обречены на совместное существование в одном доме, имя которому человеческое общество. Каковы же взаимоотношения этих соседей, от чего зависит климат в доме?

Думаем, что эту пару можно сравнить с другой — язык и культура. Если считать ведущим язык, то мы попадаем в тупик под названием «обучение языку»; если признаем ведущим компонентом культуру, то плывем в море «Образование». Но в любом случае непродуктивно аддитивное представление языка и культуры, ибо их онтология иная: это — синтез, сплав, интеграция, полная взаимообусловленность.

Цивилизацию и культуру можно сравнить с сообщающимися сосудами. Их взаимоотношение — бесконечное взаимовлияние и развитие, при котором ведущей должна быть *культура*. Здесь работает так называемый третий уровень культурных феноменов, который образует программы социальной жизни, адресованные будущему. Эти феномены генерирует культура, чем и движет цивилизацию. Сойдемся на том, что культуру может «двигать» только человек духовный, который становится таковым (увы! пока не часто становится) только благодаря подлинному образованию¹.

Представим себе весы Истории, на одной из чаш которых лежат достижения цивилизации, на другой — достижения культуры. Ход истории зависит от того, какая чаша перевесит. Сейчас перевесила чаша цивилизации. Отсюда и кризисы, и катастрофы, прежде всего в духовной сфере. И как верно заметил Б.С. Гершунский: «Речь идет о буквально понимаемом спасении цивилизации, спасении прежде всего духовном. Но и физическом тоже. Ибо в условиях духовной деградации само выживание рода человеческого становится проблематичным»².

Если говорить о функциях образования, то на первое место следует выдвинуть спасительную функцию, если хотите, профилактическую, охранную. Только образование в истинном смысле этого слова, где ведущими аспектами (повторимся!) являются воспитательный и развивающий, способно охранять человека от

¹ Кинелева В.Г., Миронова В.Б. Образование, воспитание, культура в истории цивилизации. — М., 1998.

² Гершунский Б.С. Там же. — С. 571.

грязной информационной среды, сделать прививку против инфекции безнравственности, против вируса ксенофобии, против проказы прагматизма.

И мы поддались прагматизму, этому антиподу духовности. И забыли о воспитании. Забыли о необходимости формировать мировоззрение наших детей. Мы возвели в абсолют обучение. Оно практично, дает видимый результат, который можно ощутить, измерить, например, с помощью тестов. А образование, развитие тестами не измеришь. Все это сказывается потом.

О том, куда приведет прагматизм (технократизм) в образовании, написано и сказано немало. Мы с теми, кто хочет сохранить духовное богатство народа, его национальное достоинство и не менять культуру достоинства на культуру полезности, как сказал А.Г. Асмолов.

Какие выводы можно сделать из сказанного?

Во-первых, следует признать, что иностранный язык как учебный предмет — уникален по своим образовательным возможностям. Иностранный язык, в сущности, — не учебный предмет, а *образовательная дисциплина*, обладающая огромным потенциалом, способным внести весомый вклад в развитие человека как индивидуальности. Если наша цель будет не сугубо учебной (не «умение общаться» или «владение коммуникативной компетенцией»), а образовательной (образование духовного человека, способного вести диалог культур), то необходимо позаботиться о том, чтобы раскрыть и реализовать все потенциальные образовательные возможности человека. Если мы осознаем это, то поймем и главное: нельзя ставить цель — «достижение минимально достаточного уровня коммуникативной компетенции», как это формулируется, например, в учебных программах.

Во-вторых, целесообразно использовать в соответствующем контексте не термин «обучение иностранным языкам», а «иноязычное образование».

И наконец, в-третьих, если всякое образование есть передача культуры, то иноязычное образование есть передача иноязычной культуры. Далее мы поясним, что «иноязычная культура» — не синоним «иностранной культуры», а совершенно иное методическое понятие.

Глава 2. Через культуру диалога к диалогу культур

Часто люди не осознают того, каким бесценным даром является язык, на котором они говорят. Ведь только через овладение и пользование языком возможно превращение биологического существа в социальное, разумное, духовное — в Человека.

Как происходит это таинство? Ведь, казалось бы, язык — это набор знаков. Что же делает его столь могущественным инструментом?

Физиологи говорят: вторая сигнальная система («слова», речь) держит весь мир в речевом отражении. Что же это за мир, который отражен в языке и находится в сознании? Это — сугубо человеческий мир, очеловеченный мир Культуры. И если бы за языком не стоял мир Культуры, язык перестал бы быть тем, чем он есть.

Язык и культура немислимы и бессмысленны один без другого. Но все же мы полагаем, что ведущим в этой паре является культура. Это она делает человека Человеком. Конечно, с помощью языка, этого изумительного инструмента, этой загадочной, сложнейшей и восхитительной формы. Но суть кроется в Культуре: содержанием мира нашего бытия является она — ее величество Культура — сложнейшее создание человека и сама его создательница. Не зря говорят, что культура создает человека в той мере, в какой он создает культуру. Как это происходит?

Вот родился человек. И сразу попал в «языковую» атмосферу, а точнее — в «пространство культуры» (П. Флоренский), пространство его Бытия, которым он окружен и которое ему предстоит усвоить и освоить в игре, учении, общении, в разных видах деятельности: взял в руки игрушку — куклу, увидел на матери передник с родным узором, услышал ласковые слова матери, погрузился в атмосферу национального праздника, услышал сказку и получил представление о морали и нормах поведения с людьми, о нравственных ценностях своего народа, прочел эпизод из истории своего народа, побывал в краеведческом музее и узнал, как жили его предки, съездил

в гости к бабушке в деревню и восхитился резьбой на окнах, сходил в родной лес и узнал названия трав, порадовался за победу спортсменов и ощутил гордость за страну... Куда ни кинь взор, — родная культура, с кем ни заговоришь, — родная речь. Все это впитывается: рациональная информация переплетается с эмоциональной, и обе они осмысляются (приобретают личностный смысл), трансформируясь и интегрируясь в то, что называется загадочным словом «менталитет», и без чего нет национального самосознания, нет культурных корней, нет полноценного Человека. Если человек вырос не в пространстве культуры, в нем, как бы бегло он не говорил на языке, навсегда останется заметным дефицит развития, дефицит воспитания, дефицит важнейшей информации, составляющей основу жизни. Человек никогда не сможет перейти в статус субъекта культуры, перейти к созданию своего культурного пространства, к возвращению своего индивидуального менталитета. Иными словами, его образование не поднимется на уровень самообразования. Что же такое культура?

Различные ученые вкладывают в понятие «культура» различные, зачастую даже противоречивые смыслы.

Приведем примеры определений, данные зарубежными и отечественными учеными (табл. 1). Выбирая эти определения, мы старались показать, что их авторы фокусируют внимание на разных аспектах и функциях этого феномена.

Как видно из таблицы определений культуры, этот феномен и «результат деятельности», и «форма общения», и «способ деятельности», и «способ мышления», и «опыт», и «норма поведения», и «мера развития», главным и единственным субъектом и преимущественно объектом которых является человек. Таким образом, подчеркивается личностноформирующий характер культуры и ее многогранность.

Важно заметить, что влияние фактов культуры на человека — не односторонний процесс. Ведь человек выступает здесь не объектом воздействия фактов культуры на него, а субъектом, т. е. имеет место взаимодействие с фактами культуры, общение с ними и, как любой процесс общения, такое взаимодействие диалогично. Если сохранить эту диалогичность в образовательном

Таблица 1

**Познавательная
функция**

- «... совокупность материальных и духовных ценностей». (В. Добрынина)
- «...память мира и общества — память, материализованная в библиотеках, памятниках и языках». (А. Моль)
- «...относительно постоянное нематериальное содержание, передаваемое в обществе при помощи процесса социализации». (Г. Беккер)
- «...воплощенные ценности». (Н. Чавчавадзе)
- «...результат воплощения творческих сил общества и человека в определенных культурных ценностях». (Е. Боголюбова)

**Развивающая
функция**

- «...специфический способ мышления, чувствования и поведения». (Т. Элиот)
- «Культура выступает как характеристика самого человека, мера его развития в качестве субъекта деятельности, мера овладения этим субъектом условиями и способами человеческой деятельности в различных сферах общественной жизни». (В. Келле)
- «...система, выступающая мерой и способом формирования и развития сущностных сил человека в ходе его социальной деятельности». (Л. Коган)

**Воспитательная
функция**

- «...единство всех форм традиционного поведения». (М. Мид)
- «...общий образ жизни народа, социальное наследство, которое индивид получает от своей группы». (К. Клакхон)
- «Духовное бытие общества и есть культура». (Л. Кертман)
- «...программа и норма образа жизни». (В. Сагатовский)
- «Главное в культуре не материальные достижения, а то, что индивиды постигают идеалы совершенствования человека». (А. Швейцер)

**Коммуникативная
функция**

- «...в языке воплощается культура». (В. Гумбольдт)
- «...символическое выражение, коренящееся в подсознательном, привносимое в общественное сознание, где оно сохраняется и остается в истории». (Д. Реджин)
- «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных — прошлых, настоящих и будущих — культур, форма диалога и взаимопорождения этих культур». (В. Библиер)
- «...система хранения и передачи социального опыта». (В. Колев)

процессе, то она обеспечит активную позицию учащегося, его творческую свободу. Но об этом — ниже.

Всякая культура национальна по содержанию и индивидуальна (личностна) по способу присвоения, т. е. культура — это индивидуально освоенные духовные ценности.

Всякая культура усваивается в форме четырех элементов:

1) *знаний* о различных сферах бытия;

2) *опыта* деятельности в определенных сферах;

3) *творчества* как преобразования и переноса приемов деятельности в новые условия,

4) *отношения к деятельности*, ее объектам, всему, что с ней связано, соотнесенного с системой ценностей человека (И.Я. Лернер).

Иначе говоря, усвоить культуру, значит *знать—уметь—творить—хотеть*.

Однако человек может «знать», но не «уметь», «знать и уметь», но не «творить», «знать, уметь, творить», но не «хотеть». В последнем случае бесполезны для общества (да и для самого человека в конечном счете) и его знания, и умения, и потенции к творчеству. «Хотеть» — вот ведущий элемент в содержании культуры, ибо он определяет мотивационный аспект, а будучи соотнесенным с системой ценностей, и нравственный аспект человека как индивидуальности. Получается, что природа очень разумно устроила процесс социализации как культуросообразный процесс, ибо культура — это ценности и определяют все именно они, а не знания и умения, к которым мы так стремимся.

А какова же роль языка в осмыслении мира человеком? Как язык соотносится с культурой?

Язык — уникальное явление, представляющее собой особый мир и способное порождать сложный мир. Мир языка — многоуровневое и многомерное пространство.

Национальная психология, душа народа, его характер выявляются и познаются в языке и через язык. «Народ и язык — единица неразделимая. Народ — язык, язык — народ» (И.И. Срезневский). «Язык — это история народа. Язык — это путь цивилизации и культуры» (А.И. Куприн). Уникальность языка как социокультурного феномена, присущие языку функции, универсальность

средств осмысления мира и человека свидетельствуют о мощном образовательном потенциале языка, неисчерпаемых ресурсах, имеющих возможность влиять становление, образование человека — создание образа себя, мира, своих действий в мире, «целого пространства образов» (В.П. Зинченко), т. е. на человека духовного. «Язык не есть только говор и речь: язык есть образ всего внутреннего человека — его ум, того, что называется сердцем, он выразитель воспитания, всех сил умственных и нравственных» (И.А. Гончаров). Язык вбирает в себя и своеобразно преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире, «образует», формирует, воспитывает «родственное внимание к миру» (М. Пришвин), способствует освоению и присвоению этого мира, «открытию» и созданию себя в нем, побуждает к размышлению над смыслом существования человека на Земле. Язык — кладезь педагогики, творец души человека, база для духовно-нравственных, умственных и гражданских качеств личности.

Язык имеет несколько функций:

- *познавательная* (язык как средство познания, орудие мышления);
- *аккумулятивная* (язык как хранитель национальной культуры);
- *коммуникативная* (язык как орудие общения, выразитель отношения, эмоций, воздействия и т. п.);
- *лично-образующая* (язык как инструмент развития и воспитания).

Сравнив функции языка с функциями культуры, легко заметить «семейное родство» языка и культуры, их содержательную и функциональную близость, их диалектическое единство.

Отношение языка к культуре двойственно: с одной стороны, язык — часть духовной культуры; с другой — язык есть порождение самой культуры и средство ее выражения (рис. 2).

В каждом языке — портрет национальной культуры; язык помогает познать национальную культуру и понять ее особенности.

Конечно, на прагматическом уровне чужой язык можно выучить и вне культуры, но войти в мир другого, иного языка только на основе собственно языка, без культурного фона (т. е. стать культурным) невозможно.

Взаимоотношение языка и культуры



Сказанное позволяет сделать следующие выводы.

1) Язык и культура – едины и неразделимы. Язык (факты языка) следует рассматривать как неотъемлемую часть культуры (фактов культуры). В единстве «язык – культура» ведущим компонентом в функциональном плане (в аспекте овладения) является культура.

2) Деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагает овладение единством «язык-культура» («языкультурой»).

3) Изучение языка и культуры в единстве, в целостности способно сделать «иностранный язык» действительно *образовательной* дисциплиной.

Учащиеся должны осознавать, что дает процесс овладения иностранным языком им лично. А если цель задается кем-то извне и мотива к обучению не возникает, то нет и смысла в обучении. В таких условиях вместо учащегося-субъекта учебной деятельности появляется учащийся-объект, который «подвергается обучению».

Производительность подобного «рабского» труда известна. Снять противоречие между объективно общественным характером иностранного языка как ценности и субъективно личностным смыслом деятельности по овладению им могут главным образом два фактора – соответствующая методика (мы имеем в виду коммуникативную методику, предлагаемую в нашей концепции) и личность и мастерство преподавателя.

В чем же учащийся сможет увидеть для себя личностный смысл? Что получит каждый учащийся как индивидуальность, если и методика, и преподаватель окажутся на высоте?

1) Учащийся почувствует, что вся система работы ориентирована на его личность и строится таким образом, что непосредственная деятельность учащегося, его опыт, мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, его чувства учитываются при организации общения на занятиях. Ведь при коммуникативном иноязычном образовании содержание занятий строится не на прохождении учебных тем, не на изучении готовых текстов, а на обсуждении актуальных жизненных проблем. При этом учащиеся получают возможность обсуждать свои собственные дела и поступки, текущие события из жизни, учатся высказывать свое отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Коммуникативная технология, предлагаемая нами, располагает специальными средствами учета и использования всех особенностей индивидуальности учащегося.

2) Учащийся чувствует, что все общение строится на уважении к его личности. Преподаватель и учащийся как речевые партнеры равноправны. Свобода выражения своего мнения и свободный выбор позиции благотворно сказываются сначала на психологическом климате в целом и комфортности каждого, а затем и на формировании демократических отношений как ценности.

3) Овладевая новым средством общения, учащийся открывает для себя, а затем и получает доступ к культурным ценностям новой для него страны. Учебный материал подается как факт культуры другого народа, будь это какое-то явление, событие, книга, достопримечательность и т. п. или пословица, речевой образец, сложное слово, необычный звук и т. п. Эта стратегия позволяет в полную силу «работать» одному из важнейших мотивогенных принципов — принципу новизны. Именно новизна самого факта культуры, способ его подачи, соответствующая технология работы, «вычерпывающая» весь познавательный, развивающий и воспитательный его потенциал, служат мощными факторами возникновения и поддержания личностного смысла учащегося.

4) Принципиально важно для учащегося, что процесс иноязычного образования осуществляется в двух сопряженных плоскостях, точнее, в диалоге двух миров — мира иностранной и мира родной культуры. Это важно, потому что формирование человека культуры, человека духовного всегда проходит благодаря диалогу культур — родной и иностранной. «Только тогда, когда разбужена, развита, культурно исходная речевая восприимчивость к иноязычию и инокультурности, только тогда культуры и диалог между ними смогут быть действительно культурно освоены, осмыслены, творчески восприняты человеком, мыслящим на родном языке»¹. Если иностранный язык усваивается успешнее при более высоком уровне владения родным языком, то логично предположить, что вхождение в мир иностранной культуры может в высшей степени способствовать развитию личности учащегося как субъекта родной культуры. Речь идет не только и не столько о том, что провозглашается традиционно: овладевая иностранным языком, человек лучше понимает особенности родного языка, глубже понимает механизмы родного языка, что способствует расширению его филологического кругозора. Более важно другое: овладевая иностранным языком как неотъемлемой частью иностранной культуры в ее диалоге с культурой родной, учащийся будет осмысливать и понимать иные культуры на своем языке... Только тогда возможно усвоение диалога культур как диалога, значимого в собственном мышлении, в собственном бытии»².

Предлагаемая нами методика убеждает в том, что она представляет уникальный шанс для развития учащихся как субъектов родной культуры. Значимость этого как для самого учащегося, так и для общества трудно переоценить.

5) Учащийся будет видеть смысл своей деятельности, если будут удовлетворены его разнообразные интересы. Концепция коммуникативного иноязычного образования затрагивает в содержательном плане все сферы жизни, все области действительности, подаваемые через призму проблем и предметов обсуждения

¹ Библер В.С. Школа диалога культур. Основа программы. — Кемерово, 1992. — С. 10.

² Там же. — С. 11.

в ситуациях деятельностных и нравственных отношений. Таким образом, учащийся находит то, что соответствует его личным интересам, будь то интересы, связанные с его хобби или его профессией. «Школу жизни» не следует понимать как вторичную социализацию, когда учащийся якобы присваивает иностранную культуру и становится ее субъектом. Речь идет лишь о том, что обсуждение нравственных проблем, если это делается умело и обеспечено четкой этической позицией преподавателя, создает возможность влиять на формирование индивидуальности учащегося.

6) Учащийся осознает (а преподаватель помогает ему в этом), что вся работа спроецирована и на долгосрочные результаты. Например, результаты развития мышления, культуры умственного труда и др. Развитие мышления осуществляется главным образом за счет решения речемыслительных задач разного уровня сложности, отражающих содержание процесса общения; активно используется познавательная и коммуникативная функции мышления, психические функции, происходят мыслительные операции, развиваются способности и многое другое.

7) Учащийся чувствует, что выполняемые им задания учат умственному труду. Он учится пользоваться словарями, справочниками, памятками по рациональному выполнению учебных заданий. Он работает самостоятельно, создает предпосылки для развития потребности в самообразовании.

8) Учащийся поймет, что овладение иноязычным образованием — это всегда труд, систематический и упорный.

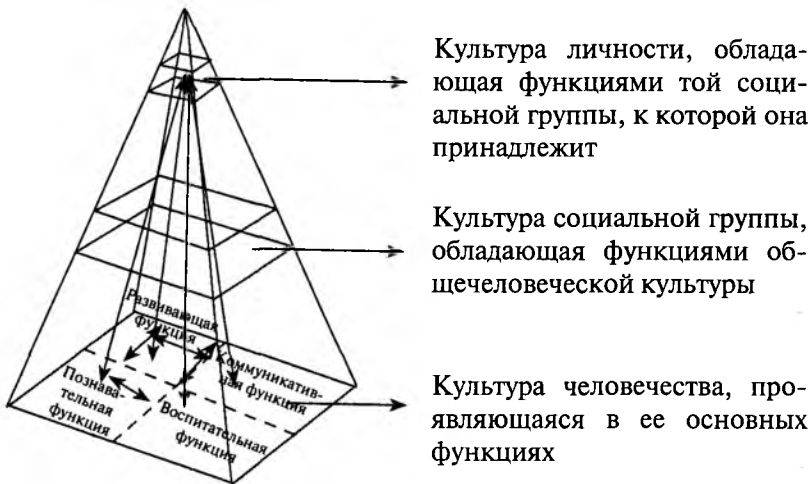
Что же мешает нам реализовать все эти возможности?

Прежде всего, неверно сформулированная цель — практическое владение языком, т. е. речевые навыки и умения, коммуникативная компетенция и т. п. В традиционном обучении все внимание направляется именно на них, а не на развитие, воспитание духовности, путем приобщения к ценностям. Таким образом, все поставлено с ног на голову, ибо как раз ценности (а не навыки и умения) определяют главное для человека — его направленность, его развитие. Развитие же происходит в процессе взаимодействия людей, в процессе общения, в процессе познания, воспитания и учения (овладения языковыми средствами) за счет включения человека (учащегося) в созидательную деятельность, в резуль-

тате чего складывается его сознание и самосознание. Именно последнее и определяет все необходимые для становления человека «само»: переход обучения в *самообучение*, дисциплины в *самодисциплину*, организации в *самоорганизацию*, определения в *самоопределение* и др. и, наконец, образования в *самообразование*.

Е.В. Дождикова ставит вопрос о необходимости усвоения индивидуальной культуры. Используя мысль М.С. Кагана об уровнях культуры, она выстраивает пирамиду (рис. 3).

Рис. 3



Данная модель показывает направление и сущность процессов влияния мировой и иностранной или национальной культуры (= культуры народа) на формирование индивидуальной культуры личности.

Исходя из сказанного, можно сформулировать суть предлагаемой Концепции иноязычного образования как *концепции развития индивидуальности в диалоге культур*.

Принципиальным теоретическим положением, следующим из представленной модели культуры, важным для Концепции развития индивидуальности в диалоге культур и для дальнейших

практических шагов по реализации этой концепции, мы считаем расположение уровней индивидуальной культуры и в связи с этим, ее место в представленной пирамиде. Таким образом, мы признаем за процессом овладения основными функциями культуры его индивидуальный характер, а за индивидуальной культурой — ее величину, которая может быть различной.

Представленная модель показывает, что чем ближе индивидуальная культура располагается по отношению к культуре человечества, тем больше, шире, объемнее она становится. Таким образом, *процесс формирования индивидуальной культуры, уровень ее расположения по отношению к мировой культуре связан с механизмом, расширяющим пространство, средства и способы взаимодействия индивида с культурной средой.*

Тем самым подтверждается мысль о том, что воспитание и развитие индивидуальной культуры (= развитие индивидуальности) есть не что иное, как преобразование культуры человечества во всей ее многоликости в мир личности.

Процесс формирования и обогащения индивидуальной культуры связан с механизмом понимания. М.В. Попович утверждает, что об уровне культуры человека «можно судить по тому, насколько данная культура способна воспринимать чужую культуру с пониманием ее подлинного смысла»¹.

В современной науке представление о понимании все больше расширяет свой гуманитарный ареал и уверенно утверждает себя как способ познания, как универсальная потенциальная человеческая способность, определяющая существование человека в мире, как предпосылка и условие осуществления диалога культур.

Проблема *понимания* волнует различных ученых: философов, психологов, лингвистов, культурологов, педагогов, представителей, прежде всего, гуманитарных наук. Несмотря на пристальный интерес к этому феномену, у него не выявлена до сих пор вся его качественная специфика. А каждая наука трактует *понимание* под определенным углом зрения, вычлняя в нем нужные ей характеристики, о чем свидетельствуют дефиниции (табл. 2).

¹ Попович М.В. Понимание как логико-гносеологическая проблема. — Киев, 1982. — С. 16.

Таблица 2¹

<p>Познавательный аспект ИИК</p>	<p>«Понимание имеет смысл рассматривать как сторону познания, направленную на освоение всего богатства чувственно данного существования мира во всем его материальном многообразии» (Быстрицкий Е.К.)</p> <p>«Понимание может рассматриваться как особый вид познания, связанный с более глубоким проникновением в объект...» (Швырев В.С.)</p> <p>«Понять – значит обрести знание. Такое знание, которое отражает суть вещей, соединяет нечто ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное в систему» (Брудный А.А.)</p> <p>«...общие и специальные знания реципиента» (Клычникова З.И.)</p>
<p>Развивающий аспект ИИК</p>	<p>«...ментально-физиологическая активность» (Леонтьев А.А.)</p> <p>«Понимание предполагает встречу субъектов, взаимодействие реальных позиций их сознания, их возможностей» (Бахтин М.М.)</p> <p>«Понимание это в определенной степени разумение по-своему» (Потебня А.А.)</p> <p>«Понимание – это всеми признанный, но мало еще изученный в методологии и философии способ отношения к действительности» (Яковлев А.А.)</p> <p>«Мыслить человек начинает, когда у него есть потребность что-то понять» (Рубинштейн С.Л.)</p>
<p>Воспитательный аспект ИИК</p>	<p>«Отношение к проблеме понимания ... предполагает рассмотрение знания как результат определенной деятельности субъекта, который реализует в этой деятельности известные нормы, установки, идеалы, исходит из некоторых оснований и предпосылок» (Швырев В.С.)</p> <p>«Понимание выделяется как особый способ духовного постижения мира человеком» (Быстрицкий Е.К.)</p> <p>«Чем ближе содержание текста к интересам и потребностям реципиента, тем больше степень понимания» (Брудный А.А.)</p> <p>«Понять исторический текст – значит проникнуть в духовный мир творца этого текста и повторить его творческий акт» (Шлейермахер Ф.)</p>
<p>Коммуникативный аспект ИИК</p>	<p>«... вербальный и социокультурный уровень понимания контекста» (Шернер М.)</p> <p>«Понимание как феномен практического сознания наиболее полно проявляет себя как раз в естественном языке...» (Быстрицкий Е.К.)</p>

¹ Таблица приведена из диссертационного исследования Е.В. Дождиковой, выполненного под научным руководством Е.И. Пассова.

Высказывания, представленные в таблице, соотнесены с аспектами иноязычной культуры (функциями культуры). Такое соотнесение показывает, что научиться понимать культуру можно только в том случае, если она станет содержанием иноязычного образования, обладающими теми же четырьмя аспектами. Это возможно лишь при понятийном мышлении, в процессе которого будут формироваться необходимые понятия.

Очень важно отметить, что *понимание* как одна из основ взаимодействия человека с культурой является проявлением самореализации человека и протекает как бы в трех плоскостях: мыслительной, эмоциональной и нравственной, что нельзя не учитывать в технологии иноязычного образования.

По мысли М.М. Бахтина, идея начинает жить, то есть формироваться, развиваться, находить и обновлять свое словесное выражение, порождать новые идеи, только вступая в существенные *диалогические отношения* с другими чужими идеями¹. То есть *диалог* — это условие порождения мысли, а следовательно, и общения.

Диалог как форма общения наиболее ярко проявляется в своих формах: споре, полемике, дискуссии, диспуте. Во всех этих случаях диалог выступает в прямой, непосредственной форме обмена мыслями, их обоснования и критики.

Но можно также говорить о косвенном диалоге, который, например, ведет читатель с автором литературного произведения или любого другого текста. Задавая вопросы, он ищет ответ на них в самом тексте и тем самым стремится раскрыть его смысл и понять его.

Диалогическая форма изложения присутствует в свернутом виде в любых текстах. Модификацией диалога можно считать цитаты, ссылки, полемику и обращение к авторитетному мнению.

Можно с достаточным основанием говорить о диалоге разных культур и традиций, если исходить из максимы М.М. Бахтина: «Жить — значит участвовать в диалоге; вопрошать, вни-

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — С. 146.

мать, ответственность, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь. Он вкладывает всего себя в слово, а это слово в диалогическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум»¹.

Что же означает такая трактовка диалога культур для иноязычного образования? Нам представляется, что при столкновении с фактом другой культуры человек оказывается в определенной ситуации как системе взаимоотношений. Данная ситуация детерминирована ситуативной позицией, в которой находятся собеседники; стремясь к достижению цели — диалогу культур, к взаимопониманию, человек использует три способа общения и пять видов понимания (разумеется, те из них, которыми он владеет и которые адекватны ситуации, возникшей по поводу факта культуры). В результате происходит интерпретация факта культуры, которая как продукт способствует (или не способствует) взаимопониманию.

Наше представление можно представить схематично (Табл. 3)

Таблица 3

Предмет (то, на что направлена деятельность)	Взаимоотношения по поводу факта культуры	
Единицы	Ситуации на основе ситуативной позиции	
Цель и результат	Достижение взаимопонимания	
Способы	Перцептивный Информационный Интеракционный	
Средства	Идентификация Проекция Социальная перцепция Эмпатия Казуальная атрибуция	Виды понимания
Продукт (благодаря чему достигается цель)	Интерпретация факта культуры	

¹ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — С. 337.

Рассматривая диалог культур как форму общения, М.С. Каган подчеркивает, что «диалог не есть обмен монологами, ... но способ достижения общности его участников — во всяком случае, в виде цели, к которой они стремятся»¹. По нашему мнению «эта общность» проявляется в установлении отношений взаимопонимания.

Что такое взаимопонимание? Едва ли найдется в сфере иноязычного образования человек, который бы отрицал социальную необходимость взаимопонимания народов. Сегодня всем уже ясно, что взаимопонимание народов является жизненно важным фактором как для отдельной страны, так и для международных отношений. Ксенофобия оказалась не менее страшным оружием, чем атомная бомба (яркий тому пример — известные межэтнические конфликты).

Предполагается, что взаимопонимание народов является как бы естественным, само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам.

Но практика не оправдывает этих надежд: существующая система не дает ожидаемого результата и не может его дать, ибо, в противном случае, это было бы чудом: взаимопонимание — слишком сложный феномен, чтобы можно было ожидать его появления «из ничего». Пока же большинство систем «обучения» стремится к целям, которые, при всем их различии, по сути, являются прагматическими (они объявляются как практические), тогда как познавательные, воспитательные, развивающие цели, конечно, заявляются, но не могут быть реализованы, ибо для этого в систему учения (в учебник) ничего (или почти ничего), кроме заявлений о намерениях, не закладывается. Но в методике (шире — в образовании) этого недостаточно. Здесь, как нигде, оправдана поговорка «Что посеешь, то и пожнешь».

Мы не уделяем достаточного внимания взаимопониманию потому, что не задумывались над тем, что это за явление. К сожалению, *взаимопонимание* трактуется поверхностно, как понимание друг друга на вербальном уровне, понимание значения слов,

¹ Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. — Москва: Изд-во политической литературы, 1988. — С. 191.

фраз, речевых функций, т. е. того, *что* человек говорит, а не того, *что за этим стоит*, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур.

Разница подходов с позиций «обучения» и с позиций «образования» приводит к либо пониманию, либо к взаимопониманию (рис. 4).

Рис. 4



Из чего же складывается взаимопонимание?

Во-первых, это *социологический* аспект: осознание общности, приобщенности всех ко всем, зависимость одной культуры (цивилизации, народа, страны, общества) от другой.

Во-вторых, это *социокультурный* аспект, когда каждая сторона общения приобретает социокультурный статус субъекта, на чем и основано его речевое и неречевое поведение).

В-третьих, это *аксиологический ценностный* аспект, ибо только осознание и понимание ценностей другой культуры (конечно, при условии того же отношения к родной культуре), обеспечивает взаимопонимание, основанное на взаимоуважении, а не на так называемой толерантности. Разумеется, толерантность предпочтительнее неприязни, тем более, ксенофобии. Но если мы вспомним, что толерантность — это по-русски *терпимость*, то сразу станет ясно, что не она должна быть целью воспитания. Только взаимопонимание, основанное на *признании чужих ценностей*, на признании у другого прав на эти ценности, на *уважении* к этим ценностям (даже если они не принимаются мною), может и должно быть целью. Иными словами, *взаимопонимание* — это понимание языка народа (носителя культуры) в единстве с признанием прав другого на другие ценности и уважение к ним.

В-четвертых, это *психологический* аспект. Взаимопонимание всегда ведет к координации, к сотрудничеству, к совместной деятельности, что возможно лишь при условиях, когда: а) предмет общения становится лично значимым для обоих собеседников (личный контакт), б) проявляются отношения сопереживания, эмпатии и т. п. (эмоциональный контакт), в) оба общающихся приняли ситуацию (как систему взаимоотношений), поняли ее, сняли смысловые барьеры (смысловой контакт). Тогда состоится и диалог культур. Подлинный диалог культур (рис. 5).

Возможно ли взаимопонимание без названных выше условий? Нет. Потому что отсутствует главная предпосылка взаимопонимания, его основа — культура, т. е. тот самый культурный фон (присвоенные знания о культуре друг друга) и отношение к ней, которые и составляют менталитет человека и, независимо от его воли и сознания, управляют его чувствами, словами, действиями.

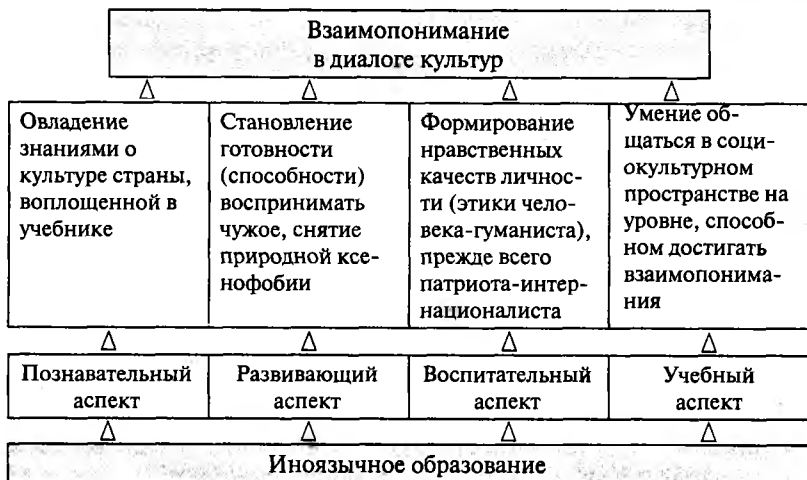
Присвоенная культура не всегда проявляется в общении, но всегда подразумевается; общающихся объединяет не то, что они говорят (это часто их разъединяет), а то, *о чем они молчат*: это их ситуативная позиция, их культурный фон, их менталитет.

Ксенофобия — не следствие недостатка интеллекта, таланта или каких-то качеств, она — следствие недостатка культуры.

Диалог ведет к координации, к кооперации, к сотрудничеству, к содеятельности, к согласию, к совету, хотя позиции, мнения могут быть разными. И человека надо учить диалогу. Надо воспитывать умение вести диалог!

Взаимопонимание — не обязательно единообразие мнений, но — единство целей; это — понимание мнения другого человека, понимание того, что стоит за этим, как это соотносится с ценностями собеседника как представителя другой культуры, какой смысл имеет в контексте межкультурного общения, в контексте диалога культур, и признание права на использование других ценностей.

Взаимопонимание — антипод конфликта, который появляется всегда только по причине ксенофобии. Это она вызывает культурный шок. Устранить причину, как мы уже говорили выше, можно только, благодаря воспитанию, благодаря образованию, которое по сути и должно быть нравственным воспитанием.



Таким образом, становится очевидным, что для обеспечения взаимопонимания в диалоге культур необходимо иноязычное образование со всеми его четырьмя аспектами и со своим содержанием.

Нельзя обойти еще одно явление, без которого до конца не понять сущности взаимопонимания. Это — *менталитет*. Это понятие обозначает национальные ценности, традиции, обычаи, социальные символы, ценностные ориентации, национальное самосознание, традиционные предписания, мировоззрение, характеристики, связи с историей нации, ее культурой, устойчивая целостность социально-типических качеств и др.

Если мы сравним содержание понятия *менталитет* с содержанием понятия *мировоззрение*, то увидим, что очень близкие понятия. Вот некоторые составляющие понятия *мировоззрение*: система взглядов, идеалов, ценностные ориентации, традиции, принципы жизни, отношение человека к миру и людям и т. п. Кстати, заметьте, что «мировоззрение» встречается и среди определений менталитета. И это не случайно, как мы увидим далее.

А пока ответим на вопрос: применительно к кому можно использовать понятие *менталитет* — к народу или отдельному человеку? Когда мы, например, говорим, что англичане — сно-

бы, американцы — зазнайки, немцы — пунктуальны, а французы тщеславны, означает ли это, что *все* представители нации такие? Нет, конечно. *Все* никогда не бывают одинаковыми, а так называемые типичные национальные черты, во-первых, вовсе необязательно присущи каждому представителю данной нации, во-вторых, вполне могут быть свойственны и представителям других наций. Это наводит на мысль о том, что говорить о менталитете правомернее применительно не к нации, не к народу в целом, а к индивидуальности, которая всегда является неповторимой комбинацией свойств. Думаем, что по отношению к народу корректнее говорить не о менталитете, а о типических чертах или доминантных признаках. На формирование менталитета, с нашей точки зрения, влияют четыре фактора: язык, культура, индивидуальность, деятельность.

Мировоззрение, с нашей точки зрения, определяет философию жизни человека (*его modus vivendi*); менталитет же определяет какой-либо аспект жизни человека, например профессиональный или национальный. Поэтому менталитет следует определить как национальный аспект мировоззрения человека как субъекта культуры.

Подводя итог сказанному, перечислим, что необходимо для того, чтобы учащийся мог участвовать в диалоге культур, достигая взаимопонимания в общении.

1. Учащийся должен *знать* систему фактов культуры той страны, язык которой он изучает (в нашем случае — культуры России). Но это означает не просто запомнить и по необходимости воспроизвести некоторые сведения (как воспроизводят слова по памяти). Знать культуру — значит иметь опыт: восприятия фактов культуры, осознания их места и значимости для культуры, сопоставления с фактами родной культуры, анализа их ценности, включения их в систему своих знаний, действия соответственно новым знаниям.

Система обучения иностранному языку должна быть построена таким образом, чтобы страноведческие знания были включенным в процесс овладения языком как средством общения, должна присутствовать соотнесенность знаний с системой своих, личностных ценностей, что ведет к безразличному отноше-

нию, непониманию сути и значимости этих знаний, а в конечном счете — к отсутствию взаимопонимания.

2. Учащийся должен *иметь опыт отношения* к фактам культуры, как-то пережить их. То, что запоминается вне какого-либо отношения, чисто формально, без чувств и эмоций, — быстро выветривается. Палитра эмоционально-чувственного отношения человека довольно богата.

Факт чужой культуры: а) может вызвать неприятие, б) может насторожить, в) его можно воспринять нейтрально, г) можно воспринять терпимо, д) можно принять к сведению, е) он может вызвать любопытство, ж) может вызвать интерес, з) может вызвать восхищение, восторг. В любом случае, важно, чтобы отношение *было* и чтобы оно не осталось незамеченным и неотмеченным.

3. Учащийся должен быть готовым: а) видеть в чужом не только то, что нас отличает, а то, что нас объединяет; б) смотреть на события, людей, поступки и тому подобное не со своей точки зрения, а с позиции чужой культуры; в) менять оценки (самооценки) в результате постижения чужой культуры, отказываться от стереотипов; г) интерпретировать чужие ценности; д) смотреть на известное по-новому, видеть в известном что-либо новое; е) сопереживать представителям другой культуры, понимать их чувства; ж) радоваться новым познаниям в чужой культуре; з) использовать познания чужой культуры для более глубокого познания своей; и) видеть этимологическую связь между фактом культуры и словом, обозначающим его.

Развитие у учащихся умений, ведущих к взаимопониманию, возможно лишь тогда, когда в учебнике будут воссозданы различные культурные контексты и определенные ситуации как системы взаимоотношений. А учащийся пройдет все эти стадии.

Заметим, что указанные умения — это ориентиры-цели для упражнений (заданий), используемых в процессе иноязычного образования. Это означает, что необходимо выполнять упражнения, в которых бы учащийся: 1) учился воспринимать факты культуры, осознавать, сопоставлять, анализировать их ценность и т. д.; 2) обязательно выражал свое отношение — любопытство, восхищение или безразличие и т. п.

Итак, можно сказать, что диалог культур есть процесс двустороннего взаимодействия представителей разных культур, обладающих своим менталитетом; целью данного взаимодействия является *достижение взаимопонимания*, это означает *понимание* позиции собеседника и *уважение* к ней.

Такой результат достигается благодаря интерпретации позиций обеих сторон на основе нравственности человека. Умение интерпретировать надо развивать специально. Для этого необходимо правильно организовать систему коммуникативного иноязычного образования, о чем разговор впереди.

Что мешает на занятиях по иностранному языку?

1. Недопонимание того, что биологически человеку свойственна ксенофобия (боязнь чужого, нелюбовь к нему). Умение и готовность человека воспринимать чужое нужно воспитывать в человеке.

2. Недостаточность так называемой страноведческой компетенции (знаний о стране¹), поскольку знания — лишь часть культур и не составляют культуросообразного подхода.

3. Бесперспективность пути «овладение языком и культурой», ибо культура не дополняет язык. Мы уже говорили о сущности взаимоотношений языка и культуры, при которых эти явления составляют единство.

4. Односторонность так называемого сопоставительного подхода, когда определяется сходство и различие фактов культур, что, конечно, необходимо, но недостаточно.

5. Опасность низведения национальных и социальных особенностей фактов культуры до уровня фольклора, что, как писал английский историк Тойнби, «превращает их в товар», обмениваемый на рынке, где все ценности, складываясь, взаимно аннулируются и где вместо понятия «диалог культур» возникает «обмен продуктами культуры».

Мы надеемся, что предлагаемая нами концепция, будучи воплощенной и использованной, избавит процесс иноязычного образования от этих недостатков.

¹ Есть разные толкования компетенции, но исконное значение этого слова — *знания*. Именно в этом значении впервые использовал данный термин Н. Хомский — *linguistic competence*.

Глава 3. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования

Понятия *обучение* и *образование*, как мы уже отметили, принципиально различны. Это два разных по своей сути процесса.

Цель обучения — овладение знаниями, навыками, умениями. Содержание обучения составляют... те же знания, навыки, умения...

А когда цель и содержание полностью конгруэнтны, то процесс замкнут сам на себе. В таком случае не остается места для учащегося, который должен быть *субъектом* учебной деятельности.

Не может быть учения, если оно в одной упряжке с преподаванием. Характер взаимоотношения и взаимодействия «учащийся—преподаватель» должен быть в корне иным, если мы хотим сделать учащегося субъектом, а не объектом. И если преподаватель осмысливает себя как главное действующее лицо, то учащемуся-субъекту нет места. Мы считаем неверным и даже приносящим вред выражение «обучать языку». Преподаватели истолковывают значение этого выражения как «обучить правильному произношению, лексике, грамматике, научить использовать все это в общении». Но разве только в этом заключается цель преподавателя?

Совсем другой механизм и законы в системе «образование». Здесь не совпадают содержание и цель, здесь совсем другие взаимоотношения участвующих в процессе сторон.

Содержанием образования является культура и только она. Категорично, но справедливо сформулировал это И.Я. Лернер, что и понятно, ибо, находясь в пространстве культуры, впитав ее, овладев ею, *homo sapiens* становится *homo moralis*. Подчеркиваем: не *homo loquens* (говорящим), не *homo ludens* (играющим какие-то роли), не *homo agens* (действующим), не *homo scirens* (знающим, компетентным), а именно духовным, нравственным.

Разумеется, духовность не противопоставляется всем другим ипостасям человека. Имеется в виду, что она содержит все иные ипостаси в себе, как говорил Гегель, в снятом виде (*in komprimierter Form*), являясь вершиной, на которую человек

«карабкается» всю свою жизнь, или для кого-то — венцом, а для образования — целью.

Быть умелым в общении, деятельным в жизни, компетентным во многих областях — прекрасно, но все это ровно ничего не стоит, а может быть и вредным как для общества, так в конечном счете и для самого человека, если вся его жизнедеятельность лишена нравственной основы, если она не освещена (и не освящена) духовностью.

Вот почему конечной целью всякого образования является *человек духовный*, т. е. тот, кто обладает устойчивыми нравственными ориентирами, управляющими его жизнедеятельностью в любой сфере: культурой созидательного, творческого труда, культурой разумного потребления (а не умением исполнять роль потребителя, как об этом написано в стратегии нынешней модернизации образования), культурой гуманистического (а не только делового, ради бизнеса) общения, культурой познания, культурой мировоззрения (куда, кстати, входит и такая ценность, как патриотизм; сравните это с одной из компетентностей, предлагаемой в документах стратегии модернизации: «уметь исполнять роль гражданина»), культурой эстетического освоения действительности и др.

Таким образом, *культура как система ценностей*, будучи *содержанием* образования, становится тем пространством существования, благодаря которому человек, впитывая эту культуру, приобщаясь к ее ценностям, становится духовным.

Образование, в отличие от обучения, становится антропоцентричным. При этом взаимоотношение сторон процесса образования меняется: мы должны *создать условия*, оптимальные для самостоятельного овладения содержанием образования и *управлять* открыто и скрыто, непосредственно и опосредованно процессом учения.

Поэтому далее мы будем использовать термины «содержание образования» и «содержание иноязычного образования».

Как мы уже говорили, образование как процесс включает в себя четыре аспекта: познание — развитие — воспитание — учение.

Обучение — та часть образования, которую дидакты называли учением. Оно занимает свое законное и заслуженное место в ряду других аспектов и является одним из аспектов образования,

очень важным технологически, поскольку в этом отношении (и только в этом!) является базовым.

Кратко сформулируем изложенное в основополагающем тезисе: *прагматизм обучения имеет цену, но духовность образования обладает ценностью.*

Попробуем найти ответ на следующий вопрос:

— если нам необходимо не обучение, а образование,
— если целью образования является человек духовный,
— если для достижения этой цели необходимым содержанием является культура как система ценностей, то *какова эта культура и какими свойствами она обладает?*

Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть, как осмысливается в современной методике термин «содержание обучения».

Приведем примеры поисков решения проблемы, поскольку именно подобные попытки и есть следствие методологической беззаботности¹.

• «Содержание обучения иностранному языку включает лексический, грамматический и фонетический *материал* (выделено мною. — *Е.П.*); умения и навыки устной речи, чтения и письма; тексты как образцы звучащей и написанной речи; тематику, на основе которой ведется обучение устной речи и чтению, а также языковые понятия, отсутствующие в родном языке» (1967 год).

Слово «материал» выделено не случайно: мы специально обращаем внимание читателя на материальность перечисляемых компонентов содержания, список которых впоследствии стал чуть ли не каноническим.

• «Именно это дает основание для разделения внутри категории «содержания обучения» двух относительно самостоятельных методических категорий: категории «содержание учебного предмета» и категории «педагогический процесс» (1974 год).

Здесь наблюдается попытка построить структурно-функциональную модель содержания обучения, в которой «содержа-

¹ Не указывая на источники цитирования (сейчас важны не персоналии, а показ некорректности, несостоятельности, неплодотворности путей поиска решения при отсутствии философского его основания).

ние учебного предмета выступает по отношению к процессу как предмет деятельности» (выделено мной. — Е.П.).

- «Содержание учебного предмета «Иностранный язык» складывается историческим, под влиянием многих факторов... Содержание подвержено воздействию цели педпроцесса, методов, средств обучения, а также среды».

И далее: «Под содержанием учебного предмета мы понимаем такую методическую организацию лингвистического материала, которая позволяет добиться наиболее быстрого его усвоения в заданных целях».

В справочнике по логике находим, что в каждом понятии имеется содержание, под которым понимается совокупность отличительных признаков, ядром которой являются существенные признаки (Н.И. Кондаков. Логический словарь-справочник). Указал ли автор предыдущего определения такую совокупность отличительных, существенных признаков понятия «содержание обучения»? Вполне очевидно, что нет. И корректно ли определять содержание через «организацию материала»? Тем более вносить качественную оценку в формулировку («наиболее быстрое усвоение»)? В этом подходе наблюдается очень частая ошибка методистов: смешение гносеологического и функционального аспектов при рассмотрении какого-либо объекта.

Хотим снова обратить внимание на «предметность», «материальность» в понимании категории «содержание», что присуще фактически всем попыткам.

- *«Содержание обучения — совокупность того, что учащиеся должны усвоить в процессе обучения». «В структуре содержания обучения выделяют: а) средства обучения (учебник и др.); б) комплекс знаний, навыков, умений, необходимый для практического владения языком в различных ситуациях общения... В рамках речевого материала обычно рассматриваются речевые образцы, темы, ситуации общения, сферы общения, тексты» (1999 год).*

В этой попытке существенные признаки объекта подменяются набором предполагаемых компонентов содержания, что недопустимо.

- *«...Выделяют три основных компонента содержания обучения: лингвистический, психологический и методологический (2002 год).*

Что касается лингвистического компонента, то в него включены уже знакомый нам языковой, речевой и социокультурный материал; в психологический — навыки и умения. А вот так называемый «методологический» компонент требует комментариев. Вот что пишет автор: «Сущность методологического компонента сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель... предлагает своим учащимся определенные алгоритмы выполнения заданий, обучает их базовым приемам самостоятельной работы, а в случае необходимости снабжает их памятками по рациональному выполнению тех или иных заданий или видов работ».

Совершенно неверно называть методологией алгоритмы выполнения заданий, приемы самостоятельной работы и прочее из перечисленного автором данного определения. Это — технология учения. Нельзя смешивать понятия «технология» и «методология». Методология — явление более высокого порядка, это наука о методах научного исследования, а предметом методологии является познавательная деятельность исследователя. Термин «методологический компонент» появился, полагаем, под влиянием английского языка, в котором *methodology of teaching* означает технологию обучения. То есть произошла подмена понятия.

• Следующее определение содержания обучения называет три его составляющие: «Материальный аспект — языковые и речевые средства: фонетика, лексика, грамматика, графика, тексты; процессуальный аспект: речевые действия, упражнения в аудировании, говорении, чтении и письме; идеальный аспект: сферы, темы, ситуации, роли, намерения» (2001–2003 гг.).

Данное определение вызывает ряд вопросов.

Почему «речевые средства» материальны, а «речевые действия» или тем более «упражнения» — нет? Каков критерий различения? Если есть «графика», почему исключена «орфография и пунктуация»? Если включены «темы», почему не включены «проблемы»? Или для компетенций они не нужны? Как же без проблемности обойтись при воспитании нравственных и мировоззренческих качеств? На каком основании намерения отнесены к содержанию обучения как понятию, а не к самому учащемуся? Почему названы речевые действия, а языковых действий в перечне нет?

Такое осмысление понятия «содержание обучения» существует в современной методической науке.

С нашей точки зрения, необходимо заменить его на более актуальное понятие — *содержание образования*. Содержание иноязычного образования значительно шире, богаче и важнее, чем это традиционно представляется при ориентации на обучение иностранному языку.

Во-первых, образование — это всегда *познание* как «высшая форма отражения действительности»¹, выступающая в виде обыденного, художественного, научного и учебного познания на чувственном, мыслительном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Познание (а учебное познание вбирает в себя элементы других видов) гораздо шире и глубже, значительнее, чем просто «языковые знания и навыки».

Во-вторых, образование — это всегда *развитие* как «последовательные, прогрессирующие количественные и качественные изменения психики»², всех познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), эмоционально-чувственной сферы и воли, задатков и способностей человека, деятельностных и личностных характеристик (внимания, речи, общения). Развитие может происходить только тогда, когда человек станет субъектом общения, учения, познания, труда. А этот путь тоже лежит через присвоение культуры как системы ценностей.

В-третьих, образование — это всегда *воспитание* как приобщение к общественной культуре, как формирование направленности личности, как превращение человека в творческую индивидуальность, высшим критерием оценки которой является нравственность гуманизма. Эта нравственность не приплюсовывается к познанию и развитию, а впитывается вместе с ними, благодаря им.

И наконец, в-четвертых, образование — это *учение* как процесс овладения речевыми умениями: говорить, читать, аудировать, писать как средствами иноязычного общения, т. е. то, что

¹ Философский энциклопедический словарь. М., — 1989.

² Психологический словарь. — М., 1983.

традиционно называют практической целью (заметим: познание, развитие и воспитание не менее практичны, чем указанные умения).

Итак, процесс иноязычного образования, являющийся одним из видов образования, включает в себя четыре аспекта:

- *познание*, которое нацелено на овладение культуроведческим содержанием (сюда относится культура народа и язык как часть этой культуры);
- *развитие*, которое нацелено на овладение психологическим содержанием (способности, психические функции и т. д.);
- *воспитание*, которое нацелено на овладение педагогическим содержанием (нравственный, моральный, этический аспекты);
- *учение*, которое нацелено на овладение социальным содержанием; социальным в том смысле, что речевые умения усваиваются как средства общения в социуме, в обществе.

Деление на аспекты и процессы конечно же условное, проделанное для понимания содержания иноязычного образования. В самом образовательном процессе эти аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Получая иноязычное образование, учащийся овладевает знаниями о культуре народа, включая знания о языке как «части» культуры (познавательный аспект иноязычного образования), развивает свои речевые и общие способности, психические функции и др. (развивающий аспект), усваивает этические, нравственные, моральные нормы (педагогический аспект) и овладевает речевыми умениями (социальный аспект иноязычного образования). Поскольку учащийся усваивает все это в процессе иноязычного образования, а содержанием образования является культура, то можно с полным правом содержание иноязычного образования назвать иноязычной культурой. Это значит, что иноязычная культура — это та часть общей культуры человечества, которую учащийся усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех четырех аспектах. Таким образом в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется все, чем учащийся овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах.

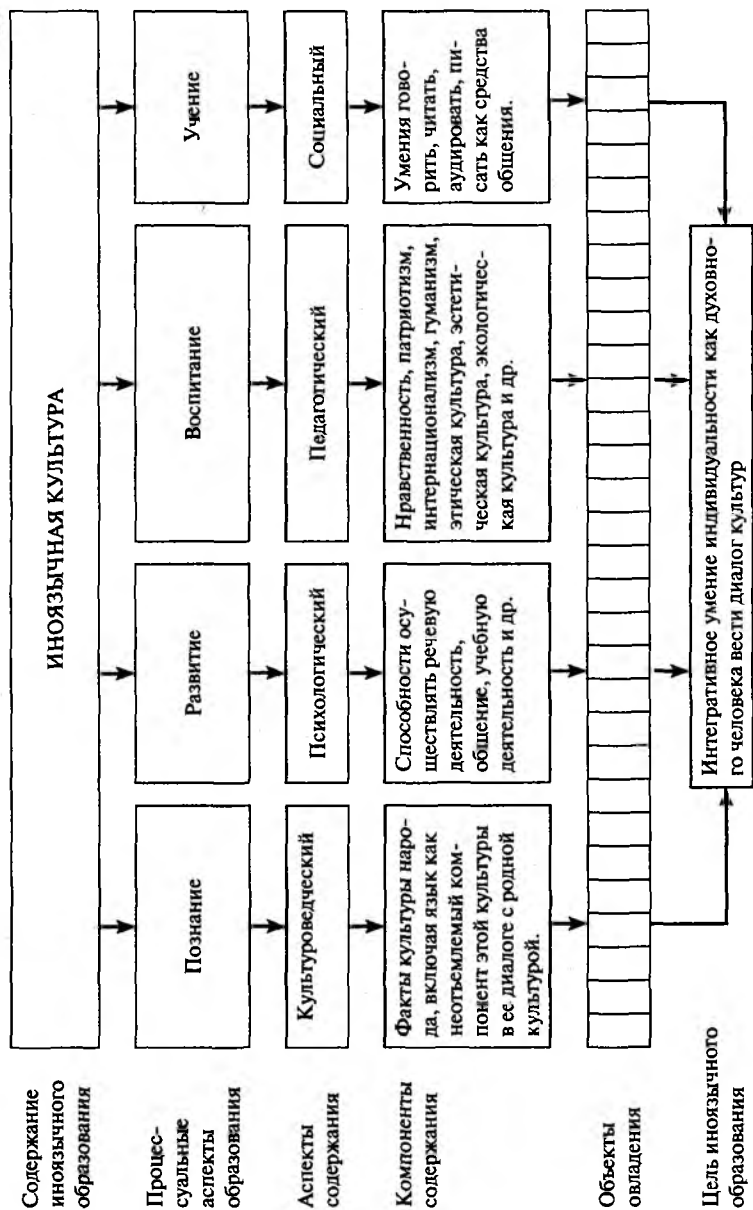
Обратите внимание на то, что термин «иноязычная культура» не синонимичен термину «иностранная культура». Иностранная культура — это культура народа, т. е. то, что вместе с языком составляет объект лишь познавательного аспекта иноязычной культуры. Другими словами, иностранная культура — лишь компонент иноязычной культуры (рис. 6).

Такое схематичное представление иноязычной культуры как содержания иноязычного образования и средства достижения его цели недостаточно. Необходимо деление на более мелкие составляющие — кванты, которые и станут объектами овладения. На каждом занятии, постепенно и системно происходит овладение именно теми квантами, которые целесообразны с методических позиций, с точки зрения технологии. Одной из отличительных черт нашей Концепции является то, что в ней предлагается четко определить объекты овладения не только в учебном аспекте, но и в познавательном, развивающем и воспитательном, распределить их в системе образования и снабдить средствами овладения (упражнениями). Такое программируемое «квантование» содержания — важное условие для усвоения языка и культуры.

Рассматривая современные определения понятия «содержание», мы обращали внимание на то, что все исследователи включают «материальные» компоненты содержания. Именно в этом, с нашей точки зрения, состоит методологическая некорректность определения. Кроме того, онтологическая сущность содержания как явления нематериальна.

Мы считаем наиболее убедительным такое определение: «Содержанием является не сам по себе субстрат, а его внутреннее *состояние*, совокупность *процессов*, которые характеризуют *взаимодействие* образующих субстрат элементов (между собой и со средой и обуславливает их существование, развитие и смену; в этом смысле само содержание выступает как процесс»¹. (Выделено мной. — Е.П.) Такой подход позволяет принципиально по иному определить понятие «содержание иноязычного образования».

¹ ФЭС. — М., 1983. — С. 621.



Мы считаем, что содержание — феномен не материальный, а идеальный, абстрактный. Содержание — это некое внутреннее состояние системы, процессы взаимодействия элементов системы между собой и со средой. Содержание — динамично, а не статично.

Мы исходим из того, что содержанием всякого образования является культура. Следовательно, содержанием иноязычного образования является иноязычная культура.

К сожалению, в современной методической науке понятие «иноязычная культура» осмысливается как синоним понятию «иностранная культура». Причин этому несколько, и мы не будем их называть. Более важно сейчас устранить это искаженное представление.

Прежде всего следует сказать о том, что иностранная культура как содержание является объектом овладения, ибо, не овладев содержанием, нельзя достичь цели. Следовательно, правомерно говорить о процессе овладения иностранной культурой, о владении иностранной культурой и разных уровнях этого владения.

Процессом овладения иностранной культурой является процесс иноязычного образования как путь становления человека духовного. Разумеется, иностранный язык вносит в это благородное дело свою лепту, причем такую и таким образом, как может сделать только он. Иноязычное образование призвано обогатить духовный мир человека иноязычной культурой, которая является специфической частью человеческой культуры в целом.

Что получит человек, если он овладеет иноязычной культурой? Или иначе: что есть владение иноязычной культурой?

Поскольку иноязычное образование, а следовательно, и иноязычная культура как его содержание имеет четыре аспекта, каждый из которых специфичен и предполагает овладение им, следует считать, что интегративное умение владеть иноязычной культурой основано на четырех базовых (назовем их так) умениях (рис. 7).

Стрелки показывают, что четыре базовых умения, на которых базируется интеграция обобщенного умения — владеть иноязычной культурой, взаимосвязаны и взаимозависимы. Происходит подлинная интеграция «продуктов» всех четырех аспектов иноязычной культуры, ибо все они (скажем, умение общаться) не отделяются от познания, развития и воспитания, а органич-



но входят в формирующуюся духовность человека. Так, прагматичность (практический аспект всегда ставился на первое место) «облагораживается» духовностью, когда практические функции владения видами речевой деятельности приобретают гуманистический характер.

Иноязычная культура «в орудийном плане» способна управлять деятельностью человека в подлинном диалоге культур, а в общеобразовательном плане — служить базой для дальнейшего духовного совершенствования человека

Вернемся к определению понятия «содержание иноязычной культуры». Для этого необходимо перечислить существенные отличительные признаки феномена. Попытаемся это сделать, не претендуя на полноту и абсолютную точность списка. Что же характеризует иноязычную культуру как понятие?

Вот ее существенные черты:

- нематериальность, идеальность, абстрактность;
- духовный потенциал;
- адекватность цели иноязычного образования;

- антропоцентричность;
- культуросообразность;
- интегративность;
- достаточность образовательного потенциала для познания, развития, воспитания и учения;
- безграничность в потенциальном плане¹, но проектная ограниченность в целевом и уровневом планах.
- соотнесенность с методической системой, используемой в иноязычном образовании.
- системность, иерархичность;
- динамичность, процессуальность, постоянное развитие;
- эвристичность, вероятностность, статистичность.

Каждая из черт заслуживает анализа и комментариев, что невозможно в рамках данной книги. Во всяком случае, даже с учетом возможных уточнений, изменений перечня и определенных различий в толковании отдельных черт, можно сказать, что предложенный путь определения содержания и объема интересующей нас, одной из важнейших категорий методики методологически корректен. Принятие или непринятие этого пути становится уже проблемой не науки методики.

Что являют собой тексты, упражнения, речевые действия, слова, грамматика, ситуации, темы? Конечно же это не компоненты содержания, а **средства**, потенциально способные (или неспособные) породить определенное содержание при определенных условиях.

Для сравнения, деньги не являются компонентом труда: труд есть источник и средство заработка денег. И еще пример: мысль не есть компонент мозговых механизмов, а их функция; мозг же — средство, механизм порождения мысли. Смещение продукта со средством его создания некорректно. Поэтому некорректно и принимать средства создания содержания за само содержание. Это уводит от определения понятия к псевдопонятию, когда вместо существенных, отличительных признаков понятия в содержании фигурируют некие его компоненты, что и имело место

¹ Ср.: «беспредельность», «безграничность» языка как учебного предмета в книге: *Зимняя И.Л.* Психология обучения неродному языку. — М., 1989. — С. 21.

в проанализированных позициях исследователей интересующей нас проблемы.

Таким образом, все так называемые в современных определениях компоненты содержания суть средства его создания. Их набор и использование, конечно, очень ответственные процедуры, связанные с образованием содержания необходимого качества, содержания, которое является духовной субстанцией, составляющей то пространство культуры, в котором должен находиться учащийся. В этом смысле система средств должна быть способной обеспечить достаточность образовательного потенциала для овладения всеми четырьмя базовыми умениями в содержательном, организационном, операционном (деятельностном), технологическом и других планах. Это значит, что все средства, порождающие содержание иноязычного образования, т. е. формирующие иноязычную культуру как духовную субстанцию, должны быть классифицированы, а их виды соотнесены с существенными чертами иноязычной культуры как содержания.

Но здесь мы вынуждены обратиться к другой категории методики — к *средствам*. Между учащимся и целью, которую он стремится достичь, находится множество средств, создавая материально-деятельностную среду его образовательного бытия. Необходимо хотя бы в первом приближении перечислить их, поскольку номинально они (хотя и не все и не совсем в том виде) упоминались разными авторами.

1. Материальные средства (вербальные, изобразительные, знаковые).
2. Операционные средства (рецептивные, репродуктивные, продуктивные).
3. Средства-способы (качественные, количественные, организационные).
4. Средства-условия (индивидуальность учащегося: индивидуальные, субъектные и личностные его свойства; индивидуальность учителя: его мастерство и этика).
5. Технологические средства (средства-приемы; средства управления; общение как механизм образовательного процесса).

Все эти средства — суть инструменты, которые создают материально-деятельностную среду образовательного процесса. Бла-

годаря общению как механизму образовательного процесса, эти средства функционируют и взаимодействуют. Каждое из этих средств потенциально заряжено воздействием познавательного, развивающего, воспитательного и учебного характера. Как только начинается образовательный процесс, все потенции реализуются, объективируются, и учащийся оказывается в силовом поле познания, развития, воспитания и учения, которые, интегрируясь, и создают духовную субстанцию под названием иноязычная культура.

Пока длится образовательный процесс, учащийся впитывает в себя эту духовную субстанцию, «дышит» ее атмосферой; как только образовательный процесс (условно говоря, урок) закончен, эта культураносная атмосфера перестает окружать учащегося, ибо она лишается (на время!) своих средств-источников и «исчезает», «прячется» в источники.

В этом смысле содержание аналогично плазме. Известно, что все вещества на Земле существуют в трех состояниях: твердом, жидком и газообразном. Но можно создать такие условия (и физики умеют это делать), в которых возникает плазма. Содержание иноязычного образования (думаем, что любого образования вообще) и есть «наша плазма». Настоящее содержание потому и трудно получить, что его в природе нет: чтобы его получить, нужны специальные средства. Нужна специальная системная организация средств, разумеется, методическая и, разумеется, на определенной методологической основе, каковой для нас является «коммуникативность».

После такого сравнения, думается, более понятными становятся существенные черты иноязычного образования: нематериальность, духовность, антропоцентричность, культуросообразность, интегративность, динамичность.

Думаем, после всех этих рассуждений ясно, что *иноязычная культура* не тождественна *иностранной культуре*. Иностранная культура (факты культуры народа) — одно из материальных средств-источников, порождающих часть иноязычной культуры как духовной субстанции.

Иноязычная культура — совершенно иной денотат, нежели «иностранная культура», как в технологическом, функци-

ональном аспектах, так и в категориальном, т. е. денотатом являются не средства, а содержание. Поэтому категория «содержание» — это сугубо образовательная категория, которая может использоваться как в своем обобщенном, общедидактическом, родовом значении (содержание образования в целом), так и в своих видовых значениях (содержание иноязычного образования, содержание литературного образования и т. п. Это говорит и о наличии определенного объема понятия «содержание».

Итак, представив некоторые результаты исследования категории «содержание иноязычного образования», мы показали, что она имеет сумму отличительных черт, структуру, представляющую инвариантные связи между базовыми компонентами, и объем, т. е. все признаки, характеризующие любое понятие.

В завершение дадим определение.

Содержание иноязычного образования в гносеологическом плане есть методическая категория, имеющая все приписанные ее статусу параметры: содержание, структуру (форму), объем.

Содержанием является иноязычная культура как духовная субстанция, возникающая на основе функционирования и взаимодействия средств-источников материально-деятельностной среды, организованной в образовательную систему и обладающую целым рядом присущих ей, специфических свойств (характеристик); структурой (формой) служат инвариантные взаимосвязи и взаимозависимости четырех базовых основ — познания, развития, воспитания и учения; объемом служат указанные четыре аспекта иноязычной культуры.

В функциональном плане содержание иноязычного образования (иноязычная культура) является объектом овладения. Процесс овладения иноязычной культурой есть путь вхождения учащегося в культуру, ведущий к его становлению как человека духовного. Продуктом (результатом) овладения иноязычной культурой является интегративное сложное умение управлять всей деятельностью человека в диалоге культур, который является основой для его дальнейшего самообразования.

Глава 4. Диалог культур как цель иностранного образования

В философии цель рассматривается как один из элементов деятельности человека, преобразования окружающего мира, как идеальное предвосхищение результата деятельности. Для нас методически важными являются три момента в данной дефиниции: 1) объективная обусловленность цели, которая порождена объективным миром; 2) трактовка цели как идеального внутренне побуждающего мотива; 3) цель как закон определяет способ и характер деятельности человека, ибо она интегрирует его действия в определенную систему.

Такая трактовка позволяет считать, что цель имеет двоякую сущность: с одной стороны, цель детерминирована объективными нуждами общества, его социальным заказом, с другой — она сама детерминирует всю систему учения, определяя (разумеется, вместе с общим состоянием методики как науки) и содержание системы, и ее организацию. Можно сказать, что неверно поставленная или неправильно понятая цель влечет за собой все недостатки обучения и образования.

Не следует забывать и учащийся — это субъект учения. Если учащийся осмысливает цель как свою, личную, то у него появляется мощный, внутренне побуждающий мотив к учению. Идеальным является тот случай, когда учащийся понимает, что образование направлено на него лично.

Как социальный заказ цель может меняться: «обучение языку», «обучение речевой деятельности», «обучение общению», «обучение коммуникативной компетенции», «обучение межкультурной компетенции» и др.

Конечно, обучить общению на иностранном языке и заманчиво, и необходимо. Но только ли это должно быть определено в качестве цели образования? Не превращаем ли мы при этом нашу цель в самоцель и не упускаем ли нечто более важное, чем умение?

Какой же должна быть цель образования?

Мы уже говорили о том, что модель *homo agens* не обеспечивает главного — нравственного отношения к миру. Компетенция

не должна быть целью обучения. К сожалению, сейчас компетентностный подход занял ведущую позицию фактически во всех программах. Однако его подробное критическое рассмотрение не входит в задачи данной книги. Поэтому здесь мы позволим себе три очень кратких аргумента, важных для понимания того, почему некорректно и непродуктивно использовать «компетенции» в качестве цели.

Все компетенции, которые будут названы, — западные заимствования. Хорошо знакомы термины «коммуникативная компетенция», «лингвистическая компетенция», «прагматическая компетенция», «организационная...», «языковая...», «социолингвистическая...», «дискурсивная...», «социокультурная...», «тематическая...», «компенсаторная...», «когнитивная...», «экзистенциальная...», «объектная...» и проч.

Во-первых, разные авторы методических разработок по разному осмысливают понятие «компетенция» и выбирают в качестве цели своей работы разные компетенции. Это означает, что понятие «компетенция» не сформировано в науке, не имеет строгих очертаний, размыто.

Во-вторых, нравственность и духовность не включаются современными методистами в круг задач образования.

В-третьих, нет системообразующего фактора, на основе которого может произойти интеграция компетенций. Сейчас все компетенции рядоположены, комплементарны, комплектны, но не комплексны! Не системны! Есть совокупность, суммарность компетенций, но нет интеграции, т. е. нового качества это не дает. Конечно, если продолжать называть нашу деятельность «обучение иностранному языку», что основано на знаниецентрической парадигме, этом порождении прагматизма и технократизма, то можно обойтись и без ценностей, без культуры, без духовности, нравственности и подобных им «бесполезных» понятий.

С нашей точки зрения, целью образования может быть только — *homo moralis* — человек моральный, духовный. В этом случае индивидуальность способна выступать источником нового, отличается способностью к творчеству, к расширению границ социальной практики и обогащению культуры, в ней интегрируется свобода творчества и ответственность. Вот почему систему

образования следует рассматривать как общественный институт развития индивидуальности в качестве субъекта культуры. Но для этого (повторимся!) необходима переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое сделает человека не только образованным, но и культурным, духовным, научит не мыслям, а мыслить, нацелит не на овладение готовыми знаниями и их применение, а на креативность.

Что приобретет учащийся как индивидуальность, если он овладеет иноязычной культурой? Ответить на вопрос нам поможет схема (рис. 8).

Рис. 8



Схема показывает, что четыре ключевых умения, связанные с четырьмя аспектами образования, интегрируют и дают возможность учащемуся не только пользоваться иностранным языком на уровне простого общения, но и *умение* вести диалог культур. Это и есть, с нашей точки зрения, цель иноязычного образования.

Термин *умение* достаточно обоснован со всех позиций. В физиологическом плане он означает экстренное замыкание связей, осуществляемое на основе системы речевых динамических стереотипов; в кибернетическом плане — это сложная иерархическая система, состоящая из элементов разного характера и

разного уровня сложности и организованности; в собственно психологическом плане умение есть новое качественное образование, обеспечивающее способность осуществлять новую деятельность в новых ситуациях. И это — главное: всякая деятельность основана на умении (а не на компетенции).

Небезынтересно также отметить, что с философских позиций, как считает М.С. Каган, «культура, которую несет в себе человек, выражается в совокупности его умений» (*homo habilis* — человек умелый).

Именно умение обеспечивает способность управлять своей деятельностью, поскольку умение, тем более такого высокого уровня, который мы имеем в виду, естественно связано со всеми сферами психофизиологической жизнедеятельности человека (эмоционально-целевой, познавательной, интеллектуальной и др.). Заметим, что мы намеренно используем термин «умение», а не «компетенция». Правомерность использования этого термина была доказана нами¹.

Показательна в этом смысле позиция С. Савиньон. В своей книге «Коммуникативная компетенция: теория и практика обучения» (1983 г.) Савиньон описывает четыре компонента, составляющих содержание коммуникативной компетенции, это: 1) грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, т. е. способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений; 2) социолингвистическая компетенция, или социальные правила использования языка: понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функций их взаимодействия; 3) компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство; 4) компетенция речевой стратегии, используемая для компенсации несовершенного знания правил, несовершенного владения чем-либо, когда не можешь вспомнить слово и хочешь дать знать собеседнику, что

¹ *Пассов Е.И.* Основные вопросы обучения иноязычной речи. Ч. I. — Воронеж, 1974.

намерен продолжить общение, должен собраться с мыслями, не понял какого-либо слова и т. п. С. Савиньон пишет, что успех в решении коммуникативных задач зависит от готовности, расположенности человека к самовыражению на иностранном языке, находчивости, изобретательности в использовании лексических и синтаксических единиц, которыми он владеет и от знания паралингвистического и кинесического аспектов языка.

Теперь перейдем к конкретизации планируемой цели, покажем, из каких же средств формируется каждое из четырех базовых умений.

Познавательный аспект

Начнем с умения использовать иностранную культуру в ее диалоге с родной, т. е. с познавательного аспекта.

Рассмотрение цели начинается с данного аспекта не случайно. У познавательного аспекта положение особое: как будет показано и объяснено далее, мы основываемся именно на этом аспекте в предлагаемой нами образовательной технологии. Мы считаем, что изучение иностранного языка требует усвоения культуры народа, говорящего на этом языке. Понимая, что это сложная задача, мы все же настаиваем на том, что необходимо научиться воспринимать чужую культуру, чувствовать ее. Но как это сделать?

Понятно, что культуру другого народа в полном ее объеме в процессе школьного или даже вузовского иноязычного образования усвоить невозможно.

И усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры не обязательно приведет к «вхождению» в чужую культуру, ибо она (как любое сложное явление) системна по своей природе. Взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знают национальную культуру, признают ее самоценность, т. е. понимают и приемлют менталитет друг друга.

Из сказанного следует такой вывод: необходимо создание модели культуры того или иного народа, модели, которая бы могла в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Это позволит создать некий аналог действительности,

способный аутентично представить всю культуру и выполнить свою главную функцию — дать учащемуся возможность проникнуть в ментальное пространство народа, преодолеть свою культурную изолированность, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, а следовательно, послужить основой взаимопонимания.

Овладение культурой, как известно, есть постижение системы ценностных нормативов народа, которое осуществляется на трех уровнях: а) на уровне восприятия (познавательное значение знаний), б) на уровне социальном (прагматическое значение знаний), в) на уровне личностного смысла (аксиологическое, или ценностное значение знаний). Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах культуры, для второго нужно владеть понятиями и уметь совершать какое-либо действие, для третьего уровня необходимы суждения, связанные с личностным эмоционально-ценностным отношением к факту чужой культуры.

Ведущим является третий уровень овладения культурой. Он позволит осмыслить особенности чужой культуры, поможет преодолеть межкультурные барьеры и послужит основой для взаимопонимания.

При таком подходе факт чужой культуры переживается как факт своей культуры.

Таким образом, у модели культуры можно обозначить две функции.

Первая — быть *репрезентантом*, заместителем чужой культуры. Модель — это «...система со своей структурой и функцией, отражающая структуру и функцию системы-оригинала» (Н.А. Амосов). И как всякая система характеризуется целенаправленностью и целостностью. Для модели культуры целостность (как соразмерность ее компонентов) чрезвычайно важна, ибо только она способна адекватно представить особенности ментальности того или иного народа, все его типические черты, все доминантные ценности.

Только в этом случае модель культуры сможет выполнить *вторую* свою функцию — быть *ретранслятором* культуры, т. е. быть способной объективно познакомить учащихся с тем, что В. Пфайфер классифицировал в четыре аспекта: сведения о стра-

не в целом, сведения о социальном устройстве, описание реалий быта и искусство, литература. Помня о единстве языка и культуры, следовало бы назвать и сведения о языковых средствах, которая объединяет все эти аспекты культуры, являясь выразителем каждой из них.

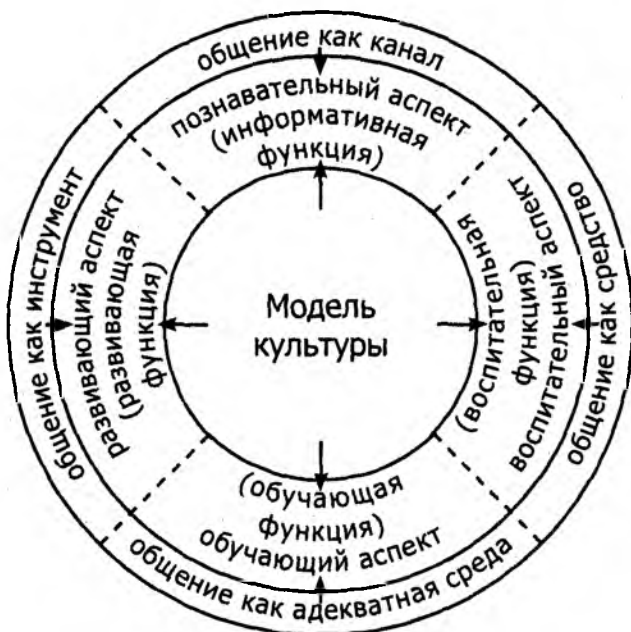
Как ретранслятор модель должна быть в состоянии обеспечить знакомство с историей, политикой, социальными отношениями, философией, литературой, искусством и другими сферами, образом жизни и бытом, не только дать знания, но и объяснить систему ценностей народа, чтобы разрушить стереотипы, снять предубеждения и барьеры, обеспечить понимание чужого через личное, научить воспринимать «странное», «непохожее», менять отношение.

Модель культуры следует усвоить обязательно, ибо это основа, без которой не будет понимания индивидуального менталитета. В процессе первичной социализации менталитет складывается стихийно и под воздействием образования, когда первое часто дает больше, чем второе. При иноязычном образовании делается ставка на содержание образования и на понимание менталитета, а не его присвоение. Вот почему так важно создание искомой модели культуры.

Представим модель культуры схематично (рис. 9.)

Содержание предлагаемой модели составят представления, понятия и суждения (как виды знания), почерпнутые из различных источников.

1) Реальная действительность, представленная предметно: на фотоснимках, иллюстрациях, плакатах, схемах, слайдах, рисунках, символике, документальных диафильмах и кинофильмах, на компьютере. Естественно, что она должна быть представлена полным набором фактов иностранной культуры из всех сфер жизни. Применительно к культуре русского народа это могут, например, быть: Большой театр в Москве, памятник Петру I в Санкт-Петербурге, фонтаны Петергофа, усадьба Л. Толстого в Ясной Поляне, ансамбль деревянного зодчества в Кижях, традиционный костюм донских казаков, былинные русские богатыри и т.п. А учитывая многонациональный состав российского государства и определенную духовную общность, сложившуюся



на протяжении его многовековой истории, многие факты культуры, бывшие ранее «этническими», стали и материальной, и духовной ценностью всех россиян, в том числе и русского народа. Например, Казанский кремль, музей мордовского скульптора Степана Эрзы и др.

2) Реальная действительность, представленная предметно-вербально: программы ТВ и радио, билеты (в театр, кино, на поезд и т. п.), этикетки товаров, формуляры, анкеты, меню, ценники, предписания, проспекты, объявления и т. п., используемые в качестве учебных текстов.

3) Изобразительное искусство: репродукции художественных картин, плакатов, скульптур, натюрмортов, офортов и других произведений искусства, составляющих национальное достояние народа.

4) Художественная литература, играющая особую роль среди источников культуроведческой информации. Способ достиже-

ния действительности, заложенной в художественной литературе, убеждений и жизненных ценностей, является стимулом мышления и поведения, охватывает реальность наиболее полно, комплексно и эмоционально. Особенно важно использование художественной литературы для иллюстрации традиций, обычаев, образа жизни народа страны изучаемого языка. Художественная литература в качестве источника культуроведческой информации способствует расширению и углублению фоновых знаний, что в конечном счете побуждает к чтению произведений и к лучшему пониманию их. С методической точки зрения использование художественной литературы является важным для реализации связи чтения и говорения.

5) Справочно-энциклопедическая и научная литература, комментарии к фактам культуры (например, схема метро, путеводители, карты, планы городов и т. п.).

6) Средства массовой информации (ТВ, радио, газеты, журналы) как источник актуальной оперативной информации.

7) Учебные разговорные тексты, т. е. аутентичные тексты-высказывания носителей языка о своей культуре, об отдельных фактах культуры и отношении к ним, которые демонстрируют и помогают понять менталитет народа.

8) Общение с учителем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа, что абсолютно незаменимо для духовного (нравственного) совершенствования учащихся на базе другой культуры в ее диалоге с родной (вспомним: этика образовательного процесса!). Сравнение людей и стран в различных исторических условиях, выявление общего и специфического в них способствует воспитанию двух важнейших качеств человека духовного — патриотизма и интернационализма. Сравнение требует «действующих» знаний, проявления собственного мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу, что, в свою очередь, стимулирует стремление постоянно увеличивать и углублять объем знаний как о собственной стране, так и о других странах.

9) Иностранн^{ый} (в нашем случае — русский) язык как неотъемлемый компонент культуры, ее аккумулятор, носитель и выразитель:

а) знания о строе (системе) языка, которые используются в процессе овладения им (точнее, речевыми умениями) в виде: правил-инструкций, пояснений, структурных и функциональных обобщений, сформулированных закономерностей;

б) знания о функциях языка (речевых умениях) как средства общения;

в) знания о нормах речевых отношений (об этике);

г) знания, называемые фоновыми, которыми располагают все члены данной национально-культурной языковой общности и которые потенциально заложены в топонимике, именах собственных, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, крылатых словах, девизах, лозунгах, безэквивалентной лексике, названиях предметов и явлений традиционного и нового быта (реалиях), понятиях, отражающих явления общественного характера и т. п.; особую роль в этом должны сыграть лингвокультуры (В.В. Воробьев), логоэпистемы (Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров);

д) знания о невербальных средствах общения;

е) знания о статусе, истории и развитии языка, его роли в мире, взаимоотношении с родным и другими языками.

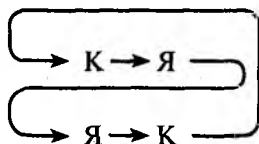
Все эти знания, во-первых, необходимы для сознательного овладения и владения речевыми единицами (учебный аспект), во-вторых, способствуют развитию личности (развивающий аспект) и воспитанию (воспитательный аспект) и, в-третьих, помогают решать образовательные задачи — расширяют лингвистический кругозор учащихся.

Познавательный аспект, с одной стороны, в целом определяется задачами развивающего, воспитательного и учебного аспектов, а с другой — обеспечивает основу владения одним из базовых умений.

В заключение отметим одну принципиально важную позицию. Мы уже говорили о непреднамеренной отчужденности культуры от языка в традиционном обучении, выражающейся формулой «язык + культура». Таким образом, традиционный путь не может быть эффективным. При традиционном подходе культура никогда не станет плотью и кровью образовательно-го процесса, никогда не займет надлежащего ей ведущего мес-

та, ибо в действительности «язык и культура» нерасторжимое единство, в котором ведущий компонент — культура.

Мы предлагаем принципиально иной путь. Схематично его можно изобразить таким образом:



Культура через язык, язык через культуру. То есть присвоение факта культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средств общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средствами общения) на основе присвоения факта культуры. Эта формула бесконечна, как бесконечно само образование. Она определяет совершенно новую технологию образовательного процесса, которая будет представлена далее.

Пока лишь, так сказать, приоткроем занавес над этой технологией. На каждом отрезке образовательного процесса (занятия или его части) сначала предъявляется какой-либо факт культуры, допустим, фотография дома-музея А.С. Пушкина в Михайловском. Выполняются задания, целью которых является восприятие данного факта культуры, «добыча» знаний о нем, анализ знаний с позиций развития и воспитания, соотнесение осваиваемого факта российской культуры с аналогичными фактами родной культуры (памятными литературными местами), выражение различных чувств и отношения по поводу новых знаний, развитие готовности оценить факты чужой и родной культуры, найти их взаимосвязь, видеть в факте культуры то, что свойственно национальным традициям, сравнить с другими явлениями культуры и т. п. В процессе выполнения всех этих заданий учащийся участвует во всех четырех видах речевой деятельности: *слушает* высказывания о факте культуры, *читает* микротексты, раскрывающие разные стороны нового факта культуры, *высказывается* по поводу услышанного и прочитанного как устно, так и письменно. Так «обрабатывается» каждый факт новой культуры.

Развивающий аспект

Сущность развивающего аспекта заключается в том, что он направлен на развитие таких механизмов, которые играют наиболее важную роль для познания, воспитания и учения, а следовательно, и для становления индивидуальности учащегося и превращения ее в *homo moralis*.

В образовательном процессе необходимо учитывать все особенности психики учащегося, в максимальной степени включив их в учебную деятельность (рис. 10).

Принципиально важное значение имеет взаимодействие учащихся и преподавателя. Коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса является методологической основой нашей методики.

Рис. 10

Развитие личности



В процессе взаимодействия с преподавателем у учащегося происходит формирование собственной картины мира, собственной системы ценностей и собственных способов деятельности. В сочетании с личностными предпосылками все это своеобразие составляет основу индивидуальности, которая по-настоящему проявляется только в творческой деятельности, т. е., когда человек не просто адаптировался к миру, но, присвоив культуру, «пережив» ее, реализовался в этом мире: индивидуальность способна не только репродуцировать культуру, но и продуцировать ее. Именно это и проявляется как *умение* в диалоге культур.

Так происходит в процессе социализации человека, в процессе овладения родной культурой, родным языком. Повторить этот процесс в полной мере в школе (да и в вузе) невозможно. Но принцип развития остается тем же.

В предлагаемой нами системе образования, в отличие от других систем, акцент ставится не на «знать» и «уметь», а на «творить» и «хотеть» как ведущих элементах культуры.

Используя описанный выше механизм, система иноязычного образования, нацеленная на развитие и саморазвитие человека в соответствии с принципом культуросообразности, может управлять процессом становления индивидуальности, моделируя желаемый результат, что предусмотрено в рамках развивающего аспекта иноязычной культуры.

Предлагаемая нами система коммуникативного иноязычного образования в качестве важнейшего элемента включает развитие основных способностей личности. Приведем перечень основных способностей как объектов развития. Заметим, что их деление на группы условно.

1. Способности к познавательной деятельности.

В этой группе можно различать способности двух уровней.

1) Способности *перцептивного* уровня — это способности:

а) к предметности восприятия; б) к избирательности восприятия (выделение эмоционально значимых объектов); в) к константности восприятия (того, что характеризует многие объекты иноязычной культуры); г) к осмысленности восприятия (через контекст иной культуры, иного вербального выражения); д) к распределению внимания (в упражнениях, где необходимо удер-

живать одновременно несколько единиц); е) к переключению внимания (в упражнениях, где необходимо сосредоточиться поочередно на разных видах деятельности); ж) к увеличению объема внимания (путем постепенного увеличения воспринимаемых речевых единиц); з) к слуховой дифференциации (фонематический слух); и) к зрительной дифференциации (механизм чтения); к) к заполнению вербального материала (с опорой на индивидуальный тип памяти — логический, образный, эмоциональный); л) к произвольному запоминанию.

2) Способности *моделирующего* уровня — это способности:

а) к антиципации (предвосхищению, упреждению) структуры фразы, текста; б) к антиципации содержания высказывания, текста; в) к догадке на основе словообразования, контекста, чувства языка, интуиции; г) к узнаванию речевых единиц (зрительно и аудитивно); д) к анализу и синтезу; е) к сравнению, сопоставлению речевых единиц, их форм и значения; ж) к абстрагированию и обобщению как к важнейшим операциям овладения грамматическими формами; з) к логическому изложению содержания высказывания; и) к формулированию понятий; к) к формулированию выводов из прочитанного, услышанного или сказанного; л) к планированию своего высказывания; м) к стратегии и тактике общения; н) к воображению.

2. Способности к *эмоционально-оценочной деятельности*.

Это способности: а) к выражению различных чувств — радости, обиды, гордости, дружбы, неприятия и т. п.; б) к эмпатии (сочувствию); в) к явному или неявному выражению своего отношения к людям; г) к оценке своих высказываний, действий, успехов, неудач и т. п.; д) к целеустремленной работе для достижения целей; е) к самостоятельному труду.

3. Способности, необходимые для *функционирования деятельностно-преобразующей сферы*.

1) Способности *осуществлять репродуктивные речевые действия* (соотносятся с формированием речевых навыков):

а) к вызову (припоминанию) слова и речевого образца; б) к номинации; в) к имитации любого речевого единички; г) к подстановке лексических единиц в речевой образец; д) к дискурсивному осознанию правил-инструкций, схем, памяток.

2) Способности *осуществлять продуктивные речевые действия* (они условно соотносятся с развитием речевого умения): а) к конструированию речевых единиц любого уровня — словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств, текстов; б) к трансформации речевых единиц тех же уровней; в) к комбинированию речевых единиц более высокого уровня из единиц более низких уровней; г) к выбору выражений, адекватных ситуаций и цели общения; д) к вербализации передаче увиденного; е) к импровизации.

Все эти способности в конечном счете определяют умение общаться на иностранном языке. Но необходимо подчеркнуть, что важным условием является так называемое *умение учиться и мотивационная готовность* к образовательной деятельности. При этом важно помнить, что основным пусковым механизмом мотивации является творчество человека, свобода творчества, которую обеспечат только развитые способности. Именно в свободном творчестве приобретается опыт *положительного* отношения к деятельности.

Воспитательный аспект

Смысл данного аспекта зависит от того, как понимается воспитание. В предлагаемой нами системе воспитание связывается с культурой и понимается как процесс обогащения и совершенствования духовного мира человека через познание и осмысление новой культуры на базе родной. То есть в соответствии с нашей технологией, воспитательный аспект напрямую связан с культурой.

Чтобы увидеть воспитательный потенциал коммуникативной технологии овладения иноязычной культурой, необходимо, во-первых, понять, что она основана на системе функционально взаимообусловленных принципов, объединенных единой стратегической идеей: принципов речемыслительной активности, личностной индивидуализации, ситуативности, функциональности и новизны. Все эти принципы «несут» в атмосфере иноязычной культуры воспитательный заряд и поэтому вовлекают преподавателя и учащихся в глубинное и

духовное общение, которое, в сущности, и является воспитательным процессом. В этом смысле коммуникативная технология органично вписывается в педагогику сотрудничества как тип воспитания: в обоих случаях духовное общение составляет сущность явлений.

Во-вторых, воспитательный потенциал зависит от культуроведческого содержания используемых материалов, от их возможностей. Но любые возможности могут остаться нереализованными, если задачам воспитания не будет соответствовать преподаватель. Именно преподаватель несет в себе некое содержание образования, и именно это культурное, духовное содержание становится одним из главных компонентов образовательного процесса. Учитывая это, наша система предусматривает выдвижение и соблюдение «принципа этики», призванного служить преподавателю тем же, чем для врача является клятва Гиппократова. Согласно этому принципу преподаватель как интерпретатор чужой культуры и носитель родной должен делать все от него зависящее, чтобы сформировать у учащихся ту систему ценностей, которая соответствует идеалу образования — человеку духовному.

Подчеркнем, что одной из главных задач овладения чужой культурой является духовное совершенствование учащегося на базе родной культуры, повышение его статуса как субъекта родной культуры.

Итак, триада «материалы — технология — преподаватель» составляет залог успешной реализации воспитательного аспекта.

Какова же та система ценностей, на которую следует ориентироваться, определяя содержание воспитательного аспекта, и которая обеспечит нравственную основу интегративного умения вести диалог культур? Используемая нами логика рассуждений (содержание как средство должно быть адекватно цели образования; культура как содержание образования есть система ценностей) приводит нас к выводу о том, что объектом воспитания должна служить та или иная ценность.

Представим примерный перечень воспитательных целей и задач, которыми и следует руководствоваться преподавателю (табл. 4).

Таблица 4

Цели и задачи воспитания

Цели воспитания	Задачи воспитания
Родная страна как ценность	Воспитание патриотизма как потребности и способности к деятельной любви к своей Родине, т. е. активное, созидательное участие в жизни родной страны, содействие всему, что способствует ее процветанию
Жизнь как ценность. (природа, жизнь человека и человеческой цивилизации)	Формирование гуманистического мировоззрения: способности и потребности к решению проблем, связанных с выживанием, милосердием, преодолением кризисов цивилизации, сохранением природной среды
Мировая культура как ценность	Воспитание интернационализма (иммунитета к национализму, шовинизму и т. п.); воспитание чувства «сопричастности» к мировой истории, памятникам литературы и искусства, философии, науки; воспитание потребности в приобретении к мировой культуре
Свободы и права личности как ценность	Формирование потребности и способности к социальным выборам; воспитание правового сознания; воспитание сознания собственного достоинства и уважительного отношения к достоинству людей
Общение и сотрудничество (в том числе межнациональное, кросс-культурное) как ценность.	Формирование потребности и способности понимать чужие точки зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия, сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений

Социальный аспект

Мы называем этот аспект социальным, поскольку все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо), названные в этом аспекте, нацелены на использование в социуме. Перечислим предлагаемые для овладения объекты.

Говорение как средство общения:

1) Лексические навыки говорения, формируемые на базе на-меченного программой количества лексических единиц, входящих в модель речевых средств.

2) Грамматические навыки говорения, формируемые на базе грамматических явлений, составляющих структурную основу системы речевых средств данного языка.

3) Произносительные навыки говорения, формируемые на основе фонетических явлений, составляющих систему произносительных средств данного языка.

4) Соблюдение правил речевого этикета, принятых данным коллективом носителей языка: приветствие, знакомство, приглашение, просьба, совет, предложение, согласие и отказ, извинение, жалоба, уточнение, сочувствие, соболезнование, комплимент, неодобрение, упрек, поздравление, пожелание, благодарность, прощание и т. п.

5) Умение выражать основные речевые функции: подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться, предложить, узнать, попросить, удивиться и др.

6) Умение говорить выразительно (что достаточно сложно), включает в себя: правильный тон разговора, правильную синтагматичность речи, логическое ударение, точную интонацию и др.

7) Умение высказаться целостно как в смысловом, так и в структурном отношениях (на любом уровне речевых единиц).

8) Умение высказаться логично и связно.

9) Умение высказаться продуктивно как по содержанию, так и по форме. С точки зрения содержания — это богатство фактов, сведений, мыслей, доводов и т. д., с точки зрения формы — это новые комбинации усвоенных единиц, минимум заученного, готового.

10) Умение говорить самостоятельно: выбор стратегии высказывания, составление программы, говорение без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников, высказывание без опоры на полные записи или иллюстративное изображение.

11) Умение говорить экспромтом, без специальной предварительной подготовки и обдумывания.

12) Умение говорить в нормальном темпе.

13) Умение пересказать прочитанное.

14) Умение пересказать прослушанное.

15) Умение передать увиденное (рассказать об увиденном).

16) Умение стилистически адекватно оформить речевое высказывание.

17) Умение адекватно ситуации цитировать аутентичные тексты.

Письмо как средство общения

1) Лексические навыки письма (соответствуют аналогичным навыкам говорения).

2) Грамматические навыки письма (соответствуют аналогичным навыкам говорения).

3) Графические навыки письма (навыки каллиграфии, орфографии, пунктуации и синтаксиса), формируемые на основе лексических и грамматических навыков говорения.

4) Умение писать настолько быстро, чтобы успеть записывать за говорящим отдельные речевые единицы.

5) Умение выписывать необходимое из прочитанного (от отдельных слов и выражений до развернутых цитат):

а) для немедленного использования в последующем высказывании;

б) для многократного использования в дальнейшей работе.

6) Умение фиксировать основные мысли, части высказывания или план услышанного.

7) Умение составить план и тезисы будущего высказывания (устного или письменного).

8) Умение написать и оформить бытовое письмо.

9) Умение написать и оформить деловое письмо.

10) Умение заполнять определенные виды деловых бумаг. Некоторые объекты говорения оказываются включенными в письмо, поскольку оба вида деятельности по характеру продуктивны. Таковы умения выражаться целостно, логично, связно, продуктивно, умение передать прочитанное, услышанное, увиденное. Более того, умение выражаться целостно, логично и связно для письма более значимо, чем для говорения.

Чтение как средство общения

1) Лексические навыки чтения, формируемые на базе указанного в программе количества лексических единиц для кон-

кретных сфер общения, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

2) Грамматические навыки чтения, формируемые на базе грамматических явлений, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

3) Перцептивные навыки чтения (техника чтения), формируемые на основе речевых единиц, функционирующих в данном виде речевой деятельности.

4) Умение выбрать материал для чтения в зависимости от интересов, желаний, необходимости и обстоятельств.

5) Умение читать достаточно быстро (если это не чтение для эстетических целей), ибо скорость чтения рассматривается: а) как фактор экономии времени, б) как фактор, обуславливающий понимание, в) как предпосылка функционирования и развития других умений в чтении, г) как предпосылка развития других видов речевой деятельности.

6) Умение догадываться: а) о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по контексту, по аналогии с родным языком и т. д.; б) о содержании текста, рассказа по заголовку, началу и т. п.

7) Умение предвосхищать (антиципировать): а) содержание всего текста по его началу, финал произведения; б) структуру сложных фраз или сверхфразовых единств, что является одним из условий их понимания; в) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него, т. к. общее представление о целом всегда облегчает понимание его составных частей.

8) Умение пользоваться словарем и другими справочными изданиями, а также справочным аппаратом.

9) Умение привлекать все, что связано с данным текстом: знания об авторе, его мировоззрении, жизни, эпохе, к которой относится текст, знания о психологии изображенных типов людей, свой опыт и т. п.

10) Умение понять основную идею, смысл текста. В целях должного развития данного умения все тексты в учебнике с самого начала обучения должны быть пригодны для этого.

11) Умение понять общее содержание читаемого. Это умение не легче и не труднее предыдущего, оно — иное. Недостаточно

понять отдельные места, факты, события, нужно понять их связь и зависимость.

12) Умение выбрать главное (нужное) из текста, нескольких текстов. Перечисленные умения развиваются в процессе чтения текстов разного жанра — художественных, научных, публицистических.

Аудирование как средство общения

Объектами обучения в плане аудирования можно считать следующие.

1) Лексические навыки аудирования, формируемые на базе определенного программой количества лексических единиц, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

2) Грамматические навыки аудирования, формируемые на базе грамматических явлений, необходимых для функционирования данного вида речевой деятельности.

3) Перцептивные навыки аудирования, формируемые на основе речевых единиц, функционирующих в данном виде речевой деятельности.

4) Фонематический слух.

5) Объем слуховой памяти.

6) Умение понимать сказанное собеседником однократно и переспрашивать, если что-то непонятно.

7) Умение понимать сказанное в нормальном темпе речи.

8) Умение понимать речь в фонозаписи.

9) Умение понимать высказывания разного характера и стиля.

10) Умение догадываться.

11) Умение предвосхищать (антиципировать) слово, структуру, содержание.

12) Умение понять общее содержание текста.

13) Умение понять основную идею, смысл текста.

14) Умение выбрать главное из одного или нескольких высказываний. Умения 9–14 соотносимы с аналогичными умениями чтения, однако, обладают определенной спецификой, ибо функционируют на слуховой основе. Это обуславливает характер заданий в процессе обучения.

Умения общения

1) Умение вступать в общение (с учетом времени, участников, ситуации, способов общения и т. п.).

2) Умение поддерживать общение. Оно проявляется в контактности собеседника: «незначительных» репликах, возгласах, междометиях и т. п., а также в выражениях лица, жестах, позах, которые показывают, что человек слушает и как воспринимает услышанное. Контактность дает возможность выслушать собеседника и быть выслушанным, продумать свое высказывание, не выходя из общения.

3) Умение завершить общение, выйти из него, свернуть беседу, показать (скрыть) свою удовлетворенность (неудовлетворенность) актом общения, не обижая собеседника.

4) Умение проводить свою стратегическую линию. К примеру, чтобы доказать, что такой-то фильм невысокого качества, нужно изложить свои требования к фильмам данного рода, привести примеры, факты из фильма, доказывающие его несоответствие необходимому уровню, сравнить этот фильм с другим, оценить игру актеров и т. д. Осуществляя промежуточные тактические задачи, говорящий должен помнить о своей стратегической задаче: доказать. В этом случае высказывание будет целенаправленным и воздействовать на собеседника.

5) Умение учитывать ситуацию, в которой осуществляется общение (компоненты ситуативной позиции общающихся), то есть умение развивать коммуникативную функцию речемышления.

6) Умение прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника. Это умение — продукт речевого опыта, ума, интуиции, знания собеседника, а также умения понимать его высказывания, их подтекст и «читать» его поведение.

7) Умение захватить и удержать инициативу общения или предоставить партнеру возможность реализовать свой замысел, что зависит от намерений общающихся.

8) Умение вызвать желаемую реакцию собеседника (собеседников) вербально или невербально.

9) Умение общаться на разных уровнях: а) с одним собеседником, б) с группой собеседников, в) с коллективом 20–30 человек.

10) Умение общаться в официальной обстановке, соблюдая формальный (официальный) и неформальный стили: а) установление отношений, б) «интервью» (расспрос), в) планирование совместных действий, г) одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение, д) обсуждение результатов деятельности (как продуктивной, так и перцептивной), е) дискуссия.

11) Умение общаться при помощи невербальных средств: мимики, жестов, проксемики, свойственных культуре народа. Важно подчеркнуть, что все умения общения по своему характеру диалогичны, когда имеет место обоюдосторонняя эмпатия, внимание, речевое партнерство.

Умение учиться

Это умение мы выделяем по той причине, что в большинстве случаев учебная деятельность безуспешна потому, что учащийся не умеет учиться (*В.А. Сухомлинский*). Особое значение это имеет для предмета «иностранный язык»: *во-первых*, приемы овладения другими предметами не всегда могут быть перенесены на иностранный язык; *во-вторых*, рассчитывать на успех при ограниченном количестве часов можно только в том случае, если учащийся будет уметь работать самостоятельно; *в-третьих*, умения учиться понадобятся человеку при продолжении образования. В связи с этим в нашей системе предусматривается использование определенной совокупности средств развития умений учиться. Такими средствами являются памятки.

Каждый из компонентов учебного аспекта должен быть представлен в образовательной программе в необходимом количестве конкретных, более мелких объектов, которые и используются в качестве целей учения (овладения) на занятиях. Сама система работы (учебник) должна содержать адекватные для каждого из умений упражнения в достаточном количестве, чтобы обеспечить достижение цели.

Напомним, что учебный аспект составляет социальное содержание иноязычной культуры, поскольку его результаты непосредственно направлены на социальные нужды человека — умение успешно общаться в другом социуме. Как видно из перечня объектов овладения, речь идет об овладении целой системой речевых средств. Эта система, которой обычно владеет носитель языка,

обширна. Конечно, за отведенное программой время невозможно овладеть системой речевых средств в полном объеме. Поэтому предлагается создать *модель речевых средств*. Искомая модель, конечно, будет упрощенной и меньшего объема, но сможет выполнять практически все необходимые функции, которые выполняет реальная система речевых средств, хотя на более низком уровне. Если, например, носитель языка может выполнить коммуникативную задачу «выразить сомнение», скажем, пятнадцатью способами, то в модель могут быть заложены, условно говоря, пять из них.

И еще одно принципиальное замечание в связи с учебным аспектом. Процесс формирования речевых навыков и развития речевых умений понимается нами как процесс формирования целостного речевого механизма, а формирование речевого механизма — как процесс развития личности. Следствием этого является совершенно иной характер коммуникативной технологии.

Завершая, сделаем одно замечание, касающееся названия нашего учебного предмета. Таким образом, вполне очевидно, что название «иностраннный язык» не отражает ни сути предмета, ни его цели. В этой связи считаем обоснованным и целесообразным назвать наш предмет «иностранная культура», а преподавателя — «преподаватель иностранной культуры». В нашем случае это будет соответственно «русскоязычная культура» и «преподаватель русскоязычной культуры».

Глава 5. Коммуникативность подлинная и мнимая

В 1997 году один из авторов данной книги получил пакет из Oxford University Press. В нем лежала брошюра «Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку» с подзаголовком «Пособие для учителей России». Любопытная деталь: обложка была выполнена в цветах российского флага... Видимо, как знак лояльности и порыв к сближению. Как не пособить этим неразумным и отсталым россиянам вооружиться «передовой» методикой?

Вот фрагмент текста.

Данное пособие знакомит российских учителей английского языка (АЯ) с основными целями и приемами коммуникативного подхода к обучению АЯ. Это направление в методике возникло в результате научных исследований, которые велись в Европе, США и Канаде в конце 1970-х — начале 1980-х годов. Коммуникативный подход основан на утверждении о том, что для успешного овладения иностранным языком учащиеся должны знать не только языковые формы (т. е. грамматику, лексику и произношение), но также иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации. После появления новаторских работ в этой области, в том числе исследований Г. Уиддоусона (Widdowson, 1978) и Д. Уилкинза (Wilkins, 1976) разработчики программ обучения, авторы учебников и преподаватели стали использовать понятие «функции». Существуют различные коммуникативные функции, которые важны для изучающих иностранный язык, такие, например, как спросить дорогу или представиться. Были разработаны методика и учебные материалы, которые знакомили учащихся с функциональным аспектом изучаемого языка и предлагали соответствующую систему упражнений.

Продолжая эту традицию, современное коммуникативно-ориентированное обучение готовит учащихся к использованию языка в реальной жизни. Преподаватель планирует на уроке как можно больше ситуаций общения и поощряет попытки учащихся принять в них участие.

В данном пособии показаны основные приемы коммуникативно-ориентированного подхода к обучению АЯ.

Мы не станем подробно анализировать содержание письма, но кратко выразим свои мысли по этому поводу.

1. Подчеркнем, что научные исследования в коммуникативном направлении проводились и в Советском Союзе, причем гораздо раньше, чем в Европе и Америке, а именно в начале 1960-х годов. Авторы письма не читают по-русски и не знакомы с работами наших ученых.

2. О каком «коммуникативном подходе» идет речь в письме: о том, который возник на Западе на основе бихевиоризма, или о том, что возник у нас на основе теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым и психологии школы Л.С. Выготского? Конечно, о первом.

3. Что авторы имеют в виду, когда говорят о «новаторских» функциях? Если речь идет о таких, как «спросить дорогу» и «представиться», то они появились в советских учебниках уже в начале 1960-х годов без всякого влияния работ Г. Уиддоусона (1978 г.) и Д. Уилкинза (1976 г.).

4. И главное: утверждение, на котором якобы основан новый коммуникативный подход, было известно задолго до появления коммуникативности. То, есть о том, что надо не только знать языковые формы, но также *иметь представление* (!?) о том, как они используются, утверждали даже представители сознательно-сопоставительного, не говоря уже о сознательно-практическом методах. Но думается, наши радетели даже имен И.В. Рахманова и Б.В. Беляева не слышали, не то что названия их работ.

Как же надо не уважать Россию, не знать ее и ее учителей, чтобы привозить сюда такие методические побрякушки!

Посмотрите еще несколько «коммуникативных новшеств».

1. *Грамматические явления, их форма, значение и употребление в речи.*

При введении новых грамматических явлений следует обратить внимание учащихся не только на их форму, но также на их значение и употребление. Если учащиеся будут знать смысл и коммуникативную функцию изучаемой структуры, то они не просто заучат модель, но и смогут правильно использовать.

2. *Последовательность введения модели следующая: сначала учащиеся внимательно наблюдают за действиями учителя, затем слушают, как модель звучит, далее повторяют модель хором и, наконец, индивидуально. Следует с самого начала обращать особое внимание на правильное произношение.*

3. *После ознакомления с отдельными формами глагола «быть» учащиеся выполняют упражнение, где они должны самостоятельно заполнить грамматическую таблицу, используя имеющиеся варианты. Цели задания:*

1) *отработка грамматического материала; 2) самостоятельное формулирование правила, без его предварительного объяснения.*

В Книге для учителя рекомендуется следующая последовательность выполнения заданий такого типа:

1) *Разделить класс на пары или группы; 2) Учащиеся переписывают таблицу и заполняют ее данными словами; 3) Преподаватель рисует таблицу на доске. 4) Преподаватель просит участника одной из групп выйти к доске и заполнить таблицу. Остальные учащиеся сверяют получившийся у них вариант с тем, что написано на доске; 5) Учащиеся находят в тексте урока примеры, подтверждающие правильность их варианта заполнения таблицы. 6) Используя таблицу, группы должны придумать как можно больше грамматически правильных предложений. Например, они могут сказать: «Я мальчик», но не «Мы не мальчик». Преподаватель проверяет, какая из групп написала больше правильных предложений.*

Комментировать мы не будем, но предлагаем соотнести все это с тем, что вы прочли в предыдущих частях нашей книги.

Обратимся теперь к серьезной литературе. Что же пишут о коммуникативности в ней? Наше внимание привлекла книга Дж. Ричардса и Т. Роджерса «Подходы и методы в обучении языку»¹. На основе анализа огромного количества работ авторы весьма подробно и грамотно излагают сущность многих подходов и методов (они различают эти два понятия), в частности собственно коммуникативный подход и, по мнению авторов, родственные ему подходы.

¹ Cambridge University Press 2001. Second edition.

Позволим себе представить несколько пассажей из данной монографии, которые, на наш взгляд, точно рисуют портрет западной (назовем ее так в противоположность российской) коммуникативности.

1. *Как появился их подход?*

«Коммуникативный подход в обучении языку зародился в теории языка как коммуникации. Главная цель обучения языку — развивать то, что Хаймс (1972) назвал «коммуникативной компетенцией». Этот термин он противопоставлял коммуникативному взгляду на язык и теории компетенции Н. Хомского» (имеется в виду термин Хомского *linguistic competence*. — Е.П., Н.К.).

2. *В чем его суть?*

Коммуникативное обучение языку следует скорее считать подходом, а не методом. Оно опирается на разнообразный набор принципов, отражающих коммуникативный взгляд на язык и изучение языка, и позволяет использовать большое разнообразие приемов работы на занятии. Эти принципы включают в себя:

— учащиеся изучают язык путем использования его в коммуникации;

— главной целью занятий в классе является аутентичная и осмысленная коммуникация;

— беглость речи — важный параметр коммуникации;

— коммуникация предполагает интеграцию различных языковых умений;

— обучение — это процесс креативного конструирования и поэтому предполагает ошибки (с. 172).

3. *Каковы основные черты их подхода?*

1. Содержание (значение) первостепенно.

2. Диалоги, если они используются, строятся на основе коммуникативных функций и обычно не заучиваются.

3. Главным приемом является усвоение единиц языка в контексте.

4. Учить язык значит учиться общаться.

5. Нужно стремиться к эффективной коммуникации.

6. Тренировочные задания можно использовать, но в единичных случаях.

7. Следует добиваться понятного произношения.

8. Допустимы любые приемы, которые помогают учащемуся, лишь бы они соответствовали его возрасту, интересам и др.
 9. Попытки вступать в коммуникацию надо поощрять с самого начала.
 10. Приемлемо благоразумное использование родного языка там, где это возможно.
 11. Перевод может использоваться там, где он нужен и полезен учащимся.
 12. Читать и писать при желании можно с первого урока.
 13. Система изучаемого языка лучше всего может быть изучена через стремление участвовать в процессе коммуникации.
 14. Главной целью является коммуникативная компетенция, т. е. способность эффективно и адекватно использовать лингвистическую систему (систему языка).
 15. Центральным понятием в организации материала и его использовании является вариативность.
 16. Последовательность усвоения определяется каждый раз в зависимости от содержания, функции или значения, которые поддерживают интерес.
 17. Преподаватель всячески помогает учащимся, чтобы мотивировать их к работе с языком.
 18. Речевые высказывания порождаются самими учащимися, поэтому допустимы ошибки.
 19. Главной целью являются беглость и приемлемость (понятность) речи; правильность ее определяется не абстрактно, а в контексте.
 20. Следует поощрять общение учащихся с другими людьми (в устной и письменной формах).
 21. Преподаватель не может точно знать, что и как будет говорить учащийся.
 22. Подлинная мотивация может возникнуть из интереса к тому, в чем заключается содержание коммуникации.
- Даже беглый просмотр перечисленных черт свидетельствует о том, что:
- 1) Принципами их считать невозможно.
 - 2) Многие положения перекликаются, почти повторяясь.

- 3) Какой-нибудь системы их научной организации обнаружить трудно.
- 4) Все положения прагматичны, хотя большинство из них отрицать тоже неразумно.
- 5) Многие положения односторонни, поскольку их генезис не тянет не только на закономерность, но даже и на обобщенность.
- 6) Некоторые положения весьма расплывчаты, неконкретны.

Нельзя не согласиться с авторами книги, когда они пишут:

«По сравнению с тем огромным количеством работ, которые в коммуникативной методической литературе были посвящены коммуникативным параметрам языка, лишь немного было написано о теории обучения».

И это — главное: западный коммуникативный подход лишен какой-либо цельной теории учения, лежащей в их основе. Он представляет собой набор эмпирических правил, набор весьма произвольный, который можно использовать почти как конструктор, собирая то, что можно собрать.

Это и есть псевдокоммуникативность.

Чтобы углубиться в проблему различения коммуникативности подлинной и мнимой, позволим себе перепечатку статьи В.С. Коростелева, который предупреждал об опасности псевдокоммуникативности¹. Вот этот текст, который был опубликован в 1991 году. Мы незначительно сократили его.

¹ Журнал «Иностранные языки в школе», 1991, № 5. — С. 17–21.

В.С. Коростелев

Коммуникативность и псевдокоммуникативность

В основе обучения иностранным языкам сегодня лежит коммуникативность. Думается, однако, что не все резервы повышения эффективности обучения, потенциально заложенные в коммуникативности, используются в полной мере. Одна из основных причин заключается, на наш взгляд, в недостаточной дифференцированности, а подчас и подмене подлинной коммуникативности псевдокоммуникативностью. Это касается как теоретических исследований, так и практических средств реализации коммуникативности в учебном процессе. Нередки случаи, когда предлагаемые средства обучения, разработанные на коммуникативной основе, ничего общего с коммуникативностью не имеют. Положение осложняется еще и тем, что внешние признаки коммуникативности и псевдокоммуникативности бывают на практике трудно различимы, что нередко вводит в заблуждение не только людей, имеющих косвенное отношение к обучению иностранным языкам, но даже и специалистов. Поэтому мы считаем необходимым рассмотреть ряд условий, учет которых позволит более точно отграничить коммуникативность от псевдокоммуникативности. При этом мы будем исходить из признания того факта, что основу коммуникативности составляет деятельностный подход, который разрабатывают советские психологи (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), а в основе псевдокоммуникативности лежит бихевиористский подход (Э. Торндайк, К. Халл, Э. Толмен, Д. Уотсон и др.).

Первое условие, позволяющее отличить коммуникативность от псевдокоммуникативности, проявляется на психофизиологическом уровне, в понимании психофизиологической природы усвоения иностранного языка. Напомним, что бихевиоризм, используя открытие И.П. Павловым условных

рефлексов как основных механизмов работы головного мозга, свел психическую жизнь человека к образованию связей между стимулом и реакцией, а обучение к приобретению навыков. При этом были сформулированы закономерности образования указанных связей, главная из которых гласит: «Чем чаще предъявляется стимул и следует подкрепление (реакция), тем лучше усвоение». Методика сразу же отреагировала на эти открытия разработкой прямых и неопределенных методов обучения, где во главу угла ставилась «дрессура» — многократное повторение речевых образцов за учителем, запоминание лексики, большей частью механическое, и т. д. Эти приемы обучения, подаваемые в различной модифицированной форме под флагом деятельностного подхода, используются при обучении иностранным языкам и в настоящее время. Заметим, однако, что И.П. Павлов проводил свои исследования на животных и предупреждал против механического перенесения полученных данных на человека, к чему не прислушались представители бихевиоризма, а впоследствии и разработчики методов обучения, построенных «на дрессуре». Заметим, что нередко «дрессура» приобретает различный завуалированный характер: в виде игры, моделирования реальных ситуаций и т. д., но суть ее одна и та же — путем многократного употребления речевых образцов. Казалось бы, что плохого в том, что учащиеся, пусть путем многократного повторения речевых образцов за учителем, смогут усвоить речевой материал, овладеть речевыми навыками? Ответ на этот вопрос дал сам Д. Уотсон, один из основоположников бихевиоризма. Он заметил, что выработанные путем неоднократного повторения навыки плавания, катания на коньках, танца, игры в теннис и другой механической работы сохраняются в течение длительного времени и величина потери таких навыков очень мала. Но «это резко отличается от быстрой потери, наблюдаемой в навыках, относящихся по существу к речевой группе. Там потери происходят так быстро, что в некоторых случаях... организация

теряется через промежуток от пятнадцати минут до получаса...»¹. Не наблюдаем ли мы аналогичное явление на уроках иностранного языка, когда, казалось бы, хорошо отработанные речевые навыки быстро деавтоматизируются?

Психофизиологической основой коммуникативности может служить теория функциональных систем, разработанная в русле деятельностного подхода П.К. Анохиным². Эта теория базируется на представлении о системном строении сложных психических процессов. Функциональная система, таким образом, включает в свой состав различные участки головного мозга, часто находящиеся друг от друга на значительном расстоянии. Заметим также, что функциональная система обладает интегративными свойствами, присущими ей как единому целому, но не имеющимися у ее частей. Это положение играет важную роль в организации процесса коммуникативного обучения иностранному языку. Между тем учителя, да и многие методисты считают, что если учащемуся в качестве объекта для усвоения предъявляется незнакомое иностранное слово или грамматическая структура, то ничего, кроме раздражений от этого слова или грамматической структуры, в мозг обучаемого не поступает. Глубокое заблуждение! На учащегося в этом случае воздействует целый комплекс различных раздражителей – от внешности, поведения учителя, окружающей обстановки, средств обучения, действий, совершаемых школьником, и т. д. до внутреннего состояния учащегося. Интеграция всех этих возбуждений в единое целое в мозгу учащегося приводит к образованию так называемых функциональных комбинационных центров, которые и являются психофизиологической основой владения любой деятельностью, в том числе и речевой. Специфика

¹ Уотсон Д. Удерживание видимых телесных навыков, или «память» // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. — МГУ, 1979. — С. 80.

² См.: Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. — М., 1986.

работы функционального комбинационного центра заключается в том, что достаточно в другой ситуации встретиться с каким-либо одним из компонентов предыдущей ситуации, как произойдет актуализация всего функционального комбинационного центра. В повседневной жизни мы на каждом шагу встречаемся с фактами, подтверждающими это. Достаточно нам бывает услышать слово, как в памяти всплывает предмет, обозначаемый этим словом. Или мы встречаемся с предметом, и вот уже слово готово для его названия. Мы встречаем собеседника и, как говорится, «в карман за словом не лезем». Несомненно, в реальной жизни процесс формирования функциональных комбинационных центров носит более сложный характер и количество стимулов, воздействующих на человека одновременно, велико. Если учесть, что функциональные комбинационные центры образуются в результате комплексного восприятия всех раздражителей «в едином акте мысли» (Л.С. Выготский), то, по-видимому, условия, способствующие образованию таких центров, должны быть максимально адекватны условиям употребления речевых средств иностранного языка в общении.

Речевая функциональная система, которая обеспечивает коммуникацию, имеет сложный, системный характер и включает в себя целый ряд звеньев: мотив, замысел, внутреннюю программу, звено синтагматического строения высказываний, звено парадигматического строения речевых процессов, звено, обеспечивающее звуковое оформление высказываний, и т. д. Заметим, что каждое звено имеет свое представительство в мозгу и «речевой процесс опирается на ряд совместно работающих зон мозговой коры, каждая из которых имеет свое специфическое значение для организации речевой деятельности в целом»¹. Речевая функциональная система представляет собой единое целое и может функционировать

¹ Лурия А.Р. Язык и сознание. — МГУ, 1979. — С. 267. См. также: Коростелев В.С. Основы функционального обучения иноязычной лексике. — Воронеж, 1990. — С. 18–19.

лишь при сформированности всех ее основных звеньев. При этом можно выделить различные подходы к формированию речевой функциональной системы иностранного языка. Один из подходов направлен на поэлементное усвоение всех основных звеньев этой системы: вначале, например, усваивается формальная сторона системы, т. е. комплекс звуков, представляющих фонетический строй изучаемого языка, затем лексика, потом грамматика и т. д. В качестве конечной цели рассматривается объединение всей речевой функциональной системы в одно целое. Этот путь достаточно длителен и не всегда продуктивен. Его непродуктивность объясняется тем, что расчленение речевой функциональной системы на отдельные звенья приводит к потере свойств, присущих ей как целому, и главным из теряемых свойств является коммуникативность. Таким образом, процесс обучения, ориентированный на поэлементное усвоение речевой функциональной системы иностранного языка, обречен на псевдокоммуникативность. В ряде случаев процесс обучения иностранному языку бывает направлен на усвоение лишь отдельных звеньев речевой функциональной системы, в результате чего владение учащимися иностранным языком носит ущербный характер. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что организация коммуникативного процесса обучения иностранным языкам должна обеспечивать формирование полноценной иноязычной речевой функциональной системы, а это требует использования принципиально новых средств обучения по сравнению с традиционными, ориентированными на усвоение связи «стимул — реакция».

Следующим условием отличия коммуникативности от псевдокоммуникативности является наличие или отсутствие у обучаемых мотива к осуществлению речевой деятельности на иностранном языке. Положение «Деятельности без мотива не бывает» (А.Н. Леонтьев) является ведущим при разграничении коммуникативности и псевдокоммуникативности. Важным условием эффективности деятельности является,

как известно, совпадение мотива и предмета деятельности. Возьмем, к примеру деятельность чтения. Учащийся читает интересную книгу. Предмет его деятельности — содержание книги, мотив — узнать это содержание. Таким образом, здесь мотив и предмет совпадают и учащийся читает не по внешнему принуждению, а по внутреннему побуждению, потому что ему интересно содержание книги. Возьмем другой случай. Учащийся читает текст из учебника иностранного языка. Предмет в этом случае тот же — содержание книги, текста. А мотив? Он может быть другим: получить хорошую отметку, прочитать и пойти гулять на улицу, избежать наказания со стороны родителей и т. д. Как видим, мотив и предмет в этом случае не совпадают и деятельность учащийся выполняет по принуждению со стороны других лиц (родителей, учителей и т. д.) или по самопринуждению (из чувства долга, необходимости и т. д.). Казалось бы, в таком обучении нет ничего плохого. Без принуждения мы порой и не мыслим себе обучения. С этим можно было бы согласиться, если бы не один психологический закон, согласно которому результаты деятельности, усвоенной по принуждению, сохраняются лишь до тех пор, пока есть условия, заставляющие сохранять эти результаты; как только изменятся условия, исчезнут и результаты деятельности, выполненной по принуждению. Чтобы проиллюстрировать этот закон, достаточно предложить читателю вспомнить уровень своих знаний после экзаменов. Поэтому не стоит удивляться, когда, казалось бы, хорошо усвоенный материал — слова или грамматические структуры — так быстро забывается учащимися, а сформированные речевые навыки деавтоматизируются.

Несовпадение мотива и предмета деятельности является характерным признаком псевдокоммуникативности обучения. Поэтому, даже если на уроке наблюдается высокая речевая активность учащихся в процессе выполнения различных упражнений, не спешите сделать вывод, что урок носит коммуникативный характер. В первую очередь необходимо

выяснить, имеет ли место естественная потребность учащихся в общении на иностранном языке на уроке. Если такой потребности нет, следовательно, о коммуникативности речи быть не может. Обойти эту проблему в методике обучения иностранным языкам пытаются за счет создания искусственных мотивов типа «Представьте себе, что вы покупаете билет на вокзале», «Вы заказываете обед в ресторане» и т. д. использование этого и других подобных приемов позволяет до некоторой степени закамуфлировать проблему отсутствия у обучаемых мотивов к общению на иностранном языке, но не снимает ее. Что заставляет нас вступать в общение, например, с кассиром билетной кассы на железнодорожном вокзале? Ценность, которую имеет для нас в настоящий момент билет, необходимый для поездки. Будучи перенесенной в школьную аудиторию, такая ситуация теряет самое главное — ценность, которую в реальной жизни представляют предметы и явления действительности. Ценность превращается в псевдоценность. на основе псевдоценности, псевдомотивов может возникнуть лишь псевдокоммуникация. Конечно, она может быть более или менее привлекательной — многое здесь зависит от мастерства учителя, но суть ее остается одной и той же в любом случае. Если вести речь о подлинной коммуникативности, то прежде всего необходимо решить проблему вызова у обучаемых естественной потребности в общении на иностранном языке, и не где-нибудь, а на уроке, в школьном классе. Пути решения данной проблемы разные. Их поиск требует принципиально иного подхода по сравнению с традиционным, который, как было рассмотрено выше, оказывается ориентированным на создание псевдомотивации.

Еще одно условие, позволяющее отличить коммуникативность от псевдокоммуникативности, заключается в том, как решается в процессе обучения проблема взаимоотношения мышления и речи. Бихевиористское направление в психологии не видит принципиальной разницы между мышлением и речью, отождествляет их. Его представители считают, что

мышление — это и есть речь, а любая речь предполагает мышление. Такой подход к трактовке взаимоотношения мышления и речи можно наблюдать и в практике обучения иностранным языкам. Анализ ряда систем обучения, учебников и учебных пособий показывает, что их авторы, по-видимому, исходят из предположения: «Что бы учащийся ни говорил на уроке иностранного языка, он обязательно одновременно с речью осуществляет и мыслительный процесс». Напомним, однако, слова Л. С. Выготского: «Равным образом нет никаких психологических оснований к тому, чтобы относить все виды речевой активности человека к мышлению. Когда я, например, воспроизвожу в процессе внутренней речи какое-нибудь стихотворение, заученное наизусть, или повторяю какую-нибудь заданную экспериментальную фразу, во всех этих случаях нет никаких данных для того, чтобы относить эти операции к области мышления. Эту ошибку и делает Уотсон, который, отождествляя мышление и речь, должен уже с необходимостью все процессы речи признать интеллектуальными»¹. Следовательно ошибку допускают те учителя и методисты, которые считают, что любые высказывания учащихся, даже такие, как «Это стол», «Ручка лежит на столе» и т. д., обязательно предполагают мышление. Такой подход приводит к тому, что высказывания учащихся приобретают искусственный, механический, псевдокоммуникативный характер. Ведь в реальной коммуникации мы используем речевые средства для того, чтобы выразить присутствующий каждому из нас «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев). В псевдокоммуникации таковым является псевдосмысл. «С точки зрения истинной языковой коммуникации, — пишет Д. Уолф, — такие внешне безобидные предложения, как «Вчера я ходил в кино», «Вчера вечером я ходил на стадион», «В прошлом месяце я ходил на стадион», граничат с бессмыслицей»².

¹ *Выготский Л. С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1982. — Т. 2. — С. 110–111.

² *Wolfe D.* Some Theoretical Aspects of Language Learning and Language Teaching // *Language Learning*. — 1967. Vol. 17. — No. 3–4. — P. 175.

Процесс обучения в большинстве случаев строится таким образом, что мыслительная деятельность учащихся находится в прямой зависимости от тех речевых средств, которые дает учебник или преподаватель. Хотим мы этого или нет, но, навязывая учащемуся речевые средства, мы жестко ограничиваем пределы его мыслительной деятельности только этими средствами. А это не что иное, как отождествление мышления и речи.

Другой крайностью, также имеющей место в методике обучения иностранным языкам, является отрыв мышления от речи. Активную мыслительную деятельность учащихся на уроках иностранного языка иногда пытаются обеспечить путем предъявления обучаемым различных проблем для обсуждения. При этом характер и содержание мыслительной деятельности учащихся, как правило, неизвестны и развиваются по своим собственным законам; отбор, организация и предъявление речевых средств происходят вне учета этого содержания. В результате энтузиазм, с которым учащиеся воспринимают попытки учителя обсуждать различные проблемы на уроках, быстро гаснет, у них появляются неуверенность в своих силах и сомнение в возможности овладеть иностранным языком.

С позиции деятельностного подхода мышление и речь представляют собой не сумму, не тождество или различие, а единство. Специфика такого единства заключается в том, что оба эти процесса (мышление и речь) не могут быть сведены друг к другу (отождествлены), точно так же, как они не могут быть оторваны друг от друга. Между тем в методике обучения иностранным языкам основное внимание уделяется речи. Чтобы убедиться в этом, достаточно открыть методические пособия, монографии, диссертации — в них встретятся такие понятия, как «речевой навык», «речевое умение», «речевое упражнение» и т. д., иными словами, технологии обучения иностранным языкам разрабатываются, как правило, с учетом закономерностей речи, формирования речевых навыков и речевых умений; мышление при

этом или игнорируется, или подразумевается (в надежде, что оно само приплюсуется к речевому навыку или умению). По нашему мнению, здесь кроется одна из методологических ошибок, которая тормозит развитие методики обучения иностранным языкам по линии коммуникативности.

На протяжении многих лет мы разрабатывали средства обучения, направленные на то, чтобы лучше научить учащихся речи на иностранном языке (устной и письменной). Сконцентрировав свое внимание на речи, игнорируя мышление и другие психические функции, мы тем самым не создавали и условий, необходимых для овладения учащимися речевой деятельностью на иностранном языке. В результате такое обучение оказалось обреченным на псевдокоммуникативность.

Чтобы выйти из образовавшегося тупика, необходимо прежде всего сменить методологическую позицию. Обучение должно ориентироваться не на развитие речи, мышления, памяти и т. д. в отдельности, а на учет и развитие связей между ними. Для этого необходимо выяснить конкретное содержание связей между различными психическими функциями, и в первую очередь между мышлением и речью. Мы должны вести поиск таких средств обучения, которые позволяли бы управлять содержанием мышления учащихся, с тем чтобы привести в гармонию данное содержание и его выражение на иностранном языке.

Различие между коммуникативностью и псевдокоммуникативностью можно наблюдать также на примере понимания роли родного языка в обучении иноязычной речевой деятельности. К тому времени, когда начинается изучение иностранного языка, большинство учащихся владеют родным языком, что указывает на сформированность у них речевых механизмов, ответственных за осуществление речевой деятельности. При этом, как утверждают многие исследователи (В. Пенфилд, Л. Робертс, И.А. Зимняя и др.), механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни

и те же. Псевдокоммуникативное обучение не учитывает данный факт. Оно не учитывает также того, что иностранный язык «усваивается совершенно иной системой внутренних и внешних условий, он обнаруживает в своем усвоении черты глубочайшего различия с ходом усвоения родного языка. Не могут различные пути развития, проходимые в различных условиях, привести к совершенно одинаковым результатам»¹. Игнорируя перечисленные факты, псевдокоммуникативное обучение стремится вернуть учащихся, независимо от их возраста, в «младенческий период», с помощью иностранного языка организовать познание уже познанных особенностей окружающего мира, заново формировать уже сформированные речевые механизмы. Искусственность такого обучения очень быстро осознается учащимися. Подлинная коммуникативность опирается на достигнутый ко времени начала изучения иностранного языка уровень развития речевых механизмов, стремиться обеспечить их дальнейшее развитие на уроках данного предмета. Это предполагает использование подлинно коммуникативных форм обучения начиная с первого урока иностранного языка.

¹ *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 2. — С. 202.

Какова же коммуникативность подлинная?

Коммуникативность может рассматриваться с научных позиций в двух ракурсах: *теоретическом*, т. е. как категория, (понятие), и *практическом, эмпирическом*, т. е. как технология.

В первом ракурсе мы рассматриваем коммуникативность как исходную методическую категорию, имеющую методологический статус. Эта категория определяет необходимость построения процесса иноязычного образования как модели процесса общения. С этих позиций всякие термины, типа: «сознательно-коммуникативный», «системно-коммуникативный», «деятельностно-коммуникативный», «функционально-коммуникативный», «принцип активной коммуникативности» и т. п. должны быть признаны не-

корректными, ибо модель не может не отражать основные свойства оригинала (общения): если образование коммуникативно, оно уже сознательно, активно, функционально, деятельностно и т. д., поскольку ее механизмом является общение. А никакое нормальное общение без этих качеств не обходится.

Особое внимание хотим обратить на новейшее изобретение методистов — термин «коммуникативно-когнитивный подход». Иногда обоснованию правомочности дописка «когнитивный» посвящаются целые монографии.

По этому поводу можно сказать лишь то, что не стоит ломиться в открытые двери: подлинно коммуникативное иноязычное образование всегда имело и имеет познавательный (по-иностранному — когнитивный) аспект. Поэтому термин «коммуникативный» не нуждается в подобных уточнениях. Конечно, если его понимать в русле психологической школы Л.С. Выготского, а не вслед за его трактовкой, основанной на бихевиоризме, который фактически исключает настоящую сознательность.

Здесь последователи (точнее, подражатели) западной методики попали в ловушку: переняв их коммуникативность и, ощущая ее ущербность, они вынуждены были прибегнуть к приставке «когнитивный». Как говорится, коготок увяз, — всей птичке пропасть...

Иначе говоря, коммуникативность не просто декларация, а объяснительный принцип построения образовательного процесса. Исходя из этого, необходимо трактовать коммуникативность во втором ракурсе, как технологию образования, в процессе которой постоянно соблюдаются основные параметры (характеристики, качества, свойства) общения.

Какими же характеристиками обладает подлинная коммуникативность?

Мотивированность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.

Целенаправленность любого действия и любой деятельности учащегося, т. е. совершение действия во имя достижения осознанной коммуникативной цели.

Личностный смысл во всей работе учащегося.

Речемыслительная активность, т. е. постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления.

Отношение личностной заинтересованности, предполагающее выражение личного отношения к проблемам и предметам обсуждения.

Связь общения с различными формами деятельности — учебно-познавательной, общественной, трудовой, спортивной, художественной, бытовой.

Взаимодействие общающихся, т. е. координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.

Контактность в трех планах: эмоциональном при обоюдосторонней эмпатии; смысловом, при принятии ситуации обоими собеседниками; личностном, когда ими принят предмет обсуждения.

Ситуативность, выражающаяся в том, что общение учащихся с учителем и учащихся между собой в процессе овладения речевым материалом всегда можно охарактеризовать как систему взаимоотношений, порожденных ситуативными позициями общающихся.

Функциональность, означающая, что процесс овладения речевым материалом всегда происходит при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.

Эвристичность как организация материала и процесса его усвоения, исключающая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.

Содержательность как объективная характеристика и информативность как субъективная характеристика учебных материалов;

Проблемность как способ организации и презентации учебных материалов;

Новизна как постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса;

Выразительность в использовании вербальных и невербальных средств общения.

Очевидно, что образовательный процесс, обладающий всеми указанными параметрами, не может быть назван «коммуника-

тивно-ориентированным» или «коммуникативно-направленным» (как это часто предлагается), ибо ориентация (направленность) означает лишь частичное (и по объему, и по уровню) использование параметров общения.

Только соблюдение всех перечисленных параметров и их оптимальное использование дает право называть образовательный процесс коммуникативным. Именно такого качества модель является основой предлагаемой Концепции.

Рассмотрение коммуникативности как методологической основы предлагаемой системы позволяет, наконец, окончательно сформулировать ее суть как Концепции управляемого коммуникативного иноязычного образования, преследующей цель — развитие индивидуальности в диалоге культур для ее подготовки к такому диалогу в жизни.

Все качества подлинной коммуникативности в образовательном процессе появляются только тогда, когда грамотно трактуются и соблюдаются принципы коммуникативного иноязычного образования.

Но чтобы до конца понять разницу между подлинной и мнимой коммуникативностью, необходимо осознать основополагающую роль общения в коммуникативном иноязычном образовании.

Сначала весьма пространная цитата из книги М.С. Кагана «Философия культуры», где он проводит четкую грань между общением и коммуникацией. Различение этих понятий в данном контексте может показаться странным. Но... не торопитесь с выводами. Итак...

«Общение отличается от коммуникации по ряду признаков:

— общение является *связью равных* — партнеров, стремящихся к *совместной выработке* информации, тогда как коммуникация есть процесс, предполагающий *функциональное неравенство* сторон: одна из них — отправитель сообщения — коммуникатор, а адресант, другая — получатель послания, адресат;

— общение имеет целью *общность*, а коммуникация — *передачу информации* (или *обмен информацией*, когда есть и обратная связь); иначе говоря, коммуникация по природе своей *монологична*, а общение — *диалогично*, поэтому законом коммуникации является *сбывание информации* в канале связи, а законом общения — *возрас-*

тание информации, обогащающей духовный мир обоих партнеров («обоих» — в простейшей модели общения «Я и Ты», в принципе же — бесконечного множества партнеров);

— общение возможно лишь при *свободном вхождении* в него его участников, а коммуникация *облигаторна* — общество обязывает тебя принять и усвоить ту информацию, которая передается, скажем, в школе, в вузе, в государственном учреждении, в средствах массовой информации, программируя необходимый с его точки зрения минимум знаний и проектов, который должен усвоить каждый член общества;

— акт коммуникации *безличен* — послание отправляется «всем, всем, всем», и все адресаты должны одинаково принять, понять и усвоить его содержание, общение же *интенционально* — диалог предполагает ощущение индивидуальности партнера и ориентацию высказывания на его характер, на его тезаурус, на его мировоззрение, на его к тебе отношение.

Диалектика воспитания состоит в силу сказанного именно в том, что оно должно соединить в единый процесс желание воспитателя *приобщить воспитанника к своим ценностям*, — поскольку он считает их истинными, предпочитает всем другим — и одновременно стремление воспитанника как полноценного субъекта *самостоятельно и свободно строить свою систему ценностей*, свое мировоззрение. Такая же диалектика связывает необходимый в аксиологической ситуации *«индивидуальный подход»*, как принято говорить в педагогике, подобный индивидуальному подходу в идеальных формах общения — дружбе и любви, со стремлением сделать мои ценности *всеобщими*, объединить группу, партию, класс, нацию этими ценностями. Наконец, столь же диалектически связываются в данном процессе *переживание и понимание* ценностных позиций, *эмоциональное и рефлексивное* отношение к ценностям другого и своим собственным, что превращает отношение в *целостно-духовное*, а не одностороннее — либо рациональное, либо эмоциональное, либо мечтательно-фантазирующее.

Таким образом, общение становится *способом приобщения к ценностям другого*, оказываясь основным способом формирования и развития мировоззрения личности, ее системы ценностей. Войдя в жизнь человека, став «непременным членом» во всех его совместно с другими осуществляемых, действиях, общение рождает

потребность в постоянных контекстах с себе подобными. При этом оказывается — что чрезвычайно важно! — что *принципы общения как межсубъектного взаимодействия распространяются на связь человека с природой, с животными, с вещами*: это оказывается возможным благодаря действию воображения, наделяющего *объекты* свойствами *субъекта*, т. е. превращающего *объект в квазисубъекта*, позволяя подлинному субъекту вступать с ним в квазиобщение — воображаемое общение, мысленный диалог. Такое общение с природой и вещами приобретает огромное культурное значение, начиная с его древнейшей мифорелигиозной обрядово-заклинательной формы и кончая современным, внесакральным, нравственно-эстетическим отношением к «первой» и «второй» природе, уважением и восхищением; такое отношение противостоит прагматически-потребительской эксплуатации природы и культуры вещей, одухотворяя и облагораживая связь человека с материальным миром».

И поскольку речь идет о приобщении к *ценностям*, еще одна цитата, чтобы напомнить их особенность.

«Поскольку *ценности* существенно отличаются от *знаний* по самой своей природе, — они, как мы помним, выражают не отношение между объектами, а отношение между объектом и субъектом, поскольку и способ их распремечивания не может быть тем же, что и при усвоении знаний. Передать другому свои ценности можно лишь *в процессе духовного общения*, т. е. такого поведения, которое основано на отношении к другому не как к учащемуся, незнайке, нуждающемуся в получении знания, а как к *равному себе субъекту* — хотя бы он был ребенком или представителем другой культуры; однако, как истинный субъект, он должен обладать свободой, собственным целеполаганием и избирательностью, уникальностью неповторимой личности, и его можно приобщить к ценностям лишь на основе *любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности*, а она обретается только тогда, когда ты раскрываешь перед Другим свои ценности — *исповедуешься*, а он *отвечает своей исповедью*; в этой встрече двух душ рождаются *духовно-ценностное, мировоззренческое единство, общность веры, надежды и любви*, жизненных установок и поведенческих устремлений, идеалов и неприятий».

С этих позиций мы и оценим общение, которое нужно в иноязычном образовании.

Коммуникативность и общение

Какое общение нам нужно? Если ответить кратко, то — настоящее, полноценное, личностное; общение, которое обладает всеми характеристиками самостоятельного вида деятельности

Таблица 5

Характеристики общения	Содержание
Предмет, т. е. то, на что направлена деятельность общения	Общение направлено на взаимоотношения обучающихся
Цель и результат	Мы вступаем в общение не для того, чтобы сообщить кому-то какую-то информацию, а, чтобы, сообщив ее, изменить как-то взаимоотношения. Следовательно, результат — это всегда иные, изменившиеся взаимоотношения речевых партнеров
Продукт, благодаря которому достигается цель и получается результат	Если один из партнеров воспринял какую-то информацию, он обязательно ее как-то интерпретировал, истолковал. Именно этот продукт — интерпретация информации — и движет общением. Заметим, что в отличие от сведений, которые всегда объективно содержательны, информация всегда субъективна: сообщение может быть очень содержательным, но для кого-то не информативным
Способы	Перцептивный, т. е. восприятие друг друга; интерактивный, т. е. взаимодействие друг с другом (выполнение другой деятельности, помимо общения); информационный, т. е. обмен заложенной в высказываниях информации
Средства	Вербальные: говорение, письмо, аудирование, чтение, перевод. Невербальные: интонация, темп, мимика, жесты, позы и т. п.
Единицы	Ситуации как системы взаимоотношений

т. е. оно целенаправленно, мотивированно, предметно, имеет свою структуру и содержание (табл. 5).

В Концепции иноязычного образования моделируются необходимые параметры общения: предмет, цель, продукт. Подробно они будут рассмотрены ниже. Сейчас мы только подчеркнем, что подлинное общение может ни много ни мало — создать человека.

Слова Ф. Энгельса о том, что человека создал труд, видимо, применимы к истории человечества. Но если иметь в виду жизнь отдельного человека от его рождения до смерти, то его, несомненно, создало общение, которое выполняет четыре функции — познавательную, развивающую, воспитательную, учебную.

Общение — это такой социальный процесс, в котором происходит обмен опытом, способами деятельности, умениями и навыками, результатами деятельности, воплощенными в материальную и духовную культуру. Общение понимается как процесс, в котором осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие людей, выявляется и формируется общность их мыслей, взглядов, сплоченность и солидарность, характерные для коллектива, формируется образ жизни.

Общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором его развития, условием формирования его психических свойств. Общение со взрослым является одним из главных факторов приобщения ребенка к общественно-историческому опыту человечества, важнейшим условием правильного воспитания. К. Марке определял общение как «обработку людей людьми». И если между обучающимися устанавливаются отношения доверия, взаимной симпатии и т. п., то воспитательное воздействие осуществляется эффективнее и быстрее. С другой стороны, если отношения негативные, ни о каком воспитательном воздействии не может быть и речи.

Поэтому Концепция иноязычного образования опирается на понимание общения как практической активности субъекта, которая направлена на других субъектов, но не превращает их в объекты, а, напротив, ориентируется на них как на субъектов, видит в них себе подобного, себе равного. Иначе говоря, предполагаются субъектно-субъектные отношения. Вспомним в связи с этим, что педагогика сотрудничества требует, чтобы учащий-

ся был не объектом обучения, а субъектом учения, чтобы он не «подвергался обучению», а мотивированно и осознанно учился, а преподаватель выступал как речевой партнер и как помощник.

Если субъектно-объектные отношения являются отношениями субординации, где поведение обусловлено статусом коммуникантов, а не их межличностными отношениями, то субъектно-субъектные отношения – это отношения координации, сотрудничества. Мы определяем общение как способ поддержания жизнедеятельности индивидуальности в социуме. То же самое должно происходить и в процессе образования. Общаясь друг с другом в процессе коммуникативного иноязычного образования, преподаватель и учащийся вступают:

а) *в личностный контакт*, ибо предмет общения становится личностно значимым для обоих, а поведение мотивированным;

б) *в эмоциональный контакт*, ибо их отношения сопереживания, симпатии, искренности и т. п.;

в) *в смысловой контакт*, ибо оба они приняли ситуацию, поняли ее, следовательно, смысловые барьеры сняты.

Такой психологический контакт и обеспечивает речевое партнерство, что, в свою очередь, является основой педагогического общения.

Даже столь краткая характеристика общения позволяет подтвердить тезис о том, что оно:

- является каналом познания,
- служит средством развития,
- является инструментом воспитания,
- является адекватной средой учения.

Совпадение функций общения с процессами, имеющими место в образовании, и с аспектами иноязычной культуры может служить базой развития индивидуальности (рис. 11).

При таком подходе человек максимально задействован в процессе иноязычного образования, основанного на формуле «культура через язык, язык через культуру», ибо он находится в пространстве культуры, в его «магнитном поле» и поэтому не может не стать духовным. Если мы хотим, чтобы иноязычное образование действительно обеспечивало достижение поставленной цели, необходимо процесс образования сделать моделью реаль-

ного процесса общения. Именно в этом глубоком и серьезном смысле трактуется в Концепции иноязычного образования понятие «коммуникативность», когда общение служит механизмом реализации образовательного процесса.

Если глубоко вдуматься в различие понятий «коммуникация» и «общение», то можно прийти к выводу о том, что называть наш метод коммуникативным строго говоря некорректно: предлагаемая система иноязычного образования основана не на коммуникации, а на общении. Стороннему человеку трудно даже себе представить, сколько недоразумений, неприятий, непонимания и т. п. нежелательных для науки явлений породило смешение этих понятий.

Рис. 11

Взаимодействие общения, культуры, образования и индивидуальности



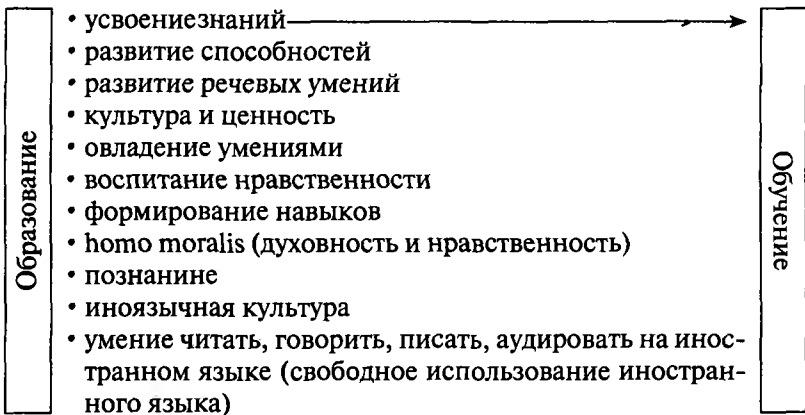
Вопросы и задания

1. Как вы понимаете следующее высказывание?

«Образование необходимо переориентировать со знаниецентрического на культуросообразное».

Какие преобразования это повлечет за собой в сфере образования в целом, и в иноязычном образовании, в частности?

2. Какие из перечисленных словосочетаний потребуются для того, чтобы охарактеризовать цель и содержание образования и обучения. Разнесите их по соответствующим понятиям с помощью стрелок.



3. Компонентами содержания иноязычного образования являются познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты. Какой из них является ведущим?

4. В чем принципиальная разница между понятиями «иноязычная культура» и «иностранная культура»? Почему нельзя смешивать эти понятия?

5. Приведите примеры, подтверждающие данное суждение:

«Овладение иноязычной культурой влияет на становление и образовательного уровня общества, и индивидуальности учащегося».

6. Согласны ли вы со следующими высказываниями? Если необходимо, поясните, при каком условии.
- Познавательный аспект цели представляет собой модель культуры того или иного народа.
 - Модель культуры может полностью заменить культуру страны изучаемого языка.
 - На каждом уроке происходит освоение определенного количества объектов познавательного, развивающего, воспитательного и учебного аспектов иноязычного образования.
7. Постигание системы ценностей другого народа происходит на разных уровнях: прагматического значения знаний, познавательного значения знаний и ценностного значения знаний. Какой из этих уровней является наиболее важным для иноязычного образования? Какой является основой взаимопонимания в диалоге культур? Объясните почему.
8. Объясните точку зрения людей, которым принадлежат данные высказывания.
- Содержанием образования является цивилизация.
 - Процесс иноязычного образования должен моделировать процесс реального общения.
 - Технократическому мышлению нужно противопоставить образование гуманистическое.
 - Язык обладает мощным образовательным потенциалом.
 - Язык и культура народа неразделимы.
9. Проанализируйте следующие высказывания. Кто из говорящих прав? Какую точку зрения разделяете вы?
- а) Когда мы говорим о коммуникативном иноязычном образовании мы подразумеваем, что весь образовательный процесс «пронизан» общением. При этом партнеры по общению имеют равные права. Каждый имеет право на свою точку зрения, пусть даже она отлична от других.
- б) В процессе коммуникативного иноязычного образования главная фигура — это преподаватель. Он приобщает учащегося к ценностям, к культуре другой страны, он формирует мировоззрение учащихся. Это именно он, на ком лежит ответственность в подготовке учащихся к диалогу культур.

- в) По-моему, следует отличать «знания» и «ценности», «факты культуры» и «культуру». Мы часто смешиваем эти понятия. Из-за этого и происходит неразбериха с постановкой цели образования и определением его содержания.
10. Результатом овладения иноязычной культурой является комплексное умение человека управлять своей деятельностью в диалоге культур. В нем интегрируются 4 умения. Какие? Сделайте необходимые добавления.
- Умение использовать присвоенную ... в ее диалоге с ...
 - Умение использовать ... разного характера.
 - Умение реализовать нравственный потенциал, накопленный в ...
 - Умение использовать ... как средства общения.
11. Как вы понимаете термин «модель культуры»? Почему ее построение необходимо для организации иноязычного образования? Какие функции она призвана реализовывать?
12. Факты культуры можно условно разделить на несколько групп. Что относится к каждой из групп? Продолжите ряд.
- Реальная действительность, представленная предметно: фотографии, документальные фильмы ...
 - Реальная действительность, представленная предметно-вербально: меню, проспекты, ...
 - Иностранный язык как компонент культуры, ее аккумулятор и выразитель: знание о строе иностранного языка, ...
 - Средства массовой информации: ...
- Каких групп не хватает?
13. Объектами овладения развивающего аспекта являются способности. Просмотрите их перечень в тексте еще раз. Подумайте (исходя из прочитанного), в чем принципиальное отличие в подходе к развитию данных способностей в коммуникативной концепции в отличие от других, известных вам.
14. Как соотносятся данные понятия?
- Диалог культур – Факт культуры – Образование;
 - Развитие – Речемыслительные задачи – Мышление;
 - Культура – Индивидуальность – Развитие;
 - Диалог культур – Взаимопонимание – Менталитет.

15. Какие суждения являются верными, неточными или неверными с позиций коммуникативности.

- Основной целью должно стать развитие способности адекватно использовать систему языковых средств.
- Необходимо многократное повторение речевых образцов за учителем, заучивание лексических единиц с тем, чтобы потом учащиеся могли их использовать в речи.
- Необходимо формировать у учащихся функциональные комбинационные центры на основе комплексного воздействия на все раздражители.
- Важным условием эффективного овладения иностранным языком является наличие у учащихся мотива учебной деятельности (совпадение мотива и предмета деятельности).
- Любое высказывание учащихся предполагает работу мышления.
- Обучать иностранному языку нужно так же, как и родному.
- Любые знания имеют ценностное, культурное наполнение, когда они присваиваются человеком в деятельности.
- Иностранный язык как учебный предмет вносит свою лепту в достижение общей цели образования – Homo moralis.
- Иностранный язык должен быть не учебным предметом, а образовательной дисциплиной.
- Содержанием иноязычного образования является иноязычная культура.

16. Для большинства учащихся иностранный язык ценность потенциальная, а не реальная. Что необходимо делать, чтобы он стал для них реальной ценностью?

17. Найдите в тексте краткие характеристики понятия «культура».



18. Спроецируйте суждение на учебный процесс. Приведите примеры того, как это можно делать.

Знать культуру — значит иметь опыт отношения к фактам культуры. Для этого необходимо:

- восприятие фактов культуры,
- осознание их места в культуре,
- сопоставление с факторами родной культуры,
- анализ их ценности,
- включение их в систему своих знаний,
- действие соответственно новым знаниям.

19. Соотнесите данные ниже характеристики коммуникативности с их интерпретацией.

Мотивированность

Речемыслительная активность

Эвристичность

Новизна

Функциональность

Ситуативность

Проблемность

Взаимодействие обучающихся

- постоянная включенность в процесс решения задач общения, постоянная подключенность познавательного и коммуникативного мышления.
- общение учащихся с учителем в процессе овладения речевым материалом на основе ситуаций как системы взаимоотношений.
- овладение речевым материалом при наличии речевых функций, имеющих приоритет перед формой речевых единиц.
- постоянная вариативность всех компонентов образовательного процесса.
- совершение действия из внутреннего побуждения, а не внешнего стимулирования.
- организация материала и процесса его усвоения, исключающая произвольное заучивание и воспроизведение заученного.
- способ организации и презентации учебных материалов.
- координация действий, взаимопомощь, поддержка друг друга, кооперация, доверительное сотрудничество.

Методические принципы коммуникативного иноязычного образования

Проблема формирования принципов — одна из сложнейших и важнейших в методике преподавания языков. Она вполне заслуживает отдельного исследования. В последующих главах мы рассмотрим пять принципов. Почему именно их? Во-первых, потому что они — собственно методические, «родились и выросли» в нашей науке, а во-вторых, их трактовка отражает ту концепцию коммуникативного иноязычного образования, которая заявлена нами.

В теории познания признано, что в природе, в окружающей нас действительности принципов нет; в природе существуют лишь законы, по которым она живет. Познавая эти законы и используя их в определенных целях, человек выдвигает (формулирует) на их основе некие принципы.

Чтобы иметь право считать то или иное положение принципом, мы должны быть уверены в том, что перед нами действительно познанная закономерность. Что касается принципов речемыслительной активности, ситуативности, функциональности, новизны и индивидуализации, то и в теории, и на практике давно доказано, что каждое из пяти понятий отражают именно закономерность, согласно которой происходит усвоение содержания иноязычного образования и достижение его целей.

Итак, обратимся к рассмотрению методических принципов.

Глава 1. Принцип речемыслительной активности

Многие преподаватели замечают, что учащиеся не особенно расположены общаться на занятиях. Попробуем разобраться, в чем причина.

В одной из школ учащихся старших классов попросили на основе своего опыта учебной деятельности назвать то, что не устраивало и не устраивает их в учебном процессе. Вот ответ большинства: задания, требующие заучивания, малоинтересные темы для обсуждения, отсутствие проблемных вопросов, недостаток дискуссий, невозможность высказывать свое мнение, недостаток самостоятельности, пассивная позиция в обучении, однообразии форм и приемов работы.

Обобщив перечисленные учащимися недостатки, можно, назвать те «три кита», на которых, по мнению учащихся, должна держаться «земля» учения: *активность, творчество, самостоятельность*.

И то, и другое, и третье взаимообусловлено: творчество вызывает активность и требует самостоятельности, активность проявляется в творчестве и самостоятельности, самостоятельность есть обязательное условие активности и творчества. Все это (и многое другое) способствует интенсификации урока иностранного языка, что в условиях дефицита времени становится одной из его существенных черт.

Словарь русского языка определяет значение слова «интенсивный» как «напряженный, усиленный, дающий наибольшую производительность» (например: интенсивный труд, интенсивный метод)¹. Поэтому можно сказать, что интенсификация — понятие для учебного процесса всеобъемлющее. В самом деле: любое усовершенствование любого аспекта урока приводит к интенсификации учебного процесса, т. е. к наибольшей производительности. Но главное — *активная позиция* учащихся. К сожалению, методисты уже много лет замечают, что в течение половины урока «звучит» учитель. Было подсчитано, что на организацию, контроль, учет, стимуляцию, инструктаж и т. п. уходит 40–50% времени.

¹ Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 1935.

Урок действительно должен характеризоваться постоянно высокой активностью всех учащихся. Но как понимать эту активность, в чем она должна проявляться? Вопрос поставлен не случайно. Когда шла перестройка процесса обучения иностранным языкам (начиная с 1961 года), учащихся в погоне за активностью заставляли проговаривать (повторять за преподавателем, составлять по подстановочной таблице) предложение за предложением — как можно больше (до 500 фраз за урок!), как можно быстрее, да еще хором. Можно ли считать такую работу активизацией?

Сам факт активного проговаривания вовсе не означает, что учащийся активен. Более того, хорошее произнесение часто не гарантирует активности, но является ширмой, за которой скрывается пассивность мысли и чувства, даже бездумность. Например, выполняется имитативное фонетическое упражнение. Учащийся повторяет за преподавателем звук, но ему не очень удается. Преподаватель подает образец уже несколько раздраженно, у ученика опять не получается. И тут, отчаявшись, преподаватель произносит нетерпеливое (кстати сказать, непозволительное) «Тьфу!». Учащийся тут же, не задумываясь, повторяет «Тьфу!». И спохватывается только, когда слышит смех класса.

Произнося в единицу времени как можно больше предложений, мы часто выхолащиваем мысль, а без мысли нет подлинного говорения.

Для овладения иноязычной речевой деятельностью количество произносимого, конечно, очень важно, но не менее важно, какая мыслительная работа совершается при этом. Если активность проявляется лишь в движениях органов речи, то это — внешняя активность. Мыслительная работа всегда совершается при внутренней активности.

Следовательно, необходимо обеспечить *интенсификацию речемыслительной деятельности*, которая поддерживает у учащихся постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к явлениям реальной действительности, познать что-то новое. При наличии постоянной внутренней готовности учащийся «упражняется» в говорении даже тогда, когда молчит, ибо происходит внутреннее проговаривание.

Чем же обеспечивается внутренняя активность? Это и постановка конкретной цели урока и каждого задания, и речевой материал должного интеллектуального уровня, и разнообразие (но не калейдоскоп!) приемов обучения, включая игровые, и правильное использование технических средств, и привлекательная наглядность, и нешаблонное построение уроков, и живой темп ведения урока, и выразительность речи преподавателя.

Но главным стимулятором речемыслительной активности служит *речемыслительная задача*, а основной движущей силой — познавательный интерес. Все названные факторы повышения активности не сработают, если учащийся будет говорить вне речемыслительных задач, ибо они (и только они!) вызывают заинтересованность и устанавливают стойкий интерес к речевой деятельности. А «на более высоком уровне своего развития познавательный интерес, будучи... устойчивым... становится уже свойством личности»¹.

Поэтому очень важно четко представлять себе, что такое речемыслительная задача. Чтобы выяснить это, сравним три следующие задачи:

1) «Нужно тремя линиями пересечь четыре точки. Объясните, как это сделать».

2) «Расскажите, как вы поступите, если захотите есть, а у вас не будет еды».

3) «Мне рассказали, что Дима отказался помочь своему дедушке поработать в саду. Что вы на это скажете?».

Первая задача — чисто мыслительная. Чтобы ее решить, нужно сообразить, как тремя линиями пересечь четыре точки, а затем назвать действия. Мыслительная активность направлена на объект реальной действительности, на его познание, а не на процесс коммуникации.

Во втором случае особые мыслительные усилия не нужны, поскольку задача сводится к называнию общеизвестных действий, обычно совершаемых человеком. К тому же коммуникативная ценность подобных сведений весьма сомнительна: в

¹ Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под. ред. Г.И. Щукиной. — М., 1984. — С. 11.

процессе общения они, скорее всего, не понадобятся. Такого рода задачи можно поэтому назвать квазиречевыми, ибо они только по «внешнему виду» речевые.

Третья задача в корне отличается от первых двух. Она не мыслительная, а речемыслительная, так как стратегия говорящего направлена на то, чтобы выразить свое отношение к происшедшему — либо оправдать товарища, либо возмутиться его поступком, т. е. она находится в сфере общения, а решать подобные задачи приходится часто.

В сущности, весь процесс общения состоит из решения речемыслительных, коммуникативных задач. Их и нужно использовать в процессе учения, в частности в процессе развития речевого умения. Организация и использование таких задач — дело сложное и для преподавателя, и для учащихся.

Приведем примеры речемыслительных задач, взятых из одного болгарского учебника. Проблема: «Любим ли мы природу?»

1. Прочитайте стихотворение. Докажите словами из теста, что ребята, о которых пишет автор, не любят природу.

Мы купались, загорали,
Жгли костер,
В футбол играли —
Веселились, как могли!
Пили чай, консервы ели,
Хоровые песни пели...
Отдохнули и ушли!

И остались на полянке
У потухшего костра:
Две разбитых нами склянки,
Две размокшие баранки,
Словом, мусора гора!

С. Михалков

Скажите, как поступает в подобных случаях человек, который действительно любит природу.

2. Прочитайте лесную книгу жалоб. На кого жалуется полянка и муравьи?

Жалоба №1

Была я красивая. Была я зеленая. Но что со мной сделали?
Траву вытоптали, кусты поломали, цветы сорвали. Кругом банки, грязные бумажки.
Жалуюсь! Спасите!

Лесная полянка

Жалоба № 2

Мы такие маленькие. Мы совсем крошечные. Из сотен хвоник сложены наши дома-муравейники. Люди разрушают палками наши жилища. Для них забава, для нас беда! А ведь мы труженики леса, санитары леса. Жалуемся! Уважайте наш труд!

Муравьи.

Внимание!

жаловаться $\left\{ \begin{array}{l} \text{на кого? — на мальчика,} \\ \text{на девочку, на ребят} \\ \text{на что? — на погоду} \end{array} \right.$

3. Прочитайте те места в жалобах, где говорится о том, что ребята иногда относятся грубо к природе. Скажите, что нужно делать, чтобы больше не было жалоб. Придумайте и запишите в тетрадь лозунг, который призывает любить и охранять природу.

Л.В. Занков писал по этому поводу: «Если бы удалось достигнуть существенного результата в повышении общего развития школьников, какой могучий источник подлинного овладения знаниями был бы открыт»¹. Это в не меньшей степени относится и к овладению речевой деятельностью. Используемые приемы должны развивать продуктивную сторону мышления, а не репродуктивную деятельность. Соблюсти это требование можно, используя речемыслительные задачи. Если этого нет, то как писал К.Д. Ушинский, «иному счастливому учащемуся удастся целую неделю, каждый день по 6 часов, провести без мысли в голове, без занятия в руках, стараясь только сохранить ту неподвижность тела и тот тупой и бессмысленно внимательный взгляд, который требуется классной дисциплиной»².

¹ Занков Л.В. Беседы с учителями. — М., 1970. — С. 155.

² Ушинский К.Д. Собр. соч. в 11 т. — М., 1948. — Т. 2. — С. 215–216.

И в связи с этим нельзя не сказать об интеллектуальной нагрузке как факторе, обеспечивающем самостоятельность и творчество учащегося. Распространено мнение, будто учащиеся перегружены. Но не путаем ли мы перегрузку нервную и перегрузку интеллектуальную, мыслительную? Нервные перегрузки у современного учащегося, как и вообще у современных людей, конечно, хватает. Этому способствует и общий ритм жизни, и стиль работы преподавателей, и многое другое.

Что же касается интеллектуальной нагрузки, то она на уроках иностранного языка не только не велика, но даже недостаточна. И причиной тому множество упражнений, в которых отсутствует должный уровень речемыслительных задач. Мы часто не доверяем учащимся, не верим в их мыслительные способности, не учитываем способность к творчеству, присущую человеку как таковому, и облегчаем ему работу, снимаем барьеры. Но закономерность такова, что эти способности гаснут, если наши приемы работы не развивают их. Проходит некоторое время, и мы жалуемся на то, что учащиеся перестали учиться, потеряли интерес. А не потому ли это случилось, что мы не позаботились о том, чтобы учащиеся самостоятельно преодолевали трудности иноязычных упражнений, требующих размышления?

«Рассуждения о том, что мозг обучающегося можно перегрузить, практика полностью отвергает. Его можно лишь переутомить. А переутомить можно и недогружая. Безделье — тоже источник переутомления»¹. Можно добавить — и «бездумье» тоже. Не случайно К.Д. Ушинский говорил, что учение всегда было и остается трудом, но *трудом, полным мыслей*.

Есть такая поговорка — «От киселя ломаются зубы». В этом парадоксе — глубокая народная мудрость: учиться чему-то надо, только преодолевая трудности, преодолевая их самостоятельно. А самостоятельность — это не отсутствие помощника или каких-либо опор. Самостоятельность в первую очередь и главным образом — самостоятельность мышления.

¹ Куманев А.А. Раздумья о будущем. — М., 1981. — С. 77.

«Настоящий урок начинается не со звонка, а с того момента, когда вспыхивает детская мысль»¹.

Именно поэтому важно так планировать уроки, чтобы учащийся был активен, действовал самостоятельно и проявлял свое творчество.

Специалисты по самостоятельной работе советуют для этого различать четыре разновидности самостоятельной познавательной деятельности:

1) постановка цели и планирование задания проходит с помощью учителя;

2) цель помогает ставить учитель, планируют работу сами учащиеся;

3) учащиеся и ставят цель, и планируют работу (в рамках задания учителя);

4) работа осуществляется учащимся по собственной инициативе: сам определяет цель, содержание, план и сам выполняет.

Если к тому же учесть *степень* самостоятельности учащегося, то можно подобрать для каждого урока соответствующие задания для самостоятельной работы. Это следующие степени:

- учащийся копирует действия по образцу;
- учащийся воспроизводит действия, материал по памяти;
- учащийся сам применяет свои знания, навыки, умения для решения задач по аналогии с образцовыми;
- учащийся сам решает новые задачи.

В чем же выражается речемыслительная активность?

1. *Речевая практика*. Она означает, что нельзя научить ни говорить, ни читать, ни аудировать, ни писать исключительно через теорию, т. е. через знания, как это часто делается. Надо уметь это делать, а чтобы *уметь* что-то делать, надо это *делать*.

Никто еще точно не определил закон соотношения знаний о деятельности и самой деятельности. В каждом конкретном случае это соотношение разное. Но если говорить об уроке, то вряд ли время, отводимое на овладение знаниями о языке должно занимать более 5%.

¹ Куманев А.А. Раздумья о будущем. — М., 1981. — С. 77.

Принцип речемыслительной активности предполагает такую организацию учебного процесса, при котором учащийся постоянно вовлечен в процесс общения на языке (условный или реальный), т. е. в процесс *практического пользования языком* на основе речемышления; инструкции, которые дает преподаватель и которые призваны сделать речевые действия учащихся сознательными, сообщаются *попутно*, занимая, таким образом, максимум 1–2 минуты (в совокупности). Все это создает у учащихся ощущение постоянной занятости речевой деятельностью или то, что Б.В. Беляев назвал «непосредственным переживанием языка». Тем более что сказанное относится только к урокам формирования грамматических навыков: на других уроках, где развивается умение говорить, инструкции теоретического характера вообще редки.

Заметим, что речь идет об *урочном* времени. Что касается усвоения определенных теоретических сведений самостоятельно, вне урока, то оно может иметь место, если соответственно организовано.

Таким образом, первое методическое правило, следующее из принципа речевой направленности, таково:

абсолютным средством формирования и развития говорения следует считать постоянную речевую практику учащихся на основе речемышления.

2. *Оречевленность упражнений.* Занятость учащихся практическими действиями еще не обеспечивает эффективности учения; часто к практическим действиям относятся такие, которые только внешне являются речевыми, а по сути своей формальны. Между тем овладение говорением возможно лишь на основе действий того же характера.

В этом плане важно различие «устных упражнений» и «упражнений в устной речи».

Устным является всякое упражнение, выполненное в устной форме, например, конструирование фраз, составление предложений по аналогии, повторение предложений за учителем, воспроизведение заученного и т. п. Но часто при выполнении этих действий у учащегося нет никакой речевой задачи, поэтому их можно обозначить как проговаривание.

Упражнения в устной речи, в говорении всегда характеризуются наличием речевой задачи и речевого партнера. Так мы получаем «оппозицию»: *проговаривание — говорение*¹.

Речевая задача может быть условной, т. е. заданной извне (учителем), или реальной, возникшей как результат мотивированности речевого поступка, но присутствие ее в упражнениях обязательно. Речевая задача делает упражнение оречевленным. Но без операций в имитации, без образований по аналогии и трансформаций говорение немыслимо. Поэтому учебники включают большое количество упражнений, в которых производятся указанные операции. Однако формирование *речевого* навыка, способного к переносу, требует создания условий, адекватных речевым. К таким условиям относится прежде всего наличие речевой задачи у говорящего.

Учащийся должен быть поставлен перед необходимостью не имитировать, конструировать, репродуцировать и т. п., а совершать речевой поступок, языковые же средства для этого он может позаимствовать из реплики учителя (при имитативных операциях), сконструировать сам (при операциях аналогии, трансформации и др.). В этом случае указанные операции не самоцель, они подчинены выполнению речевой задачи. Сказанное касается, не только упражнений для развития речевого умения, но и упражнений для формирования навыков. Таковы условно-речевые упражнения².

Отсюда следует правило, согласно которому

все упражнения должны быть в той или иной степени оречевленными.

3. Речемыслительная активность. Как мы уже писали, активность иногда понимается как активность органов речи. Но сам факт проговаривания вовсе не означает, что учащийся активен. Это лишь внешняя активность. Конечно, для овладения говорением количество произносимого очень важно, но более важна та речемыслительная работа, которая при этом совершается.

¹ Слово «оппозиция» взято в кавычки, так как «проговаривание» и «говорение» оппозиционны не абсолютно, а лишь по одному критерию — по наличию речевой задачи.

² См. примеры в ч. IV, гл. 3.

Поэтому внешней активности следует противопоставить активность *внутреннюю*, при которой речевой поступок целенаправлен и мотивирован. Внутренняя активность может иметь место и в том случае, если учащийся молчит, но его «речемышление» работает, ибо в нем появилось свое собственное отношение к происходящему, к сказанному. Такая активность является прежде всего предпосылкой развития инициативности речи, а, во-вторых, совершенно с неожиданной стороны решает проблему увеличения времени говорения каждого учащегося. Поскольку добиться такого положения, когда все учащиеся все время будут включены в говорение, пожалуй, невозможно, необходима организация, обеспечивающая внутреннюю активность всех собеседников, когда они, благодаря постоянной готовности к речевому поступку, будут автоматически включены в процесс общения, что возможно, даже если человек не произносит ни слова.

Мы отмечали выше, что мышление выполняет в говорении коммуникативную функцию, отличную от познавательной. Если мышление — это деятельность, направленная на познание, осознание и преобразование окружающего мира, а язык — орудие этой деятельности, то вполне понятно, что для успешного совершения столь серьезной и сложной деятельности орудие ее выполнения должно быть совершенным. Достигает ли учащийся такого уровня овладения языком, чтобы последний мог служить орудием познания и осознания окружающего мира? К сожалению, нет.

В связи с этим неправомерным представляется выдвижение принципа «обучать мышлению». «Развитие мышления и совершенствование в усвоении языка, — писал Н.И. Жинкин, — не одно и то же ... На уроках иностранного языка надо учить говорить на этом языке ... Обучение мышлению — общепедагогическая задача».

При овладении говорением основной задачей является развитие речевого умения, которое теснейшим образом связано с коммуникативной функцией мышления. Мыслительная функция речевого умения заключается в том, чтобы осуществлять управление речевой деятельностью для достижения какой-либо цели, ради которой человек вступает в общение. Поэтому вмес-

то «обучения мышлению» следует говорить о развитии речевого умения в условиях решения коммуникативных задач общения. Общение в психологическом смысле всегда есть процесс решения какой-либо задачи. Именно при наличии коммуникативной задачи у говорящего и появляется внутренняя, речемыслительная активность.

Сказанное позволяет сформулировать правило, следующее из принципа речевой направленности:

необходимо постоянно вызывать речемыслительную активность учащихся при помощи коммуникативных задач речевого общения.

4. *Речевая (коммуникативная) ценность материала.* Принцип речевой направленности предполагает также использование коммуникативно ценного речевого материала. Это такой материал, который адекватен (в большей или меньшей степени) материалу, используемому в предполагаемых сферах реальной коммуникации. Речевая, или коммуникативная, ценность этого материала тем выше, чем вероятнее его использование в общении.

С этой точки зрения недостаточна ценность определенной части материала, отобранного в некоторых учебниках: «У врача», «На почте», «В библиотеке», «На улицах города», «Разговор по телефону» и т. п., ибо коммуникация совершается не в рамках таких тем. Это касается и содержательного их аспекта, и лексического состава.

Если проанализировать темы с точки зрения их содержательности, то окажется, что многое из того, что при их прохождении обсуждается, в процессе реальной коммуникации вряд ли возможно, например вопросы о том, стул это или стол, тарелка это или ложка, весела ли какая-то неизвестная девочка и т. п. Зато многое, что служит в реальной коммуникации действительным предметом обсуждения, остается за бортом учения. Все это происходит потому, что в действительности говорение не тематично, оно *содержательно*; каждый предмет обсуждения является как бы центром определенного «содержательного поля», которое по своей природе эвристично, как эвристично и само говорение. Если мы, к примеру, обсуждаем вопрос о том, почему учащийся N. постоянно опаздывает на уроки, то коснемся и проблемы

транспорта, и организации рабочего дня ученика, и уклада его семейной жизни, и этических норм поведения.

Поэтому, чтобы сделать речевой материал ценным в коммуникативном отношении, необходимо отобрать те действительные проблемы (вопросы, предметы обсуждения), которые составляют содержательную сторону общения, организовав материал вокруг них. При этом следует учитывать три фактора:

- 1) конкретные сферы, в которых предполагается общение;
- 2) виды деятельности, которыми занимаются данные учащиеся;
- 3) возрастные интересы учащихся.

Что касается начальной ступени, то между уровнем интеллектуального развития учащихся и содержательностью материала часто имеется существенный разрыв. Удивительно ли, что через год-полтора интерес учащихся к иностранному языку увеличивается, мотивация ослабевает, а иногда и пропадает совсем.

Если думать о коммуникативной ценности материала, нельзя не заметить и спорности такой практики, когда говорением овладевают на основе тематики страны изучаемого языка. В плане говорения (мы подчеркиваем это – говорения!) те ограниченные сведения, скажем, о Третьяковской галерее, которые зарубежный учащийся сможет сообщить своему русскому другу, совершенно неинформативны. Скорее всего, зарубежному учащемуся потребуется рассказать о своей действительности, что немало важно и с точки зрения диалога культур. Что же касается сведений о стране изучаемого языка, то они должны поступать к учащемуся через рецептивный канал, путем аудирования и чтения.

Отбор лексического материала также чреват опасностью снижения коммуникативной ценности. Весьма плодотворный принцип частотности, будучи приложенным к темам, дает в результате такой список слов, значительная часть которых является практически коммуникативно мертвыми, не используемыми в ситуациях общения. Зато в речи оказываются необходимыми так называемые редкие (с точки зрения темы) слова, но такие, без которых не обойтись при обсуждении проблемы дружбы, любимых занятий, будущей работы, семьи, особенностей города, традиций и т. п.

Говоря о ценности материала, нельзя не упомянуть и о грамматической стороне дела. В теме «Квартира», например, обычно

автоматизируются предлоги местонахождения: *на диване, под диваном, возле дивана, за столом, под столом, у стола* и т.п. Между тем в процессе общения подобные речевые единицы могут оказаться нужными в очень редких, конкретных обстоятельствах. Зато те же предлоги в их абстрактном значении необходимы сплошь и рядом, они, однако, как и многие другие явления структурной стороны говорения, не выделяются. Отсюда и появляются совершенно лишённые коммуникативной ценности предложения, существование которых оправдывают обычно необходимостью усвоения того или иного структурного явления: «Стул у стены», «Кресло рядом с диваном», «Диван коричневый», «Цветок стоит на подоконнике» и т. п. Благодаря заучиванию подобных «фраз» в сознание ученика исподволь проникает мысль о том, что иностранный язык — не орудие общения. Коммуникативную ценность данные фразы могут приобрести лишь в том случае, когда этому будет способствовать заданная ситуация. К примеру, если учащемуся будет предложено оценить интерьер комнаты и предложить внести в него свои коррективы, то фраза «Диван коричневый» вполне может быть уместной, если скажем цветовая гамма других предметов интерьера не гармонирует с ним: «Диван коричневый, а занавески зелёные. Они не сочетаются. Я бы ...» и т. д.

Формулируем следующее правило, которое важно учитывать: использование каждой фразы должно быть оправдано соображениями коммуникативной ценности для предлагаемой сферы общения (ситуации) и для данной категории учащихся.

Сказанное о речемыслительной активности позволяет сформулировать следующие положения, которыми должен руководствоваться преподаватель:

- лучшим средством формирования и развития умения общаться следует признать постоянную речевую практику учащихся в общении;
- все упражнения на уроке должны быть в той или иной степени речевыми;
- вся работа учащегося на уроке должна соотноситься с целью, которую учащийся понял и принял как *свою* цель;

- любое речевое действие учащегося на уроке должно быть целенаправленным в плане воздействия на собеседника;
- любое речевое действие учащегося должно быть мотивированным;
- использование той или иной фразы не может быть оправдано никакими соображениями, если они лишены коммуникативной ценности;
- любой урок должен быть речевым как по замыслу, так и по организации и исполнению.

Все это может быть реализовано только при одном условии: на уроке должно царить *педагогическое общение*.

Что такое педагогическое общение?

«Оптимальное педагогическое общение, — пишет А.А. Леонтьев, — такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя»¹.

В социальной психологии различают два вида общения: ролевое и личностное.

Личностное общение, при котором говорящие выступают уже, так сказать, сами по себе, как личности со своим мировоззрением, опытом, знаниями, чувствами, интересами и т. д.

Ролевое общение, когда говорящие выполняют какие-либо социальные, общественные «роли», например, «учителя» и «учащегося», «кассира» и «клиента», «руководителя» и «подчиненного» и т. п.

К сожалению, чаще всего мы наблюдаем ролевое общение.

Что же мы получаем в результате?

1) Учитель и учащийся видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг

¹ Леонтьев А.А. Педагогическое общение. — М., 1980.

другу. Содержанием «общения» на занятии часто является только учебная деятельность.

2) Мотива общения не возникает, поскольку нет потребности в общении. Потребность учебного общения, которая у некоторых учащихся все же есть, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации.

3) Поскольку нет взаимоотношений преподавателя с учащимися как личностями, то не возникает и цели общения (целью общения является всегда изменение взаимоотношений, влияние на собеседника). Остается только регуляция отношений ролевых — «преподаватель» — «учащийся», а это часто приводит к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины и в конечном счете к нежелательному психологическому климату в классе.

4) Не функционируют и способы общения: взаимодействия на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, нет, бездействует и информационный способ общения, ибо учащийся не обменивается своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами. Пересказы текстов, известных всем в классе, или проговаривание каких-то неситуативных, не направленных никому предложений, лишенных всякой выразительности, превращает общение в некое искусственное занятие.

Изменить это положение, сохраняя характер традиционного обучения, невозможно, ибо сама его природа противоречит природе общения (личностного общения!). Необходима иная система учения, а именно: система, основанная на коммуникативности. Необходимо личностное общение.

Попытаемся показать это на примере лишь одного урока¹. Конечно, это капля в море всей технологии педагогического общения. Но, может быть, эти заметки помогут преподавателю задуматься над важностью проблемы. Приведем сокращенный план урока, который сопровождается комментариями, связанными с технологией общения.

¹ План урока разработан совместно с учителем школы № 49 г. Липецка Исаевой Н.Н.

Проблема: «**Наши друзья и мы**».

Преподаватель входит в класс бодро, с приветливым выражением лица, что соответствует содержанию урока. Голос спокойный, но должна чувствоваться заинтересованность.

П.: Здравствуйте! Посмотрите, какие интересные картинки я принес. *(Показывает одну из них, на которой изображен мальчик в кругу других детей. Мальчик доволен. И голос преподавателя, и выражение его лица должны быть такими же.)* Как вы думаете, какое настроение у этого мальчика? *(Показывает картинку.)*

У.: Веселое.

П.: Правильно. А почему?

У.: Потому, что у него есть друзья.

(Преподаватель показывает другую картинку, где изображен другой мальчик, который грустен и сидит один. Голос преподавателя становится печальным, улыбка исчезает.)

П.: А какое настроение у этого мальчика?

У.: Он грустный.

П.: Правильно. А почему?

У.: Он один.

П.: Да. Он один. Наверное, у него нет друзей. А это плохо, правда? *(И после паузы, которая означает печальное раздумье, продолжает уже в другом тоне, тоже серьезном, но с заинтересованностью.)*

П.: А как ты думаешь, зачем людям друзья? *(При этом желательно сменить позу: сесть, прислониться к стене и т. п.)*

У₁: Я думаю, людям нужны друзья, так как без друзей человек не может быть счастлив.

У₂: Так как одиночество приносит печаль.

У₃: Так как внимание лучше золота.

У₄: Так как дружба украшает нашу жизнь.

(Эти выражения написаны на доске.)

П.: Да, я полностью согласен с вами.

(Преподаватель снова сменил позу — встал у своего стола.)

П.: Кто из вас не мечтал иметь настоящего друга? Но найти настоящего друга нелегко. И нелегко самому быть настоящим другом.

(Своим естественным поведением преподаватель создает атмосферу откровенности, доверительности. Учащиеся уже расположены к разговору о дружбе.)

П.: Итак, какую роль играет дружба в жизни человека?

(Преподаватель обращает внимание учащихся на этот вопрос, написанный на доске.)

П.: Я хотел бы слышать ваше мнение по этому важному вопросу.

(Пауза. Учащиеся, естественно, молчат. Тогда преподаватель, как будто он это придумал только что, бодро заявляет:)

П.: Ну, ладно. Тогда давайте познакомимся сначала с мнением одной девочки. Прочтите ее высказывание и скажите: почему Хельга радуется письмам Ольги? Почему Хельга хотела бы и дальше переписываться с Ольгой?

Моя подруга Ольга

Я и Ольга (так зовут мою подругу по переписке) пишем друг другу очень часто. Но я радуюсь каждому ее письму. Иногда в письмах я нахожу фотографии и открытки. У нас с Ольгой одинаковое хобби: мы собираем марки и открытки.

Ольга умная и доброжелательная девочка. Она много читает и занимается спортом, как и я. У нас общие интересы, и мы делимся друг с другом всеми новостями, чувствами. Я считаю, что мы просто созданы друг для друга. Поэтому я хотела бы переписываться с ней и дальше.

После ответа на предваряющие вопросы выполняются следующие упражнения:

1) Как вы думаете, подходят Оля и Хельга друг другу? Если затрудняетесь ответить, используйте опору:

Да, я думаю ...
Так как ...
А еще ...
Именно поэтому ...

2) Как вы думаете, рада ли Оля, что у нее такая подруга?

Да, я думаю ...
Так как ...
Она ...
И Хельга ...
Поэтому ...

3) А у тебя есть друг? Ты его нашла по Интернету? Он настоящий друг? Ты рад, что у тебя есть хороший друг? Почему?

Выполнение всех этих упражнений требует организации общения с учащимися, учета ряда факторов.

Не следует заставлять учащихся отвечать на вопрос; лучше предложить им высказать свое мнение. То же относится и к тому случаю, когда учитель хочет спросить нескольких учащихся. Здесь лучше говорить не «Теперь расскажи ты», «А теперь ты ответь» и т. п., а сказать так: «А ты не согласен с этим?», «Интересно, а что ты скажешь по этому поводу?» и т. п. Такие фразы будут привлекать к ответу ученика внимание других учащихся. Это очень важно, так как воспитывает, сплачивает речевой коллектив, учит учащихся быть речевыми партнерами. В этих целях можно давать сопутствующие задания. Например: «Николя, я знаю, что ты хороший друг и хотел бы узнать, что ты думаешь по этому вопросу. А мы все потом обсудим это».

Общения нет и быть не может без контакта. Поэтому преподавателю всегда следует предельно внимательно слушать самому и учить этому учащихся. Для этого желательно следить за позами учащихся: повернулись ли они к собеседнику, смотрят ли ему в глаза.

Общения не может быть и без выразительности, без эмоциональности. Вот почему учитель сам должен живо и адекватно реагировать на реплики учащихся, используя клише:

«Да ну?», «Неужели?», «Правда?», «Это интересно!», «Молодец», «Ты знаешь, я тоже так думаю», «Ну уж нет!», «Может быть, но я думаю иначе» и т. п. Причем реакция должна быть направлена только на содержание высказывания, а не на ошибки, которые лучше исправлять как бы мимоходом, в форме подсказки правильного ответа.

Если учащийся говорит невыразительно, то следует подбодрить его: «Ты же убеждаешь его. А разве убедишь человека, если будешь так говорить?» Важно при этом быть доброжелательным, в голосе преподавателя должна чувствоваться уверенность в том, что учащийся сможет сказать как следует.

П.: Ну, вот мы и обсудили проблему дружбы. Вы знаете, меня радует, что вы цените дружбу, что так любите своих друзей. Мне самой захотелось вам рассказать о своей подруге. *(Здесь преподаватель вновь делает паузу и дальше рассказывает с теплотой о своей подруге.)*

П.: ...Такая у меня подруга. И я очень хотела бы узнать подробнее о ваших друзьях. Сейчас у нас уже времени нет. Поэтому сделаем так: вы напишете к следующему уроку маленькие сочинения...

Разумеется, другая проблема урока требует другой тональности, другой инструментовки. Но главное, чтобы не терялся дух общения, общения личностного, а не ролевого. Тогда не придется жаловаться на пассивность учащихся.

С чего начать урок?

Ответить на этот вопрос просто: начинайте с чего угодно, лишь бы начало урока выполняло свою главную функцию: вводило учеников в атмосферу иноязычного общения. Не случайным используемый для этой цели вид работы называется речевой зарядкой.

К сожалению, часто приходится наблюдать совсем иное. Появление преподавателя сопровождается одним и тем же: «Се-

годня мы познакомимся с тем, какие союзы необходимо использовать в придаточных предложениях времени», или «Сегодня мы с вами будем изучать...», или «Здравствуйте! Какая сегодня погода?» И так из урока в урок. О каком создании атмосферы общения может идти речь в данном случае? Будет ли учащийся расположен говорить на уроке?

Некоторые преподаватели считают, что вообще незачем тратить время на разговоры в начале урока. Они начинают с дела:

— Так, приготовились. Я читаю стихотворение. Слушайте внимательно.

Такое начало возможно, но речевого контакта с его помощью не установишь.

Помня о речевой направленности начала урока, другие учителя облачают начальные фразы, казалось бы, в речевую форму:

— Сегодня, ребята, мы поговорим с вами об осени (о городе, о транспорте, о почте и т. п., в зависимости от темы).

Но это вступление только кажется речевым, по сути оно формально. В реальном процессе общения мы чрезвычайно редко начинаем разговор таким образом. Скорее всего, если на улице осенняя погода, мы, желая найти единомышленника или просто желая поделиться своими чувствами, скажем: «Ну и погодка! Это ж надо: второй день льет дождь. Нет, раньше климат был лучше...» Наше доверие к собеседнику обязывает и его платить тем же. Так возникает контакт.

Как установить его на уроке? Приведем примеры нескольких речевых зарядок.

1) — Здравствуйте, ребята! Скажите, вы не смотрели фильм «Властелин колец»? Кто из вас смотрел? Увлекательный фильм, правда? Я люблю смотреть фантастические фильмы. А вы?

Дальше можно поговорить о фантастических фильмах, игре актеров, задать учащимся вопросы о том, в каких еще фильмах они участвуют. Если фильм учащимся не известен, можно спросить, не интересуется ли их что-либо связанное с фильмом, посоветовать посмотреть и т. п.

2) — Здравствуйте, ребята! Прошлый раз мы беседовали о Левитане, и я поняла, что вы интересуетесь искусством. Правда? Это хорошо. А музыкой?.. Какая музыка вам больше нравится: классическая, народная, эстрадная?.. Эва, конечно, хорошо, что тебе нравится эстрадная музыка, ритмы, танцы. Но без классической музыки трудно себе представить искусство. С ее помощью передаются такие чувства, которые трудно выразить словами. Кстати, вы видели картину ...

Показывается заготовленная заранее репродукция картины, и рассказ (или беседа) продолжается.

3) — Здравствуйте! Сегодня уже суббота. Еще одна неделя прошла... Как быстро бежит время! Никак не успеваешь сделать все, что хочется. Вот я хотела сходить в театр, но не смогла: было много работы по дому. Хотела дочитать книгу, тоже не успела. А вы все успеваете делать? Нет? Вот ты, Эльза, что ты сделала интересного за эту неделю?.. А ты, Катрин?

Эту беседу можно при желании повернуть в любое «учебное» русло, т. е. использовать речевой материал, который нужен для данного урока.

4) — Здравствуйте! Вот и весна почти прошла. Скорей бы лето! Так хочется отдохнуть, подышать свежим воздухом, искупаться, собирать грибы, походить по лесу... Жаль только, что никто из моих родных не живет в деревне. Я знаю, что твоя бабушка, Денка, живет в деревне. Ты проводишь там свое лето? Собираешься к ней этим летом?

Так вы подводите учащихся к обсуждению летнего отдыха, к использованию глаголов будущего времени.

5) — Здравствуйте! Ребята, я знаю, что кое-кто из вас переписывается с друзьями из России. Вы, наверное, уже многое узнали из их писем. Скажите...

И дальше следуют вопросы о жизни сверстников в России.

Вариант 1: попросить наиболее активных ребят рассказать о тех, с кем они переписываются (или о чем-то другом, что связано с темой урока).

Вариант 2: «А я тоже переписываюсь с учительницей из России. Вот и сегодня получила от нее письмо. Хотите послушать? Она пишет о своем родном городе. Кстати, попробуйте отгадать, что это за город».

Вариант 3: «...Послушайте и скажите, что нового вы узнали». На доске заранее можно нарисовать начало фразы: «Я узнал, что ...»

После прослушивания учащиеся по очереди рассказывают, что нового они узнали из письма.

6) — Здравствуйте! Как прошел праздник? Я слышала, что у вас был хороший концерт. Девочки, а мальчики вас поздравили? Вы любите День святого Валентина? Я, например, очень люблю.

Вариант: «Я, к сожалению, не смогла прийти к вам вчера на концерт. Интересно, как он прошел?..»

7) — Здравствуйте! Скажите, вы не читали книг А. Грина (А. Беляева, В. Драгунского)? Я вчера закончила читать одну его книгу... Впрочем, вот она. Если хотите узнать о ней, спрашивайте, я вам расскажу.

8) — Здравствуйте, ребята! Послушайте, какое чудесное стихотворение (читает). Кто его написал? Не знаете? А это мой любимый русский поэт. Попробуйте отгадать.

Если такая зарядка проводится впервые в слабом классе, лучше заранее на доске написать несколько ключевых слов, которые понадобятся учащимся для их вопросов.

9) — Здравствуйте, ребята! Как по-вашему, человек должен иметь хобби или нет? Обычно каждый человек чем-либо интересуется. Вот я, например, собираю открытки. Их у меня уже более 1000. Это очень интересно. Ведь открытки отражают все события жизни... У вас кто-нибудь собирает открытки?.. А чем вы интересуетесь?

10) — Здравствуйте! Ребята, вы любите путешествовать? Я тоже. К сожалению, я не могу побывать всюду, где хочется. Но зато есть специальные передачи на ТВ. Вы смотрите их? Нравится?.. Да, они часто бывают очень интересны. А давайте сейчас совершим путешествие куда-нибудь. Ну, скажем, в любой город России. Вот карта. Куда поедем? Я буду гидом, а вы туристами. Если что-то захочется узнать, прерывайте мой рассказ и спрашивайте.

Такое начало урока требует предельной естественности в поведении учителя, свободного владения языком, умения говорить простыми фразами, доходчиво. И так — каждый урок. Это не просто. Но зато учащиеся будут ждать начала урока, предвкушая что-то интересное. Они будут ждать общения с вами.

«Как слово наше отзовется?...»

Атмосфера общения, созданная в начале урока, должна поддерживаться в течение всего урока. Основная роль в этом отводится установкам. Установка — это такие действия учителя, которые связаны с побуждением к учению, инструкциями, контролем, оценкой и организацией работы¹. Отсюда и значимость того, *как мы говорим*.

Войдем в класс и послушаем, что и как говорит учитель, а попутно покажем, как это следовало бы делать.

1) — Ребята, слушайте текст! — говорит учительница и включает магнитофон. Когда прослушивание окончено, она спрашивает: — Все поняли?

Класс нестройным хором дает понять, что текст не понят.

— Тогда слушайте еще раз, — вновь звучит «установка».

Так можно слушать до бесконечности, но пользы будет мало. Перед первым прослушиванием (прочтением) следовало бы поставить общую задачу, установку, связанную со смыслом текста. Например:

— Прослушайте рассказ о Москве и скажите, что вы больше всего хотели бы увидеть там.

Если предполагается включить материал текста в дальнейшую работу, то можно вернуться к записи, но перед повторным прослушиванием следует дать новую установку, чтобы она направляла внимание слушателей уже на детали содержания, например:

— А теперь послушайте и скажите, чем Москва отличается от ... (Что общего ... и т. п.).

В связи с этим хотелось бы посоветовать изъять из учительского обихода (разумеется, только классного) слово «текст». Это — профессиональный термин. Читать «текст» учащимся неинтересно. Мы читаем (слушаем) обычно рассказ, сообщение, заметку, чье-то мнение и т. п. Так нужно говорить и на уроке.

2) Начиная урок, учитель говорит:

— Сегодня, ребята, мы повторим слова по теме ...

¹ См. об установках часть IV, главу 3.

Настроит ли такая задача учащихся на нужный лад? Нет. Следовало бы сказать так:

— Сегодня, ребята, вы научитесь рассказывать ... (называется предмет высказывания).

3) — Я прочту рассказ, а вы поставьте к нему два вопроса.

Каких именно? И почему два? А может быть, лучше так:

— Я прочту вам рассказ, а вы спросите меня о том, что вас заинтересует. Только не о том, что будет и так ясно из его содержания.

4) Желая дать образец, учитель говорит:

— Послушайте, как звучит повествовательное и вопросительное предложение.

Мы обучаем говорению, поэтому и сказать надо бы иначе:

— Послушайте, как говорят, когда хотят о чем-то спросить.

— А теперь послушайте, как надо ответить.

5) Идет опрос. Учащиеся рассказывают о событиях в спорте. Одна ученица окончила рассказ.

— Кто хочет еще отвечать?

А может быть, лучше:

— Кто хочет еще рассказать?

Мелочь? Возможно. Но психологически важная мелочь: желающих отвечать всегда меньше, чем желающих рассказывать.

6) — Ребята, какие новые глаголы вы прошли? — спрашивает учитель в конце урока.

Учащиеся перечисляют отдельные слова. Не лучше ли предложить:

— А теперь посмотрим, как вы уже можете сказать, что вы делаете.

Это было бы значительно полезнее, поскольку заставило бы учеников строить фразы.

7) — Слушайте внимательно! — говорит учительница каждый раз, начиная очередной вид работы. Этот призыв звучит даже в процессе выполнения упражнений, но ученики отвлекаются, шумят. И неудивительно. Внимание собеседника завоевывается

не подобными призывами, а логикой беседы, умением пробудить интерес к обсуждаемому.

8) Можно ли поддержать общение, если мы, попросив собеседника о чем-то, тут же забываем об этом и обращаемся к другим? Нет, конечно. Но на уроках, к сожалению, подобное случается.

— Расскажи мне о своем любимом писателе, — просит учитель Лену. Лена встает. Но учитель обращается к классу:

— Спросите ее, почему она любит этого писателя.

Да и фраза «Расскажи мне о своем любимом писателе» звучит не вполне корректна. В действительности мы бы спросили иначе, например:

— У тебя есть любимый писатель? (Кто твой любимый писатель?) А что ты о нем знаешь? Может быть, расскажешь нам что-нибудь интересное? И т. п.

Почему в классе мы говорим на таком искусственном языке? Потому что этот язык иностранный для учеников? Существует мнение, будто бы невозможно дать установку на иностранном языке из-за ограниченности словарного запаса учащихся. Доля правды здесь есть. Однако правильнее было бы сказать, что это не невозможно, а трудно, хлопотно. Благодаря простоте фраз и выразительной интонации можно достичь полного взаимопонимания.

9) — Сегодня мы будем оформлять страничку о нашем классе в Интернете, — говорит учитель.

— Как мы ее назовем? Как оформим? О чем расскажем? Какие у нас будут разделы?

Затем раздаются задания группам учеников. Их заметки заслушиваются, обсуждаются.

10) — Сегодня, ребята, вы научитесь рассказывать о спорте в нашей стране и о наших достижениях. А в конце урока проведем соревнование: кто больше сможет рассказать.

11) — Я знаю, что вы любите читать. Я тоже люблю читать и часто обсуждаю книги с моими друзьями. А вы? Сегодня вы научитесь высказывать свое мнение о книге.

12) — Помните, ребята, в прошлый раз я читал вам письмо от школьников из России. Сегодня мы с вами будем писать ответ нашим друзьям. Чтобы суметь это сделать, нужно...

И дальше учитель предлагает конкретные задания.

13) А вот примеры установок для разных видов работы на уроке:

— Прочтите ответы N. (героини рассказа) и сделайте заключение о том, какой она человек.

— Если вы хотите сказать о том, что вы уже сделали, то используйте эту форму... (такая установка нужна для усвоения какого-либо грамматического явления, если речь идет об обучении говорению).

— Дома, ребята, попытайтесь письменно обосновать, чем вам нравится поэзия Пушкина. Используйте рассказ из учебника и все, что вы записали на уроке.

Перед чтением текста:

— Хотите знать, какой подарок сделали учащиеся одной из школ своей учительнице в день ее рождения? Тогда прочтите этот рассказ (именно «рассказ», а не «текст»).

Что касается инструкций о том, как правильно сделать что-либо (инструкций учебно-операционного характера), то их удельный вес велик лишь на начальной ступени обучения. Затем необходимость в них отпадает, поскольку ученики овладевают приемами работы.

Преподаватель и учащийся как речевые партнеры

Когда учитель на уроке, разговаривая с учеником, прежде всего сознает, что перед ним ученик, а ученик ни на минуту не забывает, что перед ним учитель, их общение, по сути дела, — учебное. Они не видят друг в друге речевых партнеров, поэтому им неинтересно общаться друг с другом. В этом кроется существеннейший недостаток развития умения говорить. Как от него избавиться? Главное — перейти с ролевого на личностное общение.

Инициатива здесь несомненно принадлежит учителю. Чтобы найти в ученике собеседника, нужно прежде всего правильно себя вести. Вот что имеется в виду:

- 1) видеть в ученике личность;
- 2) говорить естественно, а не механически, заученно, обращая внимание на реакцию собеседника.
- 3) доводить прием до конца.

Учительница дала ученикам установку: «Я буду вам показывать картинки или вещи, а вы просите меня дать их вам» (требовалось усвоить глагол «давать» в повелительном наклонении). Установка заинтересовала пятиклассников. Они оживились.

— Вот интересная книга, — говорит учительница.

— Дайте мне эту книгу! — реагирует ученик, согласно установке.

Учительница ... кладет книгу на стол и, не обращая внимания на недоумение ученика, переходит ко второй реплике. Заинтересованность ребят пропала: прием не был доведен до конца. А что стоило отдать книгу?

- 4) Не читать свои реплики по плану урока или по листочкам.

Представьте себе собеседника, который, разговаривая с вами, постоянно читает свои слова по бумажке. Захочется вам с ним говорить? Конечно, запомнить все реплики трудно, особенно если предстоит много упражнений. Поэтому можно приготовить небольшие карточки с отдельными опорными словами и незаметно заглядывать в них, готовясь к новому вопросу, пока учащийся реагирует на предыдущую реплику.

- 5) Учитывать интересы собеседника. Если этого не делать, можно разрушить всякую речевую интенцию. Однажды в классе учитель вел беседу по проблеме «Как проводить свой рабочий день»: когда ученики встают, завтракают, идут в школу и т. п. А затем разделил класс на пары и предложил им самим поинтересоваться друг у друга тем же. Беседа получилась неинтересная.

А ведь можно было обсудить, правильно ли один из учеников проводит свой день; доказать, что именно так нужно планировать время; дать совет другому ученику, как организовать работу; попросить кого-либо объяснить, каким образом он успевает много сделать за день. Учащиеся проявили бы действительный интерес к теме и к словам своих собеседников.

- б) Быть искренним, даже тогда, когда субъективные причины мешают этому (формализм, безразличие убивают дух общения).

7) Следить за выразительностью интонации, жестов, мимики, это дает возможность сильнее воздействовать на собеседника.

8) Уметь во время общения двигаться, стоять, сидеть: даже от позы собеседника зависит речевая настроенность партнера.

9) Быть доброжелательным: учащийся должен чувствовать, что его интересы — это и интересы учителя. Доброжелательность исключает раздраженность, насмешку по поводу ошибки, а тем более грубость и крик. Очень точно охарактеризовала учителя с этой точки зрения Г.А. Китайгородская. Учитель, по ее мнению, является:

- источником информации,
- лидером коллектива и в то же время его членом, у которого особый авторитет,
- образцом нравственно-этических норм поведения,
- моделью будущей речевой деятельности,
- организатором психологического климата,
- руководителем межличностных отношений¹.

Но общение — процесс двусторонний. Как бы прекрасно учитель ни умел общаться, он не сможет добиться речевого партнерства, если сами учащиеся не овладеют хотя бы элементарными правилами общения на уроке. Нельзя просто рассчитывать на то, что ученики увидят, поймут, привыкнут. Необходимо специально показывать приемы общения, объяснять их назначение, учить владению ими.

Атмосфера общения является ведущей чертой урока иностранного языка. Создание этой атмосферы — требование, вытекающее из закономерностей учения. Если целью ставится овладение умением общаться, а успешно овладеть какой-либо деятельностью можно лишь в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью.

Например, согласно тематике, учитель ученику задает вопросы типа: Когда ты сегодня встал? Нравится ли тебе детективная литература? Как ты относишься к поступку героя этого фильма? Любишь ли ты молоко? и т. п.

¹ *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1982. — С. 34.

При отсутствии должного психологического климата учащийся вправе не отвечать на эти вопросы. Но отношения «учитель учащийся» не позволяют ему отказаться от ответа. Вполне достаточно, если он так подумает: мотивационный канал мгновенно блокируется. И мы получаем то, что наблюдаем: учащийся либо молчит, либо произносит безжизненные ответы, лишённые всяческих признаков речи, кроме формальных (за них он получает отметку!). Самое парадоксальное во всем этом то, что учитель часто не только довольствуется такими ответами, но и оценивает их положительно.

Иногда ученик и не представляют себе, что на уроках иностранного языка может и должно быть иначе. После этого всякие заявления о том, что иностранный язык есть такое же средство общения, как и родной, звучат демагогично и необедительно.

Атмосфера общения важна и по другой причине. Дело в том, что овладение общением не может успешно осуществляться в условиях «палочной дисциплины». К сожалению, многим учителям, особенно молодым, кажется, что напускная строгость поможет им навести порядок в классе. Возможно, внешне порядок и будет некоторое время удерживаться. Но при овладении умением общаться более важен речевой контакт, учитель и учащийся должны стать речевыми партнерами. Более того, урок должен стать уроком творческой дружбы учителя и учеников. Этого, однако, не произойдет, если учитель будет прерывать учеников, возмущаться их незнанием чего-либо, раздражаться по любому поводу и без него, не признавать шуток и не улыбаться — т. е. фактически оградит себя от контакта.

Конечно, мотивация говорения порождается не только психологическим комфортом, создаваемым на уроке. Но если нет этого, то парализуются и другие стимулы к речевой деятельности.

Чувство юмора — такое же неотъемлемое профессиональное качество учителя, как, скажем, чувство такта. В сочетании с другими качествами оно помогает установить ту поистине благоприятную творческую атмосферу речевого партнерства, в которой только и возможно овладение умением общаться.

В.А. Сухомлинский говорил, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. Глубокий смысл этих слов рас-

крывается и на уроках иностранного языка. Стоит только учителю отбросить менторский тон, встать с учениками, так сказать, рядом, — как тотчас же собеседники откликнутся, улавливая искреннее расположение, искреннюю заинтересованность в беседе, и становятся речевыми партнерами.

Короче говоря, атмосфера общения нужна для того, чтобы создать условия, адекватные, подобные реальным: иначе получается, что мы учим общаться вне общения.

Можно возразить: но ведь все же основная задача урока — учение, а не общение? Да, конечно. И речь вовсе не о том, чтобы первое подменить вторым. Да это и не нужно, методически невыгодно, ибо реальное общение — это стихия, а всякий учебный процесс требует специальной организации. Задача состоит в том, чтобы придать учению (как специально организованному процессу) характер, форму общения.

Важность речевого партнерства подтверждается еще и тем, что только в его условиях можно эффективно осуществлять воспитательное воздействие на учеников. Добрые взаимоотношения — единственный канал, по которому от учителя к ученику переходят добрые мысли и добрые чувства.

Вот какими надо обладать умениями, чтобы быть речевым партнером.

Перцептивные коммуникативные умения:

- 1) определять и понимать психическое состояние ученика;
- 2) определять и понимать настроение класса (группы);
- 3) видеть всех одновременно и каждого в отдельности;
- 4) распределять внимание между различными компонентами процесса обучения;
- 5) видеть, в какой помощи нуждается учащийся;
- 6) прогнозировать поведение ученика как речевого партнера;
- 7) слышать и видеть ошибки в коммуникативном поведении ученика;
- 8) мгновенно оценивать ситуацию общения;
- 9) определять примерный уровень владения речевым умением без специального тестирования.

Продуктивные коммуникативные умения:

- 1) создавать коммуникативную обстановку;
- 2) устанавливать речевой контакт с учеником (учениками);
- 3) завершать речевой контакт;
- 4) устанавливать и поддерживать атмосферу общения в классном коллективе;
- 5) регулировать поведение ученика как речевого партнера;
- 6) изменять функциональное состояние учащихся в нужном направлении;
- 7) быть адекватным в любой ситуации общения;
- 8) владеть паралингвистическими, экстралингвистическими, кинесическими, проксемическими средствами общения;
- 9) владеть нюансами эмоционально-оценочных отношений;
- 10) сознательно применять эффект фасцинации;
- 11) адекватно для всех ступеней обучения «обслуживать» все виды работы в речевом отношении, т. е. уметь вести урок на иностранном языке так, чтобы это был, с одной стороны, действительно аутентичный язык, а с другой — понятный учащимся.

Глава 2. Принцип индивидуализации¹

Как только называют этот принцип, сразу в сознании преподавателя возникает: «Понятно: надо учитывать уровень подготовленности учащихся — слабый, средний, высокий...»

Да, такова в упрощенном виде традиционная трактовка принципа индивидуализации, которая содержится во всех учебниках по дидактике. Не спорим: дифференцировать учащихся по уровню подготовленности, конечно, важно, но наше понимание этого принципа иное.

Это зависит от того, как мы понимаем «индивидуальность». Посмотрим на эту схему.

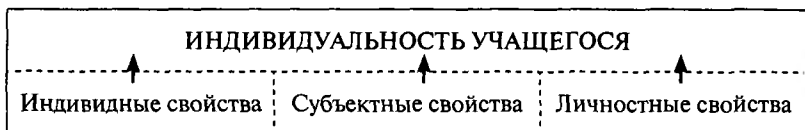


Схема показывает, что в индивидуальности — три аспекта, которые, конечно, взаимосвязаны и создают единство, которое и называется индивидуальностью.

Индивидуальные свойства учащихся и индивидуальная индивидуализация

Индивидуальные свойства — это определенные природные свойства человека: темперамент, задатки, органические потребности и т. п. Все это составляет природную основу индивидуальности.

В психологической науке общепринято положение о том, что любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного в процессе индивидуального развития, причем в основе способностей, как отмечает С.Л. Рубинштейн, «лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков».

¹ При написании данной главы использованы материалы диссертационного исследования В.П. Кузовлева «Индивидуализация обучения иноязычной речевой деятельности как средство создания коммуникативной мотивации». — Липецк, 1981.

Роль задатков проявляется в том, что одни ученики оказываются более способными к выполнению одних действий, другие — других. Психологи считают, что любая способность человека является синтезом врожденного и приобретенного. Но если такие важные для овладения иностранным языком способности, как способность к запоминанию, фонематический слух, интонационные способности, речемыслительные способности и т.п. можно не только получить в наследство в виде задатков, но и развить, то учитель должен уметь измерять, учитывать и развивать эти способности. Этому и призвана служить индивидуальная индивидуализация.

Субъектные свойства учащихся и субъектная индивидуализация

Мера продуктивности той деятельности, которой занимается человек, определяется, с одной стороны, его природными способностями, а с другой — умением трудиться, т. е. субъектными свойствами. Продуктивность деятельности зависит не только от способностей, но и от определенной системы приемов, которая характеризует индивидуальный стиль деятельности каждого человека, т. е. «индивидуально-своеобразное сочетание приемов и способов деятельности, обеспечивающих наилучшее ее выполнение данным человеком» (В.С. Мерлин, Е.А. Климов).

Для овладения иноязычным говорением учет субъектных свойств учащихся важен потому, что у каждого учащегося есть свои приемы овладения знаниями, своя учебная стратегия. Каждый учащийся по-своему умеет настроиться на занятие иностранным языком, овладевает произношением звуков, словами, техникой чтения, по-своему овладевает умением вести беседу, осуществлять самоконтроль, организовывать самостоятельную работу дома, работать с различными опорами, в разных режимах и т. д.

Важность овладения оптимальными приемами и способами деятельности объясняется, на наш взгляд, двумя факторами. Во-первых, отсутствие некоторых способностей может быть компенсировано рациональными приемами деятельности. Во-вторых,

во многих случаях преподавателями закладывается лишь основа практического владения иностранным языком, на базе которой возможно продолжение его изучения. А это невозможно без достаточно хорошо развитых навыков самостоятельной работы.

Применительно к говорению, тем более в рамках коммуникативного метода, развитие субъектных свойств еще не изучено окончательно. Возможно, в силу этого в учебной практике субъектной индивидуализации уделяется недостаточное внимание. Индивидуальные задания для учащихся со слаборазвитыми субъектными свойствами почти не содержат описания алгоритмов и указания на способы наиболее оптимального выполнения каждого предлагаемого задания. В результате много времени на уроке расходуется непроизводительно из-за того, что ученики не умеют быстро и организованно работать: рационально выполнять упражнения различных типов, с различными опорами (вербальными, схематическими, изобразительными), выполнять домашние задания и т. д. Субъектная индивидуализация особенно нужна учащимся со слабыми способностями, без нее не выполняется одно из назначений методики — *учить учиться*, не развивается способность к самообразованию.

При овладении иноязычным говорением такая форма организации учебного процесса, при которой учащиеся работают каждый в своем темпе, имеет отрицательные последствия: речевой коллектив разваливается и каждому приходится учиться общению... вне общения, в лучшем случае, общаясь только с преподавателем. Если в группе более 10 человек, то это составляет 1–2 минуты за урок.

Специфика субъектной индивидуализации при овладении иноязычным говорением состоит в том, что она должна предусматривать одновременное применение методических материалов, различных по форме (например, наличие или отсутствие опор), учитывающих своеобразие приемов учебной деятельности ученика, но приводящих в конечном счете к одинаковым результатам по возможности за равные отрезки времени. Вооружение учеников совокупностью рациональных приемов учения требует систематической и целенаправленной работы. Следовательно, наряду с индивидуальной необходима и *субъектная индивидуализация*.

Вспомогательным средством субъектной индивидуализации являются памятки (см. далее часть IV, гл. 5).

Личностные свойства учащихся и личностная индивидуализация

Но часто учащиеся проявляют пассивность даже при выполнении ими посильных речевых заданий (индивидуальная индивидуализация) и при наличии указания на способы выполнения этих заданий (субъектная индивидуализация). Причина заключается в том, что преподавателем не учитываются *личностные* свойства учащихся.

Первостепенная значимость личностной индивидуализации для овладения умением говорить определяется тем, что личностные качества теснее, чем индивидуальные и субъектные, связаны с речевой деятельностью через ее социальную функцию. Если индивидуальные свойства человека составляют природную основу индивидуальности, то личностные качества составляют ее сущностную сторону.

Игнорируя личностную индивидуализацию, отрывая речевые действия от реальных чувств, мыслей, интересов, мировоззрения и т. п., т. е. от практического отношения личности к действительности, мы заставляем учащихся рассматривать язык лишь как некую формализованную систему, а не орудие общения. Речевой акт в данном случае находится в полной психологической изоляции от деятельности личности.

Личностная индивидуализация учитывает:

- а) совокупность видов деятельности учащегося;
- б) жизненный опыт учащегося (опыт их как читателей, спортсменов, путешественников и т. п.);
- в) сферу интересов, желаний, склонностей, духовных потребностей;
- г) мировоззрение (взгляды на жизнь);
- д) эмоционально-чувственную сферу (при «провоцировании» учащегося к высказываниям в защиту своей любимой команды, актера, книги, профессии);
- е) статус личности в коллективе: популярность учащегося среди товарищей, взаимные симпатии для выбора речевых партнеров и т. п.

Представляется оправданным и методически целесообразным выделить отдельный вид индивидуализации, специально предназначенный для учета личностных свойств учащегося — личностную индивидуализацию.

Ведущая роль личностной индивидуализации подтверждается с точки зрения разных наук (философии, психологии и др.). Человек воспринимает и усваивает то, что имеет для него значение жизненно важное. Это означает, что направленность на информацию зависит от всей психической жизни, опыта, знаний конкретной личности. Активное отношение ученика к получаемой информации характеризуется переработкой ее на основе собственных взглядов, интересов, замыслов, планов. Не случайно выделяется такой вид деятельности, как ценностно-ориентационная. (М.С. Каган).

Важность личностной индивидуализации подтверждается еще и с точки зрения теории ценностей. Ценность — это то значение, которое предметы приобретают для человека на основе его практической деятельности, удовлетворяя его потребности. Общественные, общезначимые ценности, чтобы стать побудителями к действию, должны быть осознаны личностью как ее собственные.

Задача преподавателя — перевести общественную ценность в ценность личностную. Такого превращения можно добиться только при помощи личностной индивидуализации, показав эффективность и пользу иностранного языка в кругу личностных ценностей каждого учащегося.

Личностную индивидуализацию необходимо учитывать и для эмоциональной атмосферы в процессе учения. Речь, чувства и мышление едины и взаимообусловлены. Степень того, насколько эмоции можно использовать в процессе обучения, определяется природой индивидуальных потребностей. Этот фактор представляется нам очень важным, так как личностная индивидуализация позволяет учитывать и в определенной мере прогнозировать эмоциональное состояние учащихся, а также формировать в известной мере отношение к изучению иностранного языка, повышающее интенсивность усвоения.

Но вся система индивидуализации не должна сводиться к использованию одной личностной индивидуализации. Индивидуализацией процесса иноязычного образования следует считать соотне-

сенность приемов учения с личностными (при их ведущей роли), субъектными и индивидуальными свойствами каждого учащегося.

Как это все проявляется в учебном процессе?

Каждому по способностям

Предлагаем следующие организационные приемы.

1. Целенаправленная помощь учащимся в наиболее сложные моменты урока. Вид и качество помощи зависит от того, какими способностями обладает учащийся. Например: а) во время фонетической зарядки коллективно работают все учащиеся, но индивидуальную работу учитель проводит только с группой тех, у кого слабо развиты способности к восприятию и имитации; б) при представлении нового грамматического материала правило по формообразованию и использованию данной структуры в первую очередь (под руководством учителя) выводят учащихся со слабой способностью к обобщению формальных и функциональных признаков грамматического явления.

2. Целенаправленное использование опор различного типа: смысловых и содержательных, вербальных, иллюстративных и схематических. Правильно подобранная опора поможет ученику с низким уровнем функционально-адекватного восприятия грамматических структур быстрее и правильнее осознать их назначение, при усвоении слов явится помощью ученикам со слабой способностью к догадке, при развитии умения высказываться — помощью для тех, у кого низка способность к выделению предмета говорения, к логическому и последовательному изложению мыслей.

3. Очередность опроса. Слабые ученики выигрывают, когда получают образец — правильный ответ сильных и средних учащихся. Но последовательность «сильный — средний — слабый» не дана раз и навсегда. Скажем, на уроке формирования лексических навыков слабые получают карточки с готовым микротекстом, где подчеркнута ключевая фраза; при проверке понимания прослушанного микротекста (до его записи) можно сначала обратиться к ним, а затем уже к сильному ученику: «А как ты думаешь?»

4. Варьирование времени на подготовку ответа. Слабые обычно получают тройную порцию времени: они успевают разобраться в розданном им индивидуализированном раздаточном материале, обдумать ответ, проговорить (прочесть), что нужно. Тем не менее нельзя давать им такую возможность постоянно.

5. Использование опережающих индивидуализированных заданий. Например, на уроке по развитию монологической речи учащийся со слабым уровнем подготовки и отсутствием некоторых способностей за 4–6 минут не сможет подготовить связное высказывание о писателе, актере, фильме и т. п. Поэтому ему заранее предлагается специальная карточка, по которой на уроке он лишь освежает то, что подготовил.

6. Использование заданий разного уровня сложности. Применяются главным образом в домашних заданиях. Например, после урока совершенствования навыков слабые учащиеся должны выполнить задание на основе разговорного текста, средние на основе опыта, но с опорами, а сильные — без опор.

7. Использование дополнительного внепрограммного занимательного материала (для сильных).

8. Оказание помощи слабым со стороны сильных. К этому нужно учащихся приучить.

9. Более частый опрос учащихся со слабыми способностями. Это активизирует учащихся, развивает их способности, приучает работать весь урок.

10. Выполнение дополнительных упражнений учениками с низким уровнем развития тех или иных способностей. Считается, что так называемые слабые должны (ибо могут) делать меньше. Но это неверно. Способности развиваются, а успех приходит только в деятельности. Если учащийся увидит пользу от тех упражнений, которые вы ему дополнительно дали, он будет безропотно трудиться. Упражнения для этой цели надо подбирать не вообще хорошие, а те, которые непосредственно помогут ученику лучше подготовиться к следующему уроку.

Чтобы каждый занимался на уроке по способностям, нужно заранее все предусмотреть и спланировать. Поможет в этом деле специальная технологическая карта (табл. 6). Покажем часть такой карты для урока формирования грамматических навыков.

Таблица 6

Виды работы	Необходимые для них способности	Уровень развитости способности		
		Слабый	Средний	Сильный
Организация обучения				
1. Имитационное упражнение	Способность к различению, имитации, операционная слуховая память	1. Учащийся получает карточки с полными фразами и опертивными схемами 2. Предъявляются более короткие реплики 3. Учитель обращается к учащемуся во 2-3-ю очередь	1. Предъявляется на доске схема 3. Учитель обращается к учащемуся во 2-ю очередь	1. _____ 2. Предъявляются самые большие реплики 3. Учитель обращается к учащемуся в первую очередь
2. Репродуктивное упражнение	Способность к логическому изложению мыслей по памяти	1. На карточке предъявляется развернутая логико-синтаксическая схема высказывания 2. Учитель обращается к учащемуся во 2-3-ю очередь	1. ЛСС представляется, но развернутая 2. Учитель обращается к учащемуся во 2-ю очередь	1. _____ 2. Реагируют первыми 3. После ответа начинают дополнительный индивидуализированный материал

Приведем примеры индивидуализированного раздаточного материала.

Общее задание: Расскажите о своем любимом виде спорта.

Задание для учащихся со средней степенью обученности: Андрей! Ты увлекаешься футболом. Это очень интересный вид спорта. Расскажи о нем ребятам. Данные ниже слова помогут тебе сделать это.

спортивная секция	болельщик
спортивная команда	чемпион
соревнования	забить гол
болеть за команду	заниматься спортом

Задание для учащихся с низкой степенью обученности: Валентина! У каждого человека есть любимый вид спорта. Наверняка и ты чем-либо увлекаешься. Расскажи об этом. Используй, если необходимо следующие вопросы:

Какой вид спорта тебе нравится? Почему?
Смотришь ли ты спортивные соревнования по данному виду спорта?
За какую команду болеешь?
Кто твой любимый спортсмен?
Занимаешься ли ты сама этим видом спорта?
Каким видом спорта ты занимаешься? Как часто?
Являешься ли ты членом спортивной секции? Какой?
Принимаешь ли участие в спортивных соревнованиях?
Каковы твои достижения в этом виде спорта?

Как видно, в последнем случае вопрос служит учащемуся той опорой, которая помогает справиться с заданием в одном режиме с более сильными учащимися.

Желательно, чтобы карточка с заданием была съемной, а основа — стационарной. В этом случае ее можно использовать многократно, меняя имена учащихся. Кроме того, не лишними являются и обращения к учащимся типа: «При ответе старайся не подглядывать в карточку. Желаю успеха!» и т. п.

Конечно, изготовление подобного раздаточного материала — дело хлопотное. Но эти хлопоты окупаются. Кроме того,

лет за 5 учитель соберет для себя весь необходимый раздаточный материал. Не нужно забывать и о том, что его могут изготовить сами учащиеся: во-первых, в кружке, а во-вторых, индивидуально, дома. Пока слабый учащийся нарисует карточку, он ведь и запомнит то, что там написано, а это и требуется.

Каждый ученик — личность

Мы уже говорили о тех личностных свойствах, по которым один учащийся отличается от другого или похож на него. Знания всех этих свойств постоянно накапливаются учителем. Опытный учитель всегда знает, как учащийся относится к иностранному языку, какие у него увлечения, чем он занимается во внеурочное время, каковы его профессиональные намерения, его статус в группе и т. д. Эти данные входят в специальную методическую характеристику группы (о ней будет сказано ниже).

Общие сведения нужно конкретизировать для каждой изучаемой проблемы и постоянно обновлять, для чего перед ее изучением следует провести небольшой анкетный опрос. Вопросы в анкете формулируются не произвольно — каждый из них направлен на сбор информации по всем свойствам личности учащегося в целях именно личностной индивидуализации. Вот пример такой анкеты для чешского школьника по теме «Прага — столица Чехии».

- 1) Был ли ты когда-нибудь в Праге? Какими видами транспорта ты ездил в Прагу и почему? (Учитывается жизненный опыт.)
В скобках — комментарии для преподавателя.
- 2) Часто ли ты смотришь передачи, посвященные Праге и ее жителям? Какие именно? (Учитывается контекст деятельности.)
- 3) Твои любимые места в столице. Почему именно эти? (Учитывается сфера интересов, желаний.)
- 4) Считаешь ли ты, что очень интересно и нужно уметь рассказывать о Праге и ее достопримечательностях на русском языке? Если да, то почему? (Учитывается мировоззрение.)
- 5) Какими достопримечательностями своей столицы ты особенно гордишься? (Учитывается сфера чувств.)
- 6) О каких учебных заведениях Праги ты хотел бы узнать подробнее? (Учитывается мотивационная сфера.)

Заметим, что некоторые вопросы анкеты совпадают с формулировкой будущих речевых заданий.

Анкетирование, если есть время, проводится на последнем уроке по предыдущей теме или лучше после уроков и занимает 10–15 минут. Лучше всего ответить на анкету дома за несколько уроков до изучения новой темы, что позволит полнее учесть все сведения, лучше подготовиться к уроку.

Чем полезна анкета?

Во-первых, она позволяет в заданиях учитывать все свойства личности ученика и тем самым обеспечивать высокий уровень коммуникативной мотивации. Во-вторых, с помощью анкеты можно прогнозировать речевые поступки учеников и снабжать их необходимым речевым и иллюстративным материалом, который может потребоваться для высказывания.

Как строится работа на основе личностной индивидуализации?

Планирование всей темы желательно начинать с завершающего урока, так как его «сценарий» позволяет предвидеть результаты учения. Четко поставленные цели помогут правильно распределить время, содержание и объем речевого материала по разным типам урока в цикле. Планируя работу, мы рассуждаем следующим образом.

Учащиеся либо были в Праге, либо могут узнать о ней в Интернете. Необходимо научить их делиться своими впечатлениями. Удобнее всего это сделать на этапе формирования навыков (лексических), положив в основу презентации лексических единиц рассказ учителя о своей поездке в столицу.

Ученики должны уметь рассказывать своим сверстникам или иностранным гостям о Праге как центре политической, экономической, научной и культурной жизни страны. Этому можно научиться на этапе совершенствования навыков при работе с текстом о Праге.

Те, кто побывал в Праге, могут посоветовать другим, какие места, по их мнению, там лучше всего посетить. Этому можно научить, распределяя отсроченные индивидуальные задания, расширяющие материал текста (такие задания учащиеся получают заранее в соответствии с выявленными анкетой их возможностями).

Со столицей каждого государства часто связаны какие-либо крупные события в жизни планеты. Нужно научить учащихся высказываться об этом, а материал в изобилии также можно найти в Интернете. Такая работа уместна на уроках развития речевого умения.

Наконец, нужно удовлетворить высказанные учениками в анкетах пожелания, что достигается за счет подбора интересного для чтения материала.

Покажем примерную схему завершающего урока.

1. Прослушивание рассказа о результатах конкурса «Что вы знаете о Чехии?», в котором говорится о поездке в Прагу победителей конкурса среди зарубежных детей.
2. Высказывание учащимися мнений о том, чем привлекает Прага иностранных туристов. Каждый аргументирует свою точку зрения, используя ранее изученный материал.
3. «Что вы знаете о столице?» Проводится викторина, о которой было известно заранее; она включает не только материал учебника, но и весь дополнительный материал (из газет, карточек и т. п.). При этом высказывания учащихся строго индивидуализированы: Н., желающая стать архитектором, рассказывает о спортивных сооружениях; Г., будущий водитель, — о том, как водители такси учат иностранные языки; А., которая хочет стать продавцом, — о торговой ярмарке; С., увлекающийся эстрадой, — о концертных программах и т. д.
4. Воображаемая экскурсия. Задание: «Если бы вас попросили познакомить гостей с достопримечательностями столицы, что бы вы показали в первую очередь?» «Гид» рассказывает, используя картинки и план столицы, «экскурсанты» задают вопросы о том, что их действительно заинтересует.
5. «Экскурсанты» рассказывают о своих впечатлениях.

Личностная индивидуализация должна пронизывать и все предыдущие уроки тематического цикла.

При формировании лексических и грамматических навыков она обеспечивается тремя факторами. Во-первых, для семантизации используются микротексты, построенные на материале,

затрагивающем одно или несколько свойств личности учащегося (скажем, событие из жизни страны, города, школы, учеников). Во-вторых, при выполнении условно-речевых упражнений используются такие установки, которые интересны ребятам, например: «Скажите, бывали ли вы в тех местах, где бывала я» (используется опыт); «Скажите, хотели бы вы ознакомиться с теми достопримечательностями, которые хочу увидеть я» (используется желание); «Совпадает ли ваше мнение о Праге с моим мнением или мнением гостя?» (используется мировоззрение) и т. п. В-третьих, соблюдается строгая соотнесенность стимулирующих реплик учителя со свойствами личности того или иного ученика, тем самым исключается случайность в их вызове.

Не менее важна личностная индивидуализация на этапе работы с текстом, поскольку тексты рассчитаны на всех учеников сразу, а не на конкретную личность. Какие приемы уместны здесь?

а) Подготовка учеников к восприятию текста – раскрытие его значимости для каждого из них.

б) Личностный характер установок, например, выяснение того, чем нравится герой рассказа каждому учащемуся. Задание: «Отметьте ту черту героя, которая вам больше всего нравится».

в) Использование материала текста для доказательства своей мысли (опровержения мнения собеседника).

г) Сочетание индивидуальной и групповой работы: пока слабые ученики продолжают работу над текстом, сильные выполняют индивидуальные задания по карточкам.

Вот некоторые формулировки установок: «Кое-кто из нашего класса собирается провести лето на Черном море. Ты отдыхал там в этом году. Расскажи, каким видом транспорта ты туда добирался и почему» (тема «Путешествие»); «Мы знаем, что ты недавно побывала Туда ты приехала поездом, а обратно самолетом. Какой вид транспорта тебе больше по душе?» (та же тема).

Возвращаясь к этапу развития речевого умения, хотелось бы особенно выделить те приемы, которые учитывают статус ученика в классе. Опыт индивидуализации показывает, что больше вопросов задают тем ученикам, которые популярны в данной группе. Поэтому нужно подбирать только желаемых друг для

друга речевых партнеров, предлагать ученикам с низким речевым статусом в индивидуальных заданиях интересную информацию, что поможет поддержать интерес к их высказываниям у остальных учеников.

Благодаря личностной индивидуализации, язык воспринимается как средство удовлетворения внеучебных интересов и склонностей, воспитывается речевой коллектив; учащиеся, проявляя свою индивидуальность, обогащают друг друга, между учителем и учеником устанавливаются отношения взаимного доверия, отношения речевого партнерства.

Как «разбудить» мотивацию?

Каждый преподаватель понимает, насколько важно поддерживать интерес к предмету. Но он, к сожалению, не всегда знает, как это делать.

Необходимо так построить учебный процесс, чтобы раскрытие значимости предмета пронизывало учебный процесс и являлось составной частью внеучебной работы через различного рода внеклассные мероприятия. И самое главное, что в том и другом случае нужно использовать профессиональные намерения учащихся. Начните с того, что с первых дней в классе, где проводятся занятия, вывесите плакат с изречением о русском языке (поиск подобных изречений может стать основой работы над проектом).

Посмотрим теперь, как можно дополнить содержание уроков, чтобы поддержать интерес к предмету. Если, например, в уроке совершенствования речевых навыков даются тексты о том, как люди проводят свободное время, то одним из них может быть рассказ о чешском инженере, который все свободное время посвящает изучению иностранных языков, в том числе и русского. А предваряющим вопросом к тексту будет: «Стоит ли тратить свободное время на иностранный язык?» При выполнении задания «Расскажите, какое хобби было у знаменитых людей», которое готовится дома, можно включить сведения о том, как изучали иностранный язык великие люди.

При овладении умением рассказывать биографию можно побеседовать о всемирно известных полиглотх прошлого и насто-

ящего. Рассказы для аудирования можно построить на материале о том, как незнание традиций другой страны послужило причиной каких-либо недоразумений.

Что касается раздаточного материала, то здесь для преподавателя огромное поле деятельности: карточки с дополнительной информацией о чем-либо типа: «А знаешь ли ты, что...?» (задание: «Прочитай и расскажи своим друзьям»); раздаточный материал для работы со словарем (задание: «Твой отец, просматривая газеты, натолкнулся на фотографию бастующих. Помогите ему перевести их требования»). То же можно делать и с различного рода заголовками, эмблемами, касающимися любой проблемы.

При обсуждении проблемы «Нужно ли читать книги» можно прочитать отрывки из книг о художниках, ученых, полиглоттах, о том, как они изучали языки.

Использование такого материала займет на уроке очень мало времени и не выбьется из хода занятия и его тематики. Для сбора материала нужно завести специальные папки, куда можно собирать вырезки из газет и журналов, выписки о значимости иностранного языка из художественной литературы. Удобнее всего классифицировать папки по темам школьных учебников. Дополнительно можно завести папки: «Иностранные языки в жизни замечательных людей», «А знаете ли вы ...» и т. п. Заглянув на несколько минут в нужную папку, учитель при подготовке к уроку сможет сделать его содержание более живым и близким интересам учащихся.

Дифференцированность интересов школьников по областям знаний, которая появляется у подростков уже в 13–14 лет, дает дополнительную возможность приобщить их к иностранному языку. Зная, например, что какой-то учащийся увлекается музыкой, в беседах о театре, кино или свободном времени можно предложить ему для индивидуального чтения вырезку из газеты об одном из наиболее популярных ансамблей. Зная, что другой учащийся любит техническое моделирование, но при этом совершенно отрицательно относится к иностранному языку, можно поступить иначе – оставить на учительском столе (или начать читать у всех на виду) вырезку из журнала о новой модели, за-

ранее снабженную каким-либо творческим заданием. Увидев и заинтересовавшись этим, учащийся не откажется прочитать и выполнить задание. Нужно только сделать задание посильным и интересным, оказать помощь. Индивидуализированные домашние задания подобного рода вполне применимы для слабоуспевающих учеников, которым для выполнения этих заданий будет предоставлено достаточное время.

Что касается внеучебной работы по предмету, то здесь учителю — простор для творчества. В той школе, где часто проводятся внеклассные мероприятия по языку, отношение школьников к предмету совершенно иное. Среди этих мероприятий и выпуск различных стендов типа «Полиглот», «Иностранные языки в жизни», и диспуты «Зачем современному человеку иностранный язык?», и Клуб русского языка, и приглашение на вечера встреч людей, выезжающих в Россию, а также специалистов различных профессий с рассказом о сферах применения русского языка в данной профессии.

Несколько слов о том, как можно формировать мотивацию к предмету через учет профессиональных намерений учеников.

По данным социологов, около 65% учащихся уже в школе совершают свой профессиональный выбор. А ведь профессиональное намерение может выступать в качестве мотива учения, ибо в основе его лежит потребность в приобретении как можно большего количества знаний по данной профессии. Учителям хорошо известно, насколько легче ученикам, которые осознают значимость предмета для их будущей профессии. Изучение предмета в этом случае окрашено личностным смыслом, учащийся готов к преодолению значительных трудностей, если успешное их решение продвигает его к намеченной цели.

Так появляется разделение школьных предметов не только на «интересные» и «неинтересные», но и на «нужные» и «ненужные».

1) Первую группу составляют профессии, для которых знание иностранного языка (скажем, русского) необходимо по общему мнению как учащихся, так и специалистов.

2) Вторую группу образуют профессии, для которых иностранный язык, по мнению учеников и самих специалистов, не нужен.

3) И в третью группу входят профессии, относительно которых мнение специалистов не совпадает с мнением учеников: по мнению специалистов, для данной профессии иностранный язык необходим, а по мнению учащихся – нет.

Каждая из этих групп требует особого подхода в плане формирования положительной мотивации к предмету на основе учета профессиональных намерений. Наиболее благоприятна первая группа профессий. Если учащийся выбрал профессию из данной группы, то его, как правило, не нужно убеждать в необходимости иностранного языка для будущей специальности. Для таких профессий значимость очевидна. Вторая группа вряд ли может быть использована в качестве средства формирования положительного отношения к предмету на основе учета профессиональной ориентации. Если учащийся выбрал профессию из данной группы, то учителю разумнее использовать другие средства убеждения учеников в важности изучения иностранного языка. Опирайтесь на профессиональное намерение в данном случае бесполезно.

Наиболее пристального внимания требует третья группа профессий. В данном случае необходима специальная, целенаправленная работа по раскрытию значимости иностранного языка для выбранной профессии. Наиболее адекватным средством является беседа. Но для того, чтобы беседа о значимости иностранного языка для определенной группы профессий была действенной, она должна быть построена на основе конкретных фактов, т. е. быть в высшей степени аргументированной, логичной и доходчиво построенной.

Когда мы опросили российских учителей, то оказалось, что палитра аргументов, используемых ими для раскрытия значимости иностранного языка, весьма небогата. Большинство учителей (более 70%) ограничиваются общим разговором о пользе иностранного языка для всестороннего развития человека или туристических поездок за границу (23%). Остальные, не менее важные объекты и сферы применения иностранного языка раскрывают очень немногие учителя. Особенно обращает на себя внимание тот факт, что значимость иностранного языка для будущих профессий учеников раскрывают лишь 10% учителей. Показательно, что 54% учителей отказались ответить на вопрос,

как они раскрывают значимость иностранного языка для будущих профессий своих учащихся. Причина очевидна. Видимо, в разных странах цифры будут разными.

В заключение заметим, что существует инструмент, который позволяет учителю планомерно и обоснованно реализовать принцип индивидуализации. Такой инструмент называется «методическая характеристика» класса. Расскажем о нем подробнее.

Форма и содержание методической характеристики класса

Методическая характеристика класса (группы) (МХК, МХГ) — есть некая универсальная модель, которая может использоваться в разных условиях обучения. Мы привели МХК, составленную для учащихся российских школ, с учетом российских реалий (см. вкладыш). По данному образцу преподаватели из любых стран могут составить собственные МХК. Такого рода характеристика может с успехом применяться в группах учащихся любого возраста. В этом случае преподавателю целесообразно заменить или удалить какие-то графы с учетом специфики аудитории и задач обучения.

Методическая характеристика класса, как мы отмечали, является средством учета индивидуальных, субъектных и личностных свойств учащихся в целях индивидуализации учебного процесса (развития индивидуальности учащихся).

МХК представлена в виде таблицы, в которой расположены общие сведения и сведения по трем группам свойств индивидуальности: индивидуальным, субъектным и личностным (по горизонтали), и имена и фамилии учащихся класса или группы (по вертикали).

В графе 1 содержатся сведения об успеваемости ученика по иностранному языку (отметка в центре графы), по гуманитарным дисциплинам (верхняя отметка) и по точным дисциплинам (нижняя отметка). Если отметка по иностранному языку ниже отметки по другим гуманитарным дисциплинам, учитель может сделать вывод о том, что ученик по каким-либо причинам не использует все свои возможности и способности для овладения иностранным языком.

В графе 2 — под номерами указаны ведущие мотивы, которые побуждают ученика изучать иностранный язык. Стратегия индивидуализации в отношении каждого ученика будет различной в

зависимости от того, изучает ли он иностранный язык лишь по необходимости («Изучаю иностранный язык потому, что он стоит в программе» — мотив № 5; «Родители хотят, чтобы я хорошо успевал по всем предметам, в том числе и по иностранному языку» — мотив № 1) или руководствуется другими, более положительными и личностно-окрашенными мотивами («Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык» — мотив № 2; «Иностранный язык необходим для дальнейшей учебы, будущей профессии» — мотив № 4; «Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно» — мотив № 9).

В графе 3 под соответствующей литерой указан уровень интереса ученика к иностранному языку как учебному предмету: А — «Учить не хочу, неинтересно»; Б — «Учить хочу, но стало неинтересно»; В — «Учить хочу и учу с прежним интересом» или Г — «Учить хочу, стало еще интереснее». Наблюдения показывают: чем выше уровень интереса, тем лучше успеваемость по предмету.

В графе 4 отмечается не усвоенный учеником учебный материал. Данная графа МХК заполняется карандашом. При ликвидации пробелов в усвоении учебного материала пометки стираются.

В графе 5 даются сведения об общем уровне развития иноязычных способностей ученика. Эти сведения помогают найти верный тон в отношении с учащимся: если он плохо успевает из-за слабых способностей, к нему должно быть одно отношение, а если просто ленится — совсем иное.

Заметим, что ведущие мотивы относятся к личностным свойствам ученика, неосвоенный материал и общий уровень развития иноязычных способностей — к его индивидуальным свойствам, поэтому данные граф 2, 3, 4, 5 отнесены к группе общих сведений условно.

Графы 6–13 отражают индивидуальные свойства ученика. Располагая этими сведениями, преподаватель может с самого первого урока учитывать недостающие способности и развивать их как на уроке, заставляя ученика чаще упражняться в тех видах деятельности, которые развивают недостающие у него способности, так и на дополнительных занятиях с помощью специальных упражнений.

В графах 6–13 таблицы этапы учебной деятельности обозначены следующим образом: овладение произносительной стороной речи — Произнесение; освоение нового лексического материала — Лексика; освоение нового грамматического материала — Грамматика; тренировка в монологической речи — Монолог; тренировка в диалогической речи — Диалог. Это значительно упрощает управление процессом усвоения нового материала и формирования соответствующих навыков. Учителю при подготовке к уроку достаточно одного беглого взгляда на МХК, чтобы определить, какие этапы урока будут трудными для каждого ученика. Так, на основании приводимой МХК при работе над произносительной стороной речи особое внимание необходимо уделить Саше Б., Андрею З., Наде К., Свете М., на этапе презентации новых грамматических явлений — Андрею З., Свете Т., Тане А.

Графа 14 посвящена субъектным свойствам ученика. В этой графе под номерами указаны учебные умения, которыми ученик не владеет должным образом. Римской цифрой, даваемой в скобках после арабской цифры, обозначается уровень владения учебным умением, на котором находится в данный момент ученик. Следует различать следующие уровни владения учебным умением: 0 — ученик не знает, как выполнять, и не умеет выполнять учебное действие; I — ученик только знает, как выполнять, но еще не умеет выполнять учебное действие; II — ученик знает, как выполнять, и умеет выполнять учебное действие, но с преимущественной направленностью внимания на способ его выполнения; III — ученик знает, как выполнять, и умеет выполнять учебное действие с направленностью внимания на речевую цель высказывания; IV — ученик не только умеет выполнять учебное действие с направленностью внимания на речевую цель высказывания, но и делает это наиболее эффективным способом. Сведения графы 14 помогут учителю организовать индивидуальную работу по овладению учеником определенным умением и по развитию этого умения. Заметим, что в первую очередь необходимо развивать у школьников те учебные умения, которые позволили бы компенсировать недостающие способности.

Графы 15–26 отражают личностные свойства ученика.

В графе 15 содержатся сведения о любимых школьных предметах ученика (зная их, учитель может судить о направленности основных интересов учащихся) и его любимом учителе (слово такого учителя о пользе изучения иностранного языка имеет большое значение).

В графе 16 даются сведения о внеучебных интересах и увлечениях ученика (например: музыка, чтение, бокс и т. д.). Уточнения, необходимые для более полного учета данной сферы личности, производятся на уроке перед прохождением каждой учебной темы при помощи специальных тематических анкет.

В графе 17 содержатся сведения о профессиональных намерениях учащегося (указывается, кем он хочет стать). Помимо того, знаком (+) обозначается осознание учеником значимости иностранного языка для дальнейшей учебы, а знаками (++) — осознание им значимости этого предмета для будущей профессии. Знак (—) показывает, что ученик не считает знание иностранного языка нужным для будущей профессии. Данные графы 17 можно использовать при работе над темами, связанными с профориентацией школьников.

Сведения о сфере желаний, интересов, склонностей школьников позволяют также организовывать общение учеников по интересам в парах и группах, выбирать интересные для большинства учащихся события, факты, фильмы, книги, на основе которых строятся рассказы для освоения новых слов и развития умения аудировать, составляются микродиалоги, монологические высказывания и т. д., удовлетворять и развивать учебные и внеучебные интересы учеников при помощи индивидуализированного раздаточного материала, учить школьников использовать иностранный язык для удовлетворения своих интересов.

В графе 18 помещены сведения о совместной внеучебной деятельности учеников класса. Пометы типа «10 — всегда вместе», «9 — музыкальная школа» означают, что Света М. дружит и проводит свободное время с Юлей С., Света Т. ходит в музыкальную школу с Леной П. Прочерк означает, что у ученика нет совместных интересных дел с одноклассниками (например, у Саши Б.).

В графе 19 фиксируется характер направленности эмоциональных переживаний ученика. Литерой «И» обозначается ин-

троверсированность (замкнутость на себя, на свой собственный внутренний мир, неразговорчивость), литерой «Э» — экстраверсированность (открытость, направленность своих эмоциональных переживаний на других, общительность). Интроверты, как правило, хуже успевают по иностранному языку: они менее активны на уроках, не стремятся к общению с другими, к ним реже проявляют симпатию ученики. Поэтому при подготовке к уроку учителю рекомендуется продумать способы вовлечения интровертов в работу, а на уроке необходимо чаще обращаться к ним.

Особого внимания требуют и ученики с низкой степенью эмоциональной возбудимости. Сведения о степени эмоциональной возбудимости ученика (Н — низкая, С — средняя или В — высокая) указаны в графе 20.

В графе 21 содержатся сведения о так называемых запретных эмоциональных зонах. Это сугубо личные, интимные стороны внутреннего мира учащегося, вторжение в которые приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям, способным воздвигнуть «смысловый барьер» (Л.И. Божович) между учеником и учителем.

В графе 22 отмечаются различные виды направленности личности: И — индивидуалистская (эгоистическая), К — коллективистская, О — общественная, У — узкобытовая. В МХК включены графы, в которых содержатся сведения о статусе личности ученика: о его деловом статусе (графа 23), о его речевом статусе (графа 24), о круге желательных (нежелательных) речевых партнеров (графа 25), о составе референтных групп (графа 26). Рассмотрим несколько подробнее эти компоненты статуса личности школьника.

В анкете учащиеся указывают, с кем из своих одноклассников они предпочитают выполнять задания на уроке, а с кем просто беседовать. Таким образом, деловой статус ученика определяется числом предпочтений, полученных им в качестве желательного делового партнера; его речевой статус определяется числом предпочтений, полученных им в качестве желательного речевого партнера. Деловой статус приобретает особое значение в то время, когда деятельность учения доминирует над деятельностью общения, например на этапе формирования навыков, при организации совместной учебной работы (в парах, в группах, при работе с текстом, оказании взаимопомощи, проведении

взаимоконтроля); речевой статус важен на этапе развития речевого умения, особенно при овладении неподготовленной диалогической речью.

Приведем пример. Учитель выбрал троих учащихся с одинаковой успеваемостью, но разным речевым статусом и предложил классу задать этим ученикам вопросы о любимой книге. Первым отвечал ученик с низким речевым статусом, вторым — со средним, третьим — с высоким. Ученику с низким речевым статусом по собственной инициативе ученики задали лишь три вопроса, со средним — пять, с высоким — десять. Под нажимом учителя учащиеся задали «изолированному» ученику еще несколько вопросов, но эти вопросы носили формальный характер.

Для управления процессом овладения иноязычным общением необходимо знать речевых партнеров, с которыми ученик желает общаться на уроке. В графе 25 желательные речевые партнеры каждого ученика обозначены цифрами, соответствующими порядковому номеру фамилии ученика в списке класса. Знаком (→), стоящим перед цифрой, обозначены односторонние симпатии, знаком (↔) — взаимные. Жирным шрифтом выделена цифра, обозначающая речевого партнера, с которым ученик хотел бы сидеть на уроке иностранного языка. Знак (+) после этой цифры означает, что желание ученика удовлетворено, а знак (—) показывает, что ученик сидит не с тем, с кем ему хотелось бы. В квадратных скобках указаны нежелательные речевые партнеры ученика (т. е. учащиеся, общение с которыми не доставляет ему удовлетворения). Задача учителя — так воспитать речевой коллектив, чтобы каждый ученик мог общаться с каждым, оказывать своему партнеру необходимую помощь и поддержку.

Создать благоприятный психологический климат общения на уроке помогают сведения о составе референтных групп, содержащиеся в графе 26. Референтная группа — это круг лиц, наиболее авторитетных для данного ученика. Для того чтобы ученик желал и мог проявить свою индивидуальность в общении, моделируемом на уроке, он должен чувствовать себя раскрепощенным в речевом отношении, не опасаться насмешек со стороны авторитетных для него товарищей. Воспитание речевого коллектива происходит намного быстрее и эффективнее, если

оно в первую очередь касается наиболее популярных учеников, которые, как правило, являются лидерами референтных групп, остальные ученики сверяют по ним свое поведение.

Составление МХК

МХК составляется при помощи системы специальных средств изучения индивидуальных особенностей учащихся.

Приведем образцы тестов, предназначенные для тех учащихся, которые приступили к изучению иностранного языка впервые.

1. Сбор сведений об индивидуальных свойствах осуществляется путем тестирования способностей к иностранному языку. Так как способности определяются у учащихся, которые только что приступили к изучению иностранного языка, некоторые из тестов проводятся на родном языке.

Способность к имитации оценивается путем целенаправленного наблюдения максимум в 9 баллов. Результат заносится в графу № 7 МХК.

При проведении тестов должна быть создана доброжелательная, спокойная атмосфера. Ученикам не следует сообщать о том, что у них будут проверять способности. Лучше сказать, что сейчас они будут выполнять новые упражнения, которые они никогда раньше не делали. Поэтому надо быть особенно внимательными, делать все самостоятельно и не мешать друг другу. Оценки за выполнение упражнений ставиться не будут, поэтому не надо расстраиваться, если что-то не будет получаться сразу. При проведении тестов необходимо исключить возможность списывания и подсказывания.

Общий уровень способностей к иностранному языку определяется путем сложения показателей по всем способностям. Количество баллов округляется до целого числа. Максимальный уровень развития способностей оценивается в 83 балла. При этом ученики, набравшие меньше 40 баллов, могут быть отнесены к категории учащихся с низким уровнем готовности к овладению иностранным языком. Ученики, чьи результаты распределяются в интервале от 40 до 65 баллов, составляют категорию учащихся со средним уровнем готовности, а учеников, набравших боль-

ше 65 баллов, следует отнести к категории учащихся с высоким уровнем готовности к овладению иноязычной культурой.

Баллы, отражающие общий уровень развития способностей, выставляются в графу № 5 МХК.

Приведем тесты-задания, которые позволяют выявить **индивидуальные свойства учащихся**.

Задание 1. Различение гласных звуков.

Каждый раз диктор будет произносить по три слова. Одно из них отличается от двух других по звучанию. Определите это слово и отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец:	мыло	мило	мыло
	()	(+)	()
	1	2	3

Задание 2. Различение долгих и кратких звуков.

Вы услышите пары слов. Определите, одинаковые или разные они по звучанию. Поставьте в скобках знак «+», если слова звучат одинаково; знак «-», если слова звучат по-разному.

Образец:	(-) был : пыль
	(+) дом : дом

Задание 3. Малая дифференциация.

Каждый раз диктор будет произносить по одному слову. После небольшой паузы — еще три. Определите, какое слово из последних трех соответствует по звучанию первоначальному. Отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец:	пар;	жар	шар	пар
		()	()	(+)
		1	2	3

Задание № 4. Различение логического ударения.

Каждый раз диктор будет произносить по три предложения, одно из которых отличается от двух других логическим ударением. Определите это предложение и отметьте в скобках знаком «+» его порядковый номер.

Образец:	1. () Аня ходит в школу.
	2. (+) Аня ходит в школу.
	3. () Аня ходит в школу.

Задание 5. Различение основных интонационных моделей.

Вы услышите 5 предложений, которые диктор произносит с разной интонацией: с подъемом или падением голоса. Обозначьте в скобках интонацию каждого предложения соответствующими знаками: «^» — подъем голоса; «\» — падение голоса.

Образец: (\) — У тебя есть лишний карандаш?

Задания 6, 7, 8 предназначены для выявления уровня готовности учащихся к овладению произносительной стороной речи посредством имитации иноязычных слов, логического ударения, интонации. Проверка выполнения этих заданий осуществляется с каждым учеником индивидуально. Способность к имитации можно проверить и на первых уроках, по очереди тестируя учащихся.

Смысл данных заданий состоит в том, чтобы выявить минимальное количество попыток, необходимых ученику для правильной передачи звукового образа слова или предложения. Если ученику не удастся имитация с первой попытки, ему разрешается новое прослушивание и предоставляется возможность сделать следующую попытку. Количество прослушиваний и попыток не ограничивается, но фиксируется. Оценка результатов тестирования определяется количеством сделанных попыток по следующей шкале:

Количество попыток	1	2	3	4	5	6
Баллы	15	12	9	6	3	0

Максимальное количество баллов по каждому заданию — 15. Баллы за способность к имитации слов выставляются в левый верхний угол графы 7 МХК, за воспроизведение логического ударения — в середине верхней части, за воспроизведение интонации — в правой верхней части графы 7 МХК. Баллы по обобщенному показателю заносятся в центр графы МХК.

Задание 6. Имитация слов.

Ты услышишь 2 русских слова. Передай их звучание близко к дикторскому. При затруднении разрешается дополнительное прослушивание и воспроизведение.

Количество попыток \ Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. Кошка						
2. Крошка						

Задание 7. Имитация логического ударения.

Ты услышишь 2 предложения, которые отличаются друг от друга только логическим ударением. Передай это ударение близко к дикторскому.

При затруднении разрешается дополнительное прослушивание. Неточность в произношении слов здесь допускается.

Количество попыток \ Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. Ты пойдешь в кино?						
2. Ты пойдешь в кино?						

Задание 8. Имитация интонационных моделей.

Ты услышишь 2 предложения на русском языке, которые отличаются друг от друга только интонацией: повышающейся или понижающейся. Передай интонацию каждого предложения близко к дикторской.

При затруднении разрешается дополнительное прослушивание. Фонетическая неточность допускается.

Количество попыток \ Речевой материал	I	II	III	IV	V	VI
1. Это ↘ твоя книга.						
2. Это ↗ твоя книга?						

Успешность овладения лексикой во многом зависит от хорошо развитой догадки и способности к правильному выбору и сочетанию лексических единиц.

С помощью задания № 9 определяется способность к пониманию иноязычной лексики интернационального происхождения на основе сходства со звуковым образом слов родного языка. Задание 9 проводится на первом уроке, при выполнении упр. 2, задания 10–15 рекомендуется провести на отдельном уроке.

Задание 10 предназначено для определения у учеников способности к прогнозированию значений лексических единиц по ситуации. Ученикам необходимо догадаться, какую фразу могли сказать персонажи, изображенные на пяти сюжетных картинках. Задание проводится на русском языке. Задание 11 проверяет способность учеников к правильному выбору и сочетанию лексических единиц в рамках контекста предложения. Данное задание проводится на родном языке. Оно состоит из пяти предложений, к каждому из которых учащимся предлагаются на выбор по три близких по значению слова. Задача учеников состоит в том, чтобы выбрать одно наиболее подходящее по смыслу слово.

Для исключения случайных результатов при выполнении заданий 9–11 учащимся предоставляется возможность пятикратного восприятия речевого материала. Правильное выполнение каждого из пяти пунктов задания оценивается в один балл. Баллы, полученные за выполнение заданий 9 и 10, суммируются.

Суммарный показатель заносится в графу 8 МХК. Баллы за выполнение задания 11 выставляются в графе 9 МХК.

Задание 9. Способность к догадке на основе звукового сходства между английскими и русскими словами. (Проводится со всем классом одновременно.)

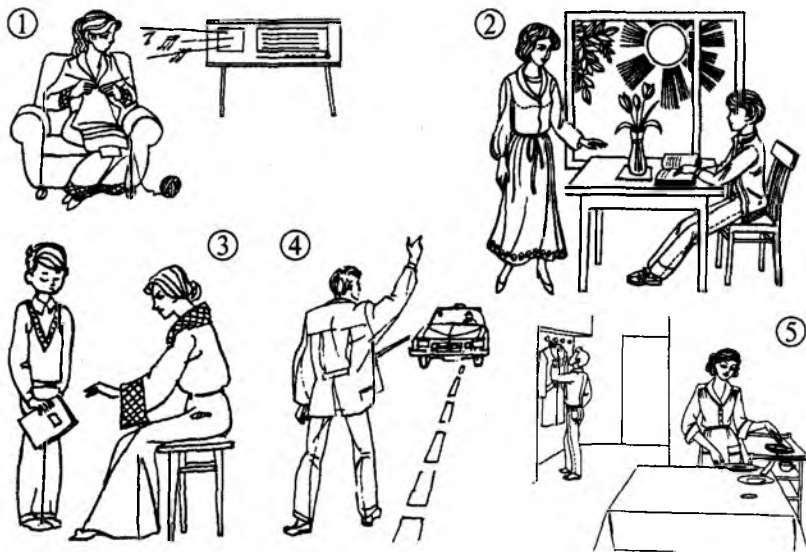
Вы услышите пять слов, близких по звучанию словам родного языка. Каким словам русского языка они соответствуют? Выпишите их в скобках рядом с соответствующим номером.

Образец: (коридор) corridor, (студент) student

Задание 10. Способность к прогнозированию значений лексических единиц по ситуации. (Проводится со всем классом/группой одновременно.)

Вы увидите 5 картинок. Определите, персонажи каких из них могли бы сказать следующие фразы. Укажите в скобках порядковый номер соответствующей картинки.

- () «Смотри и учись!» () «Опоздали!»
 () «А можно мне?» () «Потише!»
 () «Опять двойка?»



Задание 11. Способность к адекватному выбору и сочетанию лексических единиц. (Проводится одновременно со всем классом.)

Подберите к каждому предложению наиболее подходящее (из 3-х предложенных) по смыслу слово. Подчеркните его. (Тест на родном языке.)

Например:

1. Человек постоянно делает для себя маленькие

а) неприятности; б) подвиги; в) **открытия**.

2. Загрязнение рек и морей наносит большой ... их обитателям.

а) убыток; б) вред; в) урон.

3. Летний отдых нужно для укрепления здоровья.

а) проводить; б) использовать; в) планировать.

Успешное овладение грамматической стороной речи определяется способностями к функционально-адекватному восприятию и использованию грамматических структур в речи.

Задание 12 является средством проверки способности учащихся к функционально-адекватному восприятию грамматических структур. Оно включает в себя пять пунктов. Правильное выполнение каждого пункта оценивается в 3 балла. Таким образом, максимальный уровень способности учащихся к функционально-адекватному восприятию грамматических структур оценивается в 15 баллов. Баллы по данному показателю заносятся в графу 10 МХК.

Задание 12. (Проводится со всем классом одновременно на русском языке.)

Вы увидите 5 картинок, а что изображено на них, вам на русском языке сообщит учитель. Постарайтесь догадаться, что говорит учитель о каждой картинке.

Свое решение напишите по-(указывается родной язык) рядом с соответствующим номером картинке.

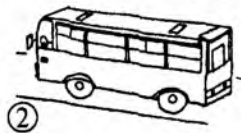
(1) Мальчик пишет.

(4) Это автобус.

(2) Девочка чистит ковер.

(5) Это торт.

(3) Мальчик идет на рыбалку.



Задание 13 проводят в том случае, если преподаватель владеет языком, который является родным для учащегося, например английским. Это задание измеряет способность учащихся к функционально-адекватному использованию грамматических структур. Задание выполняется на время. Объяснив суть задания и проверив готовность учащихся, учитель засекает время. Выполнив упражнение, ученик поднимает руку. Если решение ученика оказалось ошибочным, а время еще не исчерпано, ученик может продолжить выполнение упражнения, используя вторую и даже третью попытку. В среднем учащимся требуется 4 минуты для выполнения данного задания. Результаты оцениваются по шкале:

Количество минут	1–2	3–4	5–6	Более 6
Баллы	15	10	5	0

Задание № 13 (Проводится со всем классом одновременно, время фиксируется.) Баллы заносят в графу 11 МХК.

Используя данные слова и выражения, спросите своего сверстника: «Имеете ли вы друга?»

1. I can swim. (Я) (умею) (плавать).
2. Can you swim? (Умеете) (вы) (плавать)?
3. I have a friend. (Я) (имею) (друга).
4. Have you a friend?

Напишите свой вариант по-русски. Орфографические ошибки не учитываются.

Измерение уровня готовности учащихся к логическому изложению мыслей осуществляется с помощью задания 14. Временной регламентации при выполнении этого задания не требуется, здесь важно правильно восстановить последовательность предложений. Всего их — 5. Максимальное количество баллов для этого задания — 15. Его получают учащиеся, правильно пронумеровавшие все предложения. В случае несовпадения контрольного ряда (правильная последовательность — 3, 2, 1, 5, 4) и ряда, полученного каждым учеником, оценка результатов производится по следующей шкале:

Количество правильно пронумерованных предложений	5	4	3	2	1	0
Количество баллов	15	12	9	6	3	0

Баллы за задание 14 заносятся в графу 12 МХК.

Задание 14. Выявление способности к логическому изложению мыслей.

Восстановите по данным предложениям сказку. Пронумеруйте предложения в таком порядке, чтобы получить связный рассказ. (Тест на родном языке.)

(3) Решили охотники поймать зверя.

(2) Чуть смеркнется — косолапый тут как тут.

(1) Повадился в деревню медведь.

(5) А мишка все съел и был таков.

(4) Привезли они ловушку, медом обмазали, зерна насыпали.

Задание 15 служит для диагностирования у учащихся уровня развития способности к выделению предмета говорения — мысли. Речевой материал этого задания включает в себя 5 репортажей, которые зачитываются учителем в определенной последовательности.

Задание 15. Выявление способности к выделению предмета говорения.

Вы услышите пять коротких репортажей из телевизионной программы «Новости». Определите, в каком из разделов этой передачи вы могли услышать каждый из этих репортажей. Расставьте указанные разделы в порядке следования репортажей. (Тест на родном языке.)

Разделы:

1. Новости промышленности.
2. Новости сельского хозяйства.
3. Новости из-за рубежа.
4. Новости искусства.
5. Новости спорта.

Репортажи:

1. В кинотеатре «Октябрь» открылся кинофестиваль «Сказка». Юные зрители смогут не только увидеть много новых детских фильмов, но и познакомиться с актерами, режиссерами — всеми, кто создает сказки.

2. Хоккейный матч между командами «Витязь» и «Авангард» завершился победой «Витязя» со счетом 5:4.

3. В этом году Курская область собрала богатый урожай картофеля. Теперь, пока стоит хорошая погода, необходимо позаботиться о том, чтобы урожай был сохранен.

4. На прошедшей во Франции конференции по мировой политике выступил Дмитрий Медведев. Он высказался по поводу мирового финансового кризиса и озвучил некоторые детали нового договора о безопасности в Европе.

5. Это крупнейшее производственное объединение, которое является главным производителем и поставщиком газового оборудования в России.

Баллы за выполнение данного задания выставляются так же, как и за задание 14, и заносятся в графу 13 МХК. Максимальное количество баллов получают учащиеся, правильно пронумеровавшие все прослушанные репортажи.

Общий уровень способностей к языку определяется путем сложения показателей по всем способностям. Максимальный уровень развития способностей оценивается в 110 баллов. При этом ученики, набравшие в сумме количество баллов меньше половины (50 баллов), могут быть отнесены к категории учащихся с низким уровнем готовности к овладению иноязычным говорением. Ученики, чьи результаты распределяются в интервале от 50 до 80 баллов, составляют категорию учащихся со средним уровнем готовности. В категорию учеников с высоким уровнем готовности следует отнести тех учащихся, результаты которых выше 80 баллов. Баллы, отражающие общий уровень развития способностей, выставляются в графе 5 МХК.

Сбор сведений о субъектных свойствах, т. е. об уровне сформированности приемов учебной деятельности, может осуществляться при помощи целенаправленного наблюдения, различных форм словесного отчета, беседы и некоторых других способов контроля.

Наблюдая за процессом выполнения того или иного учебного задания, можно получить достаточно точное представление о том, насколько верно и рационально ученики выполняют задание, следуют ли они предписаниям памятки, какие наиболее типичные ошибки совершают в выборе последовательности

действий, насколько сильно «техническая» сторона упражнения отвлекает внимание ученика или он не думает о ней, т. е. определить уровень сформированности приемов учебной деятельности.

Словесный отчет чаще всего используется в том случае, когда при помощи наблюдения трудно или невозможно определить, в правильной ли последовательности ученик выполняет задание (например, при запоминании написания русских слов). По самоотчету можно судить о полноте и глубине осознания способа выполнения учебного задания.

Определив, что некоторые ученики недостаточно хорошо владеют определенными приемами учебной деятельности, учитель делает пометки в графе 14 МХК. В МХК заносятся сведения только о плохо сформированных или несформированных вовсе приемах учебной деятельности. При этом арабской цифрой обозначается номер приема учебной деятельности, а римской цифрой, даваемой в скобках, обозначается уровень владения данным приемом. Например, 7(0) означает, что ученик не знает и не умеет правильно работать с грамматическим справочником; 5(1) – ученик знает, но еще не умеет работать над звуками русского языка. Данные графы МХК заполняются карандашом. После того, как ученик овладеет приемом, старая пометка стирается и на ее месте делается новая.

Сбор общих сведений и сведений о личностных свойствах в основном осуществляется при помощи специально составленной анкеты.

Первая графа МХК заполняется на основе средних оценок по гуманитарным (родной язык, литература, история) и точным (математика) дисциплинам и иностранному языку. Кроме анкеты, эти сведения могут быть получены из классного журнала.

Графа 2 заполняется на основе ответов учеников на третий пункт анкеты. Для удобства ведущие мотивы обозначаются цифрами, которые соответствуют порядковому номеру мотива в анкете.

В графу 3 заносятся ответы учеников на пункт 2 анкеты. Она заполняется в конце года. Графа 4 заполняется учителем на основе наблюдений за учебным процессом. Допущенные пробелы в усвоении материала заносятся карандашом.

АНКЕТА**для сбора сведений о личностных свойствах учащихся**

Дата _____

Класс _____

Фамилия, имя _____

Успеваемость по иностранному языку _____

по родному языку _____

по математике _____

1. С желанием ли и интересом ты приступил к изучению русского (иностранного) языка?

Да Нет

2. Как обстоят дела теперь? Обведи кружочком вариант, который тебе подходит:

а) учить не хочу, неинтересно;

б) учить хочу, но стало неинтересно;

в) учить хочу и учу с прежним интересом;

г) учить хочу, стало еще интереснее.

3. Что побуждает тебя изучать иностранный язык? Ниже перечислены возможные причины. Прочитай их, выбери подходящие и обозначь их цифрами в порядке значимости для тебя:

 Родители хотят, чтобы я знал хотя бы один иностранный язык; Считаю, что каждый образованный человек должен знать хотя бы один иностранный язык; Привлекает возможность обсуждать события, общаться с ребятами на иностранном языке; Иностранный язык необходим для дальнейшей учебы, будущей профессии; Изучаю иностранный язык, потому что он стоит в программе; Изучаю язык, потому что люблю и уважаю учителя; Учитель всегда интересно проводит уроки; Мне нравится узнавать, как устроен язык; Иностранный язык служит средством получения знаний о том, что мне интересно;

- у меня хорошие оценки по другим предметам, и я хочу, чтобы по иностранному языку оценка была хорошей;
- хочу знать язык не хуже моих товарищей.

4. Назови товарищей из группы, с которыми у тебя есть общие дела. (Например, Миша — играем в шахматы, Саша Голубев — ходим в музыкальную школу, и т. д.)
5. Назови товарищей из группы, с которыми ты чаще всего обсуждаешь интересующие тебя события, дела и т. д.
- а) _____ б) _____ в) _____
6. Назови трех товарищей из группы, с которыми ты разговариваешь редко.
- а) _____ б) _____ в) _____
7. Назови товарища, с которым ты бы хотел сидеть на уроке иностранного языка. _____
8. Если бы тебе пришлось перейти в другую школу или отправиться в дальний поход, кого из учеников группы ты взял бы с собой? _____
9. К мнению каких учеников из группы ты обычно прислушиваешься, чье мнение тебе важно? _____

Сообщи о себе:

10. Твои любимые предметы. _____
11. Твой любимый учитель и предмет, который он преподает

12. Твои любимые занятия, увлечения, интересы и телепередачи. _____
13. В каких кружках, секциях ты занимаешься?

14. Считаешь ли ты себя разговорчивым? (Подчеркни нужное: нет, немного, да, очень.)
15. Кем ты собираешься стать после школы? _____
16. Считаешь ли ты, что иностранный язык потребуется тебе для будущей профессии? _____

Общий показатель способностей к иностранному языку (графа 5) определяется сложением баллов, набранных учеником за все тестовые задания. В графу 15 заносятся ответы учеников на пункты 10 и 11 анкеты, а в графу 16 — на пункты 12 и 13. Графа 17 заполняется на основе ответов на пункты 15 и 16 анкеты. В связи с тем что профессиональные намерения учеников нередко меняются, необходимые уточнения вносятся по ходу учебного процесса.

Сведения о совместном контексте деятельности (графа 18) получают при помощи ответов на вопросы 4 и 13 анкеты, они уточняются при непосредственной работе с детьми, а в случае необходимости — у классного руководителя.

О направленности эмоциональных переживаний детей (графа 19) можно судить по ответам самих учеников на вопрос 14 анкеты. Однако эти данные должны непременно корректироваться при непосредственном наблюдении за учением детей на уроке и вне его. Косвенным показателем достоверности ответов может служить их сопоставление с данными графы 24 МХК. Замечено, что интровертированность чаще коррелирует с низким речевым статусом, тогда как экстраверсированность — с высоким. Однако необходимо подчеркнуть, что основным способом определения направленности эмоциональных переживаний детей является наблюдение за ними в процессе общения.

Графы 20, 21, 22 МХК заполняются на основе личных наблюдений и бесед с классным руководителем. Особая осторожность и тактичность требуются от учителя при выявлении запретных эмоциональных зон учащихся (графа 21).

Деловой статус определяется на основе ответов на пункт 8 анкеты, речевой статус и желательные речевые партнеры — на основе ответов на пункт 5, нежелательные речевые партнеры — на основе ответов на пункт 6, состав референтной группы — на основе ответов на пункт 9, товарищ, с которым ученик хотел бы сидеть вместе на уроке иностранного языка, — на основе ответов на пункт 7.

Необходимо отметить, что содержание компонентов личности, личностной подструктуры меняется в зависимости от возраста, складывающихся межличностных отношений и ряда других причин. Поэтому перед началом нового учебного года не-

обходимо провести соответствующие уточнения по графам: 1–4, 15–17, 23–26. Конкретизация и дополнение граф происходят за счет сведений оперативного учета, полученных при помощи тематической анкеты, которую ученики заполняют перед прохождением каждой новой темы.

В данном разделе МХК представлена в полном рабочем варианте. В начале учения незаполненными некоторое время могут оставаться следующие графы: успеваемость по иностранному языку, уровень интереса (в течение первой четверти он довольно высок у всех учащихся). В связи с этим из анкеты по сбору сведений, если она проводится в начале овладения иностранным языком, исключаются пункты 1 и 2.

Использование МХК

МХК призвана в первую очередь помочь преподавателю в быстрой постановке «методического диагноза» и на основании этого диагноза отыскании правильной стратегии и тактики подхода к каждому ученику.

1. Прежде всего необходимо выяснить, использует ли ученик свои возможности в полной мере. С этой целью следует обратиться к графе 1 МХК. Как уже указывалось, если успеваемость по иностранному языку ниже успеваемости по другим дисциплинам гуманитарного цикла, то, очевидно, ученик занимается ниже своих возможностей.

2. Чтобы установить причины, мешающие достижению оптимального результата, следует в первую очередь обратиться к индивидуальным свойствам ученика (графы 4–13). Если цифровые показатели, в которых выражаются способности ученика, ниже цифровых показателей, в которых выражаются способности хорошо и отлично успевающих по предмету учащихся, значит, необходимо развивать индивидуальные свойства ученика.

3. В сфере личностных свойств необходимо определить общее отношение к предмету, проанализировав ведущие мотивы (графа 2), уровень интереса к изучению иностранного языка (графа 3), осознание личностного смысла в изучении иностранного языка (графа 17). Если показатели упомянутых граф благополучны, следует проанализировать статус личности ученика

(графы 23–26), сферу его желаний, интересов, склонностей (графы 15–17), эмоционально-чувственную сферу (графы 19–22).

Если с личностными свойствами все обстоит благополучно, следует обратиться к анализу субъектных свойств (графа 14) — низкий уровень развития учебных умений может быть причиной отставания ученика по предмету.

Покажем, как можно использовать МХК для нахождения стратегии и тактики индивидуального подхода к ученикам. Возьмем один из самых трудных случаев. Саша Б. — «круглый» троечник; способности к иностранному языку самые слабые в классе; рациональными учебными умениями, которые могли бы частично компенсировать недостающие способности, не владеет; из-за постоянных неудач ослаблено желание изучать иностранный язык; собирается стать водителем и считает, что иностранный язык ему не потребуется (отсутствие личного смысла в изучении предмета). Методический диагноз: необходимы все три вида индивидуализации в полном объеме. Необходимо установить причины отставания Саши Б.¹ от других учеников в классе.

При самом общем рассмотрении таких причин может быть три: а) ученику не хватает способностей или он почему-либо не усвоил учебный материал (причина в индивидуальных свойствах учащегося); б) ученик не умеет учиться, т. е. у него не сформирован в достаточной степени оптимальный индивидуальный стиль деятельности (причина в субъектных свойствах); в) у школьника низкий уровень мотивации и интереса к изучению иностранного языка, он не считает знание его важным для своей будущей профессии и т. д. (причина в личностных свойствах).

Ясно, что начинать курс нужно с личностной индивидуализации, ибо без положительного отношения к предмету или хотя бы ситуационной мотивации на уроке Саша не захочет выполнять даже посильные задания, не говоря уже о дополнительных упражнениях, предназначенных для развития способностей.

Посмотрим, чем можно воспользоваться в группе личностных свойств. В мотивационной сфере упомянут мотив № 3 («Привлекает возможность обсуждать события, общаться с ребятами»).

¹ См. вкладыш

тами на иностранном языке»). Это, возможно, объясняется тем, что вне урока Саша находится в положении «изолированного» ученика (его деловой и речевой статусы равны нулю — см. графы 23, 24). Посмотрим в графе 25, кто для него привлекателен как речевой партнер и с кем бы он хотел сидеть на уроке. Оказывается, с одним из самых популярных учеников в классе — Славой Д., но сидит он не с ним. Сам Слава, к сожалению, симпатии к Саше не испытывает. Надо поговорить со Славой — ведь он учится хорошо и мог бы помочь Саше — и посадить их вместе. У них есть совместное увлечение — и тот и другой хотят стать водителями, причем Слава убежден, что для этой профессии знание иностранного языка необходимо. Может быть, нам вместе удастся убедить в этом Сашу? В союзники можно взять учителя истории — любимого учителя Саши, а значит, и наиболее авторитетного для него человека. Одновременно с этим нужно стремиться избавить Сашу от изоляции в системе межличностных отношений. Об этом необходимо поговорить с классным руководителем, а на уроках иностранного языка нужно предусмотреть для Саши целую серию опережающих индивидуальных заданий, причем таких, которые были бы интересны не только ему самому, но и всему классу. Пусть Сашины товарищи увидят, что он может быть интересным собеседником.

Малейшим успехам Саши нужно придавать широкую гласность. Кроме того, учитывая его замкнутость (он интроверт), необходимо выработать установку на более частую активизацию его на уроке. Саша занимается боксом. Надо обязательно воспользоваться его увлечением для повышения интереса к предмету: давать ему для чтения материалы об этом виде спорта на иностранном языке.

В плане индивидуализации необходимо, учитывая способности Саши, определить те этапы урока, на которых усвоение нового учебного материала будет для него особенно затруднено. У Саши практически все способности развиты хуже, чем у других учеников класса. Значит, он должен находиться в зоне повышенного внимания со стороны учителя на всех этапах урока.

Переходя к субъектной индивидуализации, необходимо в первую очередь научить Сашу работать с опорами (вербальны-

ми, схематическими и т. п.), которые помогут ему компенсировать недостающие способности, научат работать с раздаточным материалом различных видов и типов, позволят справляться с заданиями в одном режиме с одноклассниками.

В результате подобных рассуждений определяются стратегия и тактика индивидуального подхода к каждому ученику.

Может показаться, что создание МХК — дело хлопотное и требует много времени. Но это действительно только кажется. Проработав с группой даже 2–3 года, можно заполнить до 40% МХК даже без проведения всяких тестов. В среднем же тесты-задания занимают не более двух часов. Но даже если потребуются немного больше, то это все равно сверхвыгодные затраты, которые окупаются главным: ученик начинает чувствовать себя субъектом учебной деятельности, речевым партнером, личностью, которую знают и уважают. Усиливается мотивация, возникает познавательный интерес, появляется смысл деятельности. А не это ли самое важное?

Глава 3. Принцип ситуативности

Представьте себе, что вы приходите к своему другу и с порога заявляете: «Ты знаешь, Анна придет домой поздно». Какую реакцию это вызовет? Если ваше заявление никак не касается ни вас, ни вашего друга, если он вообще не знает никакой Анны, то он будет по меньшей мере удивлен.

В реальном процессе общения такие ситуации едва ли возможны. На уроках же иностранного языка и тексты, и упражнения содержат фразы о неких мифических Петях и Танях, которые не имеют никакого отношения ни к делам, ни к личности учащегося, ни к его взаимоотношениям с классом и учителем. Такие фразы лишены одного из главных качеств речи и речевых единиц — ситуативности.

В одной из своих работ В.А. Сухомлинский описал интересный случай: учительница дала ученикам задание придумать предложения с глаголами. И вот ученики бесстрастно изрекали: «Трактор пашет поле», «Кролик ест сено» и т. п. «В предложениях, которые придумывали ученики, — писал В.А. Сухомлинский, — слышалось такое равнодушие, такая мертвая скука, что подумалось: разве это живая речь? Разве это собственная мысль школьников? ...Если бы по ошибке ребенок сказал: ученик плывет, а пароход идет, колхозник ест сено, а кролик пашет — никто бы и не заметил...»¹.

Ситуативность требует, чтобы все произносимое на уроке как-то касалось собеседников — ученика и учителя, ученика и другого ученика, их взаимоотношений. Ситуативность — это *соотнесенность* фраз с теми взаимоотношениями, в которых находятся собеседники.

Представьте, что, обсуждая с другом дела вашей знакомой Ольги, вы узнали нечто важное о ней. Придя к другу, вы говорите: «Ты знаешь, Ольга придет домой поздно». В таком случае эта фраза нечто значит для вашего друга и для ваших с ним взаимоотношений, от нее зависит дальнейший ход событий, развитие беседы. В этом случае фраза *ситуативна*.

¹ Сухомлинский В.А. Интерес к учению — важный стимул учебной деятельности учащихся // Советская педагогика. — 1952. — № 4.

Ситуативность — условие, жизненно важное для овладения говорением. Чтобы это осознать, нужно правильно представлять себе, что такое ситуация. Часто ее ошибочно понимают как совокупность обстоятельств и окружающих нас предметов. Отсюда и появились на уроках «ситуации» типа: «На стадионе», «На почте», «В столовой» и т. п. Но учитель наверняка не раз замечал, что, находясь в подобной «ситуации», ученик отвечает неохотно или молчит. Желание говорить часто отсутствует у ученика не только в воображаемой ситуации, но и в реально воссозданной во время урока — например, на экскурсии в школьную библиотеку или по городу.

Общепризнано, что ситуация — стимул к говорению. Следовательно, если названные выше «ситуации» не стимулируют высказывание учащегося, значит, они не являются ситуациями в том смысле слова, в котором мы его употребляем.

И действительно, ситуация — это *система взаимоотношений собеседников*, а не окружающие их предметы. Ведь можно о книгах говорить на улице, а об уличном движении — в библиотеке. Именно взаимоотношения собеседников побуждают их к определенным речевым поступкам, порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то, жаловаться и т. п. И чем шире и глубже эти взаимоотношения, тем легче нам общаться, ибо за нашей речью стоит большой контекст — контекст нашей совместной деятельности, и нас понимают с полуслова.

Высказывания учеников часто не связываются с их деятельностью, с теми событиями в классе, школе, городе, стране, в которых они принимают участие. А ведь сделать это несложно. Важно помнить, что связь речевых ситуаций с деятельностью учащихся не только стимулирует их высказывания, но и помогает осознать, что иностранный язык — средство общения.

Не следует, однако, думать, что этим ограничивается роль ситуаций в учебном процессе. Главное их значение заключается в том, что они в одинаковой степени необходимы как для формирования речевых навыков, так и для развития речевого умения.

Учитель, вероятно, не раз сталкивался с таким явлением, когда ученик знает слова, но использовать их не может, знает ту или иную грамматическую форму, но употреблять ее не в состоянии. В чем же дело? В том, что сформированные навыки (лекси-

ческие или грамматические) не способны к переносу, поскольку не обладают ведущим для речевых навыков качеством — гибкостью. А гибкость вырабатывается только в ситуативных условиях, благодаря использованию той или иной речевой единицы в ряде аналогичных ситуаций.

В связи с этим уместно заметить, что использование на этапе формирования навыков упражнений типа «Вставьте необходимые слова», «Поставьте глаголы в нужной форме» и т. п., в которых отсутствует ситуативность, нецелесообразно.

Что касается развития речевого умения, то и здесь ситуация как система взаимоотношений — необходимое условие. Во-первых, только при учете взаимоотношений общающихся может осуществляться стратегия и тактика говорящего, без чего немыслима речевая деятельность. Во-вторых, только в ситуациях (при их постоянной вариативности) развивается такое качество речевого умения, как продуктивность, без чего также немыслима речевая деятельность в постоянно меняющихся условиях речевого общения. В-третьих, только в ситуации как системе взаимоотношений возможна самостоятельность говорящего (он не зависит от каких-либо опор — опирается не на внешнюю наглядность, а на память, на мышление). Словом, нет такого качества умения или его механизма, который бы не зависел от ситуации как условия учения.

Реализация ситуативности немыслима без личностной индивидуализации, ибо создание на уроке ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при хорошем знании потенциальных собеседников, их личного опыта, контекста деятельности, интересов, мировоззрения, чувств и статуса их личности в коллективе.

Мы дали общее представление о ситуативности, а теперь рассмотрим этот принцип и все его аспекты более обстоятельно.

Ситуация как основа учебного процесса

Ситуативность как принцип означает, что учебный процесс происходит на основе и при помощи ситуаций. Но определение понятия «ситуация» в коммуникативном иноязычном образовании осмысливается не так, как в других областях знания. Поэ-

тому прежде всего необходимо определить это понятие. Толкование понятия не сугубо теоретический вопрос, от него зависит практика учения. Любому учителю хорошо известны факты, когда, получив задание: «Разыграйте диалог «У кассы», ученики молчат, хотя хорошо известно, что ситуация всегда обладает стимулирующей силой. Если же эта ситуация не вызывает высказывания, то это не ситуация.

Но откуда же взялись эти «ситуации»? Почему они используются в учении? Причиной тому – распространенное понимание ситуации как совокупности обстоятельств. Так, путем называния обстоятельств осуществляется попытка задать ситуацию извне. Но в этом случае она не принимается учеником, не возникает речевой интенции, ибо решающим фактором является *отношение* к произносимым словам того человека, который их слышит. Когда слушателю с самого начала ясно, что слова, произносимые кем-то, не имеют коммуникативной цели, они являются для него пустым звуком.

А как можно отнестись к словам «У кассы»? Когда люди общаются у кассы (на вокзале, в кино), могут возникнуть разные ситуации, ибо ситуация возникает лишь тогда, когда есть отношения между общающимися людьми, и зависит прежде всего от них (во всяком случае, непосредственно), а не от того места, где она происходит. Это обусловлено тем, что ситуация отражена в сознании говорящих. В самом деле, когда человек говорит, он, конечно, относит свои слова к предметам реальной действительности, но опирается в момент говорения чаще всего не на них, а на умственные образы. Это значит, что имеет место внутренняя наглядность (И.А. Зимняя). Тем, что речевая ситуация понимается как нечто идеальное, она вовсе не отрывается от реальной действительности. Этим лишь подчеркивается методически важная черта ситуации – отсутствие непосредственной привязанности речевых единиц к наличным в данный момент обстоятельствам «У кассы», «На вокзале» и т.п. Мы можем возмутиться нерасторопностью кассира, посоветоваться, каким поездом удобнее добраться куда-либо, или поговорить с человеком в очереди о погоде, событиях в стране и т. п. Но эти разговоры не связаны непосредственно с местом у кассы, их можно вести где угодно.

Каким образом ситуация оказывается отраженной в сознании?

Дело в том, что ситуация — не локальный отрезок действительности, а, так сказать, отрезок деятельности. Ситуация (и речевая в том числе) есть частный случай деятельности, ее «клеточка», форма, в которой осуществляется взаимодействие общающихся. Поэтому ситуации присущи основные черты деятельности: содержательность, эвристичность, иерархичность, определенная структура.

Важно также отметить, что взаимодействие общающихся возникает при решении какой-либо задачи (попросить совета, осведомиться о чем-либо, возмутиться и т. п.). С методической точки зрения это весьма существенно, поскольку заставляет организовывать ситуации как деятельность, состоящую из решения задач общения, как взаимодействия.

Что же выступает в роли такого взаимодействия в ситуации общения? Что является ядром отраженной в сознании ситуации? Думается, что им являются *взаимоотношения общающихся*.

Если один человек возмущается чьим-то поступком, а другой его оправдывает или согласен с этим, то «возмущение + оправдание» или «возмущение + согласие» и есть ситуация. Конечно же это лишь ее основа, на которую наслаивается многое, в том числе и внешние обстоятельства. Но только наличие этой основы создаст истинную ситуацию, способную служить стимулом к высказыванию.

Ситуация динамична, т. е. изменяется постоянно, вместе с речевыми действиями и в зависимости от них. Каждая реплика меняет, продвигает ситуацию.

На основании изложенного можно дать следующее определение понятия:

ситуация есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, благодаря своей отраженности в сознании говорящего, порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность.

Но этого недостаточно, ибо для практических целей, для создания ситуаций необходимо знать, каковы эти взаимоотношения.

Анализ взаимоотношений показывает, что они могут формироваться под влиянием четырех факторов:

- социальным статусом человека,
- его ролью как субъекта общения,
- выполняемой деятельностью,
- нравственными критериями.

В соответствии с этим можно назвать виды взаимоотношений следующим образом: *статусные, ролевые, деятельностные и нравственные.*

Рассмотрим каждое из этих видов.

В *статусных* взаимоотношениях, складывающихся на основе социального статуса субъектов общения, проявляются социальные качества личности в соответствии с социальной структурой общества. Реализуя эти взаимоотношения, субъекты выступают как представители социальной группы, определенной профессии, этнической общности, возрастной группы и т. д.

При создании ситуаций речевого общения социальный статус и определяемые им взаимоотношения могут стать доминантными в зависимости от характера общения субъектов как представителей социальных общностей и стоящих перед ними задач. Такими ситуациями могут быть: обсуждение прав и обязанностей граждан разных стран, телемосты между представителями молодежи разных стран, встречи с земляками, разговоры специалистов, беседы в клубе, разговоры о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка и т. д.

На основании сказанного мы выделяем первый тип ситуаций — *ситуации социально-статусных взаимоотношений.*

Вот установка на такую ситуацию: Иностранные языки играют важную роль в нашей жизни. Однако не все это осознают. Например, один из учеников нашей школы сказал: «Зачем мне иностранный язык. Я не собираюсь быть переводчиком. Я буду инженером». Как вы относитесь к этим словам?

В регламентированном общении возможно выделение *ролевых* взаимоотношений. К этому типу можно отнести взаимоотношения, возникающие при исполнении а) внутригрупповых ролей: лидер — ведомый, «старожил» — новичок и т. д.; б) ролей, складывающихся в процессе формального и неформального общения: организатор, шеф, передовик, мастер, эрудит, критик, генератор идей, заводила, выскочка, фантазер и т. д. (возможны

любые их сочетания). В неформальном общении роли соотносятся со значимыми ценностями группы, членами которой являются учащиеся, и носят интимный, личностный характер. При обсуждении своих знакомых, друзей в зависимости от сложившейся системы взаимоотношений сверстники наделяют друг друга самыми разнообразными характеристиками, в которых проявляется одна или несколько наиболее выразительных черт или качеств личности: «фанат», «меломан» «брейкер», «модник» и т. д. Хотя эти определения часто негативны, они в какой-то мере отражают внутригрупповую неформальную структуру взаимоотношений, отмечают личностные свойства. Проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет увидеть реальные взаимоотношения учащихся, их интересы, увлечения, и через них повлиять на мотивационную сферу.

Наличие указанных взаимоотношений позволяет выделить второй тип ситуаций — *ситуации ролевых взаимоотношений*. Вот примерная установка: Ваша подруга модница. Она все свое время посвящает чтению модных журналов, говорит о макияже, нарядах и т. п. Убедите ее, что внешность не самое главное в жизни.

Еще один тип взаимоотношений, которые складываются в самой деятельности, в процессе осуществления совместной деятельности. Назовем этот тип — *взаимоотношения совместной деятельности* (деятельностные).

В учебной и внеучебной деятельности учащиеся вступают в различные взаимоотношения этого типа. Это учебно-познавательная деятельность (занятия в клубах, кружках, участие в олимпиадах и т. д.), общественно-политическая (выполнение общественных поручений; выпуск радио-газет и т. д.), спортивная (соревнования, турпоходы, экскурсии и т. д.), бытовая (коллекционирование, проведение праздников, организация досуга и т. п.).

Отношения субъектов, органически вплетенные в какую-либо деятельность, могут иметь характер зависимости, координации, субординации, взаимопомощи, взаимостимулирования, поддержки, обмена опытом, солидарности, кооперации, доверия, требовательности, сотрудничества, сопротивления, создания помех, открытого противодействия, игнорирования и т. д., они могут протекать в форме товарищеского соревнования, здо-

рового соперничества, но могут и обостряться до враждебной конкуренции и конфронтации.

Данные взаимоотношения лежат в основе третьего типа — *ситуаций отношений к совместной деятельности* (деятельностных взаимоотношений). Возможна такая установка: Ваша подруга все умеет делать по дому, т. к. ее мама занята на работе. Вы решили последовать ее примеру. Позвоните ей и посоветуйтесь, что лучше приготовить на обед.

Или такая: Ваш друг все свое свободное время проводит в Интернете. Вы стали редко встречаться. Убедите вашего друга пойти с вами в кино (на выставку и т. п.).

Отсюда следует важный вывод: необходимо «подключить» все возможные виды деятельности и развивать речь в связи с ними. Ведь общение по своей сути призвано «обслуживать» все другие виды деятельности (А.Н. Леонтьев). Пока, к сожалению, в процессе учения имеет место лишь учебная деятельность, овладение общением оторвано от своей основы. Между тем можно избрать какую-либо форму совместной деятельности, которая значима для учащихся и хорошо известна им, в осуществлении которой у них есть индивидуальный и совместный опыт.

Нельзя, наконец, забывать и о том, что в общении участвуют не абстрактные субъекты, исполняющие какие-то роли и осуществляющие совместную деятельность, а живые люди, личности, со всеми присущими им свойствами. Поэтому их общение является (независимо от их воли) формой обнаружения нравственных отношений. Они имеют интегративный характер, пронизывают все сферы жизнедеятельности людей, являются неотъемлемым атрибутом любой разновидности человеческих взаимоотношений, имеют ключевое значение для создания ситуаций, так как постоянно «просвечиваются» в повседневной жизни, в поступках людей. Эти отношения обладают наибольшей «ситуагенностью», т. е. способностью вызвать реакцию. Вот примеры подобных ситуаций: Вы узнали, что один ученик вынес из огня двух детей. Что вы можете об этом сказать? Я лично восхищаюсь его поступком.

Или: Говорят, что правда лучше, чем ложь. Всегда ли верно это изречение? А если человек умирает, нужно ли ему честно сказать об этом?

Нравственные проблемы постоянно возникают в жизни людей. Разрешив их, можно актуализировать потребность в общении через создание *ситуаций нравственных взаимоотношений*. Это четвертый тип ситуаций.

Все взаимоотношения людей представляют собой интегративное единство, все их типы взаимопроникают. В зависимости от того, какой тип взаимоотношений доминирует, ситуацию речевого общения можно рассматривать, скажем, как ситуацию отношений совместной деятельности, но это одновременно означает, что в деятельностные взаимоотношения имплицитно входят и другие взаимоотношения.

Таким образом, любой тип взаимоотношений имеет синтетический характер при доминировании одного типа взаимоотношений: реализуются в той или иной мере и другие типы взаимоотношений.

Важно отметить, что в процессе учения ситуация как система взаимоотношений сама не возникает, не воссоздается¹, а является результатом комплекса объективных и субъективных факторов, которые можно назвать *ситуативной позицией*.

Ситуативная позиция представляет собой интеграцию объективных и субъективных компонентов общения, выступающих в качестве факторов порождения и актуализации взаимоотношений субъектов общения. Таким образом, наряду со знанием уже выделенных взаимоотношений, выступающих в качестве атрибутивного признака ситуации, необходимо четкое знание структуры ситуативных позиций, которые питают взаимоотношения общающихся. К числу компонентов ситуативной позиции, которые выделяются как элементы реального процесса общения, относятся: вид, сфера и форма деятельности, предмет обсуждения; социальный статус субъектов общения; их речевой статус; событие; место и время общения; наличие третьих лиц; объекты-знаки; пол, возраст и внешний вид субъектов общения; мировоззрение субъектов общения; моральные качества субъектов общения; интересы субъекта общения; чувства субъектов общения; интеракционная

¹ Такие случаи имеют место, но они недостаточны, не смогут обеспечить планомерность и системность процесса учебной деятельности.

роль субъекта общения; межличностная роль субъекта общения; пресуппозиция субъекта общения (знания о партнере, предмете, форме деятельности и т. д., непосредственный и опосредованный опыт деятельности, состояние); коммуникативная задача.

Взаимоотношения, складывающиеся в процессе общения, «отягощены» ситуативной позицией. С одной стороны, эти взаимоотношения связывают ситуативные позиции субъектов в целостный ситуативный узел, в котором они перекрещиваются. С другой — через направленную организацию наборов компонентов ситуативных позиций, изменение их значимости, взаимосвязей можно создавать ситуации с требуемыми параметрами.

А.А. Леонтьев выдвинул идею о том, что, изменяя те или иные факторы ситуации, можно управлять высказываниями учащихся и направлять их. Эта идея может быть реализована только в том случае, если мы будем различать **ситуацию как систему взаимоотношений** и **ситуативную позицию как систему факторов**, которыми характеризуется положение речевых партнеров и которые, по сути, являются первоосновой возникновения ситуаций.

Порассуждаем. С помощью определенных компонентов ситуативной позиции, лежащих в основе соответствующих видов взаимоотношений, можно составить прогностические карты ситуативных позиций, которые будут служить для создания ситуаций определенного типа в учебном процессе.

В зависимости от вида ситуации будет изменяться набор компонентов, их доминантность в ситуативной позиции. Установление взаимосвязей компонентов ситуативных позиций с определенными типами ситуаций, достаточно четкой соотнесенности между ними дает реальную возможность через создание определенных комплексов «провоцировать» возникновение предсказуемых взаимоотношений субъектов общения, строить учебный процесс как процесс реального общения,

Из вышеизложенного можно заключить, что ситуация как система взаимоотношений не рождается произвольно. Учащимся можно задать определенные ситуативные позиции, сама же ситуация возникнет и будет функционировать на их основе, а это, при управляемом учении, позволяет заранее планировать (программировать) необходимые ситуации.

Пока это не реализовано, однако, можно сделать вывод о том, что

ситуация — это универсальная форма процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельностных и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся.

Ситуация как основа отбора и организации речевого материала

Это очень важная функция ситуации, но проблема отбора и организации речевого материала, связанная с ней, касается главным образом авторов учебников. Поэтому мы опускаем здесь ее детальное рассмотрение. Выскажем только одно замечание.

Если материал отбирается только по темам и социальным контактам, истинное общение остается в значительной степени в стороне. Достаточно сказать, что социальные контакты как вид социальной связи имеют место главным образом в стране изучаемого языка. Поэтому человек, изучавший язык на их основе, будет, возможно, в состоянии общаться в конкретных бытовых условиях страны, язык которой мы изучаем. При общении же с иностранцем в своей стране эти знания окажутся ему почти ненужными.

При овладении говорением социальные контакты вторичны по сравнению с ситуациями. Поэтому должна произойти переориентация в содержании отбора и организации материала с социальных контактов на ситуации.

Ситуация как способ презентации материала

Презентацией мы называем демонстрацию нового речевого образца в процессе речи. Очень важно, чтобы это знакомство учащихся с новым материалом произошло именно в ситуативных условиях.

Когда мы приступаем к изучению, скажем, будущего времени и начинаем с того, что это такая-то форма, которая так-то образуется, и приводим примеры, демонстрирующие эту форму,

то мы вольно или невольно выводим на передний план формальную сторону грамматического явления. Между тем для общения она вторична. Первична же — функциональная сторона, а она может быть представлена только в действии, т. е. в ситуации. Это тем более касается грамматических моделей со сложной ситуативной обусловленностью (Passiv — в немецком, Gerund — в английском, страдательный залог — в русском языке и т. п.) или с ситуативной обусловленностью иной нежели в родном языке (например, Present Perfect). В случае ситуативной презентации учащийся сразу видит как бы образ результата, осознает, что главное — именно использование речевого образца.

Но дело не только в этом. На уроках иностранного языка нередко бывает так, что произносятся предложения, правильно сконструированные, но совершенно неситуативные. Между тем говорению нельзя научиться вне ситуативности. Речевые единицы, произнесенные или воспринятые вне ситуации, не остаются в памяти, ибо не являются значимыми для человека. Если же они даже и запечатлеваются, то проку от них мало, не будучи ассоциированными с ситуацией, они лишаются способности к переносу: ученик знает, а использовать не может.

Маркированность ситуацией речевой задачей (ассоциативная связь с ней) жизненно важна для лексических единиц, так как именно за счет ситуативных ассоциаций слово «обрастает» смысловыми связями (эти связи позволяют потом осуществлять его мгновенный вызов), и для грамматической модели, вызов которой зависит также от речевой задачи в конкретной ситуации. Что касается произносительных навыков, то с ситуацией связано только интонирование, а не произнесение отдельных звуков. Если теперь вспомнить, какое значение психологи придают именно первой встрече с каким-то явлением, когда формируется первое впечатление, станет ясной исключительная важность ситуативной презентации материала.

Ситуация как условие формирования навыков

Чтобы речевой навык был способным к переносу (как говорят психологи — гибким), необходимо его формировать в опре-

деленных условиях. Самым важным из этих условий является ситуативность.

Речевая деятельность, как уже отмечалось, основана на переносе навыков, ибо бесконечно вариативные условия общения (его эвристичность) всякий раз ставят перед говорящим новые задачи. Справиться с этими задачами можно только в том случае, если речевые навыки как основа умения потенциально способны к переносу и, следовательно, речевое умение достаточно динамично.

Условием формирования ситуативной гибкости речевого навыка являются речевые ситуации. Они создают все предпосылки для того, чтобы какая-то речевая единица, речевой образец использовались в специальных, пригодных для автоматизации условиях (регулярность употребления, образцовость), не лишаясь при этом ситуативности (как это обычно свойственно «тренировочным» упражнениям). Такое усвоение имеет место в условно-речевых упражнениях (см. гл. V).

Ситуация как условие развития умения

Очевидно, что потребность, скажем, убедить кого-то в чем-то может *естественным образом* возникнуть только тогда, когда ситуация не задана со стороны, а является следствием каких-то прежних событий, к которым причастны собеседники, или предшествованием событий ожидаемых. Чем шире и глубже связи данной ситуации со всей деятельностью, тем легче появляется мотив. В связи с этим возникает вопрос: не следует ли в учебной деятельности *создавать* контексты деятельности? При широком контексте есть основания для мотивации высказываний, удобно создавать отдельные речевые ситуации, легче управлять речевой деятельностью обучаемых (вспомним «ситуативную позицию»).

Наш опыт показал, что контекст деятельности может быть задан специальными фильмами. Это должны быть событийные фильмы, интересные по содержанию (проблеме), коммуникативные по направленности (учет сферы коммуникации), методические по характеру, участниками (героями) которых являются сверстники учащихся (при участии преподавателя или без него).

Такой фильм, продолжительностью до пяти минут, демонстрируется перед каждым циклом уроков и вводит учащихся в атмосферу очередных событий, опираясь на которые преподаватель создает ситуации в классе. Весь материал для чтения не в качестве цели, но средства овладения говорением (тексты, используемые для развития говорения, микротексты для усвоения слов и речевых образцов) также опирается на события фильма, но расширяет их, углубляет и развивает. Даже содержание многих упражнений для формирования навыков могло бы стать ситуативно обусловленным, не говоря уже об упражнениях на этапе развития речевого умения. Введение контекста деятельности — основная предпосылка и для индивидуализации ситуаций.

В чем же значение ситуации как условия развития речевого умения? В этом смысле значение ситуации трудно переоценить. Если взять механизмы речевого высказывания, то ситуация способствует развитию любого из них: механизма дискурсивности (только при учете взаимоотношений общающихся развиваются стратегия и тактика говорящего), механизма упреждения (учет реакций собеседника развивает чувство упреждения), механизма выбора (обилие речевых задач и соотнесенность с ними лексических единиц совершенствует их автоматический ситуативный вызов).

Только в ситуациях как системах взаимоотношений возможно эффективное развитие многих важнейших качеств умения. Целенаправленность, например, развивается во время решения речемыслительной задачи; продуктивность — при необходимости каждый раз создавать новый продукт.

Велика роль ситуации и в развитии самостоятельности. Она развивается именно потому, что ситуация — явление идеальное, субъективное, внутреннее, а не внешнее, что приучает человека опираться на внутреннюю наглядность, на память, на мышление, а не на всяческие опоры. Это вовсе не означает, что при развитии речевого умения следует совершенно исключить и вербальные, и иллюстративные опоры¹. Речь идет о том, что на пути развития всякого умения самостоятельность учащегося должна

¹ Подробно об этом см. гл. 5, часть IV.

возрастать. Чем скорее он избавится от опор, тем быстрее начнет формироваться собственно умение.

Материал данного раздела позволяет сформулировать правила процесса коммуникативного иноязычного образования.

Ситуативность как компонент методического содержания урока определяет следующие положения:

– ситуация общения на уроке может быть создана лишь в том случае, если она будет основываться на взаимоотношениях собеседников (учеников и учителя);

– каждая фраза, произносимая на уроке, должна быть ситуативной, т.е. соотноситься с взаимоотношениями собеседников;

– ситуативность является необходимым условием не только при развитии речевого умения, но и в процессе формирования различных навыков (лексических, грамматических синтаксических и т. п.

Глава 4. Принцип функциональности

Данный принцип впервые был сформулирован в отечественной методике А.П. Старковым. Он писал: «Принцип функциональности определяет объекты учебной деятельности учителя и учащихся, а также формы и содержания этой учебной деятельности. Это может быть сформулировано следующим образом: овладеть тем, что функционирует в устной и письменной коммуникации, и овладеть таким образом, как оно функционирует»¹.

Раскроем более полно все аспекты, на которые направлен принцип функциональности (функциональность).

Принцип функциональности как основа моделирования речевого материала

Вполне понятно, что овладеть языком в полной мере невозможно. В некоторых случаях в этом и нет необходимости, например в школьном образовании. Но нужно отобрать материал для изучения языка и этот материал организовать. В коммуникативном иноязычном образовании предлагается *моделирование* речевого материала. Что это означает?

Это создание модели системы речевых средств, которая, как и любая другая модель, была бы упрощенной, минимизированной настолько, чтобы, во-первых, учащийся мог ею овладеть и, во-вторых, оказался бы в то же время в состоянии выполнять в процессе общения основные речевые функции.

Например, в любой системе речевых средств есть несколько возможностей выразить, скажем, такую речевую функцию, как «сомнение». Полный спектр этих возможностей есть высшая ступень владения говорением (письмом), ее усвоение для целей общения не всегда обязательно. Но изъять этот «узел» из общения нельзя: учащийся должен уметь выразить сомнение хотя бы одним способом. Им и надо овладеть.

¹ Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. — М., 1998. — С. 23.

Принцип функциональности и речевые единицы

Функциональность предполагает опору не на систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе общения. Поэтому важно выделить речевые единицы, подлежащие усвоению, и отграничить их от единиц языка.

Следует различать по крайней мере четыре уровня речевых единиц: 1) лексическая единица (слово в любой форме; лексикализованные словосочетания, функционирующие в качестве эквивалента отдельных слов, типа *дать согласие — согласиться, сделать ошибку — ошибиться, оказывать помощь — помогать*; устойчивое словосочетание и т. п.); 2) свободное словосочетание; 3) фраза; 4) сверхфразовое единство (этого уровня в системе языка вообще нет).

Если на вопрос одного собеседника: «Ну, как вам фильм?» — другой отвечает: «Отличный фильм!», слово «отличный» является тем «новым», что несет все словосочетание. Следовательно, и все словосочетание, обладая к тому же речевой функцией — выражение восхищения — и ситуативностью, является речевой единицей.

Принцип функциональности при отборе и организации учебного материала

Отбор и организация материала на основе принципа функциональности должны исходить прежде всего из принципа деления речевых единиц на воспроизводимые (те, что используются в говорении в готовом виде) и производимые (те, что образуются в процессе речепорождения) (Э.П. Шубин). Что это дает? Обратимся к таблице (табл. 7).

Отбор речевого материала производится из воспроизводимых единиц. Отбор нужно делать таким образом, чтобы создать список лексических единиц, которые обеспечивают возможность говорения в заданной сфере общения. Отобранные лексические единицы должны хотя бы в минимальной степени обслуживать основные ситуации и быть достаточными для обсуждения проблем общения на заданном уровне.

Изучая различные единицы речи, учащиеся преодолевают различные трудности, например, при изучении словосочетания — главным образом морфологические трудности, на уровне

Таблица 7

Уровни речевых единиц Категория	Воспроизводимые единицы	Производимые единицы
Единицы отбора	Лексические единицы всех видов	
Единицы организации		Структурные типы словосочетаний, фраз, сверхфразовых единств
Способы организации	Ситуация, проблема, социальный контакт	
Формы организации	Микродиалог, развернутый диалог, микромонолог, развернутые высказывания (всех функциональных типов)	

фраз — синтаксические, а на уровне сверхфразовых единств — логико-синтаксические трудности.

Говоря об организации материала с точки зрения функциональности, нельзя не сказать о соотношенности материала внутри системы речевых средств.

Например, иногда, грамматический материал располагается таким образом, что его последовательность и систематичность подчинена исключительно учебным целям, а иногда лингвистическим традициям. Скажем, весь первый год изучается лишь одно настоящее время глаголов. Оправданно ли это с точки зрения функционирования, а значит, и использования языка? С нашей точки зрения, нет. Ограничение возможности выразить мысль естественно (а естественность требует использования и прошедшего, и будущего времени), безусловно, подтачивает интерес и веру учащегося в иностранный язык как средство общения. Принцип функциональности, предусматривает такую организацию, которая, приблизит соотношенность материала внутри системы речевых средств к нуждам общения.

Функциональный принцип и перенос навыков

Среди условий, которые влияют на перенос навыков, чаще всего упоминаются тождественность, идентичность, адекватность, подобие, схожесть, общность и т. п. Такое совпадение весьма при-

исчестательно и не случайно. Оно отражает реальное положение вещей — зависимость переноса навыков от соответствия условий формирования условиям функционирования навыков.

Все дело в том, какие условия функционирования навыков должны быть соблюдены в процессе учения, чтобы это учение было адекватным цели. Мы считаем, что перенос речевых навыков зависит главным образом от наличия в упражнениях речевой задачи (т. е. речевой функции) и ситуативности. Практика показала, что наличие речевой задачи обеспечивает перенос навыков у слабых учащихся, в то время как отсутствие речевой задачи (и ситуативности) даже у сильных учащихся не обеспечивает переноса навыков более чем на 27%. Интересно также, что для сильных учащихся даже наличие в упражнениях речевой задачи без ситуативности обеспечивает перенос навыков. Для слабых и средних учащихся необходима и речевая задача, и ситуативность.

Перенос воспроизводимых речевых единиц (лексических единиц) также зависит от их ассоциативной связи с речевой задачей в данной ситуации. Это вполне закономерно, ибо любые единицы обладают двумя сторонами — структурной и функциональной, причем ведущей в говорении является вторая. Именно поэтому правильная стратегия — это стратегия функциональной ориентации.

Функциональное единство трех сторон речевой деятельности

Язык имеет три аспекта: лексику, грамматику, фонетику. Речь имеет три стороны: лексическую (семантическую), грамматическую (структурную) и произносительную. Все эти три стороны функционируют неразрывно. Невозможно какую-либо из сторон сделать объектом усвоения в отрыве от двух других, чтобы при этом не нарушить речевую деятельность как процесс. Вернее, сделать это можно, но, как показала многолетняя практика обучения, нецелесообразно. Речевая единица не технический механизм: отдельные ее «детали» (семантика, форма, произношение), усвоенные раздельно и собранные воедино, «не работают».

Если речевая единица усваивается вне функциональности (без речевой задачи и ситуативности), то она не способна к пе-

реносу в говорение. То же происходит и при овладении умением читать: лексические и грамматические навыки, сформированные в чтении, также способны к переносу при чтении любого другого текста. Это положение коммуникативного иноязычного образования означает, что не следует усваивать (на любом уровне речевых единиц) последовательно одну из ее сторон. И слово, и словосочетание, и фраза усваиваются как речевая единица, т. е. в единстве всех ее сторон. Отсюда и возникает оречевленность упражнений, речевой характер урока и другие аспекты функциональности.

Принцип функциональности и сознательность

Этот принцип функциональности чрезвычайно важен для коммуникативного иноязычного образования. Реализацией принципа сознательности традиционно считается овладение правилами (теорией) и на их основе — навыками. Такая стратегия — увы! — не дает хороших результатов: учащиеся знают правила, примеры привести могут, а использовать материал в речи — нет.

Проблема в том, что процесс автоматизации в этом случае лишен речевых условий, он — языковой, а не речевой, он — формален. Кроме того, разные речевые единицы требуют различного осмысления, т. е. подход к их изучению должен быть разным.

Для этого необходимо выяснить, как усваивается каждая речевая единица, каковы закономерности ошибок в каждой аудитории учащихся, какие факторы влияют на проявление этих закономерностей и как построить процесс усвоения, чтобы пустить его в нужном направлении. Управление процессом скрыто: на всех «опасных участках» расставлены соответствующие указатели, ориентиры, которые предусматриваются заранее. Все это происходит в условиях, когда: а) на первый план выдвигается само действие, а не способ его совершения; б) сохраняется речевой характер упражнения; в) не теряется ситуативность¹.

Согласно принципу функциональности, сообщением знаний следует считать сообщение правил-инструкций, которые даются в процессе формирования навыков. Такие правила-инструкции должны характеризоваться оперативностью, обобщенностью, фун-

¹ Что и происходит в условно-речевых упражнениях (см. главу 3, часть IV).

функциональной направленностью, позитивностью формулировки. Например: «Если хочешь рассказать о своих планах на будущее, используй форму...»; «Если вы рассказываете о том, что вы (ваши знакомые, друзья) обычно делаете, у глаголов всегда будут окончания...»; «Если мы хотим сказать о том, какая у человека профессия или род занятий, то можно использовать суффиксы *-чик*, *-щик*. После согласных... пишется *-чик*; после остальных согласных *-щик*; после *л* перед суффиксом пишется *ь*. Например...» и т. п.

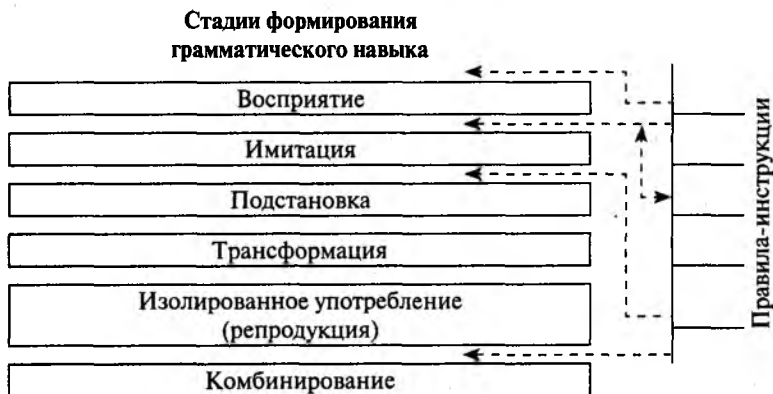
Следовательно, надо руководствоваться тремя положениями:

1. Место и характер правил-инструкций в процессе формирования речевого навыка определяются специально для каждой речевой единицы;

2. Необходимость, место и характер правил определяются с учетом следующих факторов: формальная сторона речевого образца, его функциональные особенности, соотношенность с родным языком (для преодоления интерференции), последовательность усвоения речевых образцов иностранного языка (для использования переноса), условия автоматизации (этап, возраст учащихся и т. п.);

3. Проверенные экспериментально правила-инструкции подаются не сразу все до автоматизации, а соответствующими частями, квантами в процессе автоматизации (каждый квант в нужном месте) таким образом, чтобы обеспечивалась профилактика ошибочных речевых действий, т. е. управление процессом формирования

Рис. 12



навыка. Такой способ мы называли квантованием знаний (правил). Его можно представить схематично (рис. 12).

Пунктирными линиями означена вероятность сообщения правила-инструкции (подача кванта) именно в данном месте; обязательность кванта устанавливается экспериментально, равно как и их количество: для одной структуры достаточно двух квантов — до презентации и перед имитацией, для другой — тоже двух, но других, для третьей — трех квантов в иных местах и т. п. Не случайно на схеме кванты знаний не расположены перед трансформацией и репродукцией: последние стадии процесса автоматизации не должны иметь никаких внешних «подпорок». Если речевой образец требует указаний по дифференцировке, они возможны перед стадией «комбинирование».

Функциональность квантования знаний заключается при этом как в характере правил-инструкций, так и в самом процессе автоматизации, в котором на первый план выдвигается речевое действие, функция говорящего; оно находится в центре произвольного внимания; указание же на способ его совершения либо выводится на основе аналогии и инструкции, либо дается попутно, либо то и другое одновременно, что и обеспечивает произвольное запоминание формы, а главное — полное усвоение функциональной стороны грамматических явлений.

Принцип функциональности и перевод

Считается общепринятым положение, согласно которому каждый вид речевой деятельности осваивается за счет упражнений в этом же виде деятельности. Именно с этих позиций в русле принципа функциональности и следует рассматривать такой спорный вопрос, как перевод с родного языка¹.

Безусловно, в конечном счете прагматическая цель — воздействие на собеседника — может быть достигнута и путем говорения, и путем перевода, если человек владеет и тем и другим (либо одним из этих видов деятельности). Это обычно и имеют в виду, когда хотят доказать пользу перевода.

¹ Заметим, что здесь не рассматривается вся проблема использования родного языка, так как это отдельная проблема методики.

Но ведь в методическом отношении важна не только функция как цель, но и функция как средство. Если же посмотреть на перевод именно как на средство, то следует заметить, что говорение и перевод суть разные виды деятельности, разные процессы, следовательно, различны и психофизиологические механизмы, на которых основаны эти виды деятельности. У говорения — беспереводная структура, замечает А.Н. Леонтьев и делает вывод: «Конечно, можно формировать речь на иностранном языке через формирование функциональной системы перевода, так же как можно ехать, например, из Москвы в Бухарест через Париж, но зачем, спрашивается, это нужно?»¹ В самом деле, зачем формировать одни механизмы, надеясь развить другие? Не проще и не полезнее ли подумать о прямых путях развития говорения? Достаточно сравнить процесс перевода как деятельности с процессом говорения или чтения, чтобы убедиться, что перевод не может быть средством развития умений говорения или чтения. Это, однако, не означает, что перевод должен быть полностью исключен из учебного процесса. Когда-то Л.В. Щерба остроумно заметил: «Можно изгнать родной язык с уроков иностранного, но нельзя его изгнать из голов учащихся».

Мы думаем, что родной язык — не враг при овладении иностранным языком. Более того, его можно сделать нашим другом. Именно в этом и состоит один из аспектов функциональности. Как это реализуется, читатель увидит в последующих частях книги.

Сказанное позволяет заключить, что принцип функциональности имеет очень важное значение для преподавания иностранного языка. Мы полагаем, что это ключевой принцип. Далее приведем примеры.

Начнем с наиболее показательных аспектов: посмотрим, как обычно проходит работа над грамматической и лексической сторонами речевой деятельности.

Как известно, каждая грамматическая структура имеет свою форму и грамматическое значение. Лексическая единица также имеет как свою форму, так и свое значение. Поэтому рассуждают

¹ Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. — В кн.: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. — М., 1971. — С. 10.

так: чтобы использовать грамматическую структуру в говорении, необходимо уметь ее оформить, а чтобы использовать лексическую единицу, надо запомнить ее форму и значение. Обозначим эту стратегию учения «форма — значение», или «запоминание — употребление». Она представляется настолько логичной, что, казалось бы, ей нечего противопоставить. Но это не так.

Дело в том, что и грамматическая структура, и лексическая единица кроме формы и значения имеют еще и речевую функцию — свое *назначение*, т. е. используются в говорении для выражения подтверждения, удивления, отрицания, сомнения, уточнения и т. п. Они настолько прочно ассоциативно связаны с этими функциями, что вызываются в памяти сразу же, как только перед говорящим возникает та или иная речевая задача. Следовательно, в говорении действует ассоциация «функция — форма (+ значение)».

Всегда ли мы устанавливаем такую ассоциацию? К сожалению, нет. Чтобы сначала просто запомнить слова или научиться образовывать какую-то грамматическую форму, ученики выполняют упражнения, требующие сосредоточить все внимание на правилах образования формы или на запоминании слова и его значения. Это значит, что ведущей является формальная, а не функциональная сторона речевой единицы. В результате разобщенного, последовательного усвоения формы и функции форма не ассоциируется с функцией и имеют место случаи, когда ученик «знает, но не умеет»: скажем, знает, как образовать форму прошедшего времени от глагола «читать», но, когда хочет сообщить об уже происшедшем, говорит: «Я вчера читаю эту книгу», не замечая, что использует форму настоящего времени.

Функциональность же предполагает выдвижение на первый план функции речевой единицы, причем эта функция не отрывается от языковой стороны, а является ведущей; именно на функцию направлено в основном сознание учащегося, форма же усваивается преимущественно произвольно. При этом меняется и характер сообщаемых правил-инструкций:

— Ребята, — должен сказать учитель, — если вы хотите сказать, чем будете заниматься после школы сегодня, завтра, через месяц, т. е. в будущем, то используйте для этого вот такую форму...

Показав образец, учитель предлагает условно-речевые упражнения, в которых ученик каждый раз получает новую речевую задачу: «Пообещай, что ты сделаешь то, о чем тебя просят», «Вырази предположение о том, что сделает твой товарищ в следующих случаях» и т. п.

В результате форма будущего времени прочно ассоциируется в сознании ученика с функциями обещания, предположения и т. д., а следовательно, будет вызываться всякий раз, как только в речевой деятельности (в ситуации) возникает необходимость в решении соответствующей речевой задачи — пообещать, предположить и т. п.

Л. В. Занков писал: «Уроки прививания навыков часто однообразны и тоскливы до невозможности»¹. Функциональность же может не только привести к формированию навыков, способных к переносу, но и сделать сам процесс автоматизации интересным.

Посмотрите, какими интересными становятся задания, когда функциональной основой упражнений становятся речемыслительные задачи.

Проблема: «Свободное время: для чего или от чего?»

— Поделитесь со своими одноклассниками тем, как вы провели время на каникулах.

— Расскажите своим российским сверстникам о том, как учащиеся вашей школы проводят время после уроков.

— Ваш друг решил заняться спортом и записаться в спортивную секцию. Посоветуйте ему, каким видом спорта ему следует заниматься и объясните свою точку зрения.

— Вчера мы узнали, что в свое свободное время Н. (одноклассник) предпочитает ничего не делать. Все свободное время он проводит с друзьями во дворе. Нравится ли вам такое времяпрепровождения. Обоснуйте свою точку зрения.

— Веселина — член туристической секции. Она часто ходит в походы, у нее много друзей. Она часто рассказывает о том, как они хорошо проводят время. Убеди Веселину взять тебя с собой.

¹ Занков Л. В. Беседы с учителями. — М., 1970. — С. 21.

— Какие мероприятия, проведенные в последнее время, тебе понравились больше всего, меньше всего? Объясни почему?

Итак, принцип функциональности как компонент методического содержания урока диктует необходимость соблюдения следующих правил в процессе учебной деятельности:

- ведущей в усвоении лексических единиц или грамматических явлений (речевых образцов) является их функция, а не форма;
- в установках упражнений при овладении всеми видами речевой деятельности следует использовать все разнообразие речевых задач;
- использование знаний происходит на основе их квантования в виде правил-инструкций с учетом усваиваемого явления и условий учения;
- перевод с родного языка при овладении говорением на уроке исключается.

О реализации принципа функциональности см. часть III, гл. 1, 2.

Глава 5. Принцип новизны

Приходилось ли вам рассказывать об одном и том же разным людям или слышать, как это делают другие? Если это не стихотворение, не цитата, не чтение заученного со сцены, то каждый раз рассказ наверняка отличается от других его вариантов, одно и то же содержание и тот же смысл передается в новой форме. Почему? Да потому, что речь человека по сути своей продуктивна, а не репродуктивна. Конечно, многие речевые единицы – слова, словосочетания, иногда фразы – используются говорящим как готовые и воспроизводятся, но их формы и сочетания – всегда новые. Иначе и быть не может: ведь ситуация со множеством ее компонентов всегда иная, всегда нова, и человек, не учитывающий этого, не только не достигнет цели, но и будет выглядеть смешным.

Есть мнение, что иностранным языком можно овладеть только путем заучивания. И вот звучат на уроках установки: «Запомните (выучите) эти слова», «Выучите диалог», «Прочтите и перескажите текст» и т. п. Но это, во-первых, неэффективно: можно выучить массу диалогов и текстов и не уметь говорить, а во-вторых, неинтересно.

Давно уже доказано, что есть другой путь – произвольное запоминание. Этот путь требует такой организации работы, при которой подлежащий запоминанию материал включен в деятельность, мешает или содействует выполнению цели этой деятельности. В таком случае учащийся не получает прямых указаний по запоминанию того или иного материала; оно является побочным продуктом деятельности с материалом (словами, текстом, диалогом и т. п.). Например, если ученик познакомился с текстом, рассказывающим о Санкт-Петербурге, ему могут быть даны последовательно такие задания:

- а) Найди в рассказе фразы, схожие по содержанию с данными.
- б) Найди фразы, характеризующие...
- в) Назови то, что тебе больше всего хотелось бы в Санкт-Петербурге посмотреть.
- г) Что лучше всего характеризует Санкт-Петербург и т. д.

Выполняя эти упражнения, учащийся вынужден все время обращаться к материалу текста, но как бы с новых позиций, использовать его для выполнения новых заданий, что и приведет к его произвольному запоминанию. А материал, запомненный таким образом, всегда оперативен, его всегда можно легко использовать (в отличие от заученных текстов и диалогов) в любых новых ситуациях общения.

В не меньшей степени новизна должна проявляться и при овладении умением говорить. Здесь она предполагает постоянную вариативность речевых ситуаций, которая нужна для того, чтобы подготовить учащегося к «встрече» с любой новой ситуацией, а не только с той или теми, которые имели место на уроке. И достигается такое умение путем постоянного варьирования речевыми ситуациями, путем замены в речевой ситуации каждый раз какого-то нового компонента: речевой задачи, собеседника, числа собеседников, взаимоотношений собеседников, события, которое меняет эти взаимоотношения, характеристики собеседника или какого-то объекта, предмета обсуждения и т. п.

Это нужно для того, чтобы подготовиться к общению в адекватных условиях. Само общение как раз и характеризуется постоянной сменой всех указанных компонентов, иначе говоря, наше общение *эвристично*. Покажем это подробнее, поскольку понимание данного тезиса имеет для организации урока принципиальное значение.

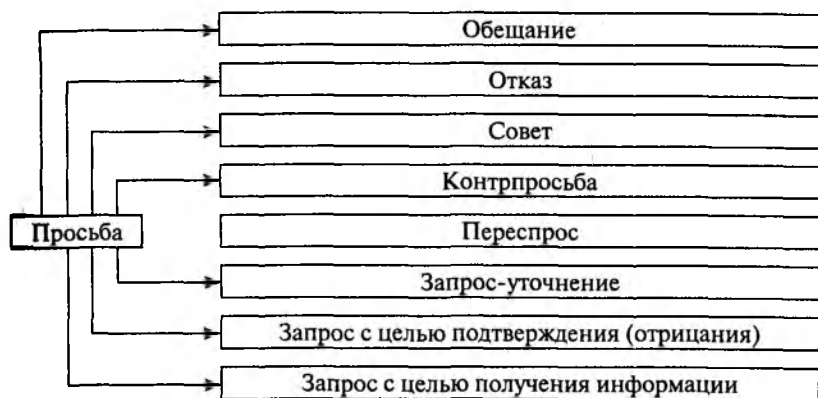
1) Эвристичность речевых задач (функций). Она понимается как ситуативно обусловленная возможность их различных сочетаний. Так, на просьбу собеседники могут отреагировать отказом, обещанием, советом и др. (рис. 13).

Не следует думать, что сочетания речевых задач бесконечны. Анализ показал, что можно выделить наиболее типичные для данных ситуаций сочетания, которые и следует положить в основу построения упражнений.

Заметим, что каждая задача входит в самые различные сочетания не только в качестве стимула, но и в качестве реакции. Например, обещание:

просьба – обещание	обещание – обещание
предложение – обещание	обещание – отказ
приглашение – обещание	обещание – сомнение
совет – обещание	обещание – благодарность

Рис. 13



Это дает возможность обеспечить максимальную повторяемость каждой функции во всевозможных эвристических сочетаниях.

2) Эвристичность предмета общения. Общение может касаться одного или нескольких предметов сразу при ведущей роли одного из них. Например, если предметом обсуждения являются дружеские взаимоотношения, то речь может коснуться и совместного времяпрепровождения, и выбора друга, и предательства, и дружеской переписки в Интернете и многого другого.

В общении речь постоянно переходит с одного предмета на другой: иногда на близкий, связанный с предыдущим, иногда на такой, который с предыдущим не имеет ничего общего.

С точки зрения эвристики предмета общения можно различать монопредметное и полипредметное общение, что нельзя не учитывать в учебном процессе.

3) Эвристичность содержания общения. Она заключается в том, что раскрытие одного и того же предмета общения (при одной и той же речевой задаче) может происходить за счет разного содержания. Например, для того чтобы доказать пагубное влияние наркотиков, можно оперировать конкретными фактами, почерпнутыми из газет, приводить примеры из жизни, обращаться к цифрам или использовать данные из медицинских источников, рассказов очевидцев и т. п.

4) Эвристичность формы высказывания. Она проявляется в том, что люди общаются не с помощью заученных, готовых полностью высказываний, а создают каждый раз новые, соответствующие данной ситуации.

5) Эвристичность речевого партнера. Любое общение с точки зрения инициативности может протекать в разных вариантах: инициатива в руках у одного собеседника, инициатива находится у двух из них, инициативны все участники общения в равной мере. Существует общение с постоянной инициативой собеседников и с переменной инициативой.

Вполне понятно, что в зависимости от этих вариантов для каждого из общающихся эвристичность его речевых партнеров различна. Можно ли не учитывать этого и не развивать умение говорить в условиях хотя бы группового общения? Разумеется, нет. Иначе говорящий не будет уметь перестраиваться на ходу, не будет адекватен изменяющейся в каждый данный момент ситуации.

Суммируя, можно сказать, что эвристичность пронизывает весь процесс общения. Следовательно, нужно развивать это качество говорения на эвристической основе. Именно это способствует развитию многих качеств речевых навыков (гибкости, например, как основы навыков к переносу) и качеств умения (например, динамичности, продуктивности, целенаправленности).

Таким образом, ориентиром должно служить продуктивное владение материалом. Кстати, как раз это и требуется в реальном общении когда человек сталкивается с какой-либо новой ситуацией. Эта продуктивность может быть обеспечена только в таких упражнениях, которые предусматривают комбинирование, перефразирование материала в речевых целях. Нельзя не отметить и то, что новизна как компонент методического содержания урока является одним из главных факторов, обеспечивающих интерес учащихся. Здесь имеется в виду новизна содержания учебных материалов, новизна формы уроков (урок-экскурсия, урок-пресс-конференция и т. п.), новизна видов работ (смена известных видов и введение новых), новизна характера работы (урочная, внеурочная, кружковая и т. п.) — иначе говоря, постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

О содержании учебных материалов нужно сказать особо.

«Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя»¹, — писал Л.Н. Толстой. Как часто мы забываем об этом!

Даже термин существует — «учебная речь». Между тем у учеников возникает опасная мысль: если так, как на уроках иностранного языка, мы нигде не говорим, значит, иностранный язык — не средство общения.

Учителя используют на уроках материалы из Интернета, газет, журналов, радио, телевидения. Это абсолютно правильно, ибо никакой учебник не угонится за современностью. А современность — обязательный компонент информативности, новизны урока.

Информативность материала — одно из важных условий эффективности урока, влияющих на его воспитательную ценность, на развитие учащихся. Отсутствие информативности, как и связанное с ним «духовно» заучивание, — не такое безобидное явление, как может показаться, поскольку вместе с бездумным усвоением готового человек невольно усваивает и соответствующий характер мышления. «Искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить его очень трудно. А позже — и совсем невозможно. И один из самых «верных» способов уродования мозга и интеллекта — формальное заучивание знаний» (Волков Г.Н.). Поэтому многие справедливо полагают, что решить коренным образом проблему повышения качества учебного труда — значит решить вопрос, что положить в основу системы учебного процесса: заучивание или речемыслительную деятельность на основе принципа новизны.

Решение однозначно: конечно, интенсификация умственной, речемыслительной, творческой деятельности. Причем начинать целенаправленное развитие творческого мышления надо как можно раньше, чтобы не упустить весьма богатые возможности детского возраста.

¹ Толстой Л.Н. Общие замечания для учителя. — М., Л., 1948. — С. 42.

И в связи с этим нельзя не вспомнить о так называемом повторении.

По-видимому, ни один предмет не требует столь искусно организованного повторения, как иностранный язык. Такова уж природа овладения речевой деятельностью, что необходимо постоянное повторение. И казалось бы, поговорка «Повторение — мать учения» как нельзя лучше подходит к урокам иностранного языка. Но это не совсем так. Если повторение выделяется в отдельный этап урока и является самоцелью, то оно — не мать, а мачеха учения, ибо не только не приносит пользы, но и убивает интерес к учению.

Уже изученный материал изучен только для того, чтобы быть использованным в речевой деятельности. Только постоянно включаясь в деятельность, он будет храниться в нашей памяти. Поэтому повторение, точнее повторяемый материал, должен быть постоянно включен в ткань урока: владение этим материалом, благодаря его включению каждый раз в новый контекст, в новую ситуацию, в новые комбинации, будет все больше совершенствоваться. И если ученику надо знать цель урока, то ему незачем знать, что он в данный момент повторяет. Это не активизирует его интерес. Ученик должен ощутить потребность в том или ином материале для выполнения поставленной перед ним задачи. Только это побудит его к воспроизведению в памяти того, что было некогда усвоено.

Кроме того, немаловажно и другое: концентрированное повторение материала на специальных уроках («Повторите все по теме... Завтра я проверю») требует вдвое больше времени, чем повторение, распределенное во времени, и результаты его значительно хуже.

Однажды учительница попросила учащихся «выучить все изученные слова дома». «А что учить-то? — спросили ученики. — Мы уже на уроке их запомнили». Лучше сделать по-другому. К примеру, вместо заучивания слов по теме «Мой день», учащимся можно предложить составить график своего учебного дня, рассказать о планах на вечер, предложить им сравнить обычный день школьника в различных странах, расспросить о том, как они провели выходные, описать, каким образом распределены обязанности по дому в их семье и объяснить, с чем это

связано и т. п. В процессе выполнения этих «упражнений» будет «прокручиваться» одна и та же лексика, но с различных позиций.

Таким образом, повторение — это такой процесс, когда ученик повторно (и в третий, и в *n*-ый раз) использует какой-то речевой материал в новых речевых целях. Так называемое повторение скрыто от учащегося: на уроке как бы нет повторения, но оно присутствует постоянно.

Именно в этом заключается принцип новизны. Его лозунг — «Любой урок — это повторение без повторения».

Этот принцип был предложен в 1969 году и сразу завоевал признание. Однако достаточное обоснование он получил только недавно¹.

Новизна как явление может касаться: 1) формы речевого высказывания, 2) содержания высказывания, 3) приемов учения (сюда же входят речевые задачи), 4) условий учения (вплоть до форм организации уроков), 5) содержания учения (материала).

Как видно, с одной стороны, новизна касается и деятельности ученика (1, 2, 3), и деятельности учителя (3, а также 1, 2), с другой стороны, всех трех компонентов образования: содержания, приемов и организации. Это дает принципу новизны право на его признание.

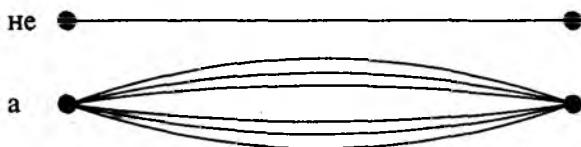
Новизна как основа гибкости навыков.

Мы уже отмечали зависимость навыков от функциональности и ситуативности, точнее, от разнообразия ситуаций. Есть и другая сторона вопроса — зависимость переноса навыков от содержания высказывания. Эта зависимость основана на обобщенности как абстрагированности от конкретного материала. Существует концепция «переноса как обобщения», которую развивал С.Л. Рубинштейн и представители его школы, а также ряд зарубежных психологов.

Необходимость варьировать материалом для образования обобщенности подтверждается и с точки зрения становления речи. Динамический стереотип, который лежит в основе навыка, явление, как известно, парадоксальное. Он — блестящий пример диалектического единства противоположностей: стереотип

¹ *Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э.* Концепция коммуникативного иноязычного образования. Пособие для русистов. — С.-Пб., 2007.

Рис. 14



означает «штамп», «шаблон»; динамический — «подвижный», «изменчивый». В речевом навыке, следовательно, есть *инвариантное и вариативное*.

Вариативен динамический стереотип, потому что в его основе лежит не одна строго фиксированная временная связь, а их многообразие. (рис. 14).

Обобщенность как инвариант в любом случае есть результат операций со многими постоянно новыми вариантами явления.

Было замечено, что группа, учившаяся на вариативном материале, продвигалась медленнее, но зато лучше справилась с новой задачей, что вариативность материала обеспечивает наилучшие результаты только в соединении с «интеллектуализацией процесса» (содержательный материал, наличие обобщений и т. п.).

Если это свойство перенести на речевые навыки, то можно сказать, что они должны обособиться от конкретных высказываний, на основе которых они формируются, вернее, на основе многих высказываний должна появиться одна обобщенная схема, служащая основой для порождения любых высказываний данного типа. В этом, в сущности, и состоит назначение речевых образцов, применение которых приводит к созданию их обобщенных моделей в сознании учащихся.

Важно помнить, что в качестве речевых образцов должны использоваться не только фразы, словосочетания и сверхфразовые единства. Обобщение может быть либо результатом мыслительной деятельности учащегося, либо получено от учителя. Наиболее плодотворно сказывается на переносе навыков самостоятельность обобщений.

Подведение нового, незнакомого ранее языкового материала под известное происходит затем в процессе говорения произвольно, неосознанно, на основе механизма аналогии. Только

необходимо, чтобы учащиеся прослеживали зависимость между варьируемыми условиями и результатами решений.

Сказанное позволяет сформулировать следующее правило учения:

для создания речевого навыка, способного к переносу, необходимо в процессе его автоматизации использовать количество вариативного речевого материала, достаточное для создания инвариантной обобщенной модели действия.

Новизна как основа динамичности умения

Исследуя оптимальные условия развития умения аудировать, В.Ф. Сатинова пришла к выводу, что необходимо предъявлять учащимся ряд трансформированных вариантов одного текста, а не давать им многократно прослушивать один и тот же текст. Хотя эксперименты В.Ф. Сатиновой проводились в плане овладения аудированием, мы упомянули о них, потому что они выявили (в качестве побочного продукта) один важный для нас факт — «стремление испытуемых к воспроизведению принятой информации преимущественно *своими словами*, без привязывания к лингвистическому контексту аудируемой речи». Это дает основания думать, что и при развитии умения говорить следует исходить из такой организации работы, которая предполагает трансформированность, вариативность многих факторов учебного процесса. То же касается и чтения.

Чем можно варьировать? В речевой ситуации можно изменять: а) речевую задачу; б) событие, меняющее взаимоотношения собеседников; в) число собеседников; г) состав собеседников; д) любое привходящее обстоятельство; е) характеристику любого участника ситуации общения; ж) постановку проблемы как содержательного компонента ситуации и др.

Ни одна речевая ситуация при развитии умения не должна повторяться в одном и том же виде дважды. Только в этом случае умение будет действительно динамичным, а речевое поведение говорящего — адекватно любой новой ситуации.

Самым важным достоинством вариативности как условия является то, что она развивает динамичность речевого умения,

способствует экстренному замыканию временных связей, так как всякий раз предъявляются новые задачи, где нужно учитывать новую систему взаимоотношений, которая по своей природе эвристична.

Из сказанного следует такое правило учения:

при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций для создания качества динамичности у речевого умения.

Новизна, память и мышление

В овладении говорением, к сожалению, еще используется много упражнений, нацеленных на произвольное запоминание материала вне речевой деятельности и последующее его воспроизведение: «Выучите эти образцы», «Прочтите и перескажите» и т. п. В этом случае репродуктивные процессы (память) преобладают над процессами продуктивными (мышление).

Проблема взаимоотношения памяти и мышления возникает, потому что «всякое разумное поведение, предполагающее решение проблемной ситуации, опирается на прошлый опыт» (В.П. Зинченко). Психологи считают, что «...только сочетание направленности на запоминание и *высоких форм интеллектуальной активности* действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания» (А.А. Смирнов).

В памяти, как известно, различают несколько процессов: запоминание, сохранение, воспроизведение. Каждый из этих процессов осуществляется успешнее, будучи включенным в деятельность. Прочность, подвижность, оперативность памяти определяются тем, какова степень участия соответствующего материала в дальнейшей деятельности субъекта, какова их значимость для достижения предстоящих целей. Поэтому запоминание трактуется не как однообразное многократное запечатление того, что надо запомнить, а как разнообразно протекающая деятельность.

Из сказанного следует очень важный вывод, который заключается в том, что в единствах «мышление-память», «деятельность-память» ведущими являются первые компоненты. Причем веду-

щими не в том смысле, что должна соблюдаться некая пропорция между работой памяти и работой мышления, а в том, что работы памяти в изолированном, обособленном от деятельности виде быть вообще не должно. В учебном процессе предпочтительнее опираться на *механизм произвольного запоминания*.

П.И.Зинченко писал, что необходимым условием продуктивного произвольного запоминания является взаимодействие субъекта с объектом (ученика с материалом). Причем лучше всего произвольно запоминается то, что как-то мешает или содействует выполнению задачи, т. е. имеет значение для достижения результата. Думается, что есть все возможности для именно такой организации учебного процесса. Поскольку постановка учебных задач осуществляется учителем, то существует и возможность управлять процессами памяти.

Если бы всевозможные упражнения выполнялись так, что учащийся не получал бы прямых указаний на запоминание (слов, образцов, текстов, диалогов и т. п.), но запоминание явилось бы побочным результатом речевой деятельности, то это постоянно оживляло бы прошлый речевой опыт и, следовательно, обогащало опыт теперешний. Иными словами, соотношение (в смысле взаимообусловленности) старого и нового в говорении приобрело бы необходимый вид: постоянная новизна, требующая речемышления, стимулировала бы как запоминание и сохранение, так и воспроизведение материала.

Примером может служить следующее упражнение. Дано небольшое высказывание, где говорится о том, как ученики помогали украшать школу к празднику. В тексте было несколько новых, подлежащих усвоению слов, обозначающих виды работ.

Задания к высказыванию (по тексту):

- Какие виды работ ребята выполняли?
- А что им особенно нравилось делать?
- Какие виды работ, по-твоему, наиболее трудные?
- Как ты думаешь, что из этого ребята умели делать раньше?

И т. п.

Очевидно, что ученики будут вынуждены в своих ответах оперировать новыми словами, используя текст.

После этого следует вторая серия вопросов, при ответе на которые ученики должны будут использовать те же слова, но без опоры на текст, применительно к себе, а также другие слова, необходимые для беседы.

Разумеется, способствовать направленному усвоению, могут быть не только вопросы.

Отсюда следует правило:

речевой материал в любом его виде должен запоминаться и воспроизводиться на уроке только в процессе выполнения речемыслительных заданий, т. е. произвольно.

Новизна как основа продуктивности говорения

Продуктивный характер говорения, важность этого аспекта заставили методистов серьезно задуматься над проблемой развития именно продуктивности говорения. В методической литературе эта проблема выступает под названием «обучение неподготовленной речи», так как понятие «репродуктивность» связывается обычно с понятием «подготовленность», а понятие «продуктивность» — с понятием «неподготовленность».

Однако термины «репродукция», «воспроизведение» вольно или невольно связываются в сознании учителя с заучиванием.

Когда же мы говорим «продуктивное говорение», «продуктивное владение», то это прежде всего подчеркивает ведущий для говорения аспект — его продуктивность, не исключая в то же время, а, наоборот, предполагая наличие репродуктивных элементов, ибо без них невозможна никакая продукция. Сказанное полностью согласуется с рассмотренным выше тезисом о том, что в единстве «мышление-память» ведущая роль принадлежит мышлению. А всякое мышление, как известно, является продуктивным.

Таким образом, можно сказать, что ориентиром для преподавателя должно служить продуктивное говорение, продуктивное владение. Этот ориентир служит предпосылкой воплощения принципа новизны: с одной стороны, продуктивность речевого продукта проявляется в новизне его формы и содержания, с

другой — новизна как принцип обеспечивает развитие у речевого умения качества продуктивности.

За счет чего развивается это качество умения?

Главной предпосылкой является постоянная новизна ситуаций, их вариативность. Вариативность речевых ситуаций создает условия для развития многих качеств и механизмов умения. Прежде всего развивается способность перефразировать, без которой говорящий не может достаточно быстро ориентироваться в постоянно меняющихся ситуациях общения. Способность перефразировать входит в качество продуктивности; туда же относятся и способность комбинировать. В этом плане интересно заметить, что если вводить все новые и новые «обстоятельства» в ситуацию, то можно управлять деятельностью говорящего.

Сказанное позволяет сформулировать учебное правило, согласно которому

варьирование речевых ситуаций и управление использованием в них речевого материала есть главное средство достижения продуктивного говорения.

Новизна как основа заинтересованности

Роль заинтересованности в учении всегда высоко оценивалась всеми педагогами. «Знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственными положительными отношениями, не становятся активным достоянием человека»¹.

Возникновение интереса зависит от многих факторов. Мы перечислим только те стимулирующие интерес факторы, которые обусловлены принципом новизны.

1) Прежде всего это новизна содержания материала, постоянная смена проблем обсуждения, предметов, взглядов и т. п.

2) Новизна формы уроков: использование уроков-дискуссий, уроков-конференций, уроков-экскурсий и т. п.; стремление избегать стандартов в обычных формах уроков.

3) Новизна видов работ. Здесь два варианта: смена уже известных видов работ и включение новых.

¹ Бондаренко С.М. Урок — творчество учителя. — М., 1974. — С. 6.

4) Новизна приемов работы (упражнений).

5) Новизна речевых партнеров: обмен учащимися из разных групп, смена партнеров внутри группы, перетасовывание пар, образование новых групп.

6) Новизна форм работы: внеклассная, кружковая, факультативная.

7) Новизна технических средств учения и иллюстративной наглядности.

Этот список, по-видимому, можно продолжить, но и перечисленного достаточно, чтобы внести существенную лепту в поддержание интереса к овладению говорением.

Отсюда следует учебное правило: *для развития интереса к овладению речевым умением необходимо постоянное обновление всех элементов учебного процесса.*

Итак, что должен знать преподаватель в связи с новизной как обязательной характеристикой методического содержания урока:

- при развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций, связанное с речемыслительной деятельностью учащихся;
- речевой материал должен запоминаться произвольно, в процессе выполнения речемыслительных заданий;
- повторение речевого материала осуществляется благодаря его постоянному включению в «ткань» урока;
- упражнения должны обеспечивать постоянное комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала;
- содержание учебных материалов должно вызывать интерес учащихся прежде всего своей информативностью;
- необходима постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

Таково вкратце методическое содержание урока иностранного языка. Как видно из сказанного, все основные положения взаимосвязаны и взаимообусловлены: несоблюдение одного из них наносит ущерб всей системе коммуникативного иноязычного образования. Отсюда и главная задача – соблюдать коммуникативную основу во всем ее объеме. Только такое методическое содержание урока способно обеспечить его эффективность.

Вопросы и задания

Принцип речемыслительной активности и самостоятельности учащихся в овладении иноязычной культурой

1. Объясните, как вы понимаете следующее толкование принципа: «Данный принцип заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения представляют собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности. Речемыслительные задачи используются в обучении всем аспектам иноязычной культуры».
2. Объясните сущность данного принципа с помощью приведенных ниже терминов:
 - речевой характер упражнений
 - мотивированность высказываний
 - речевой характер урока
 - речевая задача
 - мыслительные действия
 - практическая ориентация урока
 - соотнесение работы на уроке с целью.
3. Прав ли, с вашей точки зрения, преподаватель, использующий на уроках заданиями типа:
 - Поставьте глаголы в скобках в нужном времени.
 - Повторите за мной следующие предложения.
 - Составьте предложения.
 - Перескажите текст.
 - Прочитайте текст.

Объясните свою точку зрения, основываясь на положении коммуникативного метода о речевой направленности каждого урока и каждого упражнения.

4. Определите, какая из установок содержит:
 - а) речевую задачу;
 - б) мыслительную задачу;
 - в) речемыслительную задачу.

- Посмотрите на картинки. Сравните, как Оля и Саша проводят каникулы.
 - Оля и Саша проводят каникулы по-разному. Кто из них проводит время интереснее? Почему вы так думаете?
 - Посмотрите на картинки. Опишите, как проводят каникулы Оля и Саша.
5. На уроках должна быть постоянно высокая речевая активность учащихся. Выберите из перечисленных ниже те действия учителя, которые обеспечивают активность учащихся.
- Учитель • мотивировал учащихся к высказыванию;
- организовывал упражнения в разнообразной форме;
 - стимулировал учащихся к высказыванию их точки зрения;
 - использовал большое количество упражнений;
 - говорил эмоционально и выразительно;
 - использовал прием коллективного проговаривания материала;
 - использовал много наглядного материала;
 - варьировал речемыслительные задачи.

Принцип индивидуализации в овладении иноязычной культурой

6. Ознакомьтесь с приведенными ниже высказываниями трех учителей и скажите, кто из них прав и почему.
- *«Главное в обучении — это учитывать и развивать способности учеников, только так можно добиться хороших результатов».*
 - *«Главное в обучении — это научить учащихся выполнять различного рода задания и упражнения, а то зачастую ученик знает, ЧТО нужно делать, но не знает, КАК это делать».*
 - *«Главное в обучении — это заинтересовать учащихся своим предметом, иными словами — мотивировать его».*
7. Основываясь на задании 6, скажите, кто из учителей придерживается:
- а) личностной индивидуализации;
 - б) индивидной индивидуализации;
 - в) субъектной индивидуализации.

8. Чем, на ваш взгляд, обосновывается необходимость выделения субъектной индивидуализации в качестве отдельного вида индивидуализации учебного процесса?
9. Кто из преподавателей прав, с вашей точки зрения? С чем в их суждениях можно согласиться, а с чем нельзя?
- Если ученик обладает способностями к изучению иностранного языка, не нужна никакая индивидуализация.
 - Если ученик *хочет и знает как это делать*, то способности не имеют значения.
 - Если ученику интересно, то успех заранее обеспечен. Он преодолет все трудности.
10. Ознакомьтесь с памяткой, которую учитель предложил учащимся на уроке. Осуществлению каких видов индивидуализации она служит, при условии, что установка была следующая:
— Прочитай памятку и перечисли правила речевого этикета, с которыми она знакомит. Какие из этих правил ты соблюдаешь всегда / не всегда?

Соблюдайте речевой этикет!

Будьте	доброжелательны, внимательны, тактичны по отношению к собеседнику; вежливы в разговоре со взрослыми и со сверстниками.
Не	перебивайте собеседника; отнимайте у него время пустыми разговорами; употребляйте грубых слов и слов, засоряющих речь.
Используйте	этикетные слова в зависимости от ситуаций общения.
Говорите	ясно, четко, кратко; с соблюдением норм русского литературного языка.
Выбирайте	интонацию в соответствии с целью своего высказывания.
Помните:	от вашего речевого поведения зависит впечатление, которое вы производите на окружающих.

11. Сформулируйте принцип индивидуализации.

Принцип ситуативности

12. Найдите неверные с вашей точки зрения, утверждения. Обоснуйте свой выбор.

- Ситуация — стимул к говорению,
- Ситуация — это система взаимоотношений собеседников,
- Ситуация — это окружающие нас условия, совокупность окружающих нас обстоятельств,
- Ситуативность — это соотнесенность фраз с теми обстоятельствами, в которых находятся собеседники,
- Ситуативность очень важна при обучении говорению и чтению,
- Именно взаимоотношения собеседников порождают потребность убеждать или опровергать, просить о чем-то и т. д.
- Высказывания учащихся должны быть связаны с теми событиями, в которых они принимают участие.»
- Речевые единицы запоминаются за счет частого употребления их в речи»
- Следует заучивать определенные речевые образцы и клише и затем строить свои высказывания по теме».
- Использование принципа ситуативности невозможно без личностной индивидуализации (учета личного опыта, мировоззрения, сферы интересов, контекста деятельности учащихся)»
- Ситуативность — необходимое условие не только на этапе развития речевого умения, но и на этапе формирования навыков.

13. На основе результатов упражнений 1 и 2, сформулируйте, в чем заключается сущность принципа ситуативности, в чем его задачи, какова роль в обучении иноязычной культуре.

14. Выделяют различные типы ситуаций:

- а) ситуации социально-статусных взаимоотношений;
- б) ситуации ролевых взаимоотношений;
- в) ситуации отношений к совместной деятельности;
- г) ситуации нравственных взаимоотношений.

Ознакомьтесь с несколькими установками и определите тип ситуации, на которой основана каждая из них.

- 1) Один из учащихся вашего класса – домосед: он отказывается от участия в общих делах класса, не посещает кружков, не дружит с ребятами в классе. Объясните ему, что участвовать во внеурочной работе интересно. Убедите записаться в какой-либо клуб по интересам.
- 2) Относительно каждой нации существуют определенные стереотипы. Скажите, о каких чертах характера обычно идет речь, когда люди говорят:
Он *настоящий* русский.
Она *типичная* эстонка.
Он *стопроцентный* американец.
Он *истинный* финн.
- 3) Ваш друг переезжает в другой город. Он опасается, что там он будет чувствовать себя одиноко без друзей и одноклассников. Подбодрите его.

Принцип функциональности в обучении иноязычной культуре

15. Ознакомьтесь с приведенными ниже отрывками уроков одного из учителей, который утверждает, что руководствуется в своей работе принципом функциональности. Так ли это, на ваш взгляд?

- 1) Начиная урок формирования грамматических навыков (вводится будущее время), учитель говорит: «Ребята! Сегодня мы с вами повторим правописание суффиксов *-чик, -щик...*»
- 2) Установки к упражнениям учитель выбрал следующие: *расскажи, объясни, одобри, убеди, перескажи.*
- 3) Введение нового грамматического явления учитель начинал обычно с правила-инструкции, а затем организовывал серию упражнений. В конце урока учащиеся сами формулировали правило.
- 4) Для закрепления порядка слов в предложениях с новым грамматическим явлением учитель использовал переводные упражнения. Учитель считал, что такого рода упражнения помогут вспомнить учащемуся иностранное слово

по ассоциации с родным и будут способствовать более эффективному запоминанию как самого слова, так и грамматической конструкции в целом.

16. Верно ли учитель сформулировал правило? Как следует его трансформировать для реализации принципа функциональности? Предложите свои варианты.

Правописание глаголов в повелительном наклонении

На конце глаголов в повелительном наклонении после мягких согласных и шипящих пишется буква **Ь**, мягкий знак сохраняется перед **-ся** и **-те**:

*брось – бросьте
замажь – замажьте
избавься*

В глаголах 2-го лица множественного числа **-ите** пишется в повелительном наклонении:

*вытрясите ковер
вынесите тумбочку*

17. На основании примеров работы учителя сформулируйте основные положения данного принципа в тезисной форме.

Принцип новизны в обучении иноязычной культуре

18. Объясните сущность данного принципа с помощью приведенных ниже терминов:

- речевой характер упражнений,
- мотивированность высказываний,
- речевой характер урока,
- речевая задача,
- мыслительные действия,
- практическая ориентация урока,
- соотнесение работы на уроке с целью,
- вариативность компонентов воссоздаваемых ситуаций.

19. Ознакомьтесь с высказываниями учителей о своих действиях на уроке. Определите, кто из них руководствуется в своей ра-

боте принципом новизны, а кто нет. По каким высказываниям сделать предположение сложно. Объясните почему.

А: Если ученики не поняли текст, который я дала им прослушать и не смогли ответить на поставленный мной вопрос, даю прослушать текст еще раз (или несколько раз), пока они не будут готовы отвечать.

Б: Ничего страшного в заучивании микротекстов по теме я не вижу. По крайней мере, у учащихся всегда будет, что ответить на экзамене по предложенной теме.

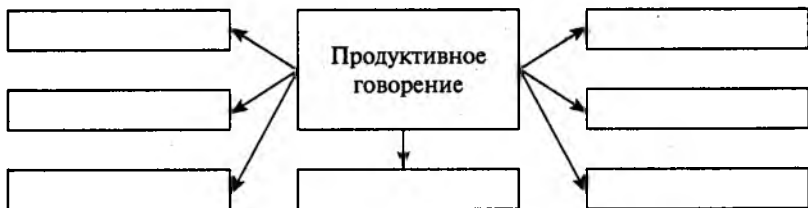
В: Представляете, я придумала 8 заданий только к одной картинке!

Г: Стараюсь не давать ученикам домашние задания типа «Выучите все новые слова». Они их даже если и выучивают, все равно потом забывают. Вместо этого предлагаю им разнообразные задания, в которых эти новые слова им необходимо использовать в речи. Они их так лучше запоминают.

Д: А я всегда что-нибудь интересное стараюсь найти к уроку: заметку из газеты, диаграмму, иллюстрацию, высказывание какое-либо. Это мне помогает разнообразить формы организации упражнений.

Е: Важно, чтобы учащиеся не заучивали готовые образцы, а использовали их в процессе размышления над проблемой. Поэтому стараюсь разнообразить не только материал, но и задания.

20. В методике часто используется термин «продуктивное говорение». Что он означает? Заполните схему.



«Три кита», на которых основано умение вести диалог культур

Никакого речевого умения не будет, если человек

- не владеет необходимым запасом слов и не умеет правильно их использовать,
- не умеет грамотно построить нескольких фраз,
- не умеет произнести слово так, чтобы оно звучало правильно, иными словами, умение вести диалог культур держится на «трех китах»:

- 1) лексические навыки,
- 2) грамматические навыки,
- 3) произносительные навыки.

Об этом и пойдет речь.

Глава 1. Формирование лексических навыков говорения, или Вначале было слово

Традиционная стратегия овладения иноязычной лексикой

Традиционная стратегия работы с иноязычной лексикой предполагает два основных этапа: семантизация лексических единиц и автоматизация лексических единиц. Семантизация рассматривается как процесс раскрытия значения иноязычных (запомним: иноязычных!) слов и их запоминание, а автоматизация — как процесс использования слов в говорении в целях овладения ими.

Что же происходит при этом?

Во-первых, используя семантизацию, мы поступаем не согласно закономерностям функционирования говорения, а вопреки им. В самом деле: для говорения характерна ассоциация «мысль — слово» (сначала возникает мысль, затем ее словесное выражение) или, когда человек не владеет иностранным языком, — «значение (на родном языке) — слово (на иностранном языке)». Мы же даем сначала иноязычное слово, а затем раскрываем его значение, т. е. затверживаем ассоциацию «слово — значение». Такой процесс присущ не говорению, а аудированию, чтению (рецептивным видам деятельности).

Во-вторых, новые лексические единицы как бы навязываются учащимся. Последние приходят на урок иностранного языка после других уроков, и мозг их работает в ином, не соответствующем восприятию слов, режиме. Предъявляемые слова ни в смысловом, ни в эмоциональном плане для них не значимы, ибо сейчас, в данный момент, не нужны. Поэтому лексические единицы воспринимаются как незначимые.

В-третьих, ученики при этом пассивны. Они, конечно, запоминают, но запоминание здесь самоцель ибо оно произвольно. В основе этого лежит стратегия: сначала запомни, потом используй.

Это стратегия ложная: заготовка слов «впрок» не только неэффективна, но и не вызывает интереса учащихся.

В-четвертых, семантизация 10–15 слов отнимает около 20–25 минут занятия. Это время, умноженное на количество уроков, где присутствует семантизация, составляет в целом большую часть всего учебного времени.

В-пятых, семантизация — это лишь сообщение значений, главным же в словоупотреблении является не само значение слова, а его связи. Знание значения есть только знание слова, владение словом требует усвоения его назначения, функции.

Можно возразить: ведь семантизация является предварительной стадией, за ней, дескать, следует автоматизация, в процессе которой и усваивается назначение слова, его функция, ситуативная отнесенность. Но в том-то и беда, что стратегия «сначала вне ситуации, затем в ситуации» или «сначала форма и значение, затем функция, назначение» неэффективна, ибо требует чрезвычайно много времени. Это вполне объяснимо, так

как соотношенность любой стороны навыка с ситуацией именно потому и действительна в говорении, что приобретается она вместе со словом, т. е. когда слово усваивается как функциональная единица. Ситуативная отнесенность не придается слову, а усваивается с ним, точнее, слово (его форма и значение) усваивается благодаря ситуативной отнесенности и необходимости слова для высказывания своих мыслей и чувств. Это происходит потому, что связи, образующиеся при запоминании формы и значения без их назначения, т. е. в условиях неадекватных функционированию слова, качественно неоднородны тем связям слова, которые имеют место в говорении. Отсюда и отсутствие переноса навыков у учащихся.

Можно ли организовать процесс усвоения лексических единиц так, чтобы избавиться от указанных недостатков и соблюсти необходимые условия? Да, и дальше мы опишем стратегию такого усвоения, а пока рассмотрим еще два вопроса.

Психологическая структура слова как единицы усвоения

В лингвистике нет единого, общепринятого определения понятия «слово». В методике преподавания языка в последние годы принято использовать термин «лексическая единица», который используется как эквивалент термину и понятию «слово». Под лексической единицей будем понимать и отдельное слово, и словоформу, и лексические сращения.

Слово имеет две стороны: чувственную и смысловую. На наш взгляд, прав Б.В. Беляев в том, что усвоение слова предполагает образование в коре полушарий головного мозга довольно сложного комплекса временных нервных связей между зрительным, слуховым и двигательным участками коры.

Когда говорят о смысловой (внутренней) стороне, обычно имеют в виду значение слова и понятие. Наиболее распространенные их толкования следующие.

Значение — это отнесенность слова к тому предмету или явлению, которое оно обозначает. Значение устойчиво, оно проявля-

ется в процессе коммуникации в разных контекстах. Усваивается оно в деятельности, через его употребление.

Понятие — это форма мышления, отражающая предметы и явления в их существенных признаках. Оно не наглядно, не содержит в себе всего богатства индивидуальных признаков предмета. Скажем, в понятие «человек» не входят индивидуальные признаки какого-либо человека, а только те, которые выражают сущность человека как такового, принадлежат всем людям вообще (т. е. всем однородным предметам). Понятие образуется в результате ряда логических приемов: сравнения, анализа, абстрагирования, синтеза, обобщения.

Но дело даже не только в том, как определяются «значение» и «понятие», а в том, как понимается их соотношение, их отношение к «смыслу» и к «представлению».

Во-первых, то, что значения есть национальные категории, а понятия — вненациональные (В.А. Звегинцев). У народов, стоящих на равных уровнях развития, абсолютное большинство понятий совпадает («дом», «космос», «любовь», «дерево», «обувь» и т. п.). Разнятся лишь незначительное количество понятий, связанных со спецификой истории, быта и культуры народа.

Во-вторых, некоторые слова, например «кислое», «приятное» и т. п., едва ли выражают понятия (Е.К. Войшвилло).

В-третьих, при употреблении слова за ним может стоять понятие, а может не стоять: в обиходе многие используют слово «жизнь», даже не подозревая, что это — форма существования белковых веществ. Остроумно заметил по этому поводу И.С. Нарский, сказав, что, когда я говорю: «У меня болит нога», я вряд ли имею в виду ногу вообще.

В-четвертых, это положение о том, что слово может соотноситься с предметом не через понятие, а благодаря представлению. Когда мы говорим: «Дай стакан!», то формой значения слова «стакан» является представление.

Конечно, для мышления характерно оперирование понятиями. Но правомерно спросить — для какого мышления: познавательного или коммуникативного (речевого)? Безусловно, для первого. Речемыслительный процесс может опираться в значи-

тельной мере и на представления, на опыт многократного использования слова в ситуации.

Что касается «смысла», то можно присоединиться к мнению о том, что смысл — это отношение слова ко всей деятельности человека (А.А. Леонтьев), или, как выразился Э.Г. Аветян, значение приписано слову, смысл же создается фразой.

Лексический навык как объект овладения

Чтобы формировать лексические навыки у учащихся, преподаватель должен знать, на основе каких механизмов они функционируют. Что необходимо для использования какой-либо лексической единицы?

Во-первых, вспомнить ее, *вызвать* в памяти соответственно задаче, замыслу, что происходит, конечно, подсознательно. Во-вторых, мгновенно *сочетать* данную лексическую единицу с предыдущей или/и последующей, причем сочетание это должно быть не просто правильным грамматически, но и соответствовать речевой задаче в данной ситуации.

Впервые такой механизм был описан Н.И. Жинкиным. Указанные операции сопровождаются работой механизма ситуативного слежения: если автоматически вызванное слово не подходит ситуации, то «включается» уже *сознательный выбор* лексической единицы или *сознательный подбор* сочетаний.

Знаний отмеченных операций не достаточно для организации работы по формированию лексических навыков. А.Р. Лурия писал, что слово — это целый узел, имеющий множественную систему связей как звукового и морфологического характера, так и наглядно-ситуационного, категориального.

Научные данные позволяют выделить в лексическом навыке следующие компоненты.

Слуховые и речевые «следы» от самого слова в их соотнесенности: благодаря последней осуществляется слуховой контроль за выбором формы слова.

Соотнесенность слуховых и речедвигательных следов слова со зрительным образом предмета (прямо или опосредованно), с представлениями, которые могут быть единичными (знакомый

человек, известная нам комната) и общими (человек вообще, комната вообще).

Ассоциативные связи слова с другими словами, что физиологически объясняется категорийным поведением слова, настроенностью слуховых и речедвигательных следов одного слова на следы других. В речевом продукте это выражается в устойчивых и свободных словосочетаниях.

Связи слова, составляющие его смысловое строение. Этих связей у каждого слова много, так как они отражают: функцию предмета, обозначенного данным словом, свойства предмета, связи его с другими предметами и т. п. А.А. Леонтьев писал, что смысл есть аналог значения в конкретной деятельности. Отсюда правомерно сделать предположение, что каждая из связей смыслового строения слова приобретает только в процессе речевой деятельности, а следовательно, маркирована теми условиями, в которых эта деятельность протекала.

Соотнесенность слова с ситуацией как системой взаимоотношений собеседников. Экспериментально установлено, что уровень активности слова зависит как от богатства связей, так и от способности к возбуждению той стороны связи, которая обусловлена данной ситуацией, что при отсутствии должной «ситуативной заостренности» вызов слова не состоится (о связях слова см. Е.И. Пассов, Э.Н. Соловцова (1981)).

Важно подчеркнуть, что ситуативность слова основана не на неких обособленных связях, отличных от тех, что обеспечивают формальную и семантическую правильность слова. Иначе говоря, *форма, значение и назначение* слова представлены на психофизиологическом уровне как единая полифункциональная система (Н.П. Бехтерева). В указанной триаде ведущим звеном является назначение слова, ибо слово несет основную коммуникативную нагрузку, и поэтому в говорении оно выражает отношение говорящего, его эмоциональное состояние, оно всегда используется для решения какой-то речевой задачи. Следовательно, можно сказать, что форма слова и его значение маркированы назначением (функцией).

А теперь можно дать определение:

лексический навык есть синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватное замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах, обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности.

Обратим внимание в этом определении на слово «условие». Оно означает, что если навык обладает всеми необходимыми качествами (если сформированы все механизмы, на которых он основан), то он способен включаться в речевой деятельности и поэтому служит условием ее успешного совершения. Таким образом, все лексические навыки (наряду с другими) суть условия функционирования говорения: нет навыков должного уровня — нет и речевого умения.

Функциональная стратегия формирования лексических навыков¹

Прежде всего следует сказать, что в этой стратегии нет места для семантизации (в ее обычном понимании) как некоей предварительной стадии. Овладение словом есть целостный процесс, в котором учащиеся, будучи подготовленными в содержательном и эмоциональном планах и уже имея потребность высказать свою мысль, с первых же реплик самостоятельно используют предоставленные им в распоряжение слова.

Как это осуществить? По сути дела нужно решить две проблемы: во-первых, вызвать у учащихся потребность в новых словах, во-вторых, дать им эти слова в удобном для использования виде. Первая проблема решается на основе данных, описанных Н.П. Бехтеревой. Ею установлено, что одно и то же функциональное состояние мозга (депрессия альфа-ритма) вызывается в двух разных случаях: если запоминаемое слово было для испытуемого эмоционально значимым и при просмотре интересного по содержанию фильма.

¹ В данном разделе использованы работы *В.С. Коростелева*, выполненные под научным руководством *Е.И. Пассова*.

Можно предположить, что если перед процессом овладения новыми словами показать учащимся специальный проблемный фильм-эпизод продолжительностью три-пять минут, который взволновал бы их и вызвал тем самым депрессию альфа-ритма, а вслед за этим предоставить им слова, необходимые для выражения своего отношения к воспринятому (слова, которые также вызовут депрессию альфа-ритма, ибо они значимы для учащихся), то наблюдалась бы требуемая синхронизация ритмов в работе головного мозга, что и обеспечит запоминание слов. Фильм вызовет определенное отношение, а следовательно, и определенную совокупность мыслей и чувств, что можно назвать содержательным базисом говорения.

Если нет специальных фильмов, то для создания содержательного базиса можно использовать другой экстралингвистический объект — интересные сюжетные картины, серии рисунков, рассказы, прочитанные на родном языке, и т. п. Любой экстралингвистический объект должен отвечать двум главным требованиям: быть проблемным и соответствовать возрастным интересам. Его предъявление перед процессом формирования лексических навыков обеспечивает также внутреннюю готовность ученика к встрече с новыми словами: кора головного мозга находится в определенном психическом состоянии, а слова (именно данные слова!) нужны ученику (и именно в данный момент!) для выражения своих мыслей и чувств.

Вторая проблема (проблема обеспечения учащихся необходимыми словами) решается с помощью функционально-смысловых таблиц (ФСТ) (см. далее в разделе). Они предъявляются ученикам после просмотра фильма-эпизода и составлены таким образом, что ученик легко находит нужное ему слово. Как это происходит?

Замечено, что варианты отношений к любой обсуждаемой проблеме не превышают пяти-шести. Именно поэтому в таблицах обычно имеется пять-шесть функционально-смысловых групп, в каждой из которых содержится пять-восемь слов. Таким образом, всего учащиеся получают 30–60 слов. Этого количества минимально достаточно для выражения своего отношения к проблеме. «Свое» отношение ученик находит в таблице по «заголовкам»

групп, которые даны либо в форме проблемных вопросов, либо в виде незавершенных синтагматических моделей, помогающих построить фразу, либо по тому и другому одновременно.

Когда вызвана потребность в высказывании (показан экстралингвистический объект), то у ученика актуализуются в сознании слова родного языка. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог перейти от родного слова к иноязычному на основе овладения функцией этого слова. В этом случае на помощь приходит функциональное замещение. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: «родное слово – иноязычное слово»¹. Причем родное слово должно быть написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное – крупнее и ярче.

Желая что-то сказать, выразить свое отношение к увиденному, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней – то слово, которое выражает его мысль. Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семантизации: ученик производит в сознании функциональное замещение родного слова, выражающего какое-то значение, иноязычным словом. Иноязычное слово связывается со значением, вытесняя родное слово. Например, фильм-эпизод побудил у ученика желание выразить свое отношение к герою фильма, скромному человеку. Появляется потребность в иноязычном слове «скромный». Ученик ищет нужное ему слово, находит его в паре «modest – скромный»² и реализует во фразе «Я думаю, что он скромный». Родное слово (оно напечатано в первой графе) служит здесь лишь переходным мостиком, или «значениеносителем» иноязычного слова.

Важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами ученики используют их для самостоятельного оформления своих мыслей. А чем больше самостоятельности проявляет человек в осуществлении какой-либо деятельности, тем более благоприятные предпосылки создаются для запоминания материала, с которым человек осуществляет деятельность. Вот почему работа

¹ В таблице вместо слов на родном языке (это может быть любой язык) даны линии, указывающие место этих слов.

² В данном случае в качестве родного представлено английское слово *modest*, для немецкоязычной аудитории это будет слово *bescheiden* и т. д.

с ФСТ оказывается столь продуктивной. И дело не только в количестве усваиваемых слов (запомнить можно и больше), дело в качестве лексических навыков, которые обеспечивают перенос владения словами в любых ситуациях общения.

Технология работы с функционально-смысловыми таблицами

На усвоение 60 слов желательно отвести два урока. В первом из них цель можно сформулировать как «формирование лексических навыков», во втором — «совершенствование лексических навыков». Соответственно несколько различен и характер работы. Покажем далее в схематичном виде оба урока.

УРОК 1

Начинается он с вступления учителя, который вводит учащихся в проблему: «Скажите, у вас бывает свободное время? Я надеюсь, что вы проводите его хорошо. А что значит — хорошо проводить свободное время? Ведь каждый решает эту проблему по-разному. Вот посмотрите, как это бывает в жизни, и подумайте, как вы относитесь к такому проведению свободного времени». Учащиеся смотрят четырехминутный фильм-эпизод «Твое свободное время». В нем показаны учащиеся, которые не знают, чем занять свое время, ходят по улицам, пристают к прохожим и в конце концов совершают хулиганский поступок (X, Y, Z), а также ребята, которые проводят свое свободное время интересно, посещают различные кружки, занимаются спортом и т. п. (N, B).

После фильма предъявляется ФСТ-1 (табл. 8). Работа проходит на основе стадий формирования лексических навыков.

Восприятие-имитация. Учитель задает первый вопрос: «Что значит свободное время для X, Z, N и т. д.?» — и предлагает выбрать те слова из первой группы, которые соответствуют их мыслям на этот счет. Одновременно включается магнитофонная запись слов по очереди с интервалом в среднем до пяти секунд. Важно заметить, что лексические единицы звучат с вопросительной интонацией, точнее, в предположительном тоне. Тем самым

диктор не только подсказывает правильное произношение, но и создает условное общение. Благодаря этому, просматривая группу слов, ученики как бы в раздумье повторяют лексические единицы за диктором и тут же отвечают, то ли они имели в виду, например:

Диктор: Время для развлечений?

Ученик: Время для развлечений? Нет, не время для развлечений. (Думаю, что это не время для развлечений.)

Диктор: Шатание по улицам?

Ученик: Шатание по улицам? Думаю, что да.

Излишне напоминать, что ответы должны быть правдивыми. Все высказывания делаются шепотом, ни один ученик не знает пока, о чем думает его товарищ. На этой стадии на основе ощущений создаются слуховой и зрительный образы слова, которые связываются (и это — главное!) с речедвигательным образом, происходит осознание значения и назначения слова в их единстве.

Обозначение. Эта стадия предполагает направляемое, но самостоятельное название объектов действительности: ученики высказывают вслух свои суждения о затронутой проблеме, используя выбранные слова. Ни в коем случае нельзя допускать считывания, а следует приучать учащихся к приему «прочти и скажи», чтобы быстрее оторвать их от зрительного подкрепления.

Не нужно думать, что выражение своих мыслей, требующее выбора определенных слов, приведет к усвоению только данных слов. Как и на первой стадии, каждый ученик должен использовать в своих высказываниях все слова. Для этого нельзя ограничиваться тем, что ученик произнес реплику со «своим» словом. Нужно привлекать его к высказыванию отношения, к оценке реплик других учеников, для чего в первой колонке таблицы дано несколько клише. Вот примерные высказывания (клише выделены):

— Иван сказал, что для В. свободное время — это шатание по улицам. *Я не согласен. По-моему,* для него свободное время — это отдых.

На стадии обозначения укрепляются ассоциативные связи слова с представлением, с его назначением, развивается опера-

Таблица 8

ФСТ-1

Ваше мнение?	(Слова на родном языке)	Что значит свободное время?	Какое у вас хобби?	Как вы проводите свободное время?	Как надо проводить свободное время?	От чего это зависит?	Кем может стать....?
...сказал, что... Я согласен...	Время для развлечений <i>Рис. (театр, кино-театр)</i>	Коллекционирование марок <i>Рис. (марки, открытки, этикетки)</i>	Разумно	Не тратить полусту	<i>Рис. (деньги)</i> От условий	<i>Рис. (ученый)</i>
...думает, что... Я не могу согласиться...	Время, свободное от занятий	Нет хобби	Распределяю время	<i>Рис. (в библиотеке)</i> Углублять знания	От воспитания	Ученым Худитаном
...думает, что... По моему мнению...	Шатание по улицам	Бездельничанье	Убиваю время	Делать, что хочешь	От настроения	<i>Рис. (строитель)</i> Строителем
...прав. Я тоже считаю, что...	Время для самосовершенствования	Фотографирование <i>Рис. (фотоаппарат)</i>	Интересно	Выполнять поручения	От дисциплинированности	Полезным членом общества
...ошибается. Мне кажется, что...	Время для прогулок	Смотреть телевизор <i>Рис. (мальчик смотрит телевизор)</i>	Скучно	С пользой для себя	От желания	Настоящим человеком

ция вызова слова. Так через обе стадии проходит работа над всеми шестью группами слов, что занимает обычно 20–25 минут.

3. *Комбинирование*. Работа проходит уже по ФСТ-2 (табл. 9). Здесь, во-первых, даны уже только иноязычные слова, во-вторых, они несколько перегруппированы. Новые группы слов по своей функциональной направленности соответствуют видоизмененным речевым задачам. Следует дать учащимся минуту на ознакомление с расположением слов по речевым задачам: оценить, доказать, опровергнуть и т.п.

На этой стадии используются упражнения, позволяющие комбинировать слова из разных групп, например:

а) «Как проводит Николь свободное время? Оцените».

В качестве опоры можно использовать слова из третьей колонки, а также начала фраз из задачи «Объясните...»;

б) «Обоснуйте свою точку зрения».

— Кем может стать Виктор в будущем?

— Я думаю, что он может стать тунеядцем. Он ничем не интересуется. Ничем не занимается. У него даже нет никакого хобби. Свободное время для него — это шатание по улицам.

На этой стадии ФСТ-2 используется по-иному: после минутной подготовки ученик, как правило, в таблицу не заглядывает.

Следует заметить, что деление на стадии весьма условно, ибо характер работы с ФСТ таков, что все стадии как бы компрессируются. Можно сказать, что идет процесс использования слов, в котором все названные действия учащихся (восприятие слова, осознание его значения, имитация, обозначение словом предмета, комбинирование слов и их употребление) имеют место, но они не расчленены, а синтезированы на основе употребления, использования слов.

На дом ученики получают задание прочесть ряд высказываний по проблеме, выбрать, какое высказывание импонирует им более других и объяснить почему. Приведем три высказывания.

«По-моему, свободное время — это то время, когда человек ничего не делает. Что может быть приятнее того, когда ты никуда не спешишь, ничто тебя не подгоняет... Ты — свободен. Свободен от всех забот, от учебы. Хочешь — лежи весь день, хочешь — гуляй...»

Таблица 9

ФСТ-2

Ваше мнение?	Свободное время означает...	Его хобби...	Он (проводит время...)	Нужно...	Организация свободного времени зависит...	Он может стать...
Сообщите Для него... Он... Так что... Правда,... Все у него... Скорее всего...	Время для любых занятий ...для развлечений	Рис. (значки, марки) Коллекционирование	Целенаправленно Разумно	Правильно распределить... Не тратить попусту...	От условий От родителей	Рис. (ученый) Лентяем Рис. (шофер)
Одобрите Все время... Никогда... Даже... Его время... Наверняка... Потому что...	Шатание по улицам Свободу от домашней работы	Рис. (девочка рисует) нет хобби	Бездумно убивает время	Углублять знания Расширять кругозор	Рис. (деньги) От привычки	Рис. (строитель) Хулиганом
Объясните Я думаю... Его хобби... Он попросту... Он не... По-моему,... Вот он и...	Время для чтения ...свободное от уроков	Рис. (мальчик играет в футбол) Безделье	Неинтересно Играет в домино	Помогать родителям Выполнять общественные поручения	От желания	Рис. (художник) Преступником

Ваше мнение?	Свободное время означает...	Его хобби...	Он (проводит время...)	Нужно...	Организация свободного времени зависит...	Он может стать...
Опровергните Вы сказали... Я... Можно иметь... и не... Сколько всяких. Ведь...	Время, свободное от обязанностей ...для самосовершенствования	Чтение Рис. (фотоаппарат)	Планирует с все время Участвует в общественной работе	Делать что-то для удовольствия Заняться чем хочешь	От интересов От настроения	Полезным членом общества Рис. (учитель)
Убедите Нужно... Конечно... Но... Свободное время... Поэтому... В общем...	Время для прогулок ...для посещения театров	Рис. (девочка читает) Туризм	Скучно Весело	Больше посещать... С пользой для себя	От организованности	Настоящим человеком

«Для здорового человека ничегонеделание — не отдых. У меня, например, не очень много свободного времени: много приходится заниматься, хочется получше окончить школу. Но я считаю, что свое свободное время человек должен посвятить спорту».

«Мне кажется, что нельзя строго разделить свободное и рабочее время. Бывает так, что работа человека является одновременно и его хобби. Вот у меня отец — ученый. Так он ничем, кроме своей физики, не занимается. Он либо читает, либо разговаривает о физике. Он говорит, что человек не может быть свободен от дела, которым он занимается».

УРОК 2

Особенностью работы на данном уроке является то, что ФСТ-1 и ФСТ-2 уже не используются и происходит транспонировка обсуждаемых проблем на личность учащихся.

Урок начинается с рассказа учителя о том, как он сам относится к проблеме свободного времени. Одна из целей рассказа — напомнить усваиваемые лексические единицы. Поэтому в рассказе следует использовать их все в различных сочетаниях и высказать свое мнение по некоторым из тех высказываний, которые предлагались в домашнем задании. Это займет не более пяти минут. Все остальное время — это фактически стадия репродукции, употребления. После своего высказывания учитель переходит к беседе.

— А каково ваше мнение: почему у нас часто не хватает свободного времени? — задает учитель первый из списка вопрос и просит сначала высказаться того, кто готовился к этому вопросу. Затем привлекаются по каждому пункту и другие ученики. Так обсуждаются все аспекты проблемы.

При обсуждении можно использовать иллюстративный материал. На первом уроке это могут быть отдельные кадры из фильма-эпизода, на втором должны быть новые иллюстрации.

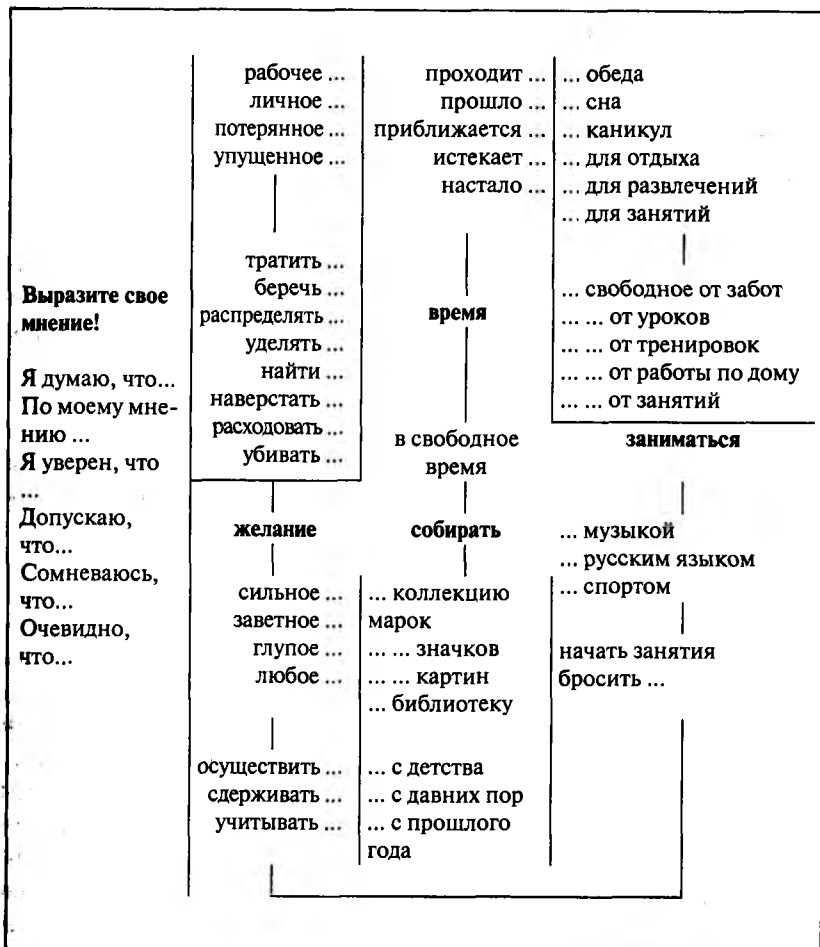
К уровню высказывания на этом этапе нельзя предъявлять слишком высокие требования: истинно свободное владение словами «дозреет» лишь к концу цикла.

На дом ученики получают задание: выбрать из списка вопросов (их всего 15) четыре любых и написать свое мнение о затронутых аспектах проблемы. Вопросы эти связаны с уже обсуждавшимися, но углубляют и расширяют проблему. Например: «Почему часто не хватает свободного времени? Можешь ли ты провести свое свободное время в школе? Что мы думаем о людях, которые «убивают время»? и т. п.

При этом рекомендуется пользоваться дополнительной схемой, в которой даны различные сочетания усваиваемых слов (рис. 15). Она служит двум целям: помогает усвоению сочетаемости и помогает повторно использовать уже усвоенные слова. Она может быть дана учащимся и в конце второго урока.

Описанный вариант работы не является единственно возможным: могут использоваться несколько иные ФСТ, иные упражнения, работа в парах, другой раздаточный материал для работы над словосочетаемостью слов и т.п., но характер работы, ее функциональная направленность должны присутствовать всегда.

Рис. 15



Глава 2. Формирование грамматических навыков

Традиционная стратегия обучения грамматической стороне говорения

Пожалуй, нет более обсуждаемого вопроса в методике, чем вопрос о том, как усвоить грамматическую сторону говорения. Тем не менее, учащиеся, как правило, не владеют грамматическими навыками.

В истории методики известны разные подходы к решению вопроса о роли и месте грамматики в обучении. Крайние точки зрения характеризовались тем, что грамматика: а) либо являлась отправным моментом и целью усвоения (грамматические методы); б) либо, наоборот, изгонялась из программы (крайние крайности). Смена этих течений с разными оттенками наблюдалась и в разных странах. В России до 1961 г. все системы обучения были направлены на усвоение теории грамматики, знаний правил и их закрепление.

Потом положение изменилось. Это касается и самого термина «грамматика». Стали различать грамматику как строй языка и грамматику как науку о строе языка. В связи с этим в корне должно было измениться и решение всех, связанных с овладением грамматикой вопросов. Как же решались эти вопросы?

Прежде всего упомянем концепцию Б.В. Беляева. В известных «Очерках...» содержится ряд правильных и плодотворных, с нашей точки зрения, мыслей, касающихся работы над грамматической стороной речи. Однако из всей концепции и отдельных суждений следует, что работа должна проходить следующим образом: 1) сообщение знаний о грамматическом явлении и 2) «тренировка» учащихся в использовании этого явления «в продуктивно-творческой речи».

Опираясь на мысль, которую мы разделяем, о том, что структура, будучи вычлененной из речи, теряет свои психологические качества, автор делает весьма неожиданный вывод: граммати-

ческие структуры целесообразнее не выделять из общего речевого потока. Не следует организовывать их обособленное автоматизирование, даже если при этом используется относительно хороший прием. Гораздо целесообразнее прибегать к употреблению этих структур в живой, творческой речи.

Давайте сопоставим этот вывод с другой, совершенно правильной мыслью Б.В. Беляева о том, что подлинное владение иностранным языком оказывается возможным лишь при наличии автоматизированных речевых навыков.

Спрашивается: а откуда появятся эти навыки, если их не сформировать предварительно? Ведь нельзя же всерьез полагать, что они могут сформироваться стихийно, «в живой творческой речи»: для формирования навыка, скажем, использования какой-то грамматической структуры, нужны специальные условия. В частности, многократное, не разорванное во времени повторение этой структуры, что никак не может быть обеспечено на этапе «творческой речи».

Точнее поставить вопрос так: если структура, изъятая из речи, лишается ситуативности, коммуникативности, то нужно создать такие условия автоматизации для «изъятых» структур, чтобы условия были адекватны условиям процесса общения. Это и имеет место в условно-речевых упражнениях.

В отличие от Б.В. Беляева большинство методистов считает так называемые тренировочные упражнения необходимым, неизбежным компонентом системы упражнений. Спор идет главным образом о том, какие это упражнения и каково их соотношение с другими видами работ.

Как правило, рекомендуют четыре этапа работы над грамматической стороной говорения: 1) подготовительный (показ и объяснение); 2) элементарный (механические упражнения в подстановке, которые должны обеспечить автоматизацию отдельных действий); 3) совмещающий, где новое грамматическое средство... сочетается или перемежается с другими средствами; 4) этап систематизирующего обобщения, суть которого составляют упражнения в анализе, сравнении, классификации, в составлении парадигм и т. п. Далее, однако, обнаруживается, что есть еще один этап, где происходит включение грамматических

навыков в речевую деятельность, использование и повторение их в речевых упражнениях. Подобной стратегии придерживаются все авторы монографий по методике, вышедших в последнее десятилетие.

Во-первых, нужно сказать, что сама по себе подстановка не может обеспечить автоматизации действия, и это, несомненно, скажется при переходе к совмещению действий. Между прочим, недооценка специальных стадий автоматизации приводит иногда к полному отрицанию их необходимости (см. в связи с этим концепцию Б.В. Беляева).

Во-вторых, этапы выделены по разным критериям: первый и четвертый этапы выделены по критерию «действия обучающегося», а не обучаемого, стадии же формирования навыков или развития умения проходит обучаемый.

В-третьих, следует возразить против очевидного стремления сделать анализ фундаментом формирования навыков. Такой анализ более значим для усвоения знаний, а не навыков, механизмы которых различны, о чем у нас уже шла речь раньше.

В рассматриваемой концепции есть положительный момент: усвоение сначала одной структуры, затем ее «сталкивание» с другими. Эта же мысль содержится и в предложении П.Б. Гурвича. Автоматизация представлена им как состоящий из трех стадий процесс, распадающийся на этапы: 1) формальная стадия, где выполняются одно-два упражнения на заучивание словоформ, подготавливающих их усвоение; 2) содержательно-формальная стадия, в которой три этапа: а) одноструктурная отработка, б) системное противопоставление, в) свободное противопоставление; 3) содержательная стадия, т. е. естественно мотивированное, «стихийное» употребление грамматического явления во время всего дальнейшего учения.

Такая позиция на первый взгляд очень привлекательна, ибо «насквозь логична». Особенно три этапа второй стадии. Но судить о ее плодотворности трудно; существенным недостатком является то, что самый важный этап — автоматизация — представлен в свернутом виде; «одноструктурная отработка» не раскрывает тех действий и их последовательности, т. е. тех стадий, которые приводят к автоматизации. А без последней невозможно ни системное, ни тем более свободное противопоставление.

Близкая к рассмотренным концепция предложена и в методике РКИ М.Н. Вятютневым. После первого этапа — имитационного — следует манипуляционный, где говорящий осваивает те манипуляции, которые обычно проделываются в речи: добавление, подстановка, сокращение, расширение, перемещение, объединение частей и т. п.; завершает процесс усвоения созидательный этап, когда учащийся творчески строит предложения в разных ситуациях.

Имеют ли значение для речи перечисленные манипуляции? Безусловно. Но почему основная их масса сконцентрирована на одном этапе? Вряд ли подстановка и объединение частей равноценны с точки зрения сложности мыслительного процесса, следовательно, они не могут занимать одну ступеньку процесса усвоения. Мы вправе бросить автору именно этот упрек, так как критерием выделения этапов названа связь выработки автоматизма с мыслительной деятельностью.

Увлечение грамматикой как строем языка привело некоторых методистов к необходимости использовать так называемый лексический путь усвоения грамматики. По их мнению, необходимо в течение нескольких первых лет, пока учащийся не накопит речевой опыт, обходиться без пояснений и правил, опираясь только на аналогию. Можно ли с этим полностью согласиться? Нет, нельзя. Повторение онтогенетического пути — не самый целесообразный выход. Правила не помешают аналогии, если они уместны и адекватны. Смотря какие это правила.

Вообще же лексический подход вполне возможен и правомерен, если он будет использован для более четкой организации речевого материала. Имеется в виду расчленение материала, который сейчас именуют грамматическим, на собственно грамматический и тот, который можно усваивать как лексические единицы, например исключения из правил, неправильные формы глаголов и т. п. Кстати заметим что необходима и обратная процедура — перенесение из «лексики» в «грамматику» тех слов, усвоение которых сопряжено с грамматическими трудностями, например глаголов со сложным управлением типа *поздравлять кого-либо с чем-либо* и т. п.

Сделаем некоторые основные выводы о традиционной стратегии формирования грамматических навыков.

Эта стратегия не способна обеспечить создание грамматических навыков говорения по следующим причинам: 1) не определены стадии формирования грамматических навыков, обеспечивающие формирование тех механизмов, на которых эти навыки основаны, и тех качеств, которыми они обладают; 2) не определена оптимальная последовательность этих стадий; 3) не разработан способ использования правил, знаний в процессе автоматизации; 4) усвоение грамматического явления оторвано от ситуации общения; 5) практикуется последовательное овладение сначала формой грамматического явления, а затем ее использованием в речевой деятельности, т. е. отрыв формы от функции.

Грамматический навык как объект овладения

Грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в параметрах навыков и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности.

Что это означает? Как в действии синтезированном, в грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия: 1) выбор модели, адекватной речевому замыслу говорящего в данной ситуации; 2) оформление речевых единиц, которыми заполняется модель в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром.

Какое это имеет методическое значение? Для ответа на этот вопрос посмотрим, чем характеризуется выбор и оформление.

Начнем с примера. Если нас просят о чем-то, и мы хотим ответить отказом, то это может быть выражено различным образом: а) Мне не хотелось бы этого делать; б) Я не буду это делать!; в) Попроси кого-нибудь другого и т. п. Видимо, модели в нашем сознании связаны с определенными речевыми задачами: для каждой задачи — *функциональное гнездо моделей*.

Но связь с задачей — еще не все. То, что говорящий выбирает какую-то конкретную модель, зависит уже от конкретных условий: личности собеседника, отношений с ним, настроения, его и своей культуры и т. п.

Выбор модели можно назвать функциональной стороной навыка. В отличие от нее есть еще и формальная сторона — оформление. От нее зависит правильность с точки зрения данного языка и скорость говорения. Оформление теснейшим образом связано с обеими операциями лексического навыка — вызовом слова и сочетанием, более того, оформление основано на них. Вот почему формировать грамматический навык можно лишь на основе тех лексических единиц, которыми учащийся владеет достаточно свободно.

Как видно из сказанного, у грамматического навыка также есть две операции: операция выбора модели и операция оформления модели.

В настоящее время в основном все системы учения направлены на последовательное формирование этих операций: сначала оформление (в отрыве от говорения), затем выбор (часто тоже неситуативный). Это, конечно, очень логично, но — увы! — неэффективно. Форма и функция речевой единицы должны выступать в единстве, только тогда навык приобретает способность к переносу.

Многие методисты считают, что соотносительность с ситуацией и речевой задачей присуща только операции выбора. Но с нашей точки зрения, это не так: такая соотносительность присуща и операции оформления, правда опосредованно, через то, что лингвисты называют грамматическим значением. Скажем, фразой *В городе много строят* можно выразить и подтверждение, и отрицание мысли собеседника (т. е. совершенно противоположные речевые функции), но в обоих случаях использование в ней неопределенно-личной формы отражает выдвигание на передний план самого действия, а не его производителя. Выбор модели зависит и от того, насколько усвоено говорящим грамматическое значение этой формы. А оно как раз теснейшим образом связано с оформлением данной модели, ибо форма и ее значение едины и неразрывны. Говоря иначе, грамматическое значение, с одной стороны, связано с оформлением модели, а с другой — с ситуацией, от чего и зависит ее выбор.

Исходя из этого, можно представить общую структуру грамматического навыка в его методической интерпретации (рис. 16).

Допустим, мы имеем дело с грамматической моделью будущего времени. Ее грамматическое значение — выражение будущ-

Усваивается на основе общей установки перед комплексом упражнений



Усваивается на основе установок в условно-речевых упражнениях комплекса

ности действия; речевые функции, которые можно выразить с ее помощью, следующие: обещание, удивление, сообщение, предположение, требование, уверенность и др.

В каждой системе речевых средств есть определенное ограниченное количество грамматических навыков, составляющих в целом грамматическую основу говорения. Необходимо выявить их номенклатуру, затем установить их иерархию с точки зрения необходимости для овладения говорением. Кроме того, нужно знать функциональные возможности каждой модели, т. е. какие речевые функции каждая из них способна выполнять. Это послужит основой построения всей подсистемы упражнений для овладения грамматической стороной говорения.

Здесь, однако, нас интересует не подсистема упражнений, а лишь подэтап формирования грамматических навыков в цикле уроков. Понимание и признание представленной структуры грамматического навыка, его сущности влекут за собой признание функциональной стратегии формирования грамматических навыков. В чем ее преимущества? Рассмотрим в следующей главе.

Функциональная стратегия формирования грамматических навыков говорения

Процесс автоматизации должен пройти шесть последовательных стадий формирования грамматического навыка:

1) восприятие, 2) имитация, 3) подстановка, 4) трансформация, 5) репродукция, 6) комбинирование. Все стадии выделены по критерию «действия учащегося» с усваиваемым речевым материалом.

Покажем функциональную стратегию и прокомментируем ее на примере двух уроков, посвященных усвоению модели будущего времени.

УРОК 1

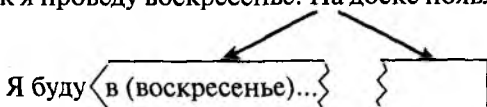
Стадия восприятия. Известно, что первая попытка человека сказать что-то невозможна, если он предварительно не воспринял это в речи другого человека. Роль *предваряющего слушания* в формировании динамического стереотипа чрезвычайно велика. Воспринимая иноязычную речь, человек поначалу «не слышит», не различает ее состава, в частности не улавливает грамматическую форму. Слышать он начинает лишь в том случае, если его внимание направлено на что-либо соответствующим указанием или привлечено каким-либо способом подачи (интонация, пауза, ударение, выделение голосом). Если предваряющее слушание организовано правильно и учащиеся воспринимают однотипные фразы, понимая, какую функцию эти фразы реализуют, то это и способствует зарождению речевого динамического стереотипа как основы грамматического навыка.

Восприятие модели осуществляется на первом уроке в процессе презентации, которую можно определить как показ модели в действии, показ ее функционирования в говорении. Как это происходит?

— Вам иногда приходится, — говорит учитель учащимся, — рассказывать о своих планах на будущее, делиться своими планами на каникулы, на лето, на ближайшее воскресенье. Правда? Вот вы сегодня научитесь это делать на русском языке. Между прочим, послезавтра воскресенье. Я провожу его обычно в лесу. Хотите знать, что я собираюсь делать в это воскресенье? Отлично! Обратите внимание, как я это выражаю, в какой форме...

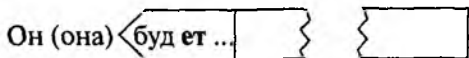
Дальше учитель рассказывает о своих планах, выделяя голосом форму будущего времени, вычленяя ее иногда из фразы. Закончив презентацию, он говорит:

— Вот так я проведу воскресенье. На доске появляется схема:



— Интересно, а что из планируемого мной вы тоже будете делать?

— А теперь послушайте, что планирует на лето мой сын (друг, муж, знакомый). Совпадают ли ваши планы с его планами?



Включается магнитофон, и учащиеся слушают микротекст-высказывание.

— Чтобы вы смогли лучше рассказать о своих планах, запишите это высказывание.

Осуществляется запись на слух с однократного предъявления¹. После этого учащиеся отвечают на предваряющий вопрос. Затем начинаются упражнения.

Стадии имитации, подстановки, трансформации, репродукции.

Работа на этих стадиях будет описана при рассмотрении условно-речевых упражнений, поэтому выскажем лишь несколько замечаний. Прежде всего о *последовательности* упражнений. В принципе указанная последовательность стадий меняться не должна, отдельные стадии могут лишь отсутствовать, что зависит от характера грамматического материала, не позволяющего осуществить действия подстановки или трансформации, и от нужд учения, когда, скажем, первые две стадии уже освоены. Например, на втором уроке нет необходимости снова начинать с имитативных упражнений или даже подстановочных.

Второе замечание касается *соотношения* упражнений. Соотношение зависит от многих факторов. На первом уроке важно соотношение между имитативными и подстановочными, с одной стороны, и трансформационными и репродуктивными, с другой. Оно зависит от характера грамматического материала, внутриязыковых трудностей его усвоения, межъязыковой интерференции и

¹ Подробно об этом приеме см. гл. 4, часть V.

т. д. Есть речевые образцы, требующие больше имитации, есть такие, усвоение которых после записи можно начать с подстановки. Но, как правило, это соотношение должно быть не меньше, чем 50:50. Первый урок обычно заканчивается репродукцией.

Что вносят в формирование грамматического навыка эти четыре стадии?

Имитация закладывает основы связи слухового и речедвигательного образов грамматической формы. Укрепляется осознание функциональной стороны модели. Запоминается формальная сторона.

Подстановка начинает формировать операцию оформления. Зарождается осознание обобщенности модели. Увеличивается способность к репродукции на основе аналогии.

При *трансформации* все указанные процессы поднимаются на более высокий уровень. Укрепляется операция оформления. Начинается дифференциация временной связи. Зарождается операция самостоятельного вызова модели.

Репродукция как направляемое, изолированное употребление усиливает дифференциацию временной связи. Завершается установление ассоциации между формальной и функциональной сторонами модели. Завершается (на уровне направляемого говорения) формирование операции вызова, а также внутреннего образа модели.

Заметим, что в упражнениях на этих стадиях будущее время используется во всех своих функциях, которые оно способно выполнять в говорении.

УРОК 2

На втором уроке повторяются стадии трансформации и репродукции. В действительности это не является шагом назад, ибо повторяются не те же упражнения, а только действия трансформации и репродукции, повторяются на новом материале и в новых упражнениях, что значительно укрепляет грамматический навык.

Главное же место занимает комбинирование.

Стадия комбинирования заслуживает подробного рассмотрения. Она так называется, ибо на ней происходит специальное, целенаправленное управляемое комбинирование, «сталкивание», «совмещение» усвоенной на предыдущих стадиях модели с другими,

усвоенными еще раньше, в других циклах. Речь идет именно об управляемом комбинировании: упражнения этой стадии следует специально организовать так, чтобы усваиваемая модель поочередно комбинировалась с главными моделями, что используются с нею в естественном говорении. У каждого грамматического явления, по-видимому, есть свой «структурный ареал», если можно так выразиться, т. е. совокупность тех форм, с которыми оно чаще всего соседствует в речевых высказываниях. Соседство это вызвано коммуникативно-функциональными причинами. Этот же принцип должен воплощаться и в упражнениях, что будет способствовать выработке качества устойчивости у грамматического навыка.

То, что мы имеем в виду, — не формальные оппозиции, не противопоставления форм одного падежа другому, единственного числа множественному, настоящего времени прошедшему и т. п. в целях познания системы языка, а оппозиции смысловые, коммуникативные. В этом плане заслуживает внимания предложение о совместном усвоении некоторых явлений, например глагольных времен, что сыграет весьма существенную роль в скорейшем создании естественного общения уже на начальной ступени учения.

На стадии комбинирования укрепляется дифференцирование временной связи, а следовательно, укрепляется устойчивость навыка. На этой же стадии формируется механизм выбора, именно выбора модели, а не ее вызова. Это разные механизмы (может быть, разные уровни одного механизма): вызов происходит в условиях, когда сознание направлено только на возможность использования усвоенной модели, поскольку высказывание остается на уровне одной фразы, и весь опыт реплик в предыдущих упражнениях подсознательно подсказывает вызов именно данной модели; выбор же происходит в таких условиях, когда высказывание планируется объемом в две-три фразы. Естественно, что внимание говорящего расплывается. Оно переключается с автоматизируемой модели на содержание всего высказывания, на передачу его смысла, на тактику говорения. В этом случае нужно уже произвести выбор необходимой модели из определенного материала, причем в усложненных условиях. Здесь, кстати, начинает формироваться один из важнейших механизмов, без которого невозможно нормальное говорение — сверхфразовое упреждение.

Урок 1

Восприятие Запись Имитация Подстановка <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Трансформация Репродукция

Урок 2

Трансформация Репродукция <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> Комбинирование
--

На стадии комбинирования используются те же условно-речевые упражнения, но установка в них нацеливает ученика на совмещение разных речевых образцов. Например, не «Скажите, хотите ли вы делать то же самое», а «Скажите, хотите ли вы делать то же самое, и пообещайте сделать это».

— Я хотел бы сегодня сходить в кино.

— Я бы тоже хотел. И я обязательно пойду в кино.

Стадия комбинирования занимает на втором уроке большую его часть.

Таким образом, за два урока общее соотношение имитативных и подстановочных действий, с одной стороны, и трансформационных, репродуктивных и комбинационных (как более творческих, самостоятельных и поэтому более полезных) — с другой, составляет приблизительно 1:3, что обеспечивает продуктивность усвоения (рис. 17).

Роль, место и характер грамматических правил

Прежде всего заметим, что мы имеем в виду правила-инструкции, т. е. краткие оперативные указания, которые касаются либо функциональной, либо формальной стороны грамматической модели.

В этом плане мы не можем согласиться с мнением Б.В. Беляева о том, что всегда надо начинать с пояснения правила. Он считает, что учащиеся должны настолько привыкнуть к употреблению, например, связи, чтобы никогда о ней не думать сознательно. Конечно, часто происходит свертывание правила, но вряд ли это всегда самый рациональный путь: когда учащиеся все время опираются на правило, им трудно от него отвыкнуть, «оторваться».

Более убедителен, на наш взгляд С.Ф. Шатилов, утверждающий, что задача заключается в том, чтобы совершенствовать чувство языка и способность образований по аналогии при помощи знаний, а не активизировать эти знания.

Мы полагаем, ошибочно мнение Б.В. Беляева о том, что знания, сообщаемые после того, как навыки сформированы, существенной пользы не приносят. Как же тогда быть с такими понятиями, как «дифференциация» и «границы аналогии»? Ведь генерализованную модель необходимо иногда отдифференцировать от других, часто указывать на границы образований по аналогии, и именно тогда, когда навык сформирован.

Поэтому можно сказать, что все дело в том, *какие* правила, *когда* и *как* сообщаются.

Это диктуется прежде всего необходимостью управления процессом усвоения грамматической модели в целях профилактики ошибок. Такого подхода требует и усвоение системы речевых средств, а не системы языка. При усвоении системы речевых средств учащийся может и не получить полных сведений о системе языка; задача заключается в том, чтобы сообщаемые ему сведения были достаточны для усвоения и использования каждой грамматической модели. Заметим в связи с этим, что правило может быть не только вербальным, но и выступать в виде схемы. Главное, оно должно быть адекватным и оперативным, т. е. помогать обучающемуся в каждый момент процесса автома-

Рис. 18



тизации. В связи с важностью данного вопроса, дополним схему (рис. 18) и дополним сказанное там.

Схема показывает, что правила-инструкции даются не все сразу перед процессом автоматизации (в этом случае ученик не знает, где и как ему использовать все полученные сведения), а определенными дозами, квантами, на протяжении процесса автоматизации.

Пунктирные линии означают, что правило-инструкция на данном месте факультативно, но не произвольно. Для одной модели требуется два кванта в одних местах, для другой – три в других местах и т.п. Целесообразность количества и места квантов следует определить экспериментально для каждого речевого образца. Такой подход к использованию правил называется квантованием¹.

Предлагаемый подход весьма мобилен и гибок. Его варианты зависят от многих факторов: а) характера речевого образца, его формальной стороны; б) функциональных особенностей образцов; в) соотношенности его с родным языком; г) последовательности усвоения речевых образцов внутри иностранного языка; д) ступени учения и др.

Эксперименты показали высокий уровень формирования грамматических навыков на основе квантования правил. Это и неудивительно: квантование принципиально меняет традиционный подход к использованию знаний, согласно которому считалось, что усвоение лишь тогда сознательно, когда ученикам *заранее* сообщают *все знания* о грамматическом явлении. Квантование же сохранило сознательность, но в корне изменило ее характер: сознание учащегося направлено на выполнение речевой задачи, а правила-инструкции помогают оформить речевую единицу. Такой процесс помогает выработать в *навыке* механизм *ситуативного слежения* за оформлением высказывания. При отсутствии такого механизма ученик говорит: «Я вчера читаю книгу...», не замечая неситуативного использования временной формы.

Квантование при формировании отдельных грамматических навыков не исключает использования время от времени грамматических обобщений, способствующих как сохранению навыков, так и осознанию системы языка.

¹ Теоретически и экспериментально он доказан Л.П. Малишевским в диссертации, выполненной под научным руководством Е.И. Пассова.

Глава 3. Формирование произносительных навыков¹, или По произношению встречаются

Практика иноязычного образования свидетельствует, что усилия, затрачиваемые на постановку иноязычного произношения, не оправдываются. Именно поэтому появилась идея аппроксимации произношения, как бы узаконивающая произношение неточное, приблизительное, лишь похожее на настоящее. Есть ли возможность добиться достаточно аутентичного произношения наших учащихся? Чтобы ответить на этот вопрос, рассмотрим три аспекта проблемы.

Коммуникативная стратегия овладения произносительной стороной говорения

Произносительные характеристики говорения можно считать его сущностными характеристиками, так как нарушение произносительных норм часто препятствует общению.

Произносительная сторона говорения имеет свои параметры: акустический, моторный и смыслоразличительный. В каждом языке эти параметры обладают своей спецификой, а их стабильность и есть основа произносительной нормативности речи.

Но при всей значимости этих параметров речи не они сами по себе определяют сущностный характер произносительных качеств речи, а их адекватность требованиям общения. Важнейшее свойство языка — это тенденция к сохранению коммуникативной пригодности. Таким образом, в произносительном аспекте речи, как в лексическом и грамматическом, есть две стороны: формальная, отражающая специфику произносительных параметров речи, и функциональная, отражающая их речевую предназначенность. Обе стороны взаимосвязаны и образуют диалектическое единство.

Человек сознательно использует речевую прагматику, т. е. потенциальную способность речевых единиц воздействовать на

¹ Здесь использованы данные исследований С.В. Павловой и В.В. Бужинского, выполненных под руководством Е.И. Пассова.

собеседника для решения речевых задач. Естественно, что при этом речевые средства действуют в единстве.

Произносительная сторона слита в говорении с другими ее сторонами. В то же время у нее есть своя функциональная нагрузка. Элементарный речевой опыт свидетельствует о том, что в случае недостаточной эффективности речевого воздействия общая тактика говорящего заключается в обеспечении понятности и выразительности высказывания, в частности за счет более четкой артикуляции, ритмической и интонационной организации речи, за счет усиления громкости звучания, паузирования и т. п., другими словами, за счет усовершенствования ее произносительных характеристик. При таком понимании прагматической значимости в реальном общении произносительных характеристик речи овладение иноязычным произношением есть адаптация артикуляционного аппарата учащихся к новым средствам речевого воздействия.

Если рассматривать учение как развитие с присущими ему диалектическими противоречиями, то овладение иноязычным произношением есть преодоление противоречия между сформированными в родном языке функциональными механизмами речи и новыми средствами реализации речевых функций, моделирование условий для преодоления этого противоречия с учетом основных закономерностей реального общения.

Переориентирование речевых механизмов на фонетические признаки изучаемого языка предполагает развитие у учащихся иноязычного фонематического и интонационного слуха и формирование в их сознании аутентичных слухомоторных эталонов, соответствующих произносительным нормам изучаемого языка. В практике преподавания это обычно осуществляется на основе серий аналитико-имитативных упражнений от прослушивания и произнесения звуков, первично предъявляемых при аудировании фраз, до произнесения слов и словосочетаний или имитации интонационного оформления и последующего выполнения корректировочных упражнений. Подобная организация овладения произношением ставит во главу угла акустические и артикуляционные признаки изучаемых явлений, оставляя в стороне их функциональную основу. Формируемые в таких условиях произносительные на-

выки говорения не адекватны целям учения, ибо они не становятся средством воздействия, не используются в говорении для решения речевых задач, что и ведет к их последующей деградации.

Следовательно, в качестве направляющего и интегрирующего фактора в фонетическом обеспечении высказывания должна выступать речевая задача. Это позволяет сделать следующий вывод: овладение иноязычным произношением на коммуникативной основе предполагает наличие речевой задачи при совершении действий произносительного оформления, т. е. формирование произносительных навыков, способных к использованию в говорении в прагматических целях.

Формирование произносительных навыков — сложный процесс, который в соответствии с данными психологии протекает на основе механизмов обратной связи: контроль исполнения осуществляется слухом, а корректирование регулируется мышечной, кинестетической обратной связью, внутренней формой обратной связи. Что же касается адекватности произносительных характеристик говорения речевой задаче, то говорящий изменяет произносительные качества высказывания в зависимости от степени его действенности. Следовательно, социально-прагматический аспект произносительной стороны говорения регулируется механизмом обратной связи со слушающим, или социальной формой обратной связи. В методическом плане это означает, что организация овладения произношением на коммуникативной основе предполагает создание условий, при которых произносительные качества иноязычного говорения регулируются сенсорной и социальной формами обратной связи при ведущей роли социальной формы.

Произношение основано на сложном взаимодействии голосообразования, звукообразования, сегментирования, механизмов дыхания, интонирования и ритмической организации речи, которые включаются одновременно в момент порождения высказывания (И.А. Зимняя). Одновременность, или симультанность, произносительных операций осложняет управление формированием произносительных действий.

Правомерно поставить следующий вопрос: если речевой акт является единой системой операций, находящихся в сложных взаимоотношениях друг с другом, то следует ли учитывать эти

взаимоотношения в организации учения? Вопрос об этом практически не ставился в методике, в то же время организация овладения произношением на коммуникативной основе требует его положительного решения.

Основанием для этого могут служить данные о распределении функций между полушариями мозга. Левое полушарие содержит кинестетические, кинетические логико-грамматические программы, оно управляет процессами артикуляции согласных и цепочек звуков, составляющих слова, и комбинирует логико-грамматические структуры. В распоряжении правого полушария находится ритмическая и мелодическая организация сегментов речи, тембральная окраска речи, распределение логических ударений, артикуляция гласных как чистых тонов. Правое полушарие, связанное с образным восприятием и представлением, регулирует выражение коммуникативной определенности высказывания, его конкретности и эмоциональности.

Методическая интерпретация указанных данных свидетельствует, что левое полушарие, содержащее языковые артикуляционные и логико-грамматические программы, осуществляет языковое нормирование речи, а правое полушарие, управляющее эмоциональной окраской, конкретностью и ситуативной отнесенностью высказывания при помощи мелодической и ритмической организации речи, осуществляет прагматическое нормирование говорения. Вопрос заключается в том, как они взаимодействуют, какова динамика такого взаимодействия. С этой точки зрения интересны данные о действии механизма мотивации и его соотносительности с возбуждением речевого ритма. Оказывается, что активизация соответствующих отделов правого полушария благодаря смутному чувству задачи (коммуникативного намерения) стимулирует возбуждение речевого ритма. Порождение речи ритмично, ритм организует всю функциональную систему и объединяет компонент речевой деятельности путем «ритмического натяжения» (А.М. Антипова). Это и определяет специфику иноязычного ритма как компонент овладения произношением. Поэтому нужно учитывать, что ритмическая организация речи выступает как средство привлечь внимание слушающего, улучшить усвоение и воспроизведение.

Традиционно процесс формирования произносительных навыков начинают с отработки мельчайших произносительных единиц, постепенно укрупняя их и усложняя операции. Но логика этого процесса противоречит реальной структуре и механизмам произносительных действий. Попытка произвольно извлекать и обрабатывать в изолированных условиях ту или иную операцию, которая, как мы отмечали, является элементом системы, ведет к нарушению всего комплекса связей. Не случайно после такой практики усвоенные произносительные действия не становятся элементами системы, поскольку они формировались вне системы.

Таким образом, в организации процесса овладения произношением на коммуникативной основе должны учитываться следующие положения: а) единство функциональной и формальной сторон произносительных основ речи, б) системный характер взаимоотношений произносительных единиц, в) прагматическая направленность произносительных характеристик речи, г) навыковая природа действий произносительного оформления, д) интегрирующее воздействие речевого контекста на формирование произносительных навыков, е) взаимовлияние произносительных операций в условиях упреждающего синтеза, ж) необходимость обеспечения уровня произносительной готовности как пускового сигнала к речепроизводству. Данная стратегия, учитывающая системный многоуровневый характер произносительных действий, требует серьезной разработки специальных упражнений.

Произносительные навыки как объект овладения

Произносительные навыки весьма специфичны. По принадлежности к виду деятельности их следует отнести к двигательноречевым. Ни чисто двигательными, как это иногда имеет место, ни чисто речевыми их считать нельзя, ибо лежащее в их основе действие (это вполне очевидно) двойственно. Поскольку речевые единицы существуют только в звуковых образах, произносительный навык как бы слит одной своей стороной с навыком лексическим (грамматическим), где он по характеру – ре-

чевой; с другой стороны, своим функционированием он обязан движениям органов речи, поэтому этот навык — двигательный.

По физиологическим механизмам, лежащим в основе производительных навыков, их нельзя назвать ни чисто первосигнальными, ни исключительно второсигнальными, что подтверждает их двойственную природу.

По составу производительные навыки могут быть и простыми (элементарными), и сложными (интегрированными). Вероятно, элементарным следует считать, например, навык произнесения одного звука. Тогда интегрированными можно назвать навыки произнесения слов, синтагм.

В некоторых работах навык интонирования рассматривается как самостоятельный. Однако все сказанное выше однозначно убеждает в том, что интонирование нельзя оторвать от артикуляции. Сравним, например, простую демонстрацию артикуляции звука [а] с использованием его в речевых ситуациях.

1. — Да нет, он не гримасничает, у него нервный тик.

— А... (В смысле: «Понятно»).

2. — Видимо, он не придет.

— А? (В смысле: «Что ты сказал?»)

3. — Ты знаешь, Сергей ушел от Маши.

— А! (В смысле: «Что ты говоришь?!») и т. п.

Подобное наблюдается и при использовании слова, словосочетания, фразы. Поэтому правильнее считать, что производительный навык состоит из двух операций: операции артикулирования и операции интонирования. Каждая из этих операций достаточно сложна (рис. 19).

Операции интонирования обладают качеством ситуативности, маркированы речевой задачей, чего нельзя сказать об операции артикуляции. Это, однако, не означает, что целесообразно усваивать сначала артикуляцию (в языковых, формальных упражнениях), а затем — интонирование (в речевых упражнениях). Рассматривая коммуникативную стратегию овладения производительной стороной говорения, мы убедились, что артикуляцией следует овладевать только на основе прагматических характеристик речи, на основе речевых задач, что немислимо без всех операций интонирования.

Таким образом, произносительный навык есть способность осуществить синтезированное действие, совершающееся в навыковых параметрах и обеспечивающее адекватное звуковое оформление речевой единицы.

Процесс формирования произносительного навыка проходит в несколько этапов.

1. *Восприятие-ознакомление.* На этом этапе две задачи. Первая — ознакомиться с прагматическим аспектом произносительного явления, вторая — создание правильного звукового (слухового) образа, без которого невозможно ни дальнейшее овладение произносительным навыком, ни его функционирование (слуховой контроль). Слуховой образ создается на основе ощущений и представлений в процессе презентации произносительного явления.

2. *Имитация.* У учащихся укрепляются представления о прагматике произносительного явления, она осознается уже на собственном речевом опыте. Закрепляются связи слуховых и речедвигательных образов речевой единицы. Формируется способность к воспроизведению. Развиваются слуховой контроль и социальная форма обратной связи.

3. *Дифференцировка-осмысление.* На этом этапе происходит осмысление дифференциальных признаков звука или другого произносительного явления. На основе концентрации временной связи формируется операция артикулирования. Укрепляется способность к воспроизведению.

4. *Изолированная репродукция.* На основе целенаправленного (в речевых целях) использования произносительного явления закрепляется его прагматическое значение в единстве с артикуляцией. Укрепляется социальная форма обратной связи.

5. *Комбинирование (переключение).* На основе целенаправленного комбинирования произносительных явлений и переключения внимания с одного на другое укрепляются все операции, составляющие произносительный навык.

Указанные стадии могут несколько видоизменяться в зависимости от того, какое произносительное явление (какая операция) служит объектом овладения. Может меняться и последовательность стадий. Так, дифференцировка-осмысление может



идти вслед за восприятием-ознакомлением, а осмысление без дифференцировки (вернее, предфонационная подготовка) — даже начинать комплекс упражнений.

Технология формирования произносительных навыков

Коммуникативную технологию овладения произносительной стороной говорения еще предстоит разработать. Тем не менее уже сейчас можно с уверенностью говорить об эффективности целого ряда приемов, дать некоторые практические советы, чтобы хорошее произношение учащихся стало реальностью.

Если ответить в общем и предельно кратко, то это — постоянная, планомерная и методически грамотная работа. Подчеркиваем — постоянная работа на всех ступенях учения, ибо, за исключением самой начальной ступени, почти никогда нет возможности проводить специальные уроки по формированию произносительных навыков.

Основы произношения закладываются на начальной ступени. Какова же технология этой работы? Первое, что необходимо, это — дать ученикам «наслушаться» того звука, который им предстоит усвоить. Так в сознании учащегося создается необходимый звуковой образ. Именно звуковой образ, хранимый в нашей памяти,

становится основой правильного произношения, тем эталоном, с которым мы сверяем услышанное и произносимое, замечая ошибку.

Итак, вы начинаете работу, используя для этого небольшое высказывание (на одну минуту), которое насыщено словами с усваиваемым звуком (именно высказывание, а не набор фраз или разрозненных слов). «Послушайте, — говорите вы, — что я скажу. Согласны вы со мной или нет? Кстати, обратите внимание, как я произношу».

Затем вы произносите первую фразу (обязательно в нормальном темпе!), чуть-чуть замедляя темп на том слове, где есть новый звук, вычлняя это слово, подчеркивая звук, произносите звук отдельно, затем снова звук в слове и слово во фразе.

Когда прослушаны все фразы, высказывание можно произнести целиком без всяких вычленений слов и усваиваемого звука. Ни в коем случае не позволяйте ученикам сразу же повторять за вами — звуковой образ у них еще не сформировался, поэтому может укорениться неправильное произношение.

После ответа на поставленный до прослушивания вопрос вы говорите: «Что было необычно в моем произношении?» Ученики отвечают, учитель корректирует, поясняет.

«Теперь, — говорите вы, — попробуйте отличить неправильное произношение от правильного. Кто заметит ошибку, пусть поднимет руку». Вы снова, четко и неспешно, произносите, скажем, три слова с новым звуком, один из которых «некачественный», и спрашиваете, какое слово по счету произнесено неверно.

Могут возразить: а допустимо ли произносить неправильно? Это же, дескать, приучает к ошибкам. Как раз наоборот! После того как установлен звуковой образ, просто необходимо отдифференцировать правильный звук от неправильного. Это нужно для профилактики ошибок. Но при этом нужно показать и объяснить ученикам, в чем заключается ошибка. Речь идет не о рассказе об артикуляции звука, его характеристике, положении всех частей речевого аппарата и т. п., а об указаниях на причину ошибочного произнесения.

Только после этого можно приступить непосредственно к усвоению звука. Конечно, упражнение не должно быть формальным: на основе содержания высказывания, с которого вы начали работу, можно подготовить серию вопросов, в которых фигури-

ровал бы нужный звук. Отвечая, ученики будут использовать его в своих высказываниях.

Если при презентации звука ученики молчали, то теперь они должны шепотом повторять за отвечающим. Не надо бояться шума, который может возникнуть в классе. Такая работа приучает учеников к мысли, что вопрос, заданный одному, относится ко всем. Важно и другое: резко интенсифицируется усвоение.

Сначала спросите нескольких более способных учеников, в ответах которых вы уверены. Это даст возможность слабым ученикам несколько раз прорепетировать произнесение звука шепотом, так сказать, без свидетелей, что укрепит их веру в свои силы.

С окончанием фонетической зарядки не кончается работа над звуком. Следите за произношением учащихся, исправляйте их, напоминая о причине ошибки. Следите только за тем звуком, который избран объектом овладения. А к концу урока снова уделите полторы-две минуты усвоенному звуку.

«Не все из вас, — говорите вы, — произносят звук ... правильно. Послушайте и проверьте себя».

Включается запись с упражнением, в котором фразы объединены в цельное высказывание и которое связано с предыдущей работой на уроке и, главное, с домашним заданием. Фонограмма здесь необходима: она избавляет учителя от сложной обязанности самому и давать образец, и контролировать; учитель ходит по классу, прислушивается к тому, как произносят учащиеся.

Важно следить за тем, чтобы фразы при повторении не «рубилась» на отдельные слова. Соблюдение логического ударения — важнейшее условие овладения произношением. Сформулировав установку и показав, как выполняется упражнение, учитель говорит: «Вы соглашаетесь с собеседником, поэтому не забывайте делать ударение на слове Давайте-ка попробуем все вместе».

Приглашая класс к хоровому произнесению, вы «дирижируете», указывая на необходимость ударения: «Да, это действительно хороший фильм».

Следует произнести несколько фраз, требуя выразительного ударения, для этого нужны настойчивость и терпение. Впрочем, как и для всей работы над произносительной стороной речевой деятельности.

Казалось бы, на иностранном языке фраза с неверным логическим ударением и неправильной мелодикой не кажется такой уж «страшной». Но попробуйте перевести ее на родной язык! Прочтите, например, следующий диалог, делая ударение на выделенных словах:

Кто идет в школу?

Мальчик идет в *школу*.

Он *хороший* ученик?

Да, он *хороший ученик*.

Вполне понятно, что это — не общение. Необходимо разъяснить и показать ученикам, как от логического ударения меняется смысл сказанного, что в ответах можно опустить любое слово, но только не то, на которое должно падать логическое ударение.

В принципе та же технология работы и при овладении интонацией. Несколько иной будет экспозиция. Поскольку интонация является необходимым условием оформления мысли, выражения чувства говорящего, то в первую очередь нужно акцентировать внимание учащихся на том, какую роль играет интонация в данном высказывании, как она помогает реализовать речевую задачу. Для лучшего понимания этого можно указать на отношения между говорящими, которые обуславливают именно данную интонацию. Вот два примера.

«Если в разговоре с собеседником мы что-то не расслышали, не поняли, то обычно переспрашиваем, задаем уточняющий вопрос, не так ли? Послушайте фрагмент разговора двух друзей по телефону и обратите внимание, с какой интонацией произносятся фразы переспроса...».

«Когда мы обращаемся к кому-нибудь с какой-то просьбой, то, конечно, делаем это вежливо. Вот послушайте, как звучат просьбы мальчика, который обращается к своим родителям...».

После экспозиции, показа функционирования произносительного явления и, если необходимо, дифференцировки-осмысления наступает стадия собственно упражнений. И здесь необходимо сказать, что каких-либо особых фонетических упражнений не существует: *для автоматизации произносительных явлений используются условно-речевые и речевые упражнения, наполненные соответствующим материалом.*

Специальная работа над произносительной стороной говорения имеет место на начальной ступени учения. Но даже при самой тщательной работе это не сможет обеспечить полного успеха. Поэтому нужно помнить, что существуют упражнения, выполняя которые можно попутно совершенствовать произносительные навыки. Это так называемые *неспециальные упражнения*. Где же они имеют место?

Во-первых, при формировании лексических навыков, в частности при работе с функционально-смысловыми таблицами.

Во-вторых, при формировании грамматических навыков, в частности при показе речевого образца.

В-третьих, в процессе записи на слух с однократного предъявления, когда ученик не только слышит образцовое произнесение, но и сам позже читает микротекст-высказывание.

В-четвертых, при овладении техникой чтения, процесс которого тесно связан с произношением, или при овладении собственно чтением, когда можно давать задание прочесть одно и то же высказывание с разной интонацией (сомнение, уверенность и т. п.).

В-пятых, при заучивании стихов и их воспроизведении.

Как же и когда исправлять ошибки в произношении?

Если происходит формирование произносительных навыков, то коррективы не только возможны, но и необходимы. Только исправлять нужно сразу, а не ждать, пока ошибок наберется целый ворох. Получается поистине нелепо, когда через минуту-две начинают мучительно вспоминать, какую ошибку сделал ученик, а то и спорить, была ли допущена ошибка вообще. Если же выполняются речевые упражнения и внимание ученика сосредоточено на содержании высказывания, по логике изложения, то исправление артикуляции звука может разрушить общение. Но в любом случае ошибки в произношении, как правило, исправляет учитель. Если необходимо, он может даже повторить ошибку ученика, показав неправильное и правильное произношение.

Разумеется, первой предпосылкой овладения произносительной стороной говорения является образцовое произнесение самого учителя. Учитель ни при каких условиях не должен подстраиваться под уровень учащихся, как-то искажая аутентичность произношения из желания быть понятым.

Вопросы и задания

1. Проверьте себя.
 - 1) Что означает термин «функциональное замещение»? В чем отличие функционального замещения от перевода как способа семантизации лексических единиц?
 - 2) Что означает термин «функциональное гнездо моделей»? С чем связана необходимость выявления функционального гнезда моделей при обучении грамматической стороне речи?
 - 3) Что означает термин «квантование правил»? Почему квантование правил необходимо на этапе формирования грамматических навыков? От чего зависит количество квантов правила?
 - 4) Что означает термин «экстралингвистический объект» (ЭЛО)? Что может выступать в качестве ЭЛО? С чем связана необходимость использования ЭЛО на этапе формирования лексических навыков?

2. Какому из указанных видов речевой деятельности соответствуют данные ассоциации. Соотнесите их, указав стрелкой.

говорение	«слово → значение»
аудирование	
чтение	«мысль → слово»
письмо	

3. Слово является носителем личностно-смысловых, формальных, синтагматических, предметных, эмоциональных, парадигматических и ассоциативных связей.

Проанализируйте функционально-смысловую схему (ФСТ) и скажите, каким образом эти связи учитываются в процессе организации ФСТ и работы с ней?

4. Какие из перечисленных ниже операций систематизируются в а) лексическом навыке; б) грамматическом навыке; в) произносительном навыке? Сделайте необходимые уточнения.

операция выбора,	операция оформления,
операция артикуляции,	операция интонирования.
операция сочетания,	

5. Как вы думаете....

- 1) Почему при формировании лексических навыков на основе ФСТ значительно увеличивается количество запоминаемых лексических единиц?
- 2) Каковы преимущества использования ФСТ по сравнению с другими средствами, используемыми для овладения лексической стороной речи? Перечислите их.
- 3) В чем преимущества функциональной стратегии формирования лексических и грамматических навыков?
- 4) Влияет ли возраст учащихся на методику работы по усвоению грамматической стороны речи?

6. Обсудите:

- 1) Какие ошибки мог совершить учитель в ходе организации работы, если учащиеся не смогли употреблять новые лексические единицы, когда опора в виде ФСТ была убрана?
- 2) «Количество упражнений не решает вопроса о характере того навыка, который формируется» (В.С. Цетлин). Вы согласны с этим?

7. Найдите ошибку в следующем суждении: «Поскольку кроме речевых существуют и языковые навыки, нужны и языковые упражнения».

8. Для получения качественного результата необходимо строгое соблюдение этапности работы. Какова эта этапность в ходе формирования указанных ниже видов навыков? Заполните таблицу, используя перечень стадий, перечисленных ниже.

Восприятие-ознакомление, восприятие, восприятие-имитация, имитация, дифференцировка-осмысление, репродукция, подстановка, изолированная репродукция, комбинирование обозначения.

	Формирование лексических навыков	Формирование грамматических навыков	Формирование произносительных навыков
Стадии	1.	1.	1.
	2.	2.	2.
	3.	3.	3.
		4.	4.
		5.	5.
		6.	

9. Овладение иноязычным произношением на коммуникативной основе предполагает соблюдение ряда условий. Какие это условия? Продолжите.

- наличие речевой, речевого
- системность
- единство
- прагматическая направленность
- обеспечение
- ситуативность

10. Оцените следующие высказывания учителей. В чем заключается ошибочность подобных рассуждений?

А: «В рамках школьного обучения практически невозможно сформировать произносительные навыки, отвечающие всем необходимым параметрам. Я, например, допускаю аппроксимированное произношение. Ничего страшного в этом не вижу».

Б: «В ходе обучения произносительной стороне речи должно использоваться как можно больше имитативных упражнений. Я, например, практикую хоровую работу. Она обеспечивает учащимся большой объем речевой практики».

В: «Прежде всего я отрабатываю с учащимися изолированные звуки, подробно описываю им их артикуляцию. Когда звук получается достаточно аутентичным, перехожу к проговариванию звукосочетаний, а затем и слов с этим звуком. Потом на основе этих слов мы разыгрываем диалоги».

11. Запомните!

Результатами этапа формирования навыков являются:

- узнавание нового языкового явления;
- знание значения нового языкового явления;
- умение воспроизводить новое языковое явление в ограниченном контексте.

Средства формирования речевых навыков и развития речевых умений в коммуникативном иноязычном образовании

Как бы мы прекрасно ни разобрались в философии коммуникативного иноязычного образования и как бы ни овладели его принципами, конкретная работа на занятии, если мы хотим достичь желанной цели, потребует от нас мастерства в формировании речевых навыков и в развитии речевых умений. А речевые навыки очень специфичны, что было нами установлено еще в 60-е годы XX века. Без учета их специфики подлинного успеха в овладении ими ожидать не приходится. Почему? Да потому что средства, которые мы используем в учебном процессе (мы имеем в виду упражнения), должны быть адекватны цели, т. е. способны обеспечить ее достижение. Обо всем этом нам и предстоит подробный разговор в пяти главах данной части книги.

Одно лишь предварительное замечание. Как читатель помнит, мы предложили заменить термин «обучение иностранному языку» на термин «иноязычное образование». Это несложно сделать теоретически, в принципе, но заменять далее везде «обучение» на «образование» не сочли целесообразным. Все же книга эта адресована преподавателю, для которого термин «обучение» настолько привычен, что его замена кое-где может привести к недопониманию того, что хотели сказать авторы. Поэтому хотим предупредить читателя, что и в этой части книги, и в следующей мы кое-где используем термин «обучение».

Глава 1. Общение как умение

Любую деятельность человек может осуществлять только в том случае, если он умеет это делать. В основе общения как деятельности также лежит умение, но еще более сложное, чем умение говорить, читать и т. д. Умение общаться — интегративное, комплексное, многокомпонентное. И если целью определено умение общаться, то необходимо «разъять» его на составляющие компоненты, установить его параметры. Только в этом случае мы сможем создать необходимые для обучения общению условия и подобрать соответствующие средства.

Проблема навыков и умений

В традиционной теории обучения иностранным языкам существует распространенный подход к решению проблемы навыков и умений. Считается, что формирование речи проходит три основных этапа:

первичное умение → навык → вторичное умение.

Первичному умению обычно предпосылаются знания. Таким образом, предполагается, что от языковых знаний возможен непосредственный переход лишь к первичным умениям; речевые навыки образуются только в результате многократного повторения соответствующего умения (Б.В. Беляев). Отсюда и определение понятий.

Первичное умение представляется как действие, совершаемое человеком впервые и с осознанием способа его выполнения. Все внимание направлено на способ выполнения, который сообщен в виде знаний о нем. Предполагается выполнение более или менее частного действия.

Навык определяется как упрочившийся благодаря упражнению способ действия (А.А. Смирнов), как действие, которое совершается человеком без участия сознания, т. е. автоматически (Б.В. Беляев).

Вторичное умение рассматривается как умение совершать какие-то комплексные действия, основанные уже не на знаниях, а на навыках.

Конечно, в теории данная схема уже не столь популярна, делались неоднократные попытки усовершенствовать ее, однако на практике она очень живуча (учителя по-прежнему тянет к использованию «подготовительных» упражнений неречевого характера: сначала усвоить языковую форму, а затем включить ее в речь).

Данной схеме нельзя отказать в логике. Возможно, что именно этим она привлекла так много сторонников. Но иногда логика вступает в противоречие с целесообразностью учения: не следует забывать, что лежащая в ее основе схема была получена в экспериментах по формированию *двигательных* навыков, но не речевых, а ведь они обладают определенной спецификой, о чем мы скажем ниже.

Почему эта схема недостаточно эффективна? Главное — потому, что она *не обеспечивает переноса навыков*, что легко наблюдать на любом уроке: ученик знает слово, но использовать не может или использует грамматическую форму только в том виде и с тем материалом, который заучен. Аналогичное явление имеет место и в рецепции. Почему? Да потому, что условия формирования навыка не адекватны условиям, в которых он должен функционировать. В самом деле:

а) для умения общаться характерно наличие речевой задачи; когда, однако, навык формируется из так называемого первичного умения, у учащегося *нет речевой задачи*, все его внимание направлено на способ выполнения действия;

б) для общения характерна и ситуативная отнесенность (т. е. оба собеседника понимают о чем идет речь); здесь — лишь формальное конструирование предложений без их функции в речи, следовательно, и безотносительно к ситуации.

Именно поэтому учащийся может достигнуть даже высокой *степени* автоматизации действия (скажем, грамматического), но не доходит до нужного *уровня* автоматизации. Ученик может сконструировать предложение (иногда довольно быстро), но беспомощен при его использовании в общении. Вполне понятно: *навык сформированный в условиях, принципиально отличных от условий общения*, всегда будет неспособен к переносу в процесс реального общения.

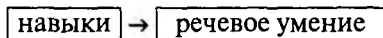
Есть ли возможность отказаться от принятой схемы? Думается, что есть. Для этого надо пересмотреть подход к решению проблемы и опереться на следующие исходные методологические положения:

1. Метод идеализации в науке. Совершенно очевидно, что между навыком и умением нельзя провести четкой границы. Но сделать это необходимо, право на это дает идеализация. Ведь используют в физике «абсолютно черное тело», когда такового нет, в геометрии — «точку» и «прямую», когда любую точку можно рассматривать как прямую, если изменить масштаб измерения, и т. п.

2. Системный подход к объектам исследования. Именно так рассматривалось общение, когда речь шла о его структуре.

3. Анализ не по элементам, а по единицам. Эту идею выдвинул Л.С. Выготский. Суть ее в том, что любой объект плодотворно членить не на элементы, а на **единицы**, так как последние сохраняют свойства целого объекта, а элементы — нет. Как, скажем, молекула воды сохраняет все ее свойства, а атомы водорода и кислорода — нет. Такой «молекулой речевой деятельности» является действие; если же речевая деятельность — умение, то его «единицей» будет навык. Навык должен обладать определенными качествами умения.

В связи с этим предлагается двухкомпонентная схема:



Продуктивность схемы обеспечивается только в том случае, если навык формируется в условиях, адекватных речевым (для переноса). Плодотворность такого подхода будет не раз доказываться в дальнейшем. А пока рассмотрим качества речевого навыка и речевого умения поочередно, тем самым покажем: а) чего следует добиваться в процессе выполнения упражнений, б) что является мерилем адекватности используемых упражнений.

Качества навыков. Понятие «речевой навык»

Автоматизированность. Это качество упоминается всегда, оно главным образом и включается в определения навыка. Например, «навык есть автоматизированный компонент сознательно выполняемой деятельности» (Богоявленский, Менчинская).

Понятие автоматизированности очень объемно. В него входят: а) определенная скорость протекания действия; б) целостность и плавность действия, если оно не односоставно; в) экономность, т. е. отсутствие лишних движений; г) низкий уровень напряженности (вспомните, с каким трудом первоклассники выводят буквы и как их пишем мы); д) готовность к включению, легкая возбудимость стереотипа. Все эти компоненты слиты воедино.

Устойчивость. Преподавателям иностранного языка хорошо знакомо явление, когда тщательно усвоенный звук теряет все свои качества, как только он включается в слово, а тем более с данным словом во фразу. Та же картина наблюдается и с грамматическим явлением. Это объясняется тем, что навык хотя и создан, но не подготовлен к столкновению с другими навыками, к взаимодействию с ними. Такой навык недостаточно устойчив.

Если процесс формирования качества «автоматизированность» можно назвать «первичной автоматизацией», то процесс формирования качества «устойчивость» назовем «вторичной автоматизацией». Методически целесообразно предусмотреть случаи взаимодействия навыков, выявить факторы, нарушающие устойчивость, и «провести» навык через эти условия, прежде чем включить его в процесс развития умения.

Гибкость. Без этого качества, даже будучи автоматизированным и устойчивым, навык остается «вещью в себе». Ибо он не будет обладать способностью к переносу.

Гибкость можно рассматривать в двух планах: а) как способность включаться в новой ситуации, б) как способность функционировать на новом речевом материале. Важно заметить, что гибкость не придается навыку после выработки других качеств, а формируется в процессе создания автоматизированности и устойчивости за счет использования упражнений определенного характера и их соответствующей организации.

Навыку свойственны две противоположные тенденции: оставаться стереотипным (ведь если есть навык, то на его основе производится всегда одно и то же действие) и быть гибким, подвижным (в зависимости от условий функционирования действие «приспосабливается»).

«Сознательность». Некоторые психологи считают, что навык функционирует автоматически, т. е. без участия сознания (Б.М. Теплов, Б.В. Беляев). Другие же полагают, что навыки теснейшим образом связаны с сознанием и им обусловлены (П.А. Рудик). Как ни странно, противоречия в этих взглядах нет. Будучи по природе сознательным, в процессе функционирования навык не выявляет сознательности. В момент совершения действия внимание продуцента или реципиента направлено не на способы совершения отдельных действий (навыков), а на цель деятельности. Действия выполняются автоматически, на уровне сознательного контроля: сделав ошибку, мы замечаем ее. Но это происходит лишь при условии, что в процессе формирования навыка имело место осознание действия.

Такая природа навыка дала повод некоторым методистам считать, что существуют речевые навыки и языковые навыки. Например, С.Ф. Шатилов считает, что речевые навыки основаны на динамических стереотипах, а языковые — на знаниях правил. Когда отказывает стереотип, автоматизированность, т. е. речевой навык, мы прибегаем к языковому — опираемся на правило и конструируем свое действие.

Но если, как мы знаем, в основе навыка лежит динамический стереотип, то можно ли называть навыком то, в основе чего лежат знания, что функционирует с помощью дискурсивно-логических размышлений (языковой навык)? Безусловно, нет. Кроме того, ориентировать учебную деятельность на подобные «навыки» — значит ориентировать на дискурсивное владение речью, что не соответствует сущности речевой деятельности. То, что называют «языковым навыком», — не какой-то отдельный навык, а лишь сознательная сторона навыка речевого. Не случайно С.Л. Рубинштейн определял навык как *единство* автоматизма и сознательности.

Относительная сложность. Навыковое действие может быть не обязательно односложным. По мере выполнения деятельности входящие в нее действия не только еще более упрочиваются сами по себе, но и «растут». Так, на уровне навыка может порождаться не только слово, словосочетание, синтагма, но и целая фраза или даже сцепления фраз. Но рост этих «цепочек навыков» не беспределен: иначе можно было бы автоматизировать всю речь.

Теперь можно дать и определение речевого навыка.

Как мы видим, качеств у навыка довольно много. Поэтому в определении данного феномена неверно выделять какое-то одно качество (например, автоматизированность) и вводить его в определение. Перечисление же всех качеств превращает определение в характеристику. Так говорит наука-логика. Целесообразно найти такое понятие, которое вобрало бы в себя все качества навыка и выразило его функциональную сущность. Через это понятие можно и определить речевой навык.

Раньше мы говорили, что навык рассматривается нами как единица речевой деятельности. Таких единиц в системе деятельности множество. И каждая из них, если она обладает необходимыми качествами, является *условием* выполнения деятельности.

Вот почему *навык* можно определить как

способность совершать относительно самостоятельное действие в системе сознательной деятельности, которое благодаря наличию полного комплекса качеств стало одним из условий выполнения этой деятельности.

Виды навыков

Речевые навыки следует отличать от двигательных. Для речевых навыков характерна ситуативная отнесенность и маркированность речевой задачей. А это — факторы первостепенной важности при овладении речевыми навыками.

Среди речевых целесообразно различать *лексические* и *грамматические* навыки, т. е. можно констатировать принципиальное различие механизмов, обеспечивающих порождение синтаксической конструкции, с одной стороны, и ее лексическое наполнение — с другой (А.А. Леонтьев). От того, отнесем ли мы какое-то явление к грамматическому аспекту или к лексическому, будет зависеть технология его усвоения. Следовательно, термин «речевые навыки» свидетельствует об их принадлежности к речи как виду деятельности, в отличие от, скажем, двигательных навыков.

Термин «навыки устной речи» не синонимичен термину «речевые навыки». Первый объединяет навыки, входящие в устную

форму общения (говорение, аудирование). По аналогии правомерен термин «навыки письменной речи». Можно использовать и термин «навыки продуктивной (рецептивной) речи», если имеются в виду навыки, входящие в говорение и письмо (чтение и аудирование). В соответствующих контекстах использование всех этих терминов оправданно.

Произносительные навыки, очевидно, корректно считать двигательльно-речевыми.

Качества речевого умения. Понятие «речевое умение»

Что же характеризует умение? Что общего у умения с навыком, а что специфично?

Если рассматривать умение в аспекте деятельности (а именно так мы поступаем), то можно выделить шесть основных его качеств.

Целенаправленность. Целенаправленность присуща только умению. Она обеспечивается в нем за счет продукта речевой деятельности: в говорении и письме — это высказывание, его содержательность, логичность, эмоциональность; в аудировании и чтении — извлеченное содержание и смысл. Такой продукт возникает только в том случае, если работают все механизмы коммуникативной функции мышления. Целенаправленность умения есть его способность, которая позволяет управлять речевой деятельностью для достижения поставленной цели.

Динамичность. Речевое умение — деятельность неподготовленная и во времени, и в комбинационном отношении, и внешним побуждением (П.Б. Гурвич). Оно предполагает способность экстренного нахождения способов решения задач (в применении к общению — разрешения ситуаций).

Когда человек встречается с совершенно новой ситуацией, требующей нового, не имевшегося до сих пор в опыте сочетания уже выработанных связей, то «динамическими стереотипами» не обойтись. Необходимо, чтобы деятельность была динамичной. Следовательно, умение опираться на факт *экстренного* образования множества самых тонких и гибких динамических временных связей на основе прежних замыкательных связей (Е.И. Бойко).

Динамичность умения сама не появляется, ее надо специально развивать. Корни ее — в таких качествах навыка, как готовность к включению, скорость действия, гибкость: если этого не будет в навыках, не будет и динамичности умения.

Продуктивность. Учитывая это качество, речевую деятельность иногда считают творчеством. Правомерно ли это? Думается, что нет. В речевой деятельности, однако, есть нечто от творчества. Это «нечто» — ее комбинированность. Э.П. Шубин очень образно выразился по этому поводу, сказав, что «вся речь вертится на оси комбинированности». Поэтому правильнее считать, что говорение, например, есть речетворчество и как таковое — продуктивно по характеру. Продуктивны и чтение, и аудирование, но там это проявляется иначе — в творческом подходе к раскрытию смысла и содержания воспринимаемого.

Безусловно, продуктивность основана на репродукции, но заключается в том, что всякий раз создаются, главным образом, не встречавшиеся в речевом опыте сочетания речевых единиц; стереотипные же элементы, «заученные», трансформируются адекватно цели в данной ситуации.

Интегрированность. Следует понимать «спаянность» навыков, которая возникает на основе их синтеза. В речевом умении интегрируются: а) навыки разного характера (лексические, грамматические, произносительные), б) навыки разной степени автоматизированности, в) неавтоматизируемые компоненты (жизненный опыт, знания, эмоциональная сфера и т. д.), куда входит все, что связано с культурой.

Интегрированность всех этих компонентов приводит к тому, что речевое умение превращается в *качественно новый уровень* владения материалом. Это принципиально важно помнить. Интегрированность умения опирается прежде всего, видимо, на качество устойчивости и относительной сложности составляющих его навыков.

Самостоятельность. В это качество входят два аспекта: а) автономность речевого умения на иностранном языке, его независимость (в сформированном виде) от родного языка; б) независимость от непосредственно воспринимаемых опор-подсказок в виде слов, плана, схем, объектов действительности и т. п. Учет этого качества умения накладывает свой отпечаток на процесс

учения: заставляет ориентироваться, во-первых, не на «переходное говорение», во-вторых, относиться к опорам лишь как к переходному, вспомогательному средству, годному на ограниченном отрезке процесса усвоения.

Иерархичность. Это качество умения может быть представлено двумя основными уровнями: операционным (навыковая основа) и мотивационно-мыслительным (собственно умение), в которых выделяются подуровни (рис. 20). Строго говоря, эмоционально-волевая и интеллектуально-познавательная сферы — это сферы не речевого умения, а человека как личности. Но они теснейшим образом связаны с речевым умением, что говорит об их обязательном учете в процессе овладения.

Над всеми расположена мотивационная сфера. Она питается от других сфер, образно говоря, как лампочка от батареек, но «свет мотивационной сферы», в свою очередь, освещает все, что совершается на более низких уровнях. Это определяет невозможность учения вне мотивации, даже если речь идет о формировании навыков.

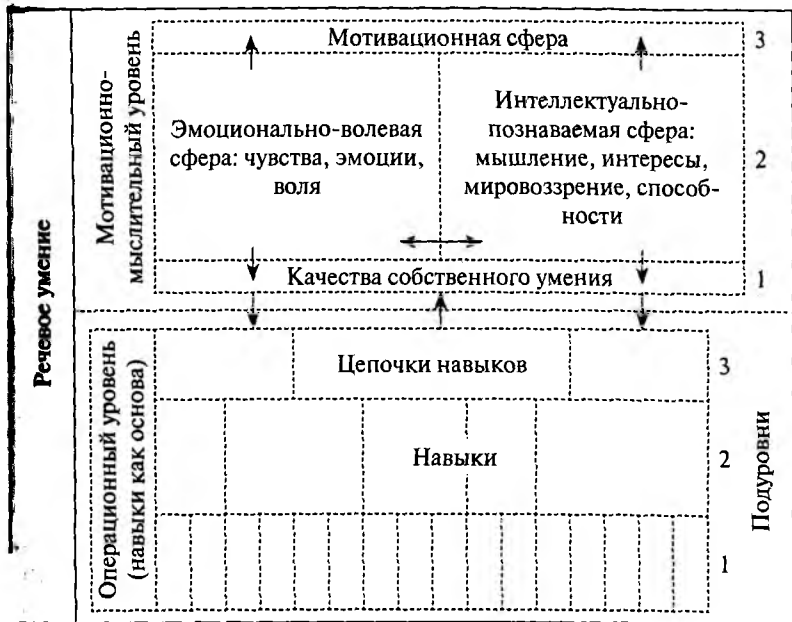
Как видим, умение имеет много общего с навыками, но является все же самостоятельным феноменом. Как же его определить?

Сделать это чрезвычайно сложно. Чтобы показать насколько, достаточно упомянуть, что умение определяют по-разному, а именно, как: а) способность к мобилизации опыта, б) активный синтез навыков, в) качественно новую ступень, г) владение системой психических и практических действий, д) регулирование действий, е) то, что самостоятельно программируется самим человеком, и т. п. И все это верно.

Но на основе сказанного выше представляется правомерным определить речевое умение через понятие «управление». В этом понятии в снятом виде содержатся все характеристики умения плюс его функциональная, деятельностная направленность. Именно наличие в умении всех его качеств делает его способным к управлению речевой деятельностью в процессе общения. Таким образом,

речевое умение есть способность управлять речевой деятельностью в условиях решения коммуникативных задач общения.

Рис. 20



Виды и состав речевых умений

Различают четыре основных вида речевых умений: 1) умение говорить, т. е. излагать свои мысли в устной форме, 2) умение писать, т. е. излагать свои мысли в письменной форме, 3) умение аудировать, т. е. понимать речь в ее звуковом выражении, 4) умение читать, т. е. понимать речь в ее графическом выражении.

Каждое умение состоит из «своих» навыков (см. табл 10).

Что показывает эта таблица?

1. Одинаковые названия действий в разных видах деятельности не означают их одинакового характера. Скажем, грамматические действия в говорении связаны с произнесением, в письме — с графическим их изображением, в чтении — с графическим их восприятием и т. д. Это очень важно методически, ибо предписывает соответствующий путь формирования таких действий.

Таблица 10

Навыки, входящие в умения			
Продуктивные		Рецептивные	
Говорение	Письмо	Аудирование	Чтение
Грамматические	Грамматические	Подсознательного распознавания грамматических форм речи и упреждения синтаксических структур	Подсознательного распознавания грамматических форм речи и упреждения синтаксических структур
Лексические	Лексические	Неопосредованного понимания слов и словосочетаний	Неопосредованного понимания слов и словосочетаний
Произносительные	Графического изображения речи (механизм письма)	Подсознательного восприятия и различения звуковой стороны речи	Подсознательного восприятия и различения графической формы речи (механизм чтения)

2. Каждый вид деятельности основан на особых действиях, следовательно, он должен развиваться на основе упражнений именно в данном виде деятельности: нельзя научиться говорить, обучаясь читать.

3. Между всеми видами речевой деятельности существует неразрывная связь: с одной стороны, говорение и письмо связаны как продуктивные виды деятельности, аудирование и чтение — как рецептивные; с другой стороны, говорение и аудирование связаны как виды устной формы общения, а письмо и чтение — как виды письменной формы общения.

Этим доказывается со всей очевидностью необходимость обучения общению через комплексное обучение всем видам речевой деятельности.

Для осуществления речевой деятельности необходимо владеть отдельными действиями так, чтобы они не отвлекали произвольного внимания говорящего, пишущего, слушающего, читающего, а осуществлялись подсознательно.

Для успешного осуществления самого высокого уровня — собственно общения, необходимо свободно владеть видами речевой деятельности как средствами общения. Но сами речевые

виды деятельности при этом не уходят в подсознание; их становится сложнее осуществлять, поскольку этих деятельностей – несколько. Тем более сложно это становится в диалоге культур.

Такая иерархия обуславливает большую сложность общения. Если общение принять за *общую систему* действий, каждый «обслуживающий» его вид речевой деятельности за *частную систему*, то в каждой частной системе оказываются три *подсистемы*: структурная (грамматическая), семантическая (лексическая) и «выразительная» (произносительная, графическая); в свою очередь, каждая из подсистем основана на множестве отдельных *действий* (лексических, грамматических, «выразительных»). Действия и их подсистемы составляют *операционный* аспект общения (речевой деятельности); на него «накладывается» и другой, который можно назвать условно *мотивационно-мыслительным*: он ведает планированием деятельности, ее контролем, оценкой результатов и т. п. Вся стратегия общения осуществляется в этом аспекте.

Так мы получаем три уровня:

- уровень общения,
- уровень речевых деятельностей,
- уровень речевых действий, на которых основаны виды речевой деятельности. В каждом виде речевой деятельности состав действий не одинаков.

Было бы ошибкой считать, что уровень собственно общения есть лишь совокупность действий, входящих в виды речевой деятельности и приведенных в систему. Общение имеет и свои специфические, присущие только ему действия.

Умение общаться как системно-интегративное умение

Выше отмечалось, что умение общаться – не сумма умений говорить, аудировать, читать и писать. Как и любое умение, оно *интегративно*, ибо возникает на основе других умений, а в силу *интегративности* становится качественно новой ступенью овладения какой-либо деятельностью. Но умение общаться еще и очень сложно, ибо представляет собой целую систему умений разного порядка и характера. Именно поэтому умение общаться

названо здесь системно-интегративным. Рассмотрим его в двух планах: для устной и письменной форм общения.

Умения, необходимые для устного общения

Можно выделить по крайней мере пять групп умений.

1. Собственно речевые умения, связанные с говорением и аудированием как видами речевой деятельности и средствами общения.

Умение вступать в общение означает, что нужно знать, когда и как можно начать говорить со знакомым или незнакомым человеком, с человеком, который занят делом или разговаривает с другим, с людьми разного ранга и т. д., нужно владеть для этого специальными языковыми и неязыковыми средствами, а главное, уметь это делать в общении с представителями другой культуры.

Умение поддерживать общение можно назвать *контактностью* собеседника, которая проявляется, казалось бы, в незначительных репликах, возгласах, междометиях и т. п., а также позах, жестах, выражениях лица, показывающих, что вас слушают и главное — воспринимают. Эти «знаки» имеют различное назначение. Кроме того, что они являются знаками вежливости, контактности, они еще и дают возможность выслушать собеседника и быть выслушанным, продумать свое высказывание, не прекращая общение. Фактически умение поддерживать общение — это умение слушать и слышать, а оно, как известно, ценится иногда дороже, чем умение говорить.

Умение завершить общение, выйти из него, свернуть беседу. Оно заключается в том, чтобы найти фразы, которые бы, с одной стороны, точно указывали на вашу удовлетворенность (неудовлетворенность или другую оценку) данным актом общения, а с другой — не обижали собеседника.

Умение проводить свою стратегическую линию — одно из условий успешного воздействия на собеседника. Скажем, для того чтобы *доказать*, что такой-то фильм невысокого качества, нужно *изложить* свои требования к фильмам данного рода, *привести примеры*, факты из фильма, доказывающие его несоответствие необходимому уровню, *сравнить* этот фильм с другим, *оценить*

игру актеров и т. д. Но несмотря на все эти промежуточные — тактические — задачи, говорящий все время должен иметь в виду свою стратегическую задачу — доказать. Только в этом случае его высказывание будет целенаправленным, а следовательно, сможет воздействовать на собеседника.

Умение учитывать компоненты ситуации общения. Чрезвычайная важность этого умения объясняется тем, что ситуации общения никогда не бывают стандартными: какой-то компонент в них всегда нов — появился новый собеседник, что-то изменилось в самом собеседнике (например, настроение), что-то, относящееся к делу, вспомнил говорящий, в связи с репликой собеседника изменилась (уточнилась) задача и т. д. Не учитывать этого — значит не достичь цели общения.

Но в ситуацию входят и сами собеседники со всеми присущими им индивидуальными свойствами: контекстом деятельности, личным опытом, интересами, мировоззрением, чувствами и статусом в коллективе. Все это так или иначе «участвует» в общении, проявляется в разговоре и поэтому должно быть учтено. А это возможно только в том случае, если у говорящего развита коммуникативная функция мышления¹.

Умение прогнозировать результат своего высказывания или реплику собеседника. Это умение — продукт речевого опыта, ума, интуиции, знания собеседника, а также умения понимать его высказывания, их подтекст и «читать» его поведение. Вполне понятно, что развить указанное умение на основе заучивания высказываний, даже огромного их количества, невозможно.

Умение понимать сказанное собеседником однократно.

Умение понимать сказанное в нормальном темпе.

Умение переспрашивать собеседника, если требуются уточнения и пояснения.

Умение захватить и удержать инициативу общения. В определенные моменты общения каждый из собеседников оказывается инициатором, «ведущим», ибо оба они стремятся достичь своей цели, причем их цели часто не совпадают. Однако это умение имеет и другую сторону — способность предоставить

¹ См. часть V, гл. 1.

партнеру, возможность реализовать свой замысел, с которым тот вступил в общение. Эти два стремления — удерживать инициативу, вовремя предоставляя ее другому, — только кажутся взаимоисключающими: их баланс создает необходимую уравновешенность общения.

Умение спровоцировать желаемую реакцию собеседника. Это можно сделать вербально и невербально.

Умение выразить основные речевые функции: подтвердить что-то, возразить, усомниться, одобрить, пообещать, согласиться, предложить, узнать, попросить, пригласить, удивиться и т. д. Конечно, диапазон средств выражения той или иной функции на иностранном языке у ученика будет ограниченным по сравнению с родным, но уметь выполнить он должен любую функцию.

Умение говорить выразительно достаточно сложное, комплексное, в него входят: выбор правильного тона разговора, правильная синтагматичность речи, логическое ударение, точная интонация, выразительный жест или мимика, соответствующая ситуации и обстоятельствам поза. Иногда думают, что выразительность речи важна только для актера, лектора, учителя. Нужно показать ученику, как все это важно и в повседневном общении.

Умение высказываться целостно как в смысловом отношении, так и в структурном. Каждое высказывание, особенно на уровне сверхфразового единства и на уровне целого текста, представляет собой законченную мысль. Безусловно, в высказывании может быть и несколько мыслей, но все они объединены общим замыслом, общей идеей высказывания, общим содержанием, отнесенностью к сфере действительности, к обсуждаемой проблеме.

Смысловая целостность высказывания подкрепляется еще и структурной целостностью. Единица любого уровня высказывания — слово, словосочетание, фраза, сверхфразовое единство и текст — имеет свою структуру. Мы уже многое знаем о том, как строятся эти единицы, каковы закономерности их структурной организации. Использовать эти знания для овладения высказываниями указанных уровней — наша задача.

Умение высказываться логично и связно. Высказываться логично — значит обеспечивать последовательное изложение мыслей, фактов, суждений, связанных в смысловом отношении, причем

соотнесенных с задачей высказывания; а высказываться связано — значит уметь «сцеплять» отдельные фразы и сверхфразовые единства в тексте определенными средствами языка.

Логичность и связность — вкуче с целостностью и выразительностью — залог успешной ответственности высказывания.

Умение высказываться продуктивно также охватывает и содержание, и форму высказывания. Продуктивность высказывания с точки зрения содержания — это богатство фактов, сведений, мыслей и т. п., необходимых, по мнению говорящего, для достижения цели, ради которой он вступает в общение. Другое дело, насколько это содержание окажется информативным для данного собеседника. Уровень информативности определяется ценностью сообщения для собеседника как личности: высказывание может быть очень содержательным, но для конкретного собеседника неинформативным.

С точки зрения формы высказывания его продуктивность определяется количеством новых комбинаций усвоенного материала, или иначе: чем меньше заученного, тем выше продуктивность. Сколько бы человек ни заучил высказываний (имеются в виду главным образом сверхфразовые единства, тем более тексты), общаться в новых ситуациях он не сможет. Отсюда главная задача — развивать умение высказываться продуктивно, развивать настойчиво и постоянно путем комбинирования и трансформации материала в речевых целях. Без умения говорить продуктивно не может быть никакого воздействия на собеседника.

Но с позиций собственно общения продуктивность проявляется в умении перестроить свою тактику, а может быть, и стратегию «на ходу». Такое умение — «высший пилотаж» общения. Оно требует специального развития.

Умение говорить самостоятельно проявляется в том, что собеседник сам: а) выбирает стратегию высказывания (адекватную ситуацию), б) может составить программу высказывания, в) говорит без заимствования мыслей из предварительно прочитанных или прослушанных источников, г) говорит без опоры на полные записи того, что используется в высказывании, д) говорит без опоры на иллюстративное изображение объектов высказывания.

Умение высказываться экспромтом очень важно, особенно в условиях коллективного общения, где повышается требование к скорости реакции на реплику.

Умение говорить в нормальном темпе зависит, прежде всего, от уровня владения словами, уровня конструирования фраз и сверхфразовых единств. В процессе общения важен не абсолютный темп, т. е. не количество слогов (слов), произнесенных и услышанных в единицу времени, а синтагматичность — расчлененность высказывания на синтагмы (речевые отрезки, имеющие свой смысл и логическое ударение). Необходимый темп сохраняется в основном в пределах синтагм. Это создает условия для осуществления речевой тактики, ибо позволяет в паузах между синтагмами продумывать дальнейший ход высказывания.

Умение пересказать прочитанное или услышанное, но при условии, что пересказ: а) адресован человеку, не знакомому с содержанием прочитанного (услышанного), б) осуществляется с определенной речевой задачей, скажем, выразить удивление по поводу того, что узнал говорящий, и с учетом ситуации и разных ее компонентов (вплоть до состояния собеседника). Подобный пересказ развивает умение выбрать главные факты, перекомпоновать воспринятое для решения своей задачи, воспроизвести (а иногда и изменить) логическую цепочку рассуждения.

Умение передать виденное. Человек часто бывает свидетелем различных событий, происшествий, встреч и т. п., и в общении возникает задача — рассказать о виденном. Упражнение в этом можно назвать *вербализацией*.

II. Умения речевого этикета. Согласно определению А.А. Акинъшиной и Н.И. Формановской, речевой этикет — это «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношениями говорящих. Такие правила приняты данным национальным коллективом носителей языка, а также малыми социальными группами в зависимости от возраста, социальной принадлежности, обстановки общения и т. д.». Авторы включают в речевой этикет следующее: обращение и привлечение внимания; приветствие; знакомство; приглашение; просьба, совет, предло-

жение; согласие и отказ; извинение; жалоба; уточнение, сочувствие, соболезнование; комплимент; неодобрение, упрек; поздравление, пожелание; благодарность; прощание.

III. Речевые умения, или умения невербального общения. Нужно заметить, что эти умения, во-первых, в иноязычном общении далеко не всегда совпадают с теми, которые усвоены в общении на родном языке, и, во-вторых, не могут быть эффективно усвоены ни в продуктивном, ни в рецептивном плане вне реального общения. Это означает, что их нельзя просто запомнить, а потом использовать: они маркированы ситуативно и слиты с речевым общением.

IV. Умение общаться в различных организационных формах общения. Таких форм мы называем шесть: 1) установление отношений, 2) «интервью», 3) планирование совместных действий, 4) одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение, 5) обсуждение результатов деятельности, 6) дискуссия.

V. Умение общаться на разных уровнях: а) в паре; б) в группе из 3–5 человек; в) в коллективе до 30 человек. Может быть еще и уровень массового общения — лекция, митинг и т. п., но для большинства учащихся применительно к иностранному языку этот уровень не актуален. Указанные уровни разнятся психологически, поэтому ими следует овладеть специально.

Умения, необходимые для общения в письменной форме

Многое из того, что присуще общению в его устной форме, характерно и для общения в письменной форме. Человек, который пишет записку, письмо, статью, книгу, также мотивирован к этому, преследует какую-то цель, должен уметь начать сообщение, построить его, закончить, учитывать адресат и т. д. Человек, читающий что-либо (от записок до романа), также имеет и цель, и мотив, хотя иногда может не осознавать этого.

Но есть специфика в этих видах речевой деятельности. У пишущего: а) нет немедленной обратной связи — он не видит, как реагируют на его слова, он может только предвидеть

это; б) время относительно не ограничено, поэтому он может обдумать то, что собирается написать; в) нет тех средств выразительности (интонация, логическое ударение, мимика и т. п.), которыми располагает говорящий; г) нет тех обстоятельств, в которых совершается общение, поэтому он должен быть более многословен, чтобы объяснить, в чем дело, а главное — более логичен, последователен.

Что касается читающего (слушающего), то здесь отличие от говорящего принципиально: если все, что делает говорящий, направлено на другого человека, на собеседника, то вся деятельность читающего (слушающего) направлена на самого себя. В самом деле, вспомним те цели, которые преследует человек, берясь за чтение или аудирование: а) навести справку, проверить данные, удостовериться в чем-либо мнении; б) узнать что-нибудь новое, интересное; в) получить дополнительные сведения о чем-либо; г) развлечься, получить удовольствие; д) изучить что-либо основательно; е) ознакомиться с чем-либо, получить лишь общее представление о предмете интереса; ж) удовлетворить престижные мотивы («неудобно не прочесть»); з) удовлетворить интерес к чтению как процессу (эстетическое удовольствие). Все это человек делает ради удовлетворения своих потребностей, своих желаний, своих интересов, И делает не случайно, не вдруг: его побуждают сложившиеся обстоятельства, определенная ситуация. Это очень важно осознавать для обучения рецептивным видам деятельности, ибо если ученик должен (с нашей точки зрения) прочесть определенный текст, то он такого «долженствования» может и не ощутить. Нужно разбудить, затронуть в нем нечто такое, что побудит его к чтению, и не вообще, а к чтению именно данного высказывания, отрывка, рассказа и т. п.

Многие считают, что общение — это взаимодействие с человеком, а чтение — разве это общение? Ведь мы взаимодействуем с книгой — предметом неодушевленным... Подобный взгляд на чтение наносит процессу учения огромный ущерб. Да, мы имеем дело с книгой. Но написал-то ее человек! Он вложил в нее все то, что вкладывают в устные высказывания — свои мысли и чувства, он населил ее людьми и постарался их сделать живыми, действу-

ющими (вспомните — «действующие лица»), похожими на нас. Поэтому, читая, мы взаимодействуем не с бумажными страницами в переплете, не со строчками букв, т. е. не с книгой, а с «населяющими» ее людьми, с их мыслями и чувствами, с мыслями и чувствами автора (пишущего, говорящего). И если мы поймем, что это так, то и процесс овладения чтением будем организовывать соответственно.

Какими же умениями должен обладать человек, чтобы осуществлять общение в письменной форме?

Умение выбрать материал для чтения в зависимости от интересов, желаний, необходимости и обстоятельств. В процессе учения (в школе) это умение проявляется не в полной мере, зато в жизни, для работы оно очень необходимо.

Умение читать достаточно быстро. Скорость чтения (про себя) значима не только с точки зрения экономии времени, но и как фактор, обуславливающий понимание при чтении (чем выше скорость, тем лучше понимание), а также как предпосылка функционирования и развития других умений.

Умение догадываться: а) о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по контексту, по связи с родным языком и т. д.; б) о содержании текста, рассказа по заголовкам.

Умение предвосхищать (антиципировать): а) содержание всего текста по его началу или предвидеть финал произведения; если это имеет место, то чтение проходит быстрее и с большим интересом; б) структуру сложных фраз, что является предпосылкой их понимания; в) структуру всего читаемого произведения или отрывка из него. Общее представление о целом всегда облегчает понимание его составных частей.

Умение читать самостоятельно, не пользуясь сносками, пояснениями, словарем и т. п. Разумеется, это относится к текстам, построенным почти полностью на изученном языковом материале, содержащем не более 5% нового языкового материала.

Умение следить за развитием линии сюжета. К чтению небольших отрывков это умение имеет косвенное отношение.

Умение читать тексты разного жанра — художественные, публицистические, научные — и учитывать их характер. Для этого необходимо хотя бы элементарно знать, чем отличаются указанные

жанры в стилистическом (языковом) и в структурном отношении и как это отражается на процессе чтения, чем затрудняет его.

Умение привлечь и учесть все, что связано с данным текстом. Имеются в виду различные знания читающего об авторе, его мировоззрении, жизни, знания об эпохе, к которой относится текст, знания о той сфере, области действительности, которая описана в тексте, общие знания о психологии изображенных типов людей и свой опыт осуществления подобной деятельности и т. п. Осуществление межпредметных связей в учении может проходить по этой линии.

Умение понять основную идею, смысл любого текста. Очевидно, медленное развитие данного умения, кроме всего прочего, обусловлено именно тем, что на начальной ступени учения (а иногда и дальше) учащихся держат на искусственно сконструированных текстах, где идею, смысл обнаружить почти невозможно.

Умение понять общее содержание читаемого. Это умение не легче и не труднее предыдущего, оно — иное. Здесь недостаточно понять отдельные места, факты, события, — нужно понять их связь и зависимость. Однако даже поняв содержание, можно не уловить смысла, хотя и легче угадать его.

Умение выбрать нужное из текста, нескольких текстов.

Умение пользоваться словарем и другими справочными изданиями при чтении текстов, выходящих за рамки изученного.

Умение быстро выписать из прочитанного то, что необходимо. Записи (выписки) могут быть двоякого назначения: а) необходимые для немедленного использования в последующем высказывании (отдельные выражения, попутные мысли, план и т. п.); б) необходимые для многократного использования (карточки с основными мыслями, фактами, цитаты — из научного текста).

Умение написать письмо основано на умении говорить, но дополняется умением оформить письмо, знанием того, как обратиться, как подписаться, как написать адрес.

Таковы умения общения в письменной форме, которые необходимо развивать. Конечно, деление на устную и письменную формы общения весьма условно: в жизненных ситуациях они

выступают в комплексе, поэтому необходимо делать то же и в обучении.

Для учителя указанные умения должны служить постоянными ориентирами в работе и критериями оценки своей деятельности.

Для учащихся овладение умениями осуществляется в решении задач, которые должны быть как бы «присвоены», осознаны как свои личные, а этого в условиях наличия общей мотивации можно достичь прежде всего за счет их объяснения (объяснения значимости того или иного умения), а также за счет правильной оценки работы учащихся, их успехов или неудач. Оценивать учебные действия учеников нужно только с позиций владения тем или иным умением.

Условия формирования речевых навыков и развития речевых умений

Мы выяснили основные качества навыков и умений, т. е. знаем, что именно нужно формировать и развивать, знаем цель, которую нужно достигнуть. Очевидно, что эти качества не появляются сами по себе, что их возникновение зависит от создания необходимых условий. О таких условиях и пойдет речь. Сначала выясним, каковы условия формирования речевых навыков.

Динамический стереотип как основа навыка.

Из психологии мы знаем, что основной деятельностью коры головного мозга является замыкание временных связей (И.П. Павлов). Эти связи образуются в результате воздействия на человека явлений внешнего мира. Становление речи происходит также по законам образования временных связей (Н.И. Красногорский), так как слово есть такой же раздражитель, как и любой другой. Участие слова в выработке временных связей оказывается возможным благодаря совместной деятельности первой и второй сигнальных систем, которая лежит в основе усвоения речи.

Когда организм встречается с комплексом раздражителей (а это бывает в большинстве случаев), происходит синтезирование их в единый раздражитель. Если какая-то ситуация долго оста-

ется постоянной, повторяющейся, она запечатлевается в виде сложной функциональной системы. Большое значение имеет при этом определенность цепи раздражителей, их порядок. Внутренние связи между раздражителями обеспечивают то, что первый член цепи условных раздражителей вызывает второй, второй подготавливает третий и т. п., а все они предопределяют последний. Такая сложная динамическая система (стереотип) и лежит в основе навыка.

Усваивая речь, человек встречается также с комплексами раздражителей — фразами. Эти «словарные цепи» (по выражению Н.И. Красногорского) фиксируются мозгом в виде речевых стереотипов. Каким образом?

Сигналы от форм слов и конструкций фраз, часто повторяющихся в речи, проходят по слухоречедвигательному анализатору соответствующее число раз и вызывают определенную системность в работе мозга. В конце концов разнообразные встречи условных сигналов систематизируются, уравниваются, так сказать, заканчиваются динамическим стереотипом (И.П. Павлов). При усвоении родного языка однотипные фразы поступают в мозг бессистемно: «инкубационный период» у ребенка достаточно велик. При овладении иноязычной речью нельзя повторять путь онтогенеза. Почему?

Физиологи установили два чрезвычайно важных для нас факта:

- если в мозг поступают нервные импульсы *одного и того же качества*, то нейроны становятся избирательными по отношению именно к этим импульсам, и временная связь устанавливается быстрее;
- после прекращения раздражения активность нейронов остается некоторое время повышенной, они как бы выражают готовность наметившейся связи «пропустить» раздражение, если оно поступит *достаточно скоро* после предыдущего.

Из сказанного можно сделать вывод о необходимости первых двух условий формирования речевых навыков: а) *однотипность речевых образцов* как основа нервных импульсов одного качества; б) *регулярность поступления однотипных речевых образцов*, неразрывность их во времени, системность.

Усвоение речи проходит путем проб и ошибок. Мы очень любим повторять поговорку «на ошибках учатся» и в применении к овладению иноязычной речью. Но эта поговорка оправдывает лишь плохую организацию нашего учения, вред же от ориентации на нее огромен, по крайней мере, в овладении говорением. Первым, кто понял это, был, вероятно, Г. Пальмер, который утверждал: учить речи нужно через правильную речь. Избегать ошибок в процессе становления навыка особенно важно на начальной стадии: здесь они оказываются исключительно стойкими. Вот почему справедливо требуют *тщательно подготавливать первое самостоятельное воспроизведение материала*. Иными словами, речь идет о *профилактике ошибок*, а не об их легализации или постоянном исправлении. Успех в действии важен и в психологическом плане: укрепляет веру в свои силы, пробуждает интерес, порождает раскованность.

Если же взглянуть на этот спор с точки зрения формирования динамического стереотипа, то и тогда он решится в пользу организации безошибочной речи: общеизвестно, какое влияние на успешное становление динамического стереотипа оказывают подкрепления в виде успешного выполнения действия, ведь не зря же они называются *положительными* подкреплениями.

Отсюда и третье условие — *относительная безошибочность выполнения действий*.

Чтобы определить следующее условие, вспомним, что динамический стереотип — явление парадоксальное. Мы уже писали, что «стереотип» означает «штамп», «шаблон», «динамический» — «подвижный», «изменчивый». В речевом навыке, следовательно, есть инвариантное и вариативное.

Многообразие связей зависит от двух причин: а) многообразия ситуаций, в которых формировался динамический стереотип (навык); б) многообразия речевого материала.

На основе этого и возникает качество — гибкость навыка. Следовательно, мы получаем четвертое условие эффективного формирования речевых навыков — *разнообразие обстоятельств* (ситуаций, материала, задач).

Наконец, нужно вспомнить и о том, что выработка динамического стереотипа зависит от сочетания слуховых, двигательных и

зрительных образов слов, что между этими компонентами существует тесная связь, что они могут друг на друга влиять (И.П. Павлов). Вспомним, кстати, о единстве и взаимосвязи компонентов внутренней речи. Отсюда пятое условие — *комплексный подход* к процессу формирования навыков, т. е. обязательность подкрепления со стороны других анализаторов при ведущей роли того, в какой вид деятельности (умение) входит данный навык.

Имеет ли значение в процессе формирования навыков *характер используемых упражнений*? Иногда пишут, что для овладения устной речью нужны устные упражнения. Правильнее сказать — упражнения в устном общении. Устными можно считать всякие упражнения, проведенные в устной форме, например прочтение диалога в паре, трансформация предложений и т. п. В них у говорящего, точнее, произносящего нет *никакой речевой задачи*. Здесь имеет место проговаривание. Упражнения же в устной речи предполагают общение на языке, которое может быть и полностью естественным, и условным. Так мы получаем первую «оппозицию»: *проговаривание — говорение*.

Подобное есть и в других видах речевой деятельности. Так можно различать *слушание — аудирование*. Под первым понимается восприятие речевого материала на слух без цели извлечения информации, под вторым — наличие такой цели.

По тем же признакам различаются *прочтение — чтение*.

В письменной речи получим *писание — письмо*, где под первым понимается фиксация материала в письменной форме (в учебных целях), под вторым — изложение своих мыслей.

При формировании речевых навыков почти все *время должно отводиться упражнениям, которые соответствуют правым частям «оппозиций»*; это и есть шестое условие.

Первое, с чем сталкивается человек, усваивающий речь, это ее *восприятие*. Вначале, воспринимая речь, человек не только не понимает ее, но и «не слышит» («не видит»), т. е. не различает языковых средств. В конечном счете мы тоже приходим к тому, что не замечаем средств выражения, но тогда уже они воспринимаются подсознательно, а на уровне сознания извлекается информация. Вначале же мы не воспринимаем форму высказывания ни сознательно, ни подсознательно. А ведь для усвоения

речи нужно именно различать речевые единицы, иначе их нельзя даже имитировать. Известно, что восприятие речи сопровождается внутренним проговариванием. А без восприятия и внутреннего проговаривания невозможно и развернутое внешнее проговаривание. Все сказанное позволяет выдвинуть сельное условие — *предваряющее восприятие* подлежащего автоматизации материала при определенной степени осмысления воспринимаемого.

Давно и многими отмечалось, что при овладении говорением *имитация* играет важную роль. Фактически усвоение и начинается, собственно говоря, с имитации, а не с предваряющего слушания. Ведь и динамический стереотип складывается не благодаря восприятию, а благодаря воспроизведению речи. Не зря говорят: речи нельзя научить, ей можно только научиться.

В имитативных упражнениях на наших уроках недостатка нет. Но, к сожалению, часто упускают два существенных момента. Во-первых, ученики иногда имитируют, не зная, что они имитируют, не осмыслив необходимого; во-вторых, ученики почти всегда имитируют ради необходимости имитировать, вне всякой речевой задачи.

Осмысленная имитация в процессе общения — вот восьмое условие формирования речевых навыков.

Вы, конечно, не раз слышали, как ребенок говорит: «солдатов», «чулков», «книгов» и т. п. Откуда эти новообразования? Виновата в них *аналогия*. Ребенок знает формы «домов», «топоров», значит и — «книгов». А.Н. Гвоздев много лет записывал все, что говорил его сын, начиная с первых слов до восьмилетнего возраста; его записи прекрасно доказывают, что образования по аналогии — один из главных механизмов усвоения речи.

Аналогия свидетельствует о самостоятельности ребенка в создании форм. Но для такой самостоятельности нужны «основания»: они как раз и создаются предваряющим слушанием и имитацией. Имеем ли мы право не использовать при формировании иноязычных навыков столь мощный механизм, как аналогия? Конечно нет.

Иностраный язык усваивается иначе, чем родной. Но упрощая, можно сказать, что *психофизиологические* механизмы усвоения в принципе одни и те же. К ним относится и аналогия.

Речевые действия могут совершаться по аналогии с образцом видимым, слышимым, абстрактно изображаемым, интериоризованным.

Такие действия, как конструирование, также могут совершаться по аналогии. Очень важно конструирование по аналогии отличать от конструирования по правилу, и не только отличать, но и предпочесть. Это не значит, что правилам, указаниям в этих действиях не место. Напротив, во избежание образований на иностранном языке форм типа «чулков» необходимо управлять действиями по аналогии.

Таким образом, получаем девятое условие — *использование действий по аналогии* с учетом трех моментов: наличия речевой задачи, управления этими действиями и постепенной интериоризации образца.

И еще один механизм важно заставить работать при усвоении иноязычной речи. Это — *непроизвольное запоминание*.

Психологи отмечают, что для запоминания мало лишь одного воздействия объектов на органы чувств. Нужно, чтобы *материал для запоминания включался в активную деятельность субъекта*. Фиксируются те связи, которые имеют значение для достижения результата (помогают или мешают). Причем произвольное внимание может быть направлено на цель действия, а материал, с которым производят действия, запоминается иногда даже лучше, чем если бы все внимание было направлено на него (П.И. Зинченко).

Опыт показывает, что процесс формирования навыков можно организовать так, чтобы произвольное внимание было отдано цели действия, содержанию, а *языковая форма запоминалась непроизвольно, подсознательно*. Это и есть десятое условие успешного формирования речевых навыков.

Как же соотносятся навыки и знания?

Мнения методистов весьма разноречивы: а) знания надо всегда предпосылать речевой деятельности (Б.В.Беляев); б) знания (правила) нужны только как обобщения (И.Е. Аничков); в) знание правил не приводит к автоматизму (А.П. Старков); г) если ученикам не сообщить правил, они создадут их сами. Другое

дело, каково будет качество этих правил (Д.Н. Богоявленский); д) в языке навык — все, знание — ничто (Л. Блумфилд).

Думается, что любое из этих положений не может считаться абсолютной истиной. Почему?

Давайте возьмем три разных навыка: а) навык написания какой-либо буквы; б) навык произнесения необычного звука; в) навык упреждения сложной синтаксической структуры. Какое из указанных положений подойдет для всех трех случаев? Ни одно.

Навык а) можно создать и без осознания правил, на основе копирования образца. Для навыка б) одной имитации окажется мало, нужны какие-то указания. Формирование навыка в), несомненно, потребует предпосылания знаний.

Вывод может быть только таким: глобальные положения не являются методически целесообразными; роль, место и характер правил определяются в каждом конкретном случае в зависимости от характера навыка и других факторов (этап, возраст и т. п.). Что касается *необходимости* знаний (правил-инструкций), то как таковая она сомнений не вызывает.

Итак, резюмируем, что нужно знать об условиях формирования речевого навыка.

Исходя из того что второй язык усваивается, так сказать, тем же мозгом, что и первый (родной), и не может не быть каких-то закономерностей (для нас они — условия), присущих обоим процессам, выделим первую группу условий и назовем их *общими*. В нее можно включить: 1) предваряющее слушание речи; 2) имитацию как первую стадию усвоения; 3) использование механизма аналогии; 4) использование произвольного запоминания; 5) многообразие ситуативных условий; 6) одноязычность упражнений; 7) системность в работе мозга.

Однако процесс усвоения речи на иностранном языке не идентичен процессу усвоения речи в онтогенезе. Поэтому существует группа условий, которые мы называем *специфическими*. Сюда входят: 1) однотипность речевого образца на определенном отрезке усвоения; 2) регулярность поступления образца в мозг обучающегося; 3) относительная безошибочность речевых действий обучающегося; 4) адекватность упражнений; 5) управление процессом фор-

мирования речевых навыков (осознание в необходимых случаях); б) комплексность усвоения при ведущей роли одного анализатора.

Недооценка и тех и других условий в равной мере пагубно скажется на качествах формируемого навыка, будь то лексический, грамматический или произносительный навык.

Теперь рассмотрим, *какие же условия нужно создать*, чтобы развить у учащихся *умение* необходимого качества? Нас интересуют только те условия, создание которых необходимо для организации развития речевого умения для каждого вида речевой деятельности. Поскольку эти условия совпадают со многим, что касается и ситуации, и индивидуализации, и характеристики общения в целом, мы перечислим эти условия, кратко поясняя их.

Наличие речемыслительной задачи, решая которую учащийся осуществлял бы речевую стратегию в данной ситуации.

Личностная мотивированность речевого поступка.

Наличие ситуации в общем контексте деятельности. Все ситуации, которые мы «создаем» в классе, редко связаны с контекстом деятельности ученика. Поэтому их так трудно реализовать. Облегчить эту процедуру можно лишь при наличии какого-то общего для всех учащихся широкого контекста деятельности. Можно ли его создать?

В этом помогут специальные событийные фильмы, интересные по ситуации и содержанию, коммуникативные по направленности (учет сферы коммуникации), методические по характеру, героями которых являются сверстники учащихся. Такой фильм можно показывать перед каждым циклом уроков, вводя учащихся в атмосферу событий, опираясь на которые учитель создает ситуации общения на занятии. Весь материал для чтения, аудирования, входящий в цикл, также опирается на события фильма, на «широкий контекст». Упражнения становятся ситуативными, тематичными (содержательными).

Индивидуализация ситуаций.

Вариативность ситуаций и материала. О ней мы уже подробно писали. Добавили лишь, что вариативность совершенствует взаимодействие навыков в умении, уничтожает «заавтоматизированность» навыков.

Самостоятельность продуцента и реципиента. Вспомним самостоятельность как одно из качеств умения. Формирование этого качества требует определенных условий обучения, постепенного «изживания» опор. Если мы используем вербальные опоры длительно, вплоть до последней стадии («Составьте ситуацию с данными словами»), то это не развивает, а парализует механизм целенаправленного ситуативного выбора слов. Если мы на завершающей стадии развития умения используем иллюстративную наглядность не как стимул, а как постоянную опору для говорения, то мы также вредим умению: учащийся опирается на восприятие, в то время как чувственной основой единства «речь — мышление» является представление.

При чтении данной главы у преподавателя может возникнуть вопрос: да, условия овладения речевыми умениями и составляющими их навыками важны, но где же условия овладения *собственно общением*?

Это и есть условия овладения собственно общением. Почему? Да потому что общением как уже говорилось, нужно овладеть в условиях общения. А что такое ситуация, если не единица общения, которая моделируется на уроке? Что такое индивидуализация учебного процесса, если не моделирование личностной сущности общения?

Кроме того, важно помнить, что при коммуникативном обучении любой вид речевой деятельности рассматривается как средство общения, а развитие умений в данных видах деятельности не мыслится вне общения. То же относится и к навыкам, которые предполагается формировать не до общения, а в **процессе** его, когда оно для этого специально организовано, как это имеет место в условно-речевых упражнениях.

Вопросы и задания

1. Почему для формирования речи схема первичное умение — навык — вторичное умение является недостаточно эффективной по сравнению со схемой навыки → речевое умение?
2. Что означают слова: «навык — одно из условий выполнения деятельности». Что дает ему возможность быть условием?
3. Объясните смысл выражений:
 - Навык есть единство автоматизма и сознательности.
 - Навык есть единство изменчивости и устойчивости.
4. Процесс формирования речевых грамматических навыков требует комплексного ряда условий. Вот они:
 - 1) предваряющее слушание фраз с усваиваемой грамматической формой;
 - 2) имитация фраз при наличии речевой задачи;
 - 3) однотипность фраз, построенных по одному речевому образцу;
 - 4) регулярность предъявления и порождения однотипных фраз в процессе автоматизации;
 - 5) опора на механизм аналогии при выполнении речевых действий;
 - 6) безошибочность выполнения речевых действий (профилактика ошибок);
 - 7) разнообразие «обстоятельств» автоматизации ситуаций, речевого материала);
 - 8) речевой характер упражнений.

Вместе с тем, для выработки разных качеств навыка нужны различные условия. Какие условия необходимы для того, чтобы навык стал:

- автоматизированным?
- гибким?
- устойчивым?

Почему вы так считаете?

5. Как вы относитесь к следующим рассуждениям?

А: «Нужно не прощать учащимся ни одной ошибки, не жалея на это времени».

В: «Зачем нужно усваивать языковую форму произвольно? Разве нельзя дать ученикам выучить ее специально?»

6. Обсудите:

1) Почему может происходить деавтоматизация навыковых действий? Отсутствие какого качества навыка является причиной деавтоматизации?

2) В каком качестве проявляются возможности «роста навыка» и как это происходит?

7. Соотнесите каждое качество речевого умения, с качеством речевых навыков. Объясните, какие качества навыков и каким образом способствуют зарождению качеств речевого умения.

Автоматизированность

Целенаправленность

Устойчивость

Динамичность

Гибкость

Продуктивность

Сознательность

Интегрированность

Относительная сложность

Самостоятельность

Иерархичность

8. Проверьте себя.

1) К какому уровню речевой деятельности относится: речевой навык; речевое умение?

2) Гибкость навыка и динамичность умения — одно и то же?

3) Что является характерным для каждого из качеств речевого умения и в каких условиях они развиваются?

4) Соотнесите каждое качество речевого умения с условиями его развития. Какие условия являются наиболее адекватными для каждого из качеств?

5) Для устного общения необходимо владение по крайней мере пятью группами умений. Перечислите их.

6) Какие из условий организации учебного процесса наиболее благоприятно сказываются на развитии умения учащихся проводить свою стратегическую линию в ходе построения высказываний?

Глава 2. Упражнения как деятельностные средства

Средствами обучения в дидактике и методике обычно называют учебники. Позволительно спросить: а если учение проходит без учебников, означает ли это, что не используются средства? Конечно, нет, ведь без средств нельзя достичь цели. Выходит, что учебники — это не средства, а лишь одна из форм организации и воплощения средств учения. Подлинными средствами учения являются упражнения. Только выполнение упражнений приводит к цели, а их отсутствие есть отсутствие всякого целенаправленного учения.

Понятие «упражнение»

Что такое упражнение? Всякое ли выполнение чего-либо есть упражнение? Нет, конечно.

Во-первых, в упражнении всегда есть *учебная цель*. Безусловно, какое-то упражнение может давать и «побочный» эффект, т. е. попутно формировать и те механизмы, на которые оно непосредственно не направлено. И это очень важно использовать в учебной деятельности. Но все же важнее определить главную цель каждого упражнения.

Во-вторых, упражнение — это не беспорядочное действие, ему присуща *специальная организация*.

В-третьих, упражнение всегда направлено на *совершенствование* способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать многократность повторения действия. Но одно упражнение при учении никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели. Поэтому упражнения объединяются в системы, подсистемы, комплексы.

Требования, которым должны отвечать упражнения

Обычно выделяют упражнения для *усвоения* материала и для его *использования* в речи. Терминология при этом чрезвычайно разнообразна: первые называют языковыми, подготовительными

ми, тренировочными и т. п., вторые — речевыми, коммуникативными, творческими и т. д.

Анализ упражнений, предлагаемых многими методистами для формирования речевых навыков, а также их обоснования, приводит к выводу, что требования, выдвигаемые к данной категории упражнений, продиктованы их основным, как думают многие, назначением — служить средством усвоения структурной стороны языка, операций с языковым материалом. Так, М.С. Ильин считает, что подготовительным (в его терминологии) упражнениям должны быть свойственны: «направленность на овладение частными операциями акта речи», «возможное отвлечение усваиваемой частной операции акта речи от внеязычной речевой ситуации» и «расчлененность акта речи относительно времени его осуществления».

Эти упражнения обозначены автором как *тренировочные до-речевого уровня*, что допускает формирование навыков в условиях, не адекватных речевым. С нашей точки зрения, в результате такой «тренировки» навык (если он и сформируется) не будет обладать потенциальной способностью к переносу, о чем мы уже говорили.

Что касается терминов «тренировочные», «подготовительные» и т. п., то они не выдерживают критики. В самом деле: разве «речевые» — не своего рода «тренировочные»? Разве в них не осуществляется развитие, скажем, темпа речи, логичности высказывания, динамичности, тактики говорящего и т. п.? Разве они — не подготовка к реальному общению? Конечно, да. Пока длится процесс учения, имеет место и тренировка, и подготовка. Кроме того, легко заметить, что в парах «тренировочные — речевые», «подготовительные — речевые» и т. п. не соблюдено единство различительного критерия.

Многие авторы называют в качестве главной черты «тренировочных» упражнений направленность внимания на форму или на форму и содержание. Используемые в учебниках тренировочные упражнения действительно направляют внимание (произвольное) учащегося на языковую форму. Это настолько привычно, что кажется неизбежным. Более того, оправдывается тем соображением, что именно такой путь есть единственно верный,

поскольку не может быть никакого использования, если предварительно не усвоены необходимые языковые формы.

Логика подобных рассуждений нерушима только до тех пор, пока не сталкивается с практикой использования сформированных в предлагаемых условиях навыков. Подобные навыки не обладают качеством «оречевленности» (наличием речевой задачи) и, следовательно, не способны к переносу (автоматическому использованию в речевой ситуации). Форма в сознании не маркирована речевой задачей и при появлении в речи такой задачи не вызывается без специальных дискурсивных размышлений.

За предложением направлять внимание ученика в тренировочных упражнениях на языковую форму стоит неверная, на наш взгляд стратегия учения: сначала запомни форму, затем научись использовать ее в речи.

Современные теории памяти, при всех их различиях, сходятся на том, что память есть деятельность, что запоминание происходит эффективно именно в процессе деятельности. Иначе говоря, продуктивен не принцип «запомни и действуй», а принцип «действуя, запоминай». Речь идет здесь о необходимости переориентации на *непроизвольное* запоминание формы, в то время как не будет утеряна ни «оречевленность» высказывания, ни связь с речевой ситуацией. Только это и сможет обеспечить адекватность условий учения (в данном случае «тренировки») условиям функционирования речевых навыков.

Если роль ситуативности для развития речевого умения (в речевых упражнениях) признается всеми, то для подготовительных упражнений ее считают необязательной. Пренебрежение ситуативностью в процессе формирования навыков порочно, как и пренебрежение речевой задачей, функцией формы. Запоминаемая вне ситуации языковая форма не маркируется ситуацией (как типом отношений между собеседниками). Языковая форма так и остается *языковой*, но постоянное ее использование в *упражнении* создает *иллюзию владения* этой формой в речевой деятельности. Но поскольку «тренировочные» упражнения — не речевая деятельность, а лишь подготовка к ней, то при столкновении говорящего с речевой ситуацией в процессе общения фор-

ма не воспроизводится подсознательно, ибо она не маркирована ситуацией, не ассоциируется с ней.

Существует мнение, что «упражнение должно создавать для учащихся *проблемную ситуацию*, не превращаясь в механическую операцию» (А.А. Леонтьев, 1969). Будучи солидарным с А.А. Леонтьевым в его протесте против механических операций, заметим, что для формирования частного навыка не представляется возможным организовать упражнение как проблемную ситуацию, ибо это нарушило бы некоторые условия автоматизации — регулярную повторяемость образца в однотипных условиях, неразорванность образцов во времени и т. п. Что касается развития умения, то создание проблемных ситуаций здесь необходимо.

Разные методисты предъявляют разные требования к упражнениям, иногда эти требования не обоснованны. Кроме того, не существует полного и законченного комплекса требований.

На наш взгляд, при определении требований нужно исходить из того, что целью данного типа упражнений является формирование речевых навыков, способных к переносу, к функционированию в речевом умении на правах условий его функционирования. Достижение такой цели предъявляет к «тренировочным» упражнениям требования несколько иного характера, чем если бы это были упражнения для предварительного овладения языковой формой.

В этом плане нельзя согласиться с В.С. Цетлин, утверждающей, что «каких-либо специальных автоматизирующих упражнений не существует». Если бы это было так, то пришлось бы считать, что автоматизация должна совершаться в упражнениях, предназначенных не для автоматизации. Противоречивость этого слишком очевидна.

Адекватность упражнений

То, что успех в учении зависит от адекватности средств, общепризнано.

Адекватностью в данном случае следует считать соотнесенность качеств упражнения с содержанием намеченной цели и условиями ее достижения, т. е. способность, потенциальную

возможность упражнения служить наиболее эффективным средством достижения конкретной цели в конкретных условиях.

В настоящее время адекватность выражается в следующем положении: каждый вид речевой деятельности усваивается в основном за счет упражнений именно в данном виде деятельности (Э.П. Шубин). Это действительно одна из основополагающих закономерностей овладения иноязычной речью.

Но выбор упражнений в данном виде деятельности еще далеко не обеспечивает успеха в овладении им, ибо такой выбор решает лишь *стратегическую* задачу, и то в самом общем виде. В процессе овладения каким-то видом деятельности возникает множество *тактических* задач, решение которых обусловлено промежуточными целями и условиями учения. На разных этапах работы осваиваются разные механизмы деятельности; вначале следует развить одни качества умения, затем другие и т. д. Вместе с тем, все это может происходить на разных ступенях учения и быть по-разному выполнено.

Таким образом, одно и то же упражнение в разных условиях, на разных этапах и стадиях, по-разному организованное, может быть в разной степени адекватно развитию того или иного качества навыка или умения. Чтобы определить степень адекватности упражнения, нужно знать его методическую характеристику, т. е. *на что и при каких условиях нацелено данное упражнение, способно ли оно целесообразно и продуктивно*. Так, понятие *адекватность* приобретает истинно методический смысл: оно становится подвижным, гибким, мобильным, а не рецептурным.

В данном выше определении адекватности содержатся имплицитно три компонента, составляющие содержание этого понятия. Во-первых, это какая-либо конкретная цель, которую нужно достичь посредством упражнения. Во-вторых, это качественные *параметры упражнения*, создающие его объективные потенции. В-третьих, это конкретные *условия* использования упражнения.

Первый компонент — *цель* — многогранен. Это может быть: развитие навыков (лексических, грамматических, произносительных), получение умений (говорить, читать, аудировать, писать), отработка качество навыка (устойчивость и др.), отработ-

ка качества умения (самостоятельность, динамичность и др.), отработка механизма речевого высказывания (антиципация, комбинирование и др.), достижение качества речи как процесса или как продукта (скорость, выразительность, логичность и др.), действие по формированию навыка (имитативное, трансформационное и т. д.).

Второй компонент — *параметры упражнения* — определяется прежде всего составом и характером действия, которое совершает обучаемый при выполнении упражнения. Скажем, в одном упражнении, независимо от его организации, учащийся всегда будет производить действия конструирующего плана, в другом — комбинировать речевые средства, в третьем — трансформировать их и т. д. Каждое из таких действий, кроме своего состава, или, так сказать, чисто операционной структуры, обладает еще и «психологическим характером», т. е. реализуется в результате функционирования определенных психических механизмов.

Третий компонент — *условия* — может быть двух видов: условия внешние и внутренние. *Внешние условия* определяются факторами организации упражнения, которых достаточно много. Это, например, установка перед упражнением, ее характер, вербальное подкрепление в разных видах, схематическое подкрепление, иллюстративное подкрепление в разных видах, раздаточный материал, время на подготовку, использование ТСО, объем упражнения, содержательность упражнения и т. д.

Внутренними условиями можно считать: способности ученика, уровень его умений и навыков, жизненный опыт, интересы ученика, отношение к иностранному языку, речевой статус личности в классе и т. д. Методическая значимость внутренних условий для уровня адекватности упражнения очень велика.

Все указанные условия по-разному влияют на параметры упражнения. Тот или иной фактор может менять их в любую сторону, т. е. делать упражнение более или менее адекватным намеченной цели.

Строго говоря, внешние условия всегда должны выступать в единстве с внутренними, ибо всякое упражнение при его выполнении как-то организовано. Это дает основание разграничить три группы *предпосылок определения адекватности упражнений*:

1) номенклатура *целей*, представленных в виде некоей организованной совокупности, возможно иерархизированной; 2) номенклатура *средств*, представленных в виде классифицированных упражнений, каждое из которых дано в различных возможных формах его организации; 3) номенклатура *внутренних условий*, составляющих основу индивидуализации и дифференциации учения.

Если теперь представить, что на одной оси указана некая цель с ее вариантами, а на другой — все средства ее достижения, то при соотнесении одного с другим мы получим определенную схему, по которой можно определить адекватность каждого из упражнений, предварительно соотнеся каждое из сочетаний цели и средства с внутренними условиями. Эту схему мы назовем *шкалой адекватности*. Такую шкалу можно получить для каждой из учебных целей.

Многоаспектность самого феномена «адекватность» заставляет думать о том, что она, по-видимому, не может быть определена только в двух уровнях: положительном (+) и отрицательном (–). Целесообразно наметить пять уровней адекватности:

- 1) отрицательный (когда упражнение не только неадекватно, но и наносит прямой вред);
- 2) нулевой (когда упражнение бесполезно);
- 3) минимальный;
- 4) средний;
- 5) максимальный.

При этом следует учесть два факта. Во-первых, каждое из упражнений, кроме прямого действия, может оказывать и побочное. Есть множество упражнений, которые при разной их организации способны развивать несколько навыков и умений, отрабатывать не один механизм. Поэтому следует, видимо, различать: *адекватность прямую, непосредственную и опосредованную, сопутствующую*, или, пользуясь лингвистическим термином, коннотативную. Заметим, что пока трудно сказать, является ли упражнение с широким спектром адекватности во всех случаях предпочтительнее узкого, однонаправленного. Может быть, уровень должен определяться прежде всего по доминантному принципу, когда прямая адекватность ценится выше сопутствующей, а возможно, что сопутствующая адекватность сможет экономить учебное время.

Во-вторых, какое-то упражнение, даже будучи адекватным, в силу ограниченности присущих ему возможностей не обеспечит достижения поставленной цели (особенно, если цель достаточно велика). В сущности, в практике учения так бывает почти всегда. В этом случае речь должна идти об адекватности не только отдельных упражнений, но и целых звеньев или комплексов.

Адекватность упражнений как понятие, анализируемое предлагаемым выше образом, является истинно методической категорией. Последнее объясняется ее статистическим характером, что соответствует характеру методических закономерностей как таковых.

Исходя из вышесказанного, проанализируем предлагаемые в современных учебниках упражнения для формирования речевых навыков.

Языковые упражнения

К ним относят: а) *грамматические* («Поставьте глаголы в соответствующем лице», «Найдите существительные, стоящие в дательном падеже», «Вставьте необходимые окончания прилагательных» и т. п.); б) *лексические* («Выделенные слова замените синонимами», «Вставьте подходящие по смыслу слова», «Сгруппируйте слова по темам» и т. п.); в) *фонетические* («Сгруппируйте слова по способу произношения», «Прочтите следующий ряд слов» и т. п.).

Многие методисты утверждают, что эти упражнения составляют «фундамент устной речи». Они видят их достоинство в том, что можно искусственно изолировать явления для их более детального изучения; языковые упражнения будто бы закрепляют знания «значения, формы и употребления» какого-то явления. Заметьте — «употребления»! Так ли это все на самом деле? Будем рассуждать.

Языковые упражнения основаны на принципе применения знаний, т. е. они предполагают постоянное обращение к правилу, которое предварительно запомнили (дискурсивно-логическое мышление). Обычно правило велико, и какую его часть применить в данный момент, учащийся должен решить дополни-

тельно. Все внимание — на способ совершения действия, а цель действия, содержание высказывания теряются. Соответствует ли это условиям формирования навыка? Нет, противоречит.

Языковые упражнения в принципе предполагают ошибки. При их выполнении ученика на каждом шагу подстерегают опасности: слишком много возможных вариантов ответов. И если сделан неверный шаг, мозг не получает должных положительных подкреплений. К чему это ведет, мы уже знаем. В этом плане языковые упражнения — скорее шарады, нежели упражнения.

Языковые упражнения почти всегда непригодны для устного выполнения. Когда, однако, это возможно, они все же являются не «упражнениями в устной речи» и даже не «устными упражнениями», а простым проговариванием, точнее, прочитыванием материала. Могут ли они претендовать на роль «фундамента устной речи»?

Языковые упражнения неэкономичны во времени. За урок можно обычно сделать три-четыре таких упражнения. Потребности же автоматизации больше, по крайней мере, втрое.

Языковые упражнения не интересны для большинства учеников: лингвистические манипуляции интересуют немногих. В.Г. Костомаров остроумно заметил, что в своей массе учащиеся не лингвисты от природы и не могут наслаждаться изучением парадигм, любоваться вариантами окончаний, читать словарь вместо приключенческого романа.

Языковые упражнения — и это главное! — абсолютно лишены ситуативной отнесенности: перед говорящим стоит не речевая, а языковая, формальная задача. Можно ли после этого говорить, что языковые упражнения способствуют употреблению какого-то явления речи?

Главный вывод из сказанного следующий: для формирования навыков говорения языковые упражнения непригодны.

Но следует отметить, что языковые упражнения способны *помочь осознанию формы*. Их использование будет целесообразно при овладении письмом, произносительными навыками говорения, навыками упреждения сложных синтаксических структур (для чтения).

Упражнения в переводе

К недостаткам перевода обычно относят то, что он: а) предъявляет сразу комплекс трудностей, распыляет внимание, а это, действительно, нецелесообразно на стадии автоматизации; б) отнимает массу времени. Поэтому и делаются попытки усовершенствовать эти упражнения: проводить их только устно, давать фразу с постепенным ее расширением, вводить в перевод многократные повторения одной части фразы («Говорят, что...» и т. п.).

Но недостатки перевода лежат глубже. Дело в том, что говорение на каком-либо языке есть актуализация временных связей на том же языке. Вспомним: одним из условий формирования навыка является одноязычность упражнений. Что касается развития умения, то его самостоятельность (как качество) предполагает самостоятельное составление плана высказывания и определение его содержания и цели. При переводе все это — чужое, готовое. Добавим, что перевод начисто лишен ситуативности (разумеется, если это учебный перевод). При переводе не работают также механизмы упреждения и дискурсивности (в смысле тактики речи).

Если говорить о контролирующей функции перевода, то и здесь он недостаточно валидный тест. Правда, переводные упражнения позволяют, как никакие другие, управлять высказываниями учеников, «выудить» у них то, что нужно, иными словами, проверить знания (подчеркиваем — знания, а не владение на уровне умения!) языковых форм и лексических единиц. Но даже хорошо сделанный перевод проверяет прочность ассоциации «слово родного языка — слово иностранного языка», а не ассоциации «мысль — слово», которая только и должна проверяться, ибо говорение как средство общения функционирует на ее основе.

Все сказанное, разумеется, относится к переводу как методическому средству овладения говорением, а не переводом деятельности, что является особым случаем.

В обучении письму перевод, видимо, может найти свое место.

Что касается перевода с иностранного языка на родной, то эпизодическое его использование при семантизации или в чтении вряд ли можно рассматривать как упражнение.

Справедливости ради необходимо отметить, что в учебниках последних лет доля языковых упражнений и упражнений в переводе с родного на иностранный значительно уменьшилась. Но беда в том, что у самих учителей страсть к переводу еще не остыла, а языковые упражнения — у них «в крови»: слишком долго их самих учили именно так и разъясняли, что сознательность — это сознательное сопоставление с родным языком, это перевод и т. п.

Трансформационные упражнения

«Сделайте следующие предложения вопросительными», «Раскройте скобки, используйте форму родительного падежа», «Переведите прямую речь в косвенную» — вот примеры таких упражнений.

Если переводные упражнения есть результат понимания механизма порождения речи как ассоциативного (по принципу функционирования), то трансформационные упражнения отражают иное его понимание, а именно как механизма порождения фраз, трансформируемых из неких ядерных, исходных структур.

Происходят ли в речевой деятельности какие-либо трансформации? Да, конечно, но другого плана. Вопрос мы, безусловно, конструируем по аналогии с усвоенным речевым образцом вопроса, а не из повествовательного предложения. Доказано, что и пассивная конструкция не трансформируется из активной, а возникает в сознании сама, так как у нее своя, специфичная ситуативная обусловленность. А вот реплику собеседника мы трансформируем, например:

— Я не хочу этого *делать*.

— Ну, сделай, пожалуйста!

Или:

— Он плохо *учится*.

— Да, его *учеба* оставляет желать лучшего.

Мы можем даже перетрансформировать сказанное нами самими (или «продуманное»), если нам показалось, что это неудачно, не подходит и т. п. Таким трансформациям нужно обучать. Но с одним обязательным условием: они должны производиться при наличии речевой задачи, чего в обычных трансформационных упражнениях нет.

Подстановочные упражнения

Принцип их действия состоит в том, что учащийся подставляет предлагаемые ему лексические единицы в готовую структуру, например:

Учитель. *Он пошел в театр.*

Ученик. *Он пошел в театр.*

Учитель. *Отец.*

Ученик. *Отец пошел в театр.*

Учитель. *В кино.*

Ученик. *Отец пошел в кино и т. д.;*

или составляет (собирает по частям) предложение, выбирая его части из каждой последующей колонки, например:

Отец	уехал	утром	в кино.
Мой брат	пошел	вчера	на стадион.
Ученик	побежал	вечером	в парк.

Этот принцип также заимствован из представления о том, что порождение речи происходит только на основе подстановки необходимых лексических единиц в хранящиеся в нашем сознании структуры. Действует ли механизм подстановки в говорении? Безусловно, хотя он и не единственный. Но ведь он функционирует именно в речевой деятельности. А что имеет место в подстановочных упражнениях?

Г. Пальмер, который первым стал использовать эти упражнения, видел их достоинство в том, что учащийся, оперируя готовыми частями предложений, вольно или невольно усваивает структуру этих предложений, причем усваивает целостно, без обращения к анализу и правилу.

Некоторые методисты пишут, что подстановочные упражнения приближаются к нормальной разговорной речи (Р. Ладло), что с их помощью можно вырабатывать навык оперирования конкретным речевым образцом (В.Л. Скалкин). Но — увы! — это лишь на словах. В действительности в подстановочных упражнениях происходит не говорение, а проговаривание, ученик оперирует не речевым, а языковым образцом. Его «говорение» — самоцель, ведь оно начисто лишено ситуативности, даже условной. Иными словами: подстановка имеет место, но она не речевая.

Конечно, в количественном отношении мы выигрываем: учащимся удастся сконструировать и проговорить за урок много предложений. Это способствует усвоению структуры речевого образца. Но — в отрыве от речевой деятельности. Учитывая все это, можно подстановочные упражнения в обычном их виде исключить из процесса коммуникативного учения. Однако есть возможность сделать их (как, кстати, и трансформационные) в определенной мере адекватными за счет соответствующей организации: функциональной установки, наглядности для придания им ситуативности и др. (см. гл. 3).

Вопросно-ответные упражнения

Это — наиболее любимый и самый распространенный вид упражнений, что, по-видимому, вполне заслуженно. К их достоинствам можно отнести следующие.

Во-первых, они имитируют общение: в жизни мы тоже часто либо спрашиваем, либо отвечаем. Это значит, что при выполнении этих упражнений присутствует речевая задача, чего нет в упражнениях других типов.

Во-вторых, они не только речевые по характеру, но и одновременно могут быть (при должной организации) грамматически, лексически или фонетически направленными, т. е. могут служить усвоению конкретного материала в речевых условиях. Имеется в виду такая организация упражнения, когда следует серия однотипных вопросов, требующих однотипных ответов, в каждом из которых — усваиваемая форма; ученик, однако, занят не ею, его произвольное внимание направлено на содержание ответа.

В-третьих, они психологически просты по способу выполнения: спрашивать и отвечать — привычно. Для начальной ступени учения этот фактор немаловажен.

В-четвертых, они позволяют работать в быстром темпе, т. е. очень экономичны, что важно для создания качества автоматизированности.

Интересно, что вопросно-ответные упражнения создают условия не только для формирования навыков, но и для развития умения. Этому служат все вопросы, требующие расширенного от-

вета: «Почему он уехал в другой город?», «Зачем он изучает столько языков?» и т. п. Поэтому в известном смысле можно сказать, что вопросно-ответные упражнения универсальны. Но именно эта их универсальность привела к тому, что какие-то моменты не учитываются и сами упражнения используются неверно.

1. Слишком часто вопросно-ответные упражнения являются единственными на уроке. Но речь состоит далеко не из одних вопросов и ответов.

2. Инициатива почти всегда находится в руках учителя, чем воспитывается «речевое иждивенчество» учащихся, не развивается качество инициативности в умении.

3. Подобное иждивенчество бывает и лингвистического плана: вопрос ставится так, что ответ является его «эхом». Например: «Он пришел?» — Да, он пришел»; «Книга интересная?» — «Да, книга интересная» и т. п. Это приемлемо лишь на самой начальной стадии формирования навыка.

4. Вопросы часто условны, формальны. Учитель спрашивает не потому, что это его интересует, а потому, что он должен спрашивать, ученик — отвечать. Но кого это может обмануть, скажем, в том случае, если в тексте написано: «Петя пошел в школу», а учитель вопрошает: «Кто пошел в школу? Куда пошел Петя?» и т. п.

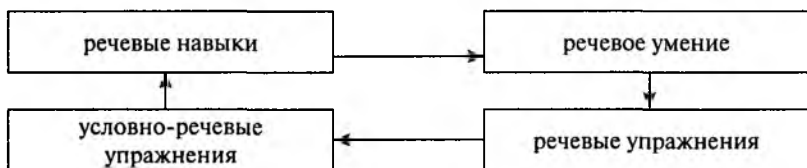
Иногда дело вообще доходит до абсурда: указывая на черную доску, которую видят все ученики и сам учитель, последний тем не менее спрашивает: «Доска черная?» Подобные вопросы возможны только среди дальтоникиков.

Отмеченные недостатки не являются следствием природы вопросно-ответных упражнений, они — результат их неумелого использования. Сами же упражнения вполне адекватны как формированию речевых навыков, так и развитию речевого умения и могут быть использованы в качестве одного из средств достижения целей, т. е. одного из вариантов условно-речевых и речевых упражнений.

Условно-речевые и речевые упражнения и требования к ним

Для каждого вида речевой деятельности как средства общения необходимы два типа упражнений: те, в которых происходит формирование речевых *навыков*, или *условно-речевые упражнения* (УРУ), и те, в которых происходит развитие речевого *умения*, или *речевые упражнения* (РУ) (рис. 21).

Рис. 21



Важнейшим отличием УРУ является *условность* этих упражнений, их *заданность*, которая проявляется в специальной (для формирования навыков) организации. Именно в силу их заданности, условной (по отношению к реальному общению) организации эти упражнения и называются условно-речевые.

Они речевые, ибо таковы по характеру; они условны, ибо такова их организация, которая определяется необходимостью формировать речевые навыки в условиях психологически адекватных речевым, но организационно — в условиях, отличных от реального общения, где все специально организовано для целенаправленной автоматизации речевых единиц.

Среди требований к упражнениям правомерно различать: а) стабильные, т. е. требования, которым *обязательно* должно отвечать любое условно-речевое упражнение; б) варьируемые, т. е. требования, которым отвечает не любое упражнение, или отвечает им не в одинаковой степени.

Представим *стабильные* требования.

1. Обусловленная мотивированность речевого поступка, т. е. постановка перед учащимися не какой-либо лингвистической задачи, а речевой: «Подтвердите мою мысль», «Поинтересуйтесь...», «Выразите сомнение в...» и т. п.

2. Ситуативность упражнения, т. е. соотнесенность каждого его элемента с ситуацией общения.
3. Преимущественная направленность сознания обучающегося на цель высказывания или при рецепции на его содержание. Форма усваивается главным образом произвольно за счет ее использования или восприятия в той или иной функции.
4. Каждый элемент упражнения имитирует речевое общение.
5. Слияние трех сторон речевой деятельности. Это значит, что для учащегося не должно быть грамматических или лексических упражнений, ибо он усваивает не лексику, грамматику или фонетику отдельно, а лексическую, грамматическую и произносительную стороны речи в комплексе. Расчленив эти стороны, не нарушив процесс речевой деятельности, невозможно. Именно здесь проходит водораздел между языковой и речевой методологией овладения общением.
6. Коммуникативная ценность фраз.
7. Обеспечение относительной безошибочности речевых действий.
8. Одноязычность упражнения.
9. Экономичность упражнения во времени, т. е. потенциальная возможность быть выполненным за минимальные сроки. Это требование обусловлено необходимостью большого числа упражнений для автоматизации речевых единиц, с одной стороны, и ограниченностью учебного времени — с другой.
10. Достаточность однотипных фраз для усвоения образца, звука или повторений — для лексических единиц. К сожалению, нормы достаточности не установлены экспериментально.

Назовем *варьируемые* требования.

1. «Сталкивание» (совмещение) изолированно усвоенных трудностей. Планмерно это осуществляется на этапе совершенствования навыков (стадии комбинирования). Данное требование чрезвычайно важно, ибо благодаря его соблюдению у навыка вырабатывается устойчивость, развивается гибкость.
2. Дифференцирование усваиваемых явлений (пережевание). По сути дела, близко примыкает к совмещению, но проводится иначе и преследует специфичную цель. Если

комбинирование для ученика — явление неосознаваемое, то дифференцирование требует сначала привлечения произвольного внимания.

3. Тематическая, логическая, содержательная связанность элементов упражнения.
4. Простота и краткость первых реплик.
5. Наличие заданных речевых средств.
6. Наличие указаний на действие с материалом.

Легко заметить, что если соблюсти все требования, то будут созданы именно те условия, которые обеспечат формирование речевых навыков, способных к переносу.

Что касается речевых упражнений, то само название «речевые» (а имплицитно оно присутствует и в других «синонимах» — «коммуникативные», «творческие» и т. п.) уже предъявляет определенные требования к данному типу упражнений.

Речевая деятельность — это прежде всего естественность, связь с действительностью, ситуативность. Именно эти качества хочет видеть в речевых упражнениях П. Б. Гурвич (в его терминологии — реально-коммуникативных).

Следует отметить далее очень важное требование о том, чтобы речевое упражнение было связано с «мотивационной и операционной активностью» (термин П. Я. Гальперина).

Близко к этому примыкает и требование обеспечивать развитие инициативности говорящего, выдвигаемое очень многими авторами. По мнению некоторых, инициативность воспитывается за счет надлежащей организации упражнений, когда учащийся привыкает реагировать без требования делать это.

Отмечается также, что в речевых упражнениях используется только ранее усвоенное как какой-то языковой факт (И. В. Рахманов), причем используется без подсказки того, что именно ученик должен сказать, т. е. речь идет о незаданности материала.

В качестве требования к речевым упражнениям незаданность материала весьма популярна. Одно из требований формулируется в связи с этим следующим образом: речевые упражнения должны носить вероятностный характер. Более того, есть даже предложение о необходимости использования эвристических упражнений, где выбор слов, а тем более предложений происходит неосознанно.

Данное требование не столь бесспорно, как кажется на первый взгляд. Конечно, в реальном процессе речепорождения выбор слова вероятностен, эвристичен, чаще всего неосознан (хотя *всегда* неосознанным является *вызов* слова, *выбор* же иногда может осуществляться с различной долей дискурсивности). Но если незаданность материала считать обязательным, стабильным требованием ко всем речевым упражнениям, то мы столкнемся с непреодолимыми трудностями в классификации упражнений. К какой категории следует тогда отнести упражнение: «Докажите Мартину, что он обязан пойти на собрание. Используйте при этом слова... (слова даны на карточке)». К чисто речевым — нельзя из-за наличия заданного материала, к «тренировочным» — из-за его естественной речевой направленности, ситуативности (имеется в виду случай, когда эти качества присутствуют).

В этом плане интересно напомнить слова Б.А. Лapidуса: речевые упражнения должны обеспечить *«регулируемое»* употребление активизируемых единиц языка». Это верно, ибо при всей эвристичности высказывания с *методической* точки зрения не следует забывать о *пути* к такому высказыванию. Эвристичность не появляется вдруг, она основана на прочном владении материалом, а последнее можно обеспечить только благодаря продуманной регуляции использования речевых единиц.

Обычно говорят, что слова предъявляются говорящему лишь на начальных стадиях; продвинутые стадии развития умения нерегулируемы. Если регуляцию понимать как *предъявление* обязательных слов, их, если хотите, навязывание, то такая регуляция, конечно, должна по мере развития умения убывать, и чем быстрее, тем лучше. Но ведь возможна не только регуляция-подсказка, если можно так выразиться, но и регуляция-вызов. Мы имеем в виду тот случай, когда использование тех или иных лексических единиц, грамматических явлений вызывается специальной постановкой вопросов, реплик, причем учащийся и не подозревает об этом (Э.И. Соловцова).

Методическая наука не может пока предложить какие-либо приемы регуляции-вызова, ибо это еще мало исследовано, о чем приходится сожалеть, поскольку регуляция-вызов (в отличие от подсказки) должна присутствовать на протяжении *всего* процес-

са развития умения. Ведь учение есть управление; без управления учение превращается из системы в произвольный, спонтанный процесс, т. е. в свою противоположность.

Характерен в этом смысле и признак речевого упражнения, отмеченный М.С. Ильиным: наличие учебных трудностей, связанных с осуществлением целостного акта речи. Большинство же методистов, как правило, обходят этот вопрос стороной; предполагается, что в речевых упражнениях уже нет трудностей, это, дескать, только «практика в речевой деятельности». Между тем не следует забывать, что это еще не сама речевая деятельность, а *упражнения в ней, учебный процесс*.

Представляется методологически правильным при определении требований исходить из того, что речевое упражнение призвано развивать речевое умение, все его качества и механизмы. Поэтому оно должно отвечать целому комплексу требований, одни из которых стабильны, другие — варьируемы.

Назовем *стабильные* требования к речевым упражнениям:

1. Наличие *речемыслительных задач* разного уровня.
2. Обеспечение *естественной* ситуативности учения.
3. Наличие новых речевых ситуаций. Новизну ситуации следует понимать как смену взаимоотношений собеседников, объекта речевого воздействия, содержания высказывания, сопутствующих обстоятельств, предмета обсуждения. По-видимому, указанные варианты представляют собой разную степень новизны, а следовательно, и разную трудность для учащегося. Этим обеспечивается развитие качества динамичности в речевом умении.
4. Обеспечение *мотивированной инициативности* говорящего, т. е. вызванной не специально данной установкой («Поинтересуйтесь...»), как это, например, возможно в «навыковых» упражнениях), а собственным внутренним побуждением.
5. Речевое упражнение есть частный случай речевой деятельности учащегося, ибо оно связано с общим контекстом его деятельности.

- б) Обеспечение максимальной и постоянной комбинируемости речевого материала, что приводит к развитию качества продуктивности в речевом умении.
- 7) Одноязычность упражнения (если это не овладение переводом).

Перечислим *варьируемые* требования к речевым упражнениям.

1. Незаданность речевых средств (степень эвристичности упражнения).
2. Незаданность содержания.
3. Направленность на преимущественное развитие того или иного качества речевого умения: синтагматичности, выразительности, логичности и т. п.

Вполне очевидно, что термин «речевые упражнения» соответствует своему назначению: они создают все необходимые условия, в которых должно развиваться речевое умение. Нет каких-либо оснований для того, чтобы заменять его терминами «коммуникативные», «творческие», «эвристические» и т. д., и тем самым вносить путаницу в систему методических понятий. Конечно, в рамках *окказионального* использования данные эпитеты имеют право на существование.

В паре «условно-речевые — речевые» есть единство критерия. Это — *степень адекватности* создаваемых условий учения условиям речевого общения. Принципиально важно, что подобный критерий согласуется с необходимостью создавать адекватные условия для обеспечения переноса: условно-речевые упражнения обеспечивают перенос навыков, их «включаемость» в речевом умении, а речевые упражнения — функционирование умения в процессе реального общения.

Вопросы и задания

1. Средствами учения являются упражнения. Выберите из данных правильные характеристики упражнений и обведите правильные варианты, — неполные варианты ответа, сделайте необходимые дополнения, либо объясните: при каких условиях этот вариант ответа может быть верным. Объясните свой выбор.
- 1) Упражнение всегда нацелено на:
 - а) овладение каким-либо действием;
 - б) совершенствование способа выполнения действия;
 - в) организацию действий учащихся.
 - 2) Основным видом упражнений для формирования речевых навыков являются:
 - а) языковые упражнения;
 - б) условно-речевые упражнения;
 - в) вопросно-ответные упражнения.
 - 3) Требования к любым типам упражнений следует делить на:
 - а) инвариативные;
 - б) варьируемые;
 - в) специальные.
 - 4) Важнейшими требованиями к речевым упражнениям являются:
 - а) новизна речевых ситуаций в каждом упражнении;
 - б) наличие речемыслительных задач;
 - в) обеспечение мотивированной готовности к высказыванию.
 - 5) Целью упражнения может быть:
 - а) развитие какого-либо речевого механизма;
 - б) проверка степени развитости какого-либо из качеств речевого умения.
 - в) формирование какого-либо качества навыка.
 - 6) Адекватность упражнения предполагает его:
 - а) соответствие формируемому качеству навыка;
 - б) соответствие заданной цели;
 - в) речевую направленность.

- 7) Языковые упражнения:
- а) непригодны для обучения устной речи;
 - б) можно использовать как подготовленные упражнения в устной речи;
 - в) направляют внимание учащихся на способ совершения действия.
- 8) Упражнения в переводе:
- а) лишены ситуативности, а потому непригодны для формирования речевых навыков;
 - б) способствуют развитию такого качества умения как самостоятельность;
 - в) экономичны во времени.
2. Почему следует отказаться от тренировочных упражнений доречевого характера? Найдите в тексте крайне важный недостающий аргумент:
- в них отсутствует речевая задача;
 - они не нацеливают на дискурсивное размышление;
 - запоминание материала в этих упражнениях произвольное;
 - они направляют внимание учащихся на языковую форму, а не на цель высказывания;
 - в их основе лежит формула: «запомни → действуй».
 - ? _____
3. Объясните данные суждения и прокомментируйте их с помощью примеров.
- Эвристичность речи можно обеспечить только благодаря продуманной регуляции используемых в упражнениях речевых единиц.
 - Качество получаемого в упражнении продукта зависит от внешних и внутренних условий его организации.

4. Языковые упражнения и упражнения в переводе непригодны для обучения речевому общению. Объясните данную позицию, используя следующие ключевые слова и словосочетания:

Языковые упражнения

- знания, правила
- способ совершения действия
- ошибки
- отсутствие положительных подкреплений
- форма, функция
- проговаривание
- ситуативность
- речевая задача
- неэкономичность

Упражнения в переводе

- ассоциация «мысль — слово»
- самостоятельность
- дискурсивность
- двуязычие
- ситуативность
- речевая задача
- неадекватность

5. В чем заключаются преимущества вопросно-ответных упражнений по сравнению с языковыми и переводными?
6. Прокомментируйте следующее суждение учителя. Согласны ли вы с ним?

«Наличие указаний на действие с материалом является варьируемым требованием к упражнению. Что имеется в виду? Если это касается речевой задачи, то она должна присутствовать в любом упражнении! Если же это касается алгоритма выполнения упражнения, каких-либо пояснений или отсылок к материалу, схеме, тогда я согласна считать это варьируемым требованием».

7. Одним из важнейших требований к упражнениям является их адекватность.

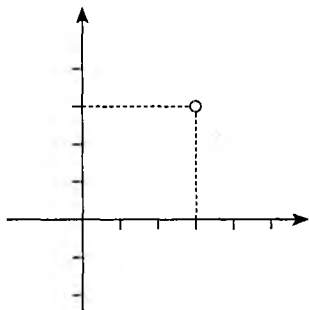
а) Найдите неточности в следующих суждениях и сделайте необходимые дополнения:

«Овладение каким-либо видом речевой деятельности должно происходить только на основе упражнений в данном виде деятельности».

«Адекватность упражнения предполагает его соответствие формируемому качеству навыка или умения».

«Адекватность упражнения означает его соответствие заданной в уроке цели».

б) Отметьте на шкале координат и впишите названия пяти уровней адекватности упражнений.



8. Наиболее адекватными видами упражнений для формирования речевых навыков и развития речевого умения являются условно-речевые и речевые упражнения.

1) Выпишите из текста отличительные особенности каждого из этих видов упражнений.

2) Просмотрите еще раз требования к УРУ и РУ и ответьте на следующие вопросы:

а) Благодаря каким требованиям обеспечивается:

- мотивированная готовность учащихся к высказыванию?
- произвольное запоминание материала?
- развитие эвристичности речи?
- моделирование реального процесса общения на уроке?
- минимальная ошибочность речи учащихся?

Глава 3. Условно-речевые и речевые упражнения

Условно-речевые упражнения как средства формирования речевых навыков

Для того чтобы упражнения обладали всеми необходимыми качествами и отвечали всем требованиям, они не могут быть основаны на тех же принципах, что и традиционные упражнения. Поскольку необходимо создать условия, адекватные общению, то условно-речевые упражнения должны базироваться на тех же принципах, что и сам процесс общения. Каковы же эти принципы?

В любой фразе, звучащей в процессе общения, заложен определенный логический контекст, который может быть вскрыт ответной репликой определенного содержания (иначе между ними не будет логической связи). Если, например, вы услышите от собеседника: «Ну не хочу туда ехать, и все!», то наверняка не захотите его удивить фразой: «А у меня пропала собака», скорее всего вы прореагируете одной из следующих реплик: «А почему?», «Не хочешь, как хочешь!» и т. п.

Конечно, диапазон логического контекста любой фразы широк: одно и то же высказывание, в силу многих обстоятельств, может вызвать разные реакции-реплики. Но упражнение можно специально организовать так, чтобы в реплике содержалась как раз та форма, которую необходимо автоматизировать, т. е. чтобы реплика была однозначной. Иначе говоря, логический контекст должен вскрываться в одном, нужном для автоматизации грамматической формы направлении. Для этого стоит лишь изменить установки в упражнениях.

До сих пор, как уже отмечалось, используются установки типа: «Поставьте следующие предложения в прошедшем времени», «Поставьте в отрицательной форме...» и т. п., которые побуждают лишь к грамматическим преобразованиям. Но речевой задачей говорящего никогда не является — поставить предложение в прошедшем времени; его задачей является выражение оп-

ределенной мысли, суждения, вызванных, например, желанием осведомиться, не происходило ли действие в прошлом (тогда он употребит прошедшее время). Задачей говорящего никогда не является — поставить предложение в отрицательной форме; его задачей является желание, например, отрицать мысль собеседника (тогда он употребит отрицательную форму). Говоря иначе, в известных упражнениях действия ученика были, так сказать, поставлены с ног на голову. Необходимо же установки формулировать так, чтобы они выражали какой-либо из множества стимулов, побуждающих нас высказываться в процессе реального общения. Вместо обычного «Поставьте в прошедшем времени» можно сказать: «Я буду говорить о том, что я обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше». Например:

— Каждый вечер я немного читаю.

— А вчера вы тоже *читали*?

— Да, конечно,

— Я делаю зарядку ежедневно.

— И сегодня *делали*?

— Да.

— Перед сном я обычно гуляю.

— А вчера вы тоже *гуляли*?

— Безусловно.

Каждая реплика учащегося в данном случае обусловлена желанием осведомиться о чем-то. В центре внимания — речевая, а не формально-грамматическая задача. Она создает необходимую речевую мотивированность высказывания.

Попробуйте вместо «Образуйте форму повелительного наклонения» сказать: «Стоит ли мне делать то, от чего я отказываюсь?» и вы увидите, с каким интересом ученики будут реагировать на ваши реплики.

— Я не хочу читать эту книгу.

— *Прочтите* обязательно. (Она интересная.)

— Ладно, попробую.

— Я не хочу смотреть этот фильм.

— *Посмотрите* обязательно. (Он великолепен.)

— Хорошо.

— Я не люблю посещать зоопарк.

— *Сходите* обязательно. (Там очень интересно.)

— Может быть.

Интерес учеников-собеседников вызван тем, что перед ними поставлена *речевая* задача, такая же, как и в жизни. Не беда, что она поначалу покажется условной. Если реплики учителя жизненны, соответствуют интересам учеников, условность отпадает, а остаются те факторы, которые позволяют формировать речевой навык. Прежде всего, это — речевая задача.

Таким образом, первым принципом построения условно-речевых упражнений является *принцип использования речевой задачи говорящего* в качестве установки.

Наличие в упражнении обусловленной речевой задачи, однако, еще не делает это упражнение пригодным для автоматизации определенной грамматической формы, лексических единиц и т. п. Ведь выполняя одну и ту же речевую задачу, ученик может облечь мысль в совершенно разные формы. Следовательно, упражнение нужно организовать так, чтобы реплики учеников-собеседников шли в одном направлении, т. е. чтобы в них использовался необходимый речевой материал и чтобы реплики были в этом плане однотипными.

Этому и служит второй принцип построения условно-речевых упражнений — *принцип аналогии в образовании и усвоении форм*.

Он означает, что учащийся, выполняя какую-то речевую задачу, следует определенному образцу, представленному на доске или в реплике учителя, полностью (примером) и схематически.

Образование и употребление грамматической формы происходит при этом подсознательно, как бы на втором плане сознания, в то время как само сознание направлено непосредственно на выражение мысли в соответствии с задачей говорящего.

Подавая свои реплики, ученик конструирует их по аналогии с образцом, который постепенно интериоризуется, т. е. становится внутренним достоянием человека. Появляется так называемое чувство формы, на основе чего человек мгновенно и точно образует любую аналогичную форму.

Автоматизированная форма сама по себе, однако, еще не является достаточной для умения выражать свои мысли на иностранном языке. Часто учащийся может образовать требуемую

форму, но использовать ее в речевой деятельности не в состоянии. Такие случаи — результат усвоения формы в отрыве от ее функции (сначала языковые, потом речевые упражнения).

Условно-речевые упражнения лишены этого недостатка. На первом плане у учащегося речевая задача. Выполняя ее, он образует по аналогии с образцом и использует нужную для выражения речевой задачи форму. Это означает, что форма усваивается не в отрыве от ее функции, а, наоборот, в тесной связи с функцией, за счет последней.

Таким образом, третьим принципом построения условно-речевых упражнений является принцип параллельного усвоения формы и ее функции при ведущей роли последней.

Различается множество видов условно-речевых упражнений, которые можно классифицировать по составу, по установкам и по способу выполнения. Наиболее важны виды упражнений, различающихся по способу выполнения, поскольку этот критерий наиболее существен для становления навыка.

Под способом выполнения понимается то действие — имитативное, подстановочное, трансформационное, репродуктивное, которое должен произвести с речевым материалом говорящий, чтобы выполнить свою речевую задачу.

1. *Имитативными* условно-речевыми упражнениями называются такие, при выполнении которых учащийся для выражения определенной мысли находит языковые формы в реплике учителя (в речевом образце) и использует их, не изменяя. Например: «Подтвердите, если это так».

— Иванов *хороший ученик*, не правда ли?

— Да, он *хороший ученик*.

Эти упражнения в корне отличаются от того механического повторения, к которому нередко прибегают на практике: «Повторите за мной». Подобное повторение (имитация) вслед за учителем — не говорение, так как перед говорящим не ставится никакой коммуникативной задачи.

2. *Подстановочные* условно-речевые упражнения характеризуются тем, что в них происходит подстановка лексических единиц в структуру данной грамматической формы. Например: «Возразите мне, если я не прав».

— «Тихий Дон» — *скучный* роман.

— Что вы! Это *интересный* роман.

Здесь в структуре словосочетания «прилагательное + существительное» заменяется первый компонент.

Эти упражнения не следует смешивать с обычными подстановочными упражнениями, а тем более с подстановочными таблицами, при выполнении которых имеет место не подстановка, а, если так можно выразиться, «состановка», т. е. конструирование. Подстановочное условно-речевое упражнение может иметь и другой вариант, например:

— Я недавно прочел роман...

— Интересный роман?

— Не очень.

3. *Трансформационные* условно-речевые упражнения предполагают определенную трансформацию реплики (или ее части) учителя (собеседника), что выражается в изменении порядка слов, лица и времени глагола, падежа или числа существительного и т. п. Например: «Если вы согласны, подтвердите, но скажите иначе».

— Фильм «Властелин колец» интересен.

— Да, это увлекательный фильм.

Или: «Передайте товарищу то, что я скажу».

— Я не читал этот роман.

— Он говорит, *что* этого романа не читал.

Или:

— Ты *знаешь* слова этой песни. А он?

— И он *знает*.

Или:

— Он *любит* читать книги.

— А ты *любишь* читать книги?

4. *Репродуктивные* условно-речевые упражнения предполагают воспроизведение (самостоятельную репродукцию) в репликах учащихся тех форм, которые усвоены в предыдущих упражнениях. Например, на уроках формирования грамматических навыков говорения для усвоения форм глаголов будущего времени может быть дано такое упражнение: «Поделитесь своими планами на вечер (воскресенье, каникулы)».

Эти (и другие) виды дают возможность автоматизировать в условно-речевых упражнениях практически любое грамматическое, фонетическое явление, любые речевые единицы.

Все четыре вида условно-речевых упражнений даны в такой последовательности не случайно. Они представляют собой комплекс, через который так или иначе должна «пройти» каждая автоматизируемая форма. Конечно, построение комплекса (с качественной и количественной сторон) зависит от многих факторов: ступень учения, возрастные особенности, характер речевого материала, соотнесенность его с родным языком и т. п.

Но в принципе именно такая последовательность представляется целесообразной: комплекс начинается с имитативных действий, которые совершенствуют восприятие и, главное, ведут к приобретению чувства формы. Это последнее развивается дальше на основе подстановочных действий, где ученик выделяет форму знака и наполняет ее другим содержанием, в результате чего образец начинает осознаваться не как нечто застывшее, форма абстрагируется, становится обобщенной. При выполнении трансформационных действий говорящий опирается уже не на образец, а на «наметившийся» стереотип и приобретенное чувство формы, хотя подобная (не аналогичная!) форма в воспринимаемой реплике есть; в репродуктивных действиях ученик лишен и этой подсказки.

Условно-речевые упражнения имеют место не только при овладении говорением, но и аудированием, и чтением как средствами общения. Ведь и в других видах речевой деятельности есть навыки (грамматические, лексические, навыки техники чтения и др.), которые необходимо формировать целенаправленно в особых условиях.

Организация работы с условно-речевыми упражнениями

Однажды мы присутствовали на уроке иностранного языка¹, где использовались условно-речевые упражнения: «Ну а теперь,

¹ Мы описываем далее сценку, которую увидели на уроке немецкого языка. У русистов мы пока не наблюдали использования комплекса условно-речевых упражнений.

ребята, — сказала учительница после традиционного объяснения грамматической формы, — чтобы лучше усвоить материал, мы сделаем несколько упражнений».

Взяв со стола тетрадь, она не спеша полистала ее, нашла нужную страницу и прочла: «Спроси своего товарища, в самом ли деле было так, как я скажу». Подняв глаза на класс, учительница добавила: «Слушайте внимательно!» Затем снова прочла по тетради первую фразу:

— Иванов говорит, что он был в Словакии.

— Петров! — обратилась она тут же к ученику, сидевшему рядом с Ивановым.

— Иванов говорит ... — начал Петров бесстрастно.

— Петров, я же просила не повторять за мной, задание было другое. Слушай, Петров, внимательно еще раз.

После этого учительница вновь опустила глаза в тетрадь и прочла:

— Иванов говорит, что он был в Словакии.

— Ты был в Словакии. — спросил Петров, глядя на учительницу и без тени вопросительной интонации.

— Во-первых, Петров, это вопрос, а ты просто говоришь. А во-вторых, ты разве меня спрашивать должен?

— Иванова ...

— А почему смотришь на меня?

Этот вопрос вконец обезоружил Петрова: не мог же он сказать учительнице, что невольно подражал ей; она ведь, обращаясь к нему, глядела в тетрадь, почему он не может, обращаясь к Иванову, смотреть на учительницу?

— Обратись к Иванову!

— Ты был в Словакии? — спросил, наконец, Петров своего соседа.

— Вот теперь правильно. Садись, — сказала учительница и углубилась в тетрадь.

Петров сел, но какое-то время продолжал смотреть на Иванова, ожидая от него ответа. И не успела учительница озвучить очередное предложение, как услышала голос не выдержавшего Иванова:

— Нет, я не был в Словакии.

— Иванов, нас это сейчас не интересует!

— Так он же спрашивает ...

— Спрашиваю здесь я! — гордо заявила учительница и прочла по тетради вторую реплику упражнения.

Друзья недоуменно переглянулись. Потом Петров демонстративно отвернулся и уставился в окно.

А упражнение явно не клеилось. Ученики никак не могли взять в толк, что им надо делать и как это следует сделать. Конечно же от речевой направленности в этом упражнении ничего не осталось. Не могло быть и речи не только об автоматизации, но и вообще о какой-либо пользе от такой работы.

— Бестолковые какие-то! — резюмировала учительница, когда мы шли с ней с урока. Неудовлетворенность работой еще долго грызла ее и она изливала эту неудовлетворенность на учеников, ища в этом успокоения. А мне трудно было начать разговор, так как предстояло тактично объяснить, что виноваты вовсе не ученики.

— Но почему, почему ничего не получилось?! — горестно воскликнула учительница.

Если сформулировать кратко те причины, которые порождают неудачи в использовании условно-речевых упражнений, то это следующее:

1) приемы работы с условно-речевыми упражнениями в корне отличаются от приемов работы с другими видами упражнений;

2) ни для одного вида упражнений приемы их проведения не играют столь важной, даже решающей, роли, как для условно-речевых упражнений.

Поэтому прежде всего самому учителю нужна *психологическая*, перестройка на новый лад работы.

Нам приходилось часто выступать перед учителями с рассказом об условно-речевых упражнениях. И всегда учителей больше всего интересовала технология работы.

Давайте представим себе, что мы находимся на одной из таких бесед. Итак, первый вопрос ...

— Скажите, пожалуйста, с чего надо начать, когда впервые приступаешь к использованию этих упражнений?

— Когда учитель впервые приступает к работе с условно-речевыми упражнениями для формирования грамматического навыка, он должен прежде всего очень тщательно разъяснить ученикам суть этих упражнений. И не только разъяснить, а продемонстрировать выполнение одного-двух упражнений: «Ребята, — скажите своим ученикам, — мы будем теперь часто делать упражнения, которые должны помочь вам говорить грамматически правильно. Но это не «упражнения по грамматике». Когда их выполняешь, ты как бы действительно беседуешь с учителем или со своим товарищем, а не просто произносишь какие-то предложения. Когда вы говорите на родном языке, вы ведь думаете не о том, как построить фразу, а о том, что сказать; вы выражаете радость, недовольство, недоумение, вы спрашиваете, подтверждаете, опровергаете мнение своего собеседника. То же самое должно происходить и при использовании иностранного языка. Ведь он такое же средство общения. Вот пример: «...».

И дальше учитель говорит установку, разъясняет «роль» ученика и *показывает*, что и как должен делать ученик в процессе выполнения упражнений. Такой показ необходим лишь один раз. Впоследствии достаточно назвать установку.

— На каком языке даются установки?

— Вначале они должны быть даны на родном языке. Постепенно следует вводить их иностранные эквиваленты по одной установке в урок. Количество установок в принципе довольно ограничено, поэтому приблизительно через месяц-два ученики будут понимать все установки на иностранном языке.

Установка должна обязательно формулироваться по возможности компактно, а главное, обладать речевым характером. Следует избегать делать всякие «языковые» добавления типа «Используйте при этом такое-то окончание» и т. п.

— А как же ученик поставит правильное окончание или другую форму?

— Для этого прежде всего необходимо показать ученику речевой образец. На основе образца учитель дает необходимые пояснения и говорит, что ученик должен строить свою фразу по аналогии с образцом. При первичном использовании условно-речевых упражнений надо показать ученику, как это делать. Особенно это необходимо в том случае, когда образец присутствует только в реплике учителя, т. е. имеется слуховая, а не зрительная опора. У многих учеников слуховая память не развита, поэтому часто они произносят реплики с задержками, ошибаются, нервничают, теряют интерес к упражнению. В данном случае учителю следует проявить такт и терпение, которые впоследствии окупятся сторицей, вернуть ученика к образцу, помочь ему.

Совершенно обязательным условием успешности выполнения условно-речевых упражнений является усвоение интонации речевого образца. Нужно добиться того, чтобы учащиеся не членили образец на отдельные слова, как это обычно бывает. Этому чрезвычайно способствует выделение в образце логического ударения, можно даже хором. Усвоение интонации в высшей степени положительно сказывается на плавности речи, ее темпе и, главным образом, на выразительности.

Последнего добиться особенно трудно. Ведь не все ученики обладают актерскими данными, чтобы «сыграть» удивление или радость. Но без интонации, без должного логического ударения в реплике ученика условно-речевое упражнение «разваливается», теряет свою речевую направленность, ибо пропадает контакт между партнерами.

Практика показывает, что можно добиться вполне достаточной выразительности реплик. И что самое важное: именно эта выразительность способствует поддержанию интереса к выполнению упражнений.

— *А можно ли использовать в качестве опор на доске какой-либо другой языковой материал, кроме образца? Скажем, некоторые слова ...*

— Да, можно. Но пользоваться этим нужно очень редко. Например, при выполнении подстановочных упражнений можно с правой стороны доски написать в столбик (дать в таблице) те слова, которые ученик обязан использовать при подстановке. Ни в трансформационных, ни в собственно репродуктивных упражнениях *языковых зрительных опор* быть не должно. Исключение составляют так называемые *клише*. В каждом языке для выражения удивления, сомнения, согласия, отказа, интереса, возражения и т. п. существуют готовые разговорные формулы, штампы, устойчивые фразы, клише, — как угодно, — которые делают реплику естественной, живой. Перед упражнением клише записывается на доску и учащимся дается указание прибавлять его к каждой своей реплике.

Вот краткий перечень клише в зависимости от стимула (установки):

Удивление, интерес — Действительно? Да что вы говорите?

Сомнение — Не думаю. Сомневаюсь, что это так. Разве?

Уточнение — Не так ли? А где именно? А когда

Подтверждение, согласие — Верно! Правильно! Ты прав! Вне всяких сомнений! Я тоже так думаю.

Отрицание, несогласие — Нет, это не так. Ты не прав. Наоборот! Да нет же! Напротив. Это не тот случай.

Отказ — Ни в коем случае. Это не подлежит обсуждению.

— Скажите, а разве может учитель запомнить все свои реплики, если за один урок выполняется несколько упражнений?

— Конечно, запомнить все реплики в необходимой последовательности трудно. Да это и не нужно. Здесь поможет особая «технология» проведения упражнений.

На каждое упражнение заготавливается карточка форматом в игральную карту или чуть-чуть больше. На карточке в углу ставится номер упражнения и установка. Остальное заполняется в зависимости от характера упражнения и уровня памяти учителя.

Приведем пример такой карточки.

Скажи, что ты делал то же самое, если это так.

... хорошо позавтракал.

... читал книгу.

... много работал.

... ходил в кино.

... помогал родителям.

И т. п.

Это имитативное упражнение на усвоение прошедшего времени. Можно, конечно, записывать фразы и целиком: «Я сегодня хорошо позавтракал» и т. п. Но удобнее выделить главное, так как оно бросается в глаза при одном взгляде на карточку.

Построить на этой основе полную фразу для любого учителя не представляет трудности, даже если он и не вспомнит в точности ту фразу, которую имел в виду при подготовке.

Все карточки используются *только* как опора для памяти, но ни в коем случае как материал для прочтения. Если учитель будет считывать реплику с карточек, у ученика не создается впечатления, что это общение. В живом общении мы не читаем своих высказываний.

Установку первого упражнения и одну-две начальные реплики желательно заучить. Затем в процессе выполнения упражнения всегда найдется момент (две секунды, больше и не нужно), чтобы бросить взгляд на карточку и заметить следующую фразу. Заглядывание в карточку должно происходить как бы между прочим, незаметно. Произнося свою реплику, учитель должен обращаться непосредственно к ученику, глядя на него. И, конечно, вызов по фамилии и даже имени почти ни в каких упражнениях не нужен. При объяснении выполнения условно-речевых упражнений следует условиться с учениками, что реагирует тот, на кого вы посмотрите при непосредственном обращении.

И еще одно замечание в связи с этим. Реплику ученика, если она вопросительная, побудительная, нельзя оставлять

без ответа. Иногда желательно прореагировать даже не на вопрос или побуждение, чтобы общение выглядело естественно.

— *Выходит, что учитель дает первую реплику и третью; на долю ученика выпадает лишь вторая-реплика в микродиалоге. В результате учитель говорит, больше ученика на уроке?*

— Нет, это не так. Во-первых, упражнений, в которых третья реплика — учительская, немного. Если упражнение трехчленно, то обычно оно должно строиться так, чтобы реагировал другой ученик. Во-вторых, вначале как раз очень полезно, чтобы ученики много слушали: предваряющее слушание, как вы помните, есть одно из условий овладения речью (не говоря о том, что оно способствует и аудированию). В-третьих, есть способы работы, которые позволяют передать учащимся все время говорения на уроке. Мы имеем в виду парную работу.

Идеальным является вариант, когда есть специальный раздаточный материал для выполнения условно-речевых упражнений. Можно воспользоваться и обычной классной доской, разделенной чертой пополам. На одной половине дается образец для собеседника 1, на другой — для собеседника 2. Иногда дается и речевой материал (чаще для первого собеседника). Например:

1. *Сообщи своему другу следующее.*

- ... купил машину.
- ... день рождения
- ... уехал

И т. п.

2. *Вырази сомнение в том, что услышишь.*

- Разве
- ... в самом деле ... ?
- ... действительно ... ?

И т. п.

Проведение парной работы возможно только после того, как учащиеся уже полностью овладеют технологией выполнения условно-речевых упражнений.

Мы не раз наблюдали, как после длительного и постоянного использования условно-речевых упражнений учащиеся настолько усваивали их технологию, что выполняли их самостоятельно, совершенно без всяких опор на доску, получив только установку. К этому и следует стремиться.

— Скажите, сколько времени нужно уделять на уроке этим упражнениям?

— Любой из комплексов занимает от 10 до 30 минут, хотя в нем и много упражнений. Дело в том, что условно-речевые упражнения, когда освоена технология их выполнения, очень экономичны во времени. Одно упражнение выполняется в среднем за две минуты. Но в любом случае на одном уроке нежелательно заниматься этими упражнениями более 15–20 минут. Учащиеся устают, теряют внимание, начинают ошибки. Впрочем, бывают и исключения. Много зависит от мастерства учителя, от содержательности упражнений, от их ситуативной отнесенности.

Кстати, о ситуативности. Иногда для создания ситуативности одной реплики может не хватить. Например: «Согласитесь сделать то, о чем вас просят».

— Помогите ему, пожалуйста!

Ученику неясно, кому и в чем он должен помочь. Поэтому следует сказать:

— Гельмут не может перевести текст. Помогите ему!

— Хорошо, я помогу ему.

Иногда словесно невозможно сделать свою реплику ситуативной. В этом случае на помощь приходит иллюстративная наглядность. Все необходимые картинки заготавливаются заранее, при подготовке к уроку. Показывая, например, изображение комнаты, учитель говорит:

— Эта комната, неудобная, мне кажется.

— Что вы! Очень уютная.

— Может быть.

Без картинки фраза «Эта комната неудобная» не создает ситуативности, как бы повисает в воздухе, и у ученика не возникает желания возразить учителю-собеседнику.

— Вы говорили, что при выполнении условно-речевых упражнений ученик, как правило, ошибок не делает. А если все же он допустит ошибку в реплике?

— Это один из самых «щекотливых» вопросов технологии выполнения этих упражнений. Дело в том, что исправление

ошибок в других «тренировочных» упражнениях вполне естественно, закономерно; в условно-речевом упражнении, однако, такое исправление нарушает нормальное общение, точнее, нарушает контакт: пока исправишь ошибку, забудешь, как надо реагировать, да и временной параметр нарушается. Поэтому необходимо исправлять ошибку очень тактично, умело. Пожалуй, самым удачным способом является так называемый *переспрос*. Скажем, усваивается прошедшее время. Ученик в своей реплике ошибается и говорит:

— Да, я тоже вчера иду в кино.

Учитель переспрашивает:

— Ты вчера ходил в кино, не так ли?

В этом случае ученик обычно спохватывается и, подтвердив: «Да, да, я ходил в кино», продолжает выражать свою мысль.

Можно поступить и по-иному: безмолвно обратить внимание ученика на речевой образец, на ту его часть, которая подверглась искажению. Если образец на доске, то следует показать, если же нет, то подчеркнуть, голосом, выделить.

Ни в коем случае не следует прибегать к приемам типа: «Падеж, падеж! Это какой падеж?» или «В каком времени должен стоять глагол?»

Вообще же следует иметь в виду, что, если учащиеся допускают много ошибок, это означает неверную организацию условно-речевого упражнения.

Трудно сказать, что из методической организации упражнений важнее всего для успеха в работе. Но хотелось бы еще раз подчеркнуть роль самого учителя, его психологической настроенности. Если даже соблюсти все, о чем говорилось, но при этом не пытаться быть предельно активным (активным внутренне!) и не заражать своей активностью других, — успеха не будет. Конечно, все, что определяет успех в работе с условно-речевыми упражнениями, требует напряжения, усилий, энергии. Но все это окупается, когда мы вдруг замечаем, что ученики с интересом учатся, что они видят плоды своих усилий, что они начинают правильно говорить. А ведь ради этого мы и приходим в класс.

Методическая характеристика упражнений, используемых для развития речевого умения

Упражнения, которые в методической литературе и в обиходе называют речевыми, можно разделить на три группы: 1) упражнения, в которых *передается, пересказывается* услышанное или прочитанное; 2) упражнения, в которых осуществляется *описание* события, факта (воспринимаемого или воспринятого); 3) упражнения, в которых выражается *отношение* к факту, событию, их *оценка*. Сюда же по характеру можно отнести и поиск информации при чтении.

Вполне понятно, что подобное членение условно. Но если учесть, что речевое упражнение есть *речемыслительная* задача, то нетрудно заметить *разный* характер «речемышления» в упражнениях указанных групп: в пересказах преобладают репродуктивные процессы, воспроизводство чужих мыслей; в описаниях — способность к логической организации информации, воображение; в оценках и при чтении — продуктивность, самостоятельность мышления.

Пожалуй, все известные в практике речевые упражнения можно подвести под рубрику той или иной группы. Поэтому именно такое их разделение вполне оправданно для *предварительного* анализа. Кроме того, оно, повторяем, условно.

Пересказ как упражнение

Этот вид упражнения охотно используется многими преподавателями, что не случайно: пересказ действительно обладает некоторыми достоинствами. Но оценка его адекватности — отнюдь не простое дело, ибо пересказ многообразен и психологически сложен.

• Пересказ *коммуникативно обоснован*, поскольку в процессе коммуникации иногда на самом деле приходится пересказывать прочитанное или услышанное. Однако истинный пересказ почти никогда не бывает самоцелью. Он всегда продиктован желанием вызвать реакцию собеседника. Поэтому в нем всегда присутствует отношение говорящего к передаваемым фактам.

Пересказы, используемые в учении, лишены этого, что придает им формальность.

- Пересказ предполагает определенные мыслительные операции: выбор главных фактов, отсеивание второстепенных, переконпоновку отрезков текста, воспроизведение логической цепочки рассуждений и т. п. Но эти мыслительные операции — не совсем те, или совсем не те, что требуются для самостоятельного речепорождения. Точнее говоря, их характер не идентичен. Это объясняется тем, что в процессе речепорождения программа составляется самим говорящим, а не берется в готовом виде, мысль также не подсказывается извне, а это, в свою очередь, определяет характер использования речевого материала, ибо «мысль совершается в слове» (Л.С. Выготский).

- Пересказ в какой-то мере, безусловно, *развивает некоторые механизмы речевого умения*: репродукцию, комбинирование, конструирование. Что же касается, например, механизма выбора, то он оказывается в невыгодных условиях, ибо выбор слов в речевой деятельности обусловлен речевой задачей, функцией, т. е. отношением к ситуации, чего при обычном пересказе нет.

Механизм упреждения (смысловой аспект) при пересказе не задействован совершенно. Так же полностью «парализован» механизм дискурсивности: говорящему незачем заботиться о стратегии и тактике высказывания.

Однако оценка адекватности пересказа будет неправомерна, если не учитывать разные его варианты, возникающие под влиянием факторов организации упражнений.

Пересказ описания класса или какого-то события (фактор содержательности), пересказ абзаца или целой страницы, а то и рассказа (фактор объема), пересказ с иллюстративной опорой или без нее, с данными словами или без них (фактор опоры), пересказ с однократного или многократного прочитывания текста (фактор подготовленности), — все это по-разному адекватно развитию речевого умения. Пересказ воспринятого на слух, как правило, исключает возможность буквального воспроизведения, поэтому больше приближается к самостоятельному монологическому высказыванию.

Тем не менее никакие факторы не могут изменить природы пересказа. Если учащийся пересказывает текст, ясно осознавая, что это никому из слушающих не интересно, поскольку они знают текст, то никакие модификации не способны сделать пересказ адекватным упражнением.

Когда же идет спор о месте пересказа, то следует помнить, что это — чрезвычайно сложный вид деятельности. Можно смело сказать, что, пожалуй, нет упражнения более сложного, чем пересказ *своими словами*. Такой пересказ вообще возможен только при условии довольно высокого уровня речевого умения. Поэтому правомерен вывод о том, что пересказ (конечно, с коммуникативной задачей) является *упражнением в совершенствовании речевого умения*. Что касается пересказов не своими словами, а буквальной передачи содержания, то их коммуникативная ценность невелика: в процессе общения они очень редки, поэтому и использовать их как средство учения нерационально.

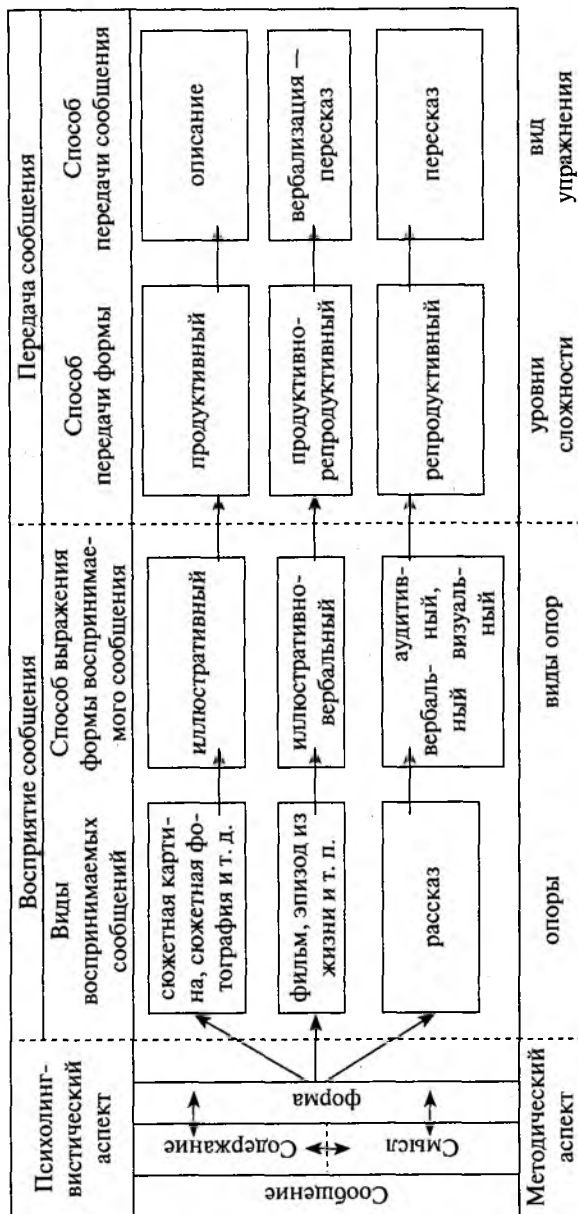
В действительности мы не так уж редко пользуемся пересказом, но и содержание пересказа (например, мнение кого-то о чем-то), и его построение, и эмоциональная окраска и т. п. будут различны при контакте с разными слушателями и при разных целях.

Важно также отметить, что пересказ не обладает *обучающей* способностью в плане развития логичности высказывания на уровне сверхфразового единства, как ошибочно полагают. Пересказ может совершенствовать умение выстраивать логику *всего* высказывания. Логичность межфразовых сцеплений *внутри* сверхфразового единства остается при этом в стороне.

Итак, сказанное убеждает нас в том, что действительно адекватным цели развития речевого умения будет пересказ: а) *своими словами*; б) лицу, незнакомому с содержанием того, о чем говорится; в) с учетом ситуации и большого контекста (степень осведомленности слушателя, его состояние и т. п.); г) осуществляемый с определенной речевой задачей (рис. 22).

Рис. 22

Статус пересказа как упражнения для обучения говорению



Упражнения в описании

В данном случае «описание» понимается широко. Сюда входят: 1) собственно описание объектов, их общая характеристика; 2) аннотация; 3) комментирование фильма, диафильма, картины; 4) инструкция о выполнении различных действий, о поведении и т. п.; 5) планирование дел (рабочего дня, отдыха и т. п.); 6) описание событий, имевших место (воспоминание); 7) дефиниция какого-либо понятия; 8) репортаж.

Некоторые из этих видов высказываний (4, 5, 6) довольно часты и являются коммуникативно ценными, остальные менее употребительны. В целом же уровень адекватности упражнений данной группы значительно выше, чем у традиционного пересказа, хотя разные упражнения неравноценны в этом плане.

Механизм выбора развивается наилучшим образом при планировании, описании имевших место событий, в инструкциях, дефинициях; слабее — при описании объектов, в аннотациях; совсем слабо — при комментировании и репортажах (есть облегчающие опоры). Зато скорость речи лучше всего развивается именно в последних двух упражнениях.

Для механизма упреждения оптимальные условия создаются при планировании.

Качества продуктивности и динамичности в речевом умении развиваются при комментировании, в репортаже, при характеристике объектов.

Подобные замечания можно продолжить, но отдельные положительные параметры «описаний» не должны заслонять того факта, что упражнениям этой группы в принципе недостает многих очень важных качеств.

1. Даже наиболее употребительные из них (планирование, характеристика, описание событий) в чистом, так сказать «простовольном», виде в процессе общения встречаются нечасто. Если же они приобретают оценочный характер, то мы уже имеем дело с другой группой упражнений.

2. Упражнения в описании почти не развивают один из главных механизмов — дискурсивность, а следовательно, и ведущее качество умения — целенаправленность. Это происходит потому,

что и описания, и планы, и комментарии составляются, а не порождаются в каких-то речевых целях, т. е. они проговариваются в пустоту.

3. Комментирование, репортаж и описание облегчены восприятием объектов, что вполне возможно на одной из стадий умения, но на завершающей стадии его развития не способствуют становлению качества самостоятельности.

4. Отсутствие ситуации как системы взаимоотношений и статичность характера большинства из указанных видов высказываний очень слабо или почти не развивают качества продуктивности и динамичности, без которых нет настоящего речевого умения. Конечно, многие виды высказываний могут быть включены в ситуацию. В этом случае они сразу же приобретут иной характер — появится отношение, оценка говорящего, что опять-таки превратит их в упражнения другой группы.

Не развивая далее аргументацию, отметим, что упражнения в описании могли бы быть адекватными цели развития речевого умения, если им придать, так сказать, «речемыслительность». Это значит — описывать, комментировать и т. п. только тогда, когда это делается в речевых, а не учебных целях, т. е. когда описание и др. есть необходимое условие выполнения говорящим его речевой функции.

В связи с этим необходимо несколько слов сказать об упражнении, которое наиболее распространено и наименее адекватно — об описании картин.

К сожалению, в этом случае вся работа сводится к перечислению изображенного на картине. В результате — ряд однотипных фраз (как при работе над подстановочной таблицей), а не высказывание на уровне умения. Поэтому считается, что это упражнение будет развивать умение только в том случае, если высказывание ученика будет характеризоваться структурным разнообразием. Однако и этого недостаточно. Перечисление одним учащимся того, что хорошо видят все остальные, некоммуникативно. Коммуникативным называние воспринимаемого может быть только тогда, когда говорящий вкладывает в свои слова отношение к описываемому объекту, свою оценку, преследуя при этом речевую цель. Описание, если оно необходимо, должно служить условием выполнения какой-то речевой задачи.

Упражнения в выражении отношения, оценки и т. п.

Эта группа включает в себя упражнения, связанные: 1) с выражением своего *отношения* к воспринимаемому (воспринятому) — к словам собеседника, к поступку человека (героя книги, фильма, рассказа), к событию в личной и общественной жизни; 2) с *оценкой* какого-то объекта своей деятельности, знакомых и незнакомых людей, себя самого; 3) с *объяснением* какого-то известного факта (например, почему существует повальное увлечение хоккеем и т. п.); 4) с *доказательством* своей точки зрения на явления окружающей действительности; 5) с *опровержением* мнения собеседника; 6) с *рассуждениями*, имеющими целью выяснение истины.

Список, несомненно, можно (и нужно!) продолжить. Но здесь нас прежде всего интересует принципиальное отличие указанных видов упражнений от рассмотренных выше. Оно заключается в следующем.

Во-первых, данные упражнения обладают абсолютной коммуникативной значимостью: названные речевые функции (наряду с подобными им) как раз и составляют содержание процесса общения.

Во-вторых, перечисленные высказывания — иные по характеру: они отмечены личностными качествами говорящего, так как насквозь пронизаны его отношением (в философском смысле слова) к окружающей среде.

В-третьих, они учитывают речевую ситуацию, в которой совершается речепорождение. Следовательно, в них неминуемо должна осуществляться стратегия и тактика говорящего.

В-четвертых, данные высказывания как речевые поступки суть частные случаи коммуникативной деятельности субъекта.

Если вспомнить требования к речевым упражнениям, то нетрудно заметить, что перечисленные выше упражнения полностью отвечают всем требованиям.

При анализе упражнений в пересказе и в описании отмечалось, что им (в традиционном их выполнении) как раз и не хватает тех параметров, которые присущи упражнениям рассматриваемой группы. Можно, однако, сделать так, что и описания, и

пересказы приобретут истинно речевую направленность. Тогда отпадает необходимость в предварительном членении упражнений на три группы, которое было предпринято, ибо все упражнения в равной мере будут характеризоваться наличием отношения говорящего к объекту высказывания, к речевому партнеру и т. п.

Чтобы речевое упражнение выполняло свою роль, оно прежде всего должно быть речемыслительной задачей из сферы общения. Очень важным и интересным в этом плане является замечание о том, что коммуникативная деятельность (общение) существенно отличается от преобразовательной или познавательной, но сближается с ценностно-ориентационной. Эту последнюю тоже можно назвать общением — общением субъекта с объектом, так как объект выступает не как «вещь в себе», не как объективная сущность (что имеет место в познании), а как «вещь для меня», приобретшая некую ценность для субъекта (М.С. Каган).

Сказанное позволяет считать, что именно подключение ценностно-ориентационной деятельности к коммуникативной делает упражнения поистине речевыми.

Речевые упражнения как средство развития речевого умения¹

Из предыдущего изложения (включая требования к речевым упражнениям) ясно, что представляют собой истинно речевые упражнения. Можно сформулировать, по крайней мере, четыре наиболее важных их типологических признака. Вот эти признаки с примерами упражнений.

1. Речевое упражнение всегда *обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего)*.

Упражнение 1. Я знаю, что ты много читаешь. Какое из последних произведений русскоязычных авторов ты посоветуешь мне прочесть и почему?

Стратегическая задача — посоветовать — задается, но не навязывается собеседником: просьба делает задачу естественной. Эта задача

¹ В данном разделе использованы работы В.Б. Царьковой, выполненные под руководством Е.И. Пассова.

воплощается в одном высказывании сверхфразового уровня (когда каждая составляющая его фраза будет выполнять какие-то тактические задачи) или простирается на весь диалог с собеседником.

Упражнение 2. Как вы считаете, изучение какого учебного предмета наиболее необходимо в наше время?

Здесь стратегической задачей будет — убедить.

Упражнение 3. (Учитель приходит на урок, зная, что накануне прошли спортивные соревнования, а ученик N неудачно выступил.) Я знаю, что N надеялся на успех. Но стоит ли так огорчаться? Как вы думаете?

Если кто-то считает, что N проиграл, так как плохо готовился, его стратегической задачей будет — покритиковать, если же он считает, что проигрыш случаен, то будет утешать товарища.

Благодаря стратегии и тактике говорящего развивается качество целенаправленности в речевом умении.

2. Речевое упражнение всегда *актуализирует взаимоотношения участников общения.*

Упражнение 4. К юбилею нашей школы организуется выставка-конкурс. Давайте обсудим, какое участие в этом может принять наш класс. Ваши предложения?

Упражнение рассчитано на проявление взаимоотношений, возможных только в хорошем коллективе, где все заинтересованы в общем деле.

Упражнение 5. Если бы к нам в город приехала делегация из..., что бы вы показали нашим друзьям?

Упражнение рассчитано на чувство гордости за свой город, страну у учащихся, на проявление дружеских чувств к зарубежным друзьям.

Благодаря актуализации взаимоотношений (каждый раз иных) в речевом умении развивается качество динамичности.

3. Речевое упражнение — это всегда *новая ситуация, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказывания* (речевой деятельности).

Упражнение 6. Расскажи своим одноклассникам о работе вашей спортивной секции.

Упражнение 7. Убеди N стать членом вашей секции.

Упражнение 8. Убеди друзей, что работа в вашей секции интересна.

В упражнении 7 сменилась задача; в упражнении 8 — адресат. Обновляя посредством установки компоненты ситуации, учитель поддерживает ее новизну.

4. Речевое упражнение *развивает речевую активность и самостоятельность.*

Речевая активность обеспечивается учетом личностных свойств учащихся и вызовом отношения к воспринятому, а самостоятельность — специальной стратегией использования все убывающих опор.

Таким образом,

речевое упражнение есть форма общения, специально организованная таким образом, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорящего, актуализирует взаимоотношения участников общения, вызывает их активность и естественную мотивированность речевой деятельности, воспитывает самостоятельность и продуктивность речевого умения.

Те же признаки свойственны речевым упражнениям, используемым для развития чтения и аудирования, разумеется, с учетом их специфики как рецептивных видов деятельности. Например: «Я знаю, что ты интересуешься работой спортивных секций. Хочешь ли ты узнать, как работают такие секции в России? Тогда прочти о них рассказ...» Вполне очевидно, что у читающего будет своя стратегия — выяснить, как работают секции, сравнить их работу с известной ему и т. п. Используется при этом и отношение читающего, в частности его интерес к спорту. Продуктивность чтения как деятельности будет заключаться в той мыслительной работе, которую он проделывает при чтении. Чтобы такая работа была сложнее, можно добавить к установке: «...и скажи, где работа интереснее?»

Решающее значение для речевых упражнений имеет *установка*. Она — один из важнейших факторов организации этих упражнений. Установка как речевое задание всегда формулируется на основе речевых функций. Ниже приведены пять *обобщенных типов* речевых задач и определенное количество *частных прагматических задач*, которые конкретизируют обобщенные типы:

- 1) *сообщение* — уведомить, доложить, рапортовать, известить, информировать;
- 2) *объяснение* — охарактеризовать, показать, конкретизировать, уточнить, акцентировать, выделить, отметить, заострить внимание;
- 3) *одобрение* — рекомендовать, посоветовать, подтвердить, оправдать, поддержать, надоумить, подсказать, пожелать, похвалить, извинить, поздравить, поблагодарить;
- 4) *осуждение* — покритиковать, опровергнуть, возразить, отрицать, отвергнуть, пристыдить, обвинить, протестовать, оспорить;
- 5) *убеждение* — доказать, обосновать, уверить, склонить, побудить, внушить, уговорить, подтолкнуть, воодушевить, вдохновить, настоять, упросить (о классификации задач подробнее см. В.Б. Царькова, 1980).

Конечно, кроме установок, соотносящихся с каким-либо из пяти типов обобщенных задач, существует еще один вид установки, требующий от говорящего самостоятельности в выборе цели высказывания: «Каково ваше мнение о...?» или «Что вы скажете по этому поводу?» или «Скажи, почему все же...?» и т. п.

Классификация упражнений

Попыток классификации упражнений сделано немало. Некоторые методисты предлагают положить в основу какой-либо один критерий: степень преобразования информации, возможность обеспечить употребление элементов языка, подготовленность высказывания и др. Но каким бы правильным такой критерий ни был сам по себе, выдвигать лишь один критерий неверно методологически. Многообразие упражнений так велико, а частных целей овладения, даже в пределах одного вида речевой

деятельности, так много, что на основе одного критерия вряд ли удастся создать нужную типологию упражнений.

Другие методисты предлагают два, три или четыре критерия. Но их набор ничем строго не обусловлен: в один из них входит различие монологической или диалогической форм речи, в другой — нет; в одни входят мыслительные операции, виды опор или даже место выполнения упражнений, в других ничего этого нет.

Сказанное приводит к мысли о целесообразности создания *иерархии критериев классификации упражнений*. Такая иерархия должна распространяться, по крайней мере, на овладение каждым из видов речевой деятельности, ибо каждый из них специфичен и требует собственных (адекватных) средств своего развития. Поэтому для создания иерархии необходимо выделить *исходный критерий*, который бы согласовывался с процессом становления речевого умения. Таким критерием является *цель упражнения с точки зрения этапов процесса становления речевого умения*.

В этом случае все упражнения прежде всего следует разделить на две большие группы: упражнения для *формирования навыков* и упражнения для *развития речевого умения*. Такими упражнениями соответственно являются условно-речевые и речевые. Они выступают в классификации в ранге *типа*. Каждый тип должен быть адекватен той цели, которой он служит. Это значит, что качества упражнений каждой категории должны соотноситься с содержанием намеченной цели.

Разные качества упражнений по-разному важны для их адекватности, ибо наличие или отсутствие каких-то качеств (разный их набор) определяет разную меру «оречевленности» упражнения. Под «оречевленностью» мы понимаем меру адекватности упражнения тому, что имеет место в реальном процессе общения. Данную меру «оречевленности» можно определять главным образом по четырем параметрам: 1) наличие речевой задачи, 2) наличие ситуативной отнесенности фраз, 3) заданность речевой деятельности, т. е. насколько она обусловлена, предопределена, эвристична, 4) наличие опор различного характера. Каждый из параметров по своему характеру может быть различен, а упражнение — обладать разным набором параметров.

В условно-речевых упражнениях, как известно, реплика говорящего задана, обусловлена, опоры имеют место, но они обладают ситуативностью, обладают речевой задачей. Тем самым создаются основные условия, адекватные речевым, что и позволяет формировать навык, способный к переносу.

Однако на этапе формирования навыков могут быть использованы и такие упражнения, которые обладают всем набором указанных признаков, но ситуативность их условна. Тем не менее их можно назвать *условно-речевыми*, ибо они выполняются при наличии *речевой задачи*. Таковым, например, является упражнение, выполняемое при помощи подстановочной таблицы; если дана установка «Представь, что тебе нужно кого-то попросить о чем-то. Как ты это сделаешь?»

Помоги	, пожалуйста,	ко мне	перевести текст.
Приди		Сергею	еще раз.
Сделай		эту книгу	завтра.
Прочти		упражнение	быстрее.

Вполне возможно, что учащийся будет свои фразы соотносить в сознании с какими-то реальными ситуациями. Но даже если этого нет, форма повелительного наклонения *ассоциируется с речевой задачей* («попросить кого-то сделать что-то») и с условной ситуацией, что создает хотя бы минимум адекватности реальному процессу общения.

Такие упражнения можно отнести к условно-речевым первого вида, или УРУ₁. Тогда настоящие условно-речевые, где есть и речевая задача, и реальная ситуативность, можно отнести ко второму виду — УРУ₂.

Вряд ли возникнут сомнения по поводу целесообразности выделения *видов речевых упражнений*. Упражнения, выполняемые с какими-либо опорами, связанные с обусловленностью речевой деятельности и материала, можно отнести к речевым *первого* вида, или РУ₁; упражнения, свободные от указанных факторов, — к речевым *второго* вида, или РУ₂ (табл. 11).

Таблица 11

Типы упражнений	Виды упражнений	Речевая задача	Ситуация	Обусловленность речевой деятельности	Опоры
Речевые	РУ ₂	Не обусловлена, выбирается самим субъектом деятельности	Реальная	Ни по форме, ни по содержанию	Ни вербальных, ни иллюстративных
	РУ ₁	Частично или естественно обусловлена	Реальная	Частично по содержанию	Частично вербальные, иллюстративные
Условно-речевые	УРУ ₂	Обусловлена	Реальная	Частично по форме и по содержанию	Главным образом слуховые вербальные
	УРУ ₁	Обусловлена	Условная	По форме и по содержанию	Вербальные (зрительные)

Все упражнения — УРУ₁, УРУ₂, РУ₁ и РУ₂ находятся в ранге *вида*. Далее необходимо искать важные в методическом отношении критерии следующего ранга уже внутри каждого из видов.

Упражнения УРУ₁ призваны снять основные формальные трудности в овладении материалом. Поэтому критерием для их дальнейшей классификации можно считать *трудность усваиваемой речевой единицы*.

Для упражнений УРУ₂ таким критерием может быть способ выполнения действия. Кстати, он покрывает и критерий трудности выполнения упражнений. По этому критерию среди УРУ₂ выделяются имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные (см. выше). Эти упражнения будут находиться в ранге *подвида*.

Внутри каждого из подвигов «навыковых» упражнений должен действовать критерий еще более низкого ранга, например сложность усваиваемой речевой единицы. В этом случае мы получаем *варианты* упражнений.

Следует заметить, что более низкий ранг какого-либо критерия в предполагаемой иерархии означает лишь преимущественную сферу действенности критерия и очередность в процедуре классификации, но далеко не всегда связан с методической значимостью самого критерия.

С речевыми упражнениями дело обстоит значительно сложнее. Традиционно их делят на подготовленные и неподготовленные, считая это основным критерием деления упражнений. Но ни в группе подготовленных, ни в группе неподготовленных упражнений обычно не выделяются какие-либо их виды. Недостаточность столь грубого деления вполне очевидна, поскольку неподготовленность — понятие довольно объемное. Выдвижение лишь одного критерия и выделение лишь двух групп упражнений, по сути дела, снимают проблему классификации.

Предложено и более детальное деление упомянутых групп (Л.К. Левай), где каждая из них делится еще на две группы по критериям: подготовленность высказывания по форме — Φ^+ , подготовленность высказывания по содержанию — C^+ , неподготовленность по форме — Φ^- и неподготовленность по содержанию — C^- . В результате развитие речевого умения осуществляется на основе четырех видов упражнений: $\Phi^+ - C^+$, $\Phi^+ - C^-$, $\Phi^- - C^+$, $\Phi^- - C^-$. Но и такая классификация не охватывает всего многообразия речевых упражнений.

Попытку более подробной классификации предпринял П.Б. Гурвич. Он различает содержательно-формальные и содержательные упражнения (по степени обращенности внимания учащихся на форму и содержание). Тут же П.Б. Гурвич предлагает различать условно-коммуникативные и реально-коммуникативные упражнения (критерий — наличие естественной мотивированности и информативности) и замечает, что это деление не совпадает с упомянутым выше. Поэтому предпринятая далее автором классификация содержательно-формальных и содержательных упражнений на диалогические и монологические, а этих, в свою очередь, по видам стимулов не учитывает критерий естественной мотивированности и информативности, и создается впечатление отсутствия *единства критерия на каждом уровне классификации*. Кроме того, вряд ли правомерно выдвигать в

качестве *различительного* критерия в рамках *речевых* упражнений информативность. Если упражнение не информативно, то его вообще нельзя считать речевым.

Интерпретацией известных ранее критериев является критерий, предложенный Б.А. Лapidусом, — возможность или невозможность надежно обеспечить употребление учащимися конкретных элементов языка, подлежащих усвоению. Нет сомнений в том, что этот критерий призван повысить «управляемость» учения. Отсюда — два вида упражнений: I — для регулируемой активизации, II — для нерегулируемой активизации. Таким образом, будучи исходным, т. е. примененным ко всем упражнениям, этот критерий приводит к противоречию: критерий, призванный обеспечить регулирование, ведет к отсутствию такового.

Если учесть, что целью выполнения речевых упражнений является развитие речевого умения, а оно — феномен многоплановый, то для правильного решения данной проблемы в качестве методологического положения нужно использовать системный подход.

Речевое умение с точки зрения системности можно рассматривать не только как *способность* осуществлять деятельность, но и как процесс (внутреннеречевой и внешнеречевой) и как продукт деятельности, основанной на умении. В этом случае в расчлененном виде речевое умение как цель будет выглядеть следующим образом (табл. 11).

Напрашивается вывод, что один вид упражнений, конечно, не может формировать все указанные аспекты умения. На это способны только все разнообразные виды и подвиды упражнений, где будет учтена необходимость создания всех условий в совокупности, т. е. комплекс упражнений.

Иерархия критериев должна, с одной стороны, отразить многоуровневость видов упражнений, а с другой — их соответствие многоаспектности речевого умения. Так, основой для классификации становится адекватность упражнений.

Если принять предлагаемый подход к созданию типологии речевых упражнений, то следует согласиться с тем, что необходима очень серьезная как теоретическая, так и экспериментальная работа, прежде чем мы будем располагать действительно эф-

**Речевое умение как цель различных упражнений
(видов, подвидов, вариантов)**

Как способность	Как процесс		Как продукт
	внутреннеречевой	внешнеречевой	
Целенаправленность	Репродукция	Темп речи	Логичность
Динамичность	Комбинирование	Синтагматичность	Содержательность
Продуктивность	Конструирование	Логическое ударение	Образность
Самостоятельность	Упреждение		Доказательность Эмоциональность

фективным средством развития речевого умения — *адекватным комплексом*, а не произвольным набором неких «вообще речевых» упражнений.

На современном уровне исследованности вопроса о речевых упражнениях можно предложить в качестве критериев второго ранга три критерия в совокупности: степень самостоятельности говорящего, сложность мыслительного процесса и уровень комбинационной способности (мера комбинируемости материала). По ним выделяются *подвиды* упражнений.

Кроме того, при составлении комплекса упражнений с методической точки зрения необходим учет стадий развития умения. Это выразится в самом подборе адекватных упражнений, а также в определении их последовательности. На каждом этапе развития речевого умения предпочтение должно быть отдано развитию одного качества, одного механизма. Принцип доминантности определит динамику достижения цели учения.

Учет всех критериев для речевых упражнений позволит перейти к составлению вариантов упражнений. Здесь критериями могут служить степень подготовленности говорящего, возможность обеспечить вызов определенных речевых единиц и др.

Предложенная методология классификации может быть применена к каждому виду речевой деятельности, но обязательно с учетом его специфики, прежде всего *состава умения*, на котором основан тот или иной вид деятельности.

Тем не менее мы считаем правомерным выделять PY_1 и PY_2 основным отличием которых является характер речемыслительных задач, используемых в них. В PY_1 — речемыслительная задача детерминирована, т. е. задана, определена (рассказ о чем-либо, объяснение, убеждение и т. п.), в PY_2 — речевая задача, как правило, недетерминирована и учащийся вправе сам выбирать стратегию и тактику речевого поведения («Как вы считаете, стоит ли ...?» «Как вы относитесь к мнению ...» «Что бы вы сказали N, который полагает, что ...» «С чем, на ваш взгляд, связано ...» и т. п.).

Если учесть характер используемых опор в каждом из этих подвидов упражнений, то можно предложить такую последовательность:

— вербальные содержательные опоры → иллюстративные содержательные опоры → вербальные смысловые опоры → иллюстративные смысловые опоры → отсутствие опор.

Итак, можно сказать, что затронутую проблему технологии использования речевых упражнений нельзя считать решенной.

Установка как средство управления высказыванием¹

Часто на уроках можно услышать задания типа: «Разыграйте диалог!», «Расспросите своего товарища о...», «Расскажите о...», «Прочитайте текст» и т. п. Подобные задания хотя и нацеливают учащихся на выполнение каких-либо учебных действий, однако представляют собой лишь стимул к решению учебной задачи. Выполнение этих заданий, как правило, не мотивировано, не окрашено личностным смыслом, эмоциональная сфера и сфера речемышления учащихся практически не задействованы.

Почему же так живучи подобные задания? Причин тому достаточно много. Основными, по нашему мнению, являются следующие. Во-первых, речевое общение на уроке рассматривается учителями как процесс императивного воздействия на учащихся (сделай, составь, объясни, сравни и т. д.), что проти-

¹ В данном разделе использован материал диссертационного исследования Т.А. Трифоновой «Теория и практика создания и использования установки как инструмента управления процессом развития речевого умения». Научный руководитель — Н.Е. Кузовлева.

воречит характеру реального процесса взаимодействия людей. Представьте себе, что ваше общение с коллегами или членами семьи будет сведено к приказаниям и инструкциям. Вряд ли такое общение можно будет считать полноценным. Во-вторых, роль заданий, которые предваряют упражнения, недооценивается, в то время как именно от них во многих случаях зависит успех выполнения упражнений. И в-третьих, формулированию заданий, проблемных и речемыслительных задач и т. п. практически не учат ни в одном педагогическом вузе, поскольку такая технология отсутствует.

Попытаемся представить наше видение технологии создания и использования установок в учебном процессе, и в частности, на этапе развития речевого умения. Напомним, что развитое речевое умение предполагает наличие у учащихся способности самостоятельно ставить цель высказывания, определять стратегию и тактику говорения, самостоятельно осуществлять выбор средств и способов речевой деятельности в зависимости от конкретной ситуации и условий общения, самостоятельно провести контроль и оценку речевого продукта в виде высказывания. Решение данной задачи возможно лишь в том случае, если используемые в учебном процессе средства будут способствовать развитию вышеуказанных способностей, точнее, будут управлять процессом их развития.

По нашему мнению, таким средством является *установка*.

Под установкой (в общеметодическом плане) мы понимаем *предпосылаемое речевому упражнению письменное или устное высказывание учителя, которое служит средством управления речевой деятельностью и поведением учащихся в условиях заданной ситуации общения*.

Управление речевой деятельностью предполагает:

- воздействие (опосредованное и неопосредованное) на личностную сферу человека, мотивирующее его к речевой деятельности и задающее смысл деятельности;
- побуждение к речевой активности в определенной ситуации общения при условии наличия в ней проблемы, речемыслительной задачи;

- стимулирование и регулирование эмоциональных, мыслительных, интеллектуальных, волевых и иных процессов, связанных с речепорождением;
- направление речевой деятельности в нужное русло в каждой конкретной ситуации общения;
- регулирование и стабилизацию динамики речевого действия в заданном ситуацией направлении;
- организацию речевой деятельности, создание готовности к выбору определенного способа речевого действия.

Реализовать все указанные функции управления позволяет лишь установка, содержащая четыре компонента: **мотивационный, содержательный, деятельностный и организационный.**

Покажем это на примерах.

1. Первым компонентом установки, роль которого часто недооценивают, должен быть условно называемый нами *мотивационный*. Мотивационный компонент предваряет непосредственное указание на проблему обсуждения и речевое действие, которое потребует выполнения учащимся в ходе упражнения. Он служит для того, чтобы побудить учащихся к высказыванию. Мотивационная готовность высказаться появляется у ученика в случае, если установка соотносится с его личным опытом, контекстом деятельности, чувствами и эмоциями, желаниями, интересами, склонностями, его мировоззрением, статусом в группе и т. д.

Пример 1

Наверняка у тебя есть друзья или одноклассники, которым ты доверяешь во всем...

Пример 2

Саша, я знаю, что ты увлекаешься музыкой, занимаешься теннисом, помогаешь маме по дому и при этом отлично учишься ...

Подобные мотивационные компоненты установки, включающие обращение и вводную конструкцию (во втором примере), не только позволяют сблизить учителя с учениками и вызвать их взаимное расположение, но и заинтересовать всех окружающих в личности адресата, в его делах, одновременно привлекая внимание учащихся к проблеме обсуждения (проблема доверия в первом случае и проблема умелого планирования дня во втором случае),

призывая учеников разделить их отношение, но и активизируют мыслительную деятельность учащихся, заставляют их задуматься о своем опыте в решении указанных проблем.

Таким образом, исходной функцией первого компонента является **мотивирование** речевого действия. Чем больше личностных свойств задействовано в мотивационном компоненте, тем лучше мотивационное обеспечение высказывания.

2. В качестве второго компонента установки следует выделять **содержательный компонент**. Он служит для того, чтобы «вести» учеников в проблему (плавно подвести к проблеме), «обрисовать» ситуацию, которая будет сформулирована в дальнейшем в виде речемыслительной задачи. Это делается на основе так называемых «предметов обсуждения», которых в любой проблеме в принципе десять. Напомним их: событие (общественное); поступок (личный); общеизвестный факт, установленный объективно; факт, не отражающийся на других людях; понятие; объективная сентенция, годная не для всех случаев жизни; спорное субъективное утверждение; массовое явление; «ненормальное» положение вещей, состояние; «ненормированное» поведение, отражающееся на других людях. Поскольку предметы обсуждения инвариантны, можно выявить предметное содержание интересующей нас проблемы, выбрать наиболее важные и соответственно включить их в упражнения в качестве содержательной основы для высказываний.

Любой предмет обсуждения, с которым общающийся сталкивается актуально, служит поначалу стимулом к речевой деятельности: он накладывается на контекст деятельности общающихся, и если он лично значим, то возникает ситуация как система взаимоотношений. То есть ситуация вырастает на содержательной почве проблемы, являясь порождением взаимодействия индивидуальностей в общении.

Наличие проблемности и ситуативности в первых двух компонентах установки обеспечивает естественную мотивированность общения. Это происходит за счет того, что эти компоненты установки могут содержать в себе сведения, факты, цифры и т. д., имеющие познавательную ценность для учащихся. Используя материалы газет, журналов, радио, телевидения, учитель

дает новую информацию уже в самой установке, которая выступает как средство приобретения знаний, средство удовлетворения познавательных интересов учащихся, средство получения общих сведений о жизни в стране и т. п. Здесь представляется важным сочетание вербального канала получения информации (экспозиция — речевая задача) с визуальным (статистические данные, иллюстрации, опоры), о чем мы будем говорить в связи с четвертым компонентом установки.

Пример 3

В последнее время некоторые молодые люди предпочитают получать образование за границей. Вот, например, Милена собирается учиться в Великобритании. Она считает, что там высшее образование лучше...

В данной части установки основным предметом обсуждения является **массовое явление** — многие молодые люди едут учиться за границу, а сопутствующим предметом обсуждения является **спорное субъективное утверждение** одной из школьниц о том, что, обучаясь за границей, они получают более качественное образование. Данные предметы обсуждения порождают ряд проблемных вопросов, как-то: «Где лучше получать высшее образование?», «Почему многие стремятся обучаться за границей?», «Правда ли, что уровень образования за границей выше?» и др. Оба предмета обсуждения не однозначны, проблемны, порождают противоречивые точки зрения, мотивируя тем самым учащихся к дискуссии.

Приведем другой пример содержательного компонента установки.

Пример 4

Некоторые учащиеся отказываются носить школьную форму. Как ты относишься к школьной форме? Какого цвета ты бы хотел носить форму? Кто должен решать все вопросы, связанные со школьной формой? Дети? Родители? Администрация школы?...

Как видим, предметом обсуждения является **понятие** «школьная форма». Каждый из **вопросов** актуализирует мыслительную деятельность учащихся за счет обращения к различным аспектам обсуждения данного понятия. Используя серию логично связанных между собой вопросов, учитель как бы переходит к разговору

с классом. Вопросы оживляют изложение, придают динамичность, живость, логичность, выразительность как самой установке, так и последующим высказываниям учащихся.

Пример 5

Помощь по дому — важное дело. Однако некоторые дети, отказываются выполнять домашние обязанности, не помогают своим родителям...

Отказ выполнять домашние обязанности относится к разделу «ненормального» поведения в семье. подача предмета обсуждения осуществлена в форме сообщения или констатации факта. Почти у каждого ребенка есть такой опыт, и актуализация речемыслительной деятельности идет именно через личный опыт учащегося.

Следует особо отметить, что мотивационный и содержательный компоненты установки, как и их наполнение, взаимозависимы, взаимопроникаемы.

Заметим, по форме выражения мотивационный и содержательный компоненты установки могут быть представлены в виде утверждения, размышления, серии вопросов, обращения и т. д.

Взаимосвязь мотивационного и содержательного компонентов установки позволяет усилить ответственность на учащихся, как показано в следующем примере.

Пример 6

Насилие в школах — серьезная проблема во многих странах. Например, по статистике, ежегодно десять школьников Великобритании кончают жизнь самоубийством из-за преследования сверстников. Обидчики обычно надеются, что, во-первых, их жертва никому ничего не расскажет, во-вторых, никто за нее не вступится и не поможет. Можно ли остановить обидчиков? Несомненно, можно и нужно...

В этом примере учитель не только демонстрирует свою осведомленность в проблеме обидчиков и задир, но и акцентирует внимание на важности ее решения. Это, безусловно, оказывает требуемое воздействие на учащихся. Повтор слова *обидчики*, а также отрицательной частицы не придает речи определенный ритм, повышает общую экспрессию, создает естественную мотивацию учащихся к высказыванию.

Вопросно-ответный ход, примененный в данной установке, «оживляет» ее, помогает установить контакт с учащимися, создает атмосферу взаимопонимания и доверительности. Выдвигая вопрос, учитель ненавязчиво активизирует процесс размышления присутствующих, а затем сам на него отвечает, не предлагая, однако, решения проблемы и оставляя за учащимися право внести свои предложения. При использовании вопросно-ответной формы высказывания учитель переходит к разговору с классом. В целом следует подчеркнуть, что наличие вопросов в мотивационном и содержательном компонентах установки оживляет изложение, придает ему динамичность, живость, выразительность. Вопросно-ответная форма общения легче воспринимается и побуждает к разговору.

Таким образом, исходная функция управления мотивационного и содержательного компонентов — мотивационная. В первом компоненте мотивация происходит за счет обращения к личному опыту учащихся, их мировоззрению и др., во втором компоненте мотивация происходит за счет наличия проблемности и ситуативности. Следует обратить внимание и на характер воздействия в этих компонентах установки. В мотивационном компоненте воздействие происходит в большей степени на личностную сферу учащихся, а в содержательном — происходит вызов эмоционального отношения к предмету обсуждения.

3. Третьим (центральным) компонентом установки должен быть, по нашему мнению, **деятельностный** компонент, задача которого — направить учащихся на выполнение определенного речевого действия (т. е. данный компонент содержит указание на то, какое речевое действие должен выполнить ученик — рассказать о чем-либо, объяснить что-либо, аргументировать свою точку зрения и др.). Наличие указания на речевое действие очень важно. Оно позволяет задать рамки, в которых учащимся следует действовать.

Покажем на примерах трехкомпонентных установок, содержащих мотивационный, содержательный и деятельностный компоненты, наличие разных речевых задач.

Пример 7

В своей известной повести (книге) «(название)» (имя писателя) поднимает проблему отцов и детей. Автор считает, что причина-

ми конфликта являются эгоизм, непонимание и неуважение. Как вы лично думаете, каковы причины? Проблема отцов и детей — неразрешимая проблема?

а) Что нужно делать, чтобы эта проблема не возникла в семье? Объясни почему.

б) Предложи Татьяне способы решения данной проблемы. Убеди её, что убежать из дома — не лучший способ её решения.

В приведенном примере мы показали, как мотивационный и содержательный компоненты могут быть дополнены деятельностным компонентом. В первом случае деятельностный компонент нацеливает учащихся на «объяснение». Во втором случае — на «убеждение». Выбор речевой задачи должен зависеть от потребностей процесса развития речевого умения, и в частности от того, насколько учащиеся овладели умением реализовывать ту или иную функцию в речи. Речевая задача а) заставляет учащегося увидеть предмет обсуждения под определенным углом зрения, высказать и объяснить свою точку зрения, тем самым, заинтересовав собеседника. Речевая задача б) требует от говорящего не только предложить решение проблемы, но и аргументировать свою точку зрения. Сила воздействия на собеседника в задаче б) бóльшая, чем в задаче а).

Пример 8

Во избежание конфликтов Иван и его родители составили «договор», который, как они считают, помогает им сохранить хорошие взаимоотношения.

а) Ваня, расскажи одноклассникам о содержании вашего договора. (сообщение)

б) Ваня, расскажи нам о вашем договоре и объясни, почему вы решили его составить. (сообщение, объяснение)

в) Послушайте Ивана и скажите: насколько вы считаете разумным составлять подобные договоры между родителями и детьми. (одобрение, осуждение)

В данном примере показано, как в зависимости от речевой задачи меняется речевая функция учащихся.

Так, поставленная перед учащимися речевая задача рассказать о договоренности между Иваном и его родителями нацеливает на «сообщение». Задача объяснить о необходимости принятия решения о заключении подобного договора требует определенного «объяснения». А задача прослушать рассказ Ивана и сказать о разумности подобного соглашения между ним и его родителями направляет учащихся на рассказ-повествование, кроме того, в ней содержится обращенность, апеллирование не только к знаниям учащихся, но и к их мировоззрению за счет необходимости не просто порассуждать, но и оценить действия Ивана, дать им положительную или отрицательную оценку.

Приведенные задачи требуют личностного решения данной проблемы. Наличие вопроса и указание на конкретное действие, которое учащиеся должны выполнить, заставляют их анализировать ситуацию, размышлять, высказывать свои суждения, опираясь на свой опыт, делиться им, давая советы, приводить свои доводы, обобщать, приходиться к определенным выводам.

Как видно из примеров, третий компонент установки направляет речевые высказывания учащихся и стабилизирует речевую деятельность в рамках заданного направления. Таким образом, исходной функцией третьего компонента установки является *направляющая функция*.

Следует также подчеркнуть, что если в содержательном компоненте происходит воздействие на эмоционально-чувственную сферу учащихся благодаря предмету обсуждения, то в данном, деятельностном компоненте, осуществляется воздействие на сферу речемышления учащихся и вызов потребности в высказывании за счет речемыслительной задачи.

4. Следующий компонент установки, который мы считаем необходимым выделить, — **организационный**. Данный компонент содержит указание на то, *как* следует выполнять упражнение, *какие* действия необходимо совершить учащимся с материалом. Потребность в целенаправленном выделении данного компонента в структуре установки диктуется практикой иноязычного образования. Опыт работы показывает: если ученик знает и понимает, как выполнять упражнение, он с большей охотой приступает к нему, легче и быстрее справляется с зада-

нием. Необходимость организационного компонента установки возникает, прежде всего, в том случае, если уровень сформированности учебных умений учащихся недостаточен. Вследствие несформированности каких-либо учебных умений или в силу своего индивидуального уровня владения языком так называемые «средние», «слабые» (а иногда и «сильные») учащиеся могут не справиться с выполнением предложенной речемыслительной задачи. Решение речемыслительных задач, прежде всего, сопряжено у учащихся с трудностями в плане выбора способа выполнения действия, логики построения высказывания, выбора определенного речевого материала. Наиболее типичными проблемами, возникающими перед учащимися в ходе решения речемыслительных задач, являются также неумение распределить время на выполнение задания, определить, какие языковые и речевые средства им потребуются для выполнения задания. Во всех этих случаях, как показывает опыт, учащихся необходимо снабдить определенными опорами, которые помогают нивелировать возникающие проблемы. В связи с этим мы полагаем, что содержанием организационного компонента установки должны стать:

- указания на форму выполнения речевой задачи (устно, письменно);
- указания на вид речевой деятельности, к которому необходимо прибегнуть в ходе построения устного высказывания (... *послушайте ... скажите ..., выпишите ...*);
- указания на форму организации деятельности (индивидуально, в группе, в паре);
- отсылки (при необходимости) к материалу и опорам, которыми учащийся может воспользоваться в процессе построения высказывания (*используйте следующие слова ...*);
- дополнительные пояснения (*используйте ... если необходимо, ... поможет вам ...*);
- инструкции различного рода и алгоритмы (описание способов выполнения речевой задачи) (*просмотрите ..., выберите ..., предложите ...*);
- отсылки к образцу (модели) выполнения задания (*обратите внимание на образец*);

- подсказки, корректирующие речевые действия непосредственно в процессе их выполнения (*не забудьте ..., не упустите из виду ...*);
- указание на количество времени на выполнение деятельности и т. п. (*...в течение 1 минуты..., нескольких минут ...*).

Все перечисленные выше способы организации деятельности играют непосредственную роль в процессе выполнения учащимися речевых упражнений.

Необходимость организационного компонента установки диктуется также различиями, которые существуют у учащихся в уровне развитости мышления, памяти, воображения и других психических и логических процессов, связанных с речепорождением.

Организационный компонент установки должен быть ориентирован на учет субъектных свойств учащихся, которые характеризуют собой систему сложившихся у субъекта приемов овладения знаниями, приемов осуществления различных видов деятельности, индивидуальный стиль деятельности каждого человека.

В следующем примере показано как организационный компонент установки может быть вариативно представлен и интегрирован с другими компонентами.

Пример 9

Во избежание конфликтов Иван и его родители составили договор, в котором указали правила поведения по отношению друг к другу. Просмотрите договор и скажите, какие правила вы считаете разумными/неразумными. Объясните почему, используя таблицу (внизу). Решите, с какими пунктами вы согласны/несогласны. Подумайте 2–3 минуты. Будьте готовы изложить свое мнение одноклассникам.

Изложение мнения	Изложение причин	Изложение примеров
<ul style="list-style-type: none"> • Я думаю ... • Вероятно... • Я не думал ... • Лично я ... • По-моему ... 	<ul style="list-style-type: none"> • потому, что • так как • поскольку • из-за • в связи с 	<ul style="list-style-type: none"> • например ... • к примеру ... • такие как ...

Обобщая сказанное, можно заключить, что задача четвертого компонента установки состоит в том, чтобы организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы поставленная в упражнении задача была достигнута оптимальным путем. То есть исходной функцией четвертого компонента правомерно считать *организующую*.

Необходимо также отметить, что в организационном компоненте установки в большей степени происходит регулирование формы и способа выполнения учебной деятельности.

На основании вышеизложенного представим, как каждый из компонентов функционально обеспечивает общение (рис. 23).

В заключение отметим, что технология создания и использования установок в процессе развития речевого умения учащихся должна:

- строиться с учетом целей, задач, закономерностей и стадийности как самого процесса овладения речевым умением, так и особенностей управления этим процессом;
- быть нацелена на развитие таких качеств речевого умения, как целенаправленность, динамичность, самостоятельность, иерархичность, продуктивность и интегрированность;
- предусматривать целенаправленное и последовательное использование в речевых упражнениях установок 3–4-х компонентного состава, способных: мотивировать учащихся к выражению мысли, инициировать интеллектуальную и речевую активность учащихся, активизировать речемыслительную активность, задавать стратегию и тактику высказывания, указывать учащимся (по мере необходимости) стратегию выполнения ими речевой деятельности;
- предусматривать постоянное варьирование содержания (наполнения) каждого компонента установки в целях развития способностей учащихся к комбинированию, трансформации и интеграции автоматизированных и неавтоматизированных элементов речевого умения.

Вариативность установки предполагает:

- разнообразие тем, проблем, предметов обсуждения;
- использование новых фактов культуры, либо иного ракурса осмысления уже известных фактов культуры;

Рис. 23

Компонентный состав и функции установки

Основа Ком- поненты		Личностные свойства уча- щихся	Предмет обсуждения	Речемысли- тельная задача	Формы и спо- собы органи- зации деятель- ности
Мотиваци- онный	+				
Содержа- тельный		+	+		
Деятельнос- тный				+	
Организа- ционный					+

Индивидуальные свойства	Субъектные свойства	Личностные свойства
Индивидуальность учащихся		

мотивирует	↑
воздействует	↑
мотивирует	↑
воздействует	↑
направляет	↑
регулирует	↑
организует	↑

- вариативность используемого языкового и речевого материала;
- вариативность коммуникативных задач;
- вариативность ситуаций общения;
- вариативность речевых действий;
- вариативность организационных средств обеспечения деятельности;
- вариативность форм и способов подачи материальных средств, их объема.

Перечислим еще некоторые требования, которые помогут учителю сориентироваться в процессе моделирования установок.

1) Информативность установки:

- *полезность* — каждая фраза, наполняющая установку, должна быть информационно насыщенной, чтобы учащиеся имели возможность постоянно узнавать что-либо новое о фактах родной или иностранной культуры, то есть расширяли свой кругозор. Полезность зависит от конкретных практических потребностей, целей, задач, а также уровня развития учащихся;
- *полнота* — максимальная достаточность пояснений для «включения» учащихся в деятельность;
- *достоверность* — предполагает, что все цифры, даты, мнения и какие-либо другие сведения, используемые в любом компоненте установки, должны быть правдивыми.
- *доступность* — предполагает использование таких форм и способов подачи информации, которые находятся в прямой зависимости от уровня подготовленности учащихся и соотносятся с мерой трудности и степенью новизны информации, заключенных в установке.

С методической точки зрения данное требование представляется важным, поскольку от него напрямую зависит понимание учащимися установки в целом и тех действий, которые им необходимо совершить с предлагаемым материалом, а следовательно, и успех выполнения данного упражнения. Желательно, чтобы лексические единицы, грамматические конструкции и т. п., наполняющие установку, были известны учащимся и ориентированы как на уровень их знаний иностранного языка, так и на общий уровень их интеллектуального развития на той или иной ступени учения.

2) Экономичность установки.

Экономичность достигается за счет сокращения, отсеивания ненужной информации, ее уплотнения, как путем повышения смысловой емкости, так и путем более рационального размещения материала установки. Основными показателями экономичности являются:

- максимум смысловой емкости при минимуме объема;
- четкость формулировок.

Как показывает наш опыт, соблюдение всех вышеуказанных требований позволяет создать установки, способные эффективно управлять процессом развития речевого умения учащихся.

Вопросы и задания

1. Определите вид условно-речевого упражнения (имитативное, подстановочное, трансформационное, репродуктивное, упражнение в комбинировании).

1) «Если вы считаете требование (просьбу) собеседника правильным, согласитесь делать то, что вам велят, или то, о чем вас просят».

Образец: — *Навести завтра Олю. Она больна.*

— *Хорошо. Я обязательно ее навещу.*

2) «Распросите друг друга, какими бы вы хотели стать».

Образец: — *Каким(ой) ты хотел(а) бы стать?*

— *Я хотел(а) бы стать более сдержанным(ой).*

Или: — *Я хотел(а) бы стать менее агрессивным(ой).*

более	трудолюбивым(ой)	менее	замкнутым(ой)
	практичным(ой)		агрессивным(ой)
	уравновешенным(ой)		самоуверенным(ой)
	обязательным(ой)		легкомысленным(ой)
	аккуратным(ой)		
	сдержанным(ой)		
	уверенным(ой) в себе		

3) «Ваш товарищ приглашает вас пойти туда, где вы уже недавно были. Предложите ему пойти в другое место».

Образец: — *Пойдем сегодня в кино?*

— *А не лучше ли пойти в парк? Мы только вчера (недавно) были в кино.*

— *Согласен.*

4) «Подтвердите, если я прав».

Образец: — *Москва очень красивый город.*

— *Да, Москва очень красивый город.*

5) «Скажите, делали вы летом то же самое, что и я».

Образец: — *Летом я ездил(а) в деревню.*

— *Я тоже летом ездил(а) в деревню.*

6) Ребята! Все вы любите смотреть кино. А кто ваш(а) любимый(ая) актер(актриса)? Почему он(она) вам нравится?

- 7) Каждый по-разному проводит свои каникулы. Расскажите, как вы обычно отдыхаете, что вы делали на прошлых каникулах и каковы ваши планы на лето?
2. Перечислите, какие действия ученик совершает в подстановочных и трансформационных, условно-речевых упражнениях?
3. Прав ли учитель, если в ходе выполнения условно-речевых упражнений он:
- тщательно разъясняет учащимся, как необходимо выполнять эти упражнения;
 - установки дает только на иностранном языке;
 - исправляет все ошибки учеников;
 - в каждом упражнении дает образец либо модель высказывания;
 - использует оценочные реплики типа: «Я тоже так думаю!», «Действительно!», «Ты права!»;
 - заставляет учеников контролировать ответы друг друга и исправлять ошибки.
4. У многих преподавателей сложилось мнение, что пересказ и описание картинок или каких-либо событий — упражнения наиболее адекватные этапу развития речевого умения. Обеспечат ли эти 2 вида упражнений развитие всех требуемых качеств речевого умения?
5. Определите, речевое ли это упражнение:
- 1) «Составьте высказывание, используя следующие слова (слова даны)».
 - 2) «Объясните своему новому другу, за что вы любите свой родной край?» (На карточке даны слова и выражения в нужной форме для обязательного употребления.)
 - 3) «Скоро к нам в гости придет известный ученый из-за рубежа. Посоветуй, какой сувенир лучше подарить нашему зарубежному гостю».
 - 4) «Обоснуй необходимость чтения русской классической литературы».
 - 5) «Расскажи, что делают люди на этих картинках».

- б) «Представьте себя в роли экскурсовода Третьяковской галереи. Опишите картину В. Васнецова «Аленушка». Чтобы в вашем описании не было речевых недочетов, повторов, используйте местоимения».
- 7) «Есть мнение, что русские пословицы и поговорки отражают противоречивость русской психологии. Вы согласны с этим?»
6. Объясните, в каком случае речевая активность обучаемых выше, если они должны информировать слушателей об успехах в освоении космоса:
- 1) пользуясь планом,
 - 2) пользуясь ключевыми словами как смысловыми вехами,
 - 3) используя даты имена.
7. Новизна ситуации очень важный фактор при обучении говорению. За счет чего она может создаваться, т. е. за счет смены каких компонентов? Покажите это, проанализировав «варианты» установок на тему «Хобби».
- 1) «Расскажите, у каких знаменитых людей было хобби и какое».
 - 2) «У твоего друга нет хобби. Убеди его, что это плохо».
 - 3) «Хорошо ли, когда в семье у всех одно хобби?»
 - 4) «У тебя есть хобби, а у твоего младшего брата нет. Убеди его, что иметь хобби интересно».
 - 5) «Твои родители не одобряют твоего хобби. Убеди их, что оно интересно».
8. Правильны ли приведенные ниже установки с точки зрения их компонентного состава; с точки зрения целесообразности их использования на этапе развития речевого умения? Внесите необходимые коррективы, если требуется:
- 1) «Ты на почте. Стоит очередь, а ты спешешь. Убеди пропустить тебя без очереди».
 - 2) «Ответьте на вопросы. В ответах употребите слова из скобок в соответствующем падеже»:
 - а) О чем интересно вспомнить накануне трехсотлетия Петербурга? (некоторые страницы истории города);

- б) Где побывал Петр I во время путешествия по Европе? (многие европейские страны);
- в) О чем думал Петр, когда решил основать новую столицу? (условия местности и климата);
- г) О чем мечтал русский царь Петр I, когда проводил реформы в России? (морские порты, центры торговли и промышленности);
- д) Где в России стоят памятники царю-реформатору? (многие российские города).
- 3) «Прочитайте интервью с англичанкой Дженни и ответьте на вопрос: почему Дженни осталась жить в Иркутске».
- 4) «Найдите подходящие ответы на следующие вопросы»:
- а) Чего боятся — дети?
— взрослые?
— старые люди?

война и смерть, холод и мороз, болезни, операция, экзамены, потеря рабочих мест

- б) Чего требует общество — от учителей?
— от учеников?
— от родителей?

порядок и дисциплина, хорошая подготовка к урокам, внимание к проблемам детей, самостоятельность

- 5) «Скажите, что посоветовал Виктору врач».
- Образец: Занимайся спортом.
- Врач посоветовал ему заниматься спортом.
 - Не переноси грипп на ногах!
 - Обязательно похудей!
 - Делай по утрам зарядку!
 - Ходи в тренажерный зал!
 - Принимай лекарство 3 раза в день!
 - Не кури!
- 6) «Прочитайте (прослушайте) высказывания и скажите, какие черты характера русских нравятся иностранцам».

Глава 4. Система упражнений

Зачем нужна система упражнений?

«Систематичность упражнений есть первая и главнейшая основа их успеха...»¹. Важность системы упражнений (СУ) состоит в том, что она обеспечивает организацию процесса усвоения.

Мало знать методическую характеристику упражнений, их типы, виды и уметь подбирать наиболее адекватные из них. Это еще не гарантирует усвоения. В плане организации процесса усвоения система упражнений должна обеспечить: а) подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка и качеству (механизму) того или иного умения; б) определение необходимой последовательности упражнений: усвоение всегда проходит какие-то стадии и протекает на основе определенных методических принципов или правил; в) определение соотношения упражнений тех или иных типов, видов, подвидов и вариантов, ибо это определяет успех не в меньшей степени, чем правильная последовательность упражнений; г) регулярность определенного материала; д) правильную взаимосвязь (соотношение и взаимодействие) на всех уровнях системы (между видами речевой деятельности, внутри них, между умениями общения в целом).

Система упражнений «языковые — речевые» и попытки ее усовершенствования

Данная система оформилась как таковая в 40–50-х годах усилиями многих советских методистов (Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, И.А. Грузинская и др.). Оценивая принципы методики тех лет, Б.В. Беляев писал, что они не столько благоприятствуют, сколько препятствуют практическому овладению иностранным языком. Такую оценку нельзя назвать абсолютно справедливой, ибо принципы эти и не были предназначены полностью для **практического** владения речевой деятельностью.

¹ Ушинский К.Д. Собр. соч. В 11-ти т. — М.; Л., 1949. —Т. 7. — С. 321.

Система упражнений была направлена главным образом на усвоение знаний о языке. Но поскольку задача практического овладения речью все же ставилась, как бы «надстраивалась над теоретическим усвоением» (В.С. Цетлин), мы вправе анализировать эту сторону системы.

Классификация упражнений и их организация в систему проводилась с двух точек зрения: наличия аспектов в языке и наличия этапов усвоения.

Сторонники СУ «языковые — речевые» исходили в общем-то из правильной предпосылки: чтобы научить какой-то деятельности, нужно «отработать» сначала отдельные ее компоненты. Так, бегун должен отработать финиш и старт, работу рук и ног, дыхание (И.Д. Салистра) и т. п. и лишь затем участвовать в соревновании. Логика подобных рассуждений весьма убедительна, но при одном условии: если не учитывать, что навык должен быть способен к переносу, а следовательно, формироваться в адекватных процессу коммуникации условиях.

Система упражнений «языковые — речевые», как известно, опирается на психологическую схему: первичные умения → навыки → вторичное умение (рис. 24). Если соотнести эту схему с упражнениями, то получим:



Рис. 24

Это значит, что на основе языковых упражнений предполагается сформировать первичные умения, а из них навыки, которые затем должны «включаться» в речевое умение. Но, как уже отмечалось, на основе языковых упражнений невозможно сформировать *речевые* навыки, способные к переносу. Учащийся достигает двух рубежей:

а) либо остается на уровне первичного умения, тогда его речевая деятельность (вторичное умение), не имея базы (навыков),

представляет собой сознательное конструирование или дешифровку на основе правил;

б) либо приобретает навыки (если затрачено чрезвычайно много времени), но это — не речевые навыки, они не способны к переносу, лежат в голове ученика мертвым грузом, не «включаются» в речевую деятельность, т. е. ученик «знает, но не умеет». И то и другое одинаково плохо. Эта система удовлетворяла лишь тогда, когда нужно усвоить знания о языке, а не учиться общению. Что касается методики РКИ, то она в принципе переняла у «иностранцев» эту систему и также использовала ее философию.

С критикой этой системы уже давно выступали многие методисты. В последние годы даже недавние ее сторонники считают деление упражнений на языковые и речевые «весьма спорным», говорят о существующем разрыве между этими двумя видами упражнений, предлагают искать выход в установлении правильного соотношения между языковыми и речевыми упражнениями (Б.А. Лapidус). Конечно, оптимальное соотношение упражнений способно улучшить любую систему. Но в данном случае корень зла не в этом. Не случайно почти все попытки усовершенствовать данную систему относятся к началу 60-х годов, т. е. к тому времени, когда преподавание было сориентировано на практическое овладение речевой деятельностью.

Если суммировать сказанное о предложенных разными авторами системах упражнений, то можно констатировать, что они не учитывали: 1) необходимость создания условий для формирования речевых навыков, способных к переносу; 2) наличие специфики разных видов речевой деятельности; 3) необходимость классификации упражнений; 4) различные уровни системности упражнений.

В связи с этим речь шла о некоей «системе упражнений вообще», что не могло оказаться плодотворным.

Как создать систему упражнений?

В сфере использования и толкования понятия «система упражнений» существует полнейший разнобой. Чтобы убедиться в этом, достаточно привести несколько терминов, используемых

методистами: «Система упражнений для закрепления грамматического материала», «Система упражнений для семантизации грамматических явлений», «Система упражнений для развития навыков устной речи», «Система упражнений устного вводного курса», «Система упражнений для усвоения прилагательных», «Система упражнений по предупреждению ошибок», «Система упражнений для усвоения альтернативных вопросов» и т. п. Очевидно, что во всех этих случаях понятие «система упражнений» далеко не идентично. И это вполне объяснимо, ибо за каждым из терминов стоят **разные** реальные объекты.

В учебном процессе мы работаем как бы в пяти измерениях. Мы организовываем:

- автоматизацию какого-либо частного материала (определенной дозы слов, грамматической формы, качества речевого умения и т. п.);
- усвоение какой-либо из сторон речевой деятельности (грамматической, лексической, произносительной и т. п.);
- усвоение какого-либо вида речевой деятельности;
- усвоение общения в целом;
- развитие интегративного умения вести диалог культур.

Использование для всех указанных случаев одного термина «система» приводит не только к неразберихе в терминологии, но и к невозможности решить даже чисто практические вопросы, например установить требования к тому или иному уровню системности. А требования эти будут, несомненно, разные, ибо у каждого уровня своя цель.

Представляется целесообразным использовать следующие понятия.

1. *Общая система упражнений* — совокупность упражнений, нацеленная на усвоение содержания иноязычного образования в его познавательном, учебном, воспитательном и развивающем аспектах, на подготовку учащихся к ведению диалога культур.

2. *Система упражнений* — совокупность упражнений, направленная на усвоение общения во всех его видах, т. е. говорения, аудирования, чтения и письма во взаимосвязи. Общая система упражнений состоит из подсистем упражнений. Состав системы упражнений зависит от цели учения.

3. *Подсистема упражнений* — совокупность упражнений для усвоения какого-либо вида речевой деятельности — говорения, аудирования, письма, чтения. Состав подсистемы упражнений зависит от целей овладения каждым из указанных четырех видов речевой деятельности.

4. *Частная подсистема упражнений* — совокупность упражнений, направленных на усвоение одной из сторон речевой деятельности. Так, для овладения говорением следует различать три частные системы упражнений: для усвоения грамматической, лексической и произносительной сторон; для овладения письмом, помимо грамматической и лексической сторон, следует также выделять частную подсистему упражнений, нацеленных на овладение графической стороной речи и т. д. Каждая частная подсистема состоит из комплексов упражнений.

5. *Комплекс упражнений* — совокупность упражнений, направленных на автоматизацию более или менее частных действий, либо на выполнение более или менее частных задач процесса усвоения материала. Так, например, опираясь на схему усвоения материала, можно различать комплексы упражнений: для автоматизации какой-либо грамматической структуры, для усвоения какого-либо (каких-либо) речевого образца, определенной дозы лексических единиц, для усвоения какого-либо звука или какого-либо аспекта произносительной стороны речи, для формирования какого-либо качества речевого навыка, для совершенствования речевых навыков, для развития какого-либо качества монологического высказывания, для развития инициативности говорения, для развития какого-либо механизма речи, речевой способности, для работы над техникой чтения, для развития умения пересказывать, развития умения читать или аудировать, для формирования графических навыков письма, развития умения писать и т. п.

Вполне понятно, что возможны *простые и сложные* комплексы; это зависит от речевого материала, его дозировки, от поставленной задачи.

Все уровни имеют много общего, но каждый из них сугубо специфичен. Общими параметрами являются те, что присущи системе как таковой, ибо системность, структурность отличает и

комплекс, и подсистему, и частную, и общую системы упражнений. В этом смысле их определение как «совокупности упражнений» (так мы писали выше) не является корректным, поскольку не любая совокупность обладает системностью. Но выше мы не давали дефиниций, лишь определяли *функциональное назначение* того или иного феномена.

Важно отметить, что каждый последующий уровень системности в организации упражнений не есть простая сумма единиц низлежащего уровня, а является качественно новой ступенью организации (в чем проявляется интегративность системы). И именно в этом кроется специфика каждого уровня. На каждом из уровней те или иные проблемы его организации приобретают разное значение. Скажем, соотношенность с родным языком учащихся чрезвычайно важна на уровне комплексов, значима на уровне частной подсистемы, но, видимо, мало релевантна для системы, тем более для общей системы упражнений. Вообще на нижних уровнях более значимы проблемы **усвоения** (физиология и психология усвоения), т. е. согласованность организации элементов системы (системности как таковой) с закономерностями усвоения. Чем выше этаж системности, тем большее значение приобретают проблемы согласования связей и отношений компонентов системы между собой — это сугубо методический аспект, аспект организации учения. Разумеется, данное деление правомерно лишь в том случае, когда речь идет о *доминантности* того или иного аспекта, а не об их игнорировании; усвоения нет вне учения и наоборот.

Сказанное означает, что структура подсистемы сложнее структуры комплекса упражнений, а структура частной системы упражнений сложнее, чем структура подсистемы, и т. д. Главное же заключается в том, что она не только сложнее, но *и специфична для каждого уровня*. Вот почему методологически неверно и методически непродуктивно рассматривать какой-то один общий уровень системности в организации упражнений. Необходимо определить **критерии** построения каждого из указанных уровней.

1. Для комплекса упражнений необходимы:

а) учет стадий формирования навыков и развития умения при подборе **адекватных** упражнений и при определении их **последовательности**;

б) учет родного языка учащихся, не только в плане интерференции, но и в плане возможного положительного переноса;

в) учет цели и речевого материала при определении обязательного набора упражнений;

г) учет конкретных условий учения при определении соотношения различных видов упражнений (необходимость и объем имитативных действий, действий в подстановке и т. п.);

д) учет постепенного нарастания трудностей;

е) обеспечение преимущественно произвольного усвоения языковой формы;

ж) обеспечение относительной безошибочности речевых действий учащегося;

з) соответствие характера упражнений специфике вида речевой деятельности;

и) обеспечение управления речевыми действиями обучающегося (от направляемых к свободным);

к) обеспечение прочности усвоения того или иного речевого материала.

Обо всем этом, к сожалению, приходится думать учителю при составлении планов, поскольку в учебниках нет готовых комплексов упражнений.

2. Для частной подсистемы упражнений нужны следующие критерии:

а) учет трудностей в усвоении внутри иностранного языка, т. е. те случаи, когда усвоение одного явления помогает усвоить последующие;

б) обеспечение регулярной повторяемости речевого материала, хотя бы наиболее важного, сложного, в целях поддержания необходимого уровня навыков, их совершенствования;

в) расположение речевого материала в зависимости от коммуникативных нужд общения, а не изучения того или иного аспекта;

г) обеспечение многообразия упражнений;

д) обеспечение согласования работы в классе, лаборатории, дома.

Что касается специфики частной подсистемы, то нужно заметить, что вопросы согласования и расположения комплексов

внутри нее будут неодинаково решаться в грамматической, лексической и произносительной частных подсистемах.

Наиболее сложной для построения окажется, вероятно, грамматическая подсистема: особенно много хлопот доставит расположение грамматических явлений (речевых образцов) в зависимости от коммуникативных нужд. Наименьшие трудности вызовет, пожалуй, лексическая подсистема: ситуативная направленность в организации материала переносит центр тяжести в организации на комплекс. По всей видимости, на долю этой подсистемы останется лишь смысловая, содержательная сторона в последовательности усвоения лексических единиц, связанная опять же с коммуникативными нуждами.

3. Для построения *подсистемы упражнений* необходимо соблюсти следующие критерии:

а) организация *циклического* усвоения речевого материала, в процессе чего в каждом последующем цикле речевое умение поднимается на более высокий уровень;

б) соблюдение трех этапов усвоения материала в каждом цикле (см. дальше);

в) определение необходимого соотношения указанных этапов;

г) определение необходимого соотношения между работой над различными сторонами речевой деятельности в пределах циклов и между ними;

д) усложнение речемыслительных задач в процессе продвижения по циклам;

е) осуществление взаимосвязи циклов;

ж) включенность контроля в систему упражнений.

Важно заметить, что любая подсистема упражнений — для говорения, аудирования, чтения, письма — должна быть основана на схеме: навыки — умение. Вернемся еще раз к соотношению этой схемы с типами упражнений (рис. 25), но обратим внимание на то, что в ней появился некий новый этап, обозначенный пунктиром. Его мы рассмотрим дальше.

А пока подчеркнем, что обоснованность и плодотворность такой схемы заключается главным образом в следующем: речевые навыки формируются в условиях, адекватных той деятель-



ности, в которой они будут функционировать. В каждом отдельном случае на эту схему будут «накладываться» те упражнения, которые адекватны природе становления конкретного вида речевой деятельности, разумеется, с учетом других методических факторов, связанных с классификацией упражнений, стадиями формирования навыков и развития умения, этапами работы над речевым материалом, ступенью учения.

Что касается критериев построения системы упражнений, в том числе и общей, то это забота авторов учебников. Учебник — не простой набор языкового материала, не хрестоматия, используемая произвольно. Учебник — система, где все части связаны, взаимозависимы, как узлы одного механизма, когда изъятие одного из них приводит к прекращению функционирования всего целого.

Если учебник — система, то должно оставаться как можно меньше простора для его произвольного использования, что мы иногда (для самообмана) изящно называем творческим подходом.

Творчество при использовании учебника допустимо в сфере действия комплекса упражнений, редко — частной подсистемы, но не системы и тем более не общей. Ибо ни один учитель-практик не в состоянии (ни физически, ни в силу своей квалификации) каждый раз при подготовке к уроку проследить за всеми механизмами сложнейшей машины, называемой сис-

темой упражнений, и учесть все необходимое. Но понимать механизм учебного процесса обязан каждый учитель. Что же это за механизм?

Цикличность как механизм учебного процесса

Речевое умение как способность управлять речевой деятельностью не появляется у человека само собой. Его нужно планомерно и целесообразно развивать по всем параметрам, присущим умению. При этом каждый раз тот или иной параметр выдвигается на первый план и становится промежуточной целью. Отсюда ясно, что появление умения в каком-то виде речевой деятельности и в общении в целом возможно только после формирования и накопления навыков. Так мы вновь вынуждены обратиться к схеме: навыки → умение. Но этих двух этапов недостаточно: можно обеспечить, скажем, усвоение лексических единиц и затем грамматических явлений, но не услышать от учащихся настоящих речевых высказываний. Это явление, кстати достаточно распространенное, объясняется тем, что сформированные на первом этапе навыки остаются как бы сами по себе, не синтезируются друг с другом, а также со сформированными ранее. Если же вспомнить, что умение — это именно синтез навыков, что речевой материал должен свободно комбинироваться в зависимости от речевых нужд или понимания независимо от его комбинаций, использоваться без опор, в новых ситуациях и т. д., то станет ясно: между этапом, где формируются отдельные навыки, и этапом, где навыки уже используются в синтезированном виде, должен быть еще один этап, где бы сформированные навыки целенаправленно совершенствовались. Так появляются три этапа работы над речевым материалом: 1) этап формирования речевых навыков, 2) этап совершенствования речевых навыков, 3) этап развития речевого умения.

Эти этапы — не отрезки всего курса учения, а периодически появляющиеся на протяжении курса, через которые каждый раз проходит определенная доза речевого материала. Процесс учения (усвоения), таким образом, *приобретает циклический характер, а трехэтапный цикл становится организационной структурной единицей учебного процесса.*

Циклы повторяются, а речевое умение с каждым разом совершенствуется, пока не достигнет такого качественного уровня, которому свойственны все необходимые параметры.

Если соотнести типы и виды упражнений с этапами работы, то получим следующее:

формирование навыков — УРУ ₁ и УРУ ₂ ;	} см. схему 25
совершенствование навыков — УРУ ₂ и РУ ₁ ;	
развитие речевого умения — РУ ₁ и РУ ₂ .	

По мере продвижения по ступеням учения, по мере овладения необходимыми навыками будет отпадать необходимость в выполнении УРУ₁ и УРУ₂; по мере развития умения, повышения его уровня будет отпадать необходимость и в РУ₁; абсолютно постоянным компонентом цикла являются только РУ₂.

Если учесть сложность такого интегративного умения, как умение общаться, то легко представить себе, насколько сложной является система упражнений для развития этого умения. Особую роль в СУ играет этап совершенствования навыков. Поэтому расскажем о нем подробнее.

Задачи этапа совершенствования навыков

Собственно говоря, совершенствование навыков начинается еще до этого, специального, этапа. Вспомним, что на первом этапе имеют место три подэтапа — произносительный, лексический и грамматический или, как правило, два последних. Если грамматический подэтап следует за лексическим, то на подэтапе формирования грамматических навыков упражнения необходимо насыщать усвоенной лексикой. Переключение внимания на грамматическую сторону высказывания сразу выявит, насколько учащийся владеет лексической стороной. Однако здесь лучше не использовать какие-либо новые комбинации материала (словосочетания), так как это усложнит усвоение грамматической формы.

Если же сначала идет грамматический подэтап, то в упражнениях по формированию лексических навыков снова «прокручиваются» усвоенные грамматические формы. Вполне понятно, что то же самое в принципе осуществляется и на произносительном подэтапе. Таким образом, синтезирование навыков начина-

ется уже на этапе их формирования. Тем не менее этого недостаточно, поскольку синтезирование происходит все же вторым планом и, главное, нецеленаправленно.

Необходим этап, где бы решались специальные задачи. Какие?

Поскольку здесь проходит работа на основе разговорного текста, вспомним, как это бывает обычно: ученики читают текст, иногда что-то из него переводят, отвечают на вопросы по тексту, а затем получают задание пересказать его. В каком положении оказывается ученик? Пересказывать, да еще «своими словами», его не научили, поэтому он должен либо довольствоваться тем, как получится, либо выучить текст наизусть. Но ни то, ни другое не приносит плодов, не может их принести. Что же нужно, чтобы совершенствовать речевые навыки? Нужно решить всего три основные задачи.

Задача первая — постоянное *комбинирование* речевого материала, прежде всего лексических единиц. Чем большим количеством сочетаний, связей «образует» слово, тем выше уровень лексического навыка, а именно выше его готовность к включению в речевую деятельность. Поэтому чрезвычайно важно включать в разговорный текст и в упражнения второго этапа те слова из запаса учащегося, с помощью которых можно образовывать сочетания на основе слов, усвоенных на первом этапе.

Далее — комбинирование усвоенных грамматических форм. Грамматическое комбинирование направлено на совершенствование владения *определенными*, конкретными формами, речевыми образцами. Это еще не свободное, определяемое лишь коммуникативными нуждами, использование грамматических форм на этапе развития речевого умения, а их *целенаправленное* «сталкивание». Так, если на первом этапе усвоено прошедшее время глагола, то в упражнения второго этапа следует включать такие задания, которые ставили бы учащегося перед необходимостью в своих высказываниях противопоставлять это время настоящему или будущему. Комбинирование, связанное с грамматической стороной говорения, заключается также в том, что усвоенные речевые образцы здесь наполняются новым лексическим содержанием. Комбинирование на данном этапе состоит и в исполь-

зовании новых поворотов мысли в уже известной трактовке вопросов, и в новизне речевых задач.

Задача вторая — постоянная *трансформация* речевого материала.

На этапе совершенствования, естественно, используется весь материал первого этапа данного цикла, а также материал предыдущего цикла. Однако желательно, чтобы ни одна фраза целиком не повторялась в том же виде, в каком встречалась учащимся раньше, разумеется, это не касается устойчивых выражений и т. п. Постоянная встреча с трансформированным материалом имеет массу преимуществ: поддерживает постоянное внимание и интерес, развивает механизм восприятия (для чтения), совершенствует операцию сочетания в лексическом навыке и операцию оформления в грамматическом и др.

Задача третья — постоянная *репродукция* речевого материала разговорного текста. Репродукция может быть разных уровней: а) готовых блоков (фраз и небольших сверхфразовых единств); б) несколько видоизмененных блоков (например, то же сверхфразовое единство, но с другой последовательностью фраз или та же фраза, но усеченная или расширенная); в) трансформированного материала. Само собой разумеется, что имеется в виду репродукция не сама по себе, а для передачи своих мыслей с помощью речевого материала из текста.

Таким образом, если кратко сформулировать суть этапа совершенствования навыков, то она заключается в следующем: репродукция речевого материала на основе его комбинирования и трансформации в целях выражения собственного отношения к содержанию разговорного текста.

Пользуясь известной терминологией, можно сказать, здесь происходит обучение подготовленному высказыванию.

Остается лишь добавить, что совершенствование навыков происходит в силу еще одного фактора — зрительных и аудитивных подкреплений: разговорный текст предьявляется и зрительно, и на слух. Здесь возможны варианты: один текст — зрительно, другой — на слух, либо один и тот же текст и зрительно, и на слух, но с разными речевыми задачами. Что же такое разговорный текст?

Разговорный текст как основа совершенствования навыков¹

Разговорный текст — это зафиксированное в письменном виде либо в виде аудиозаписи устное высказывание по какой-либо проблеме.

В связи с задачами этапа разговорный текст (РТ) призван выполнять несколько функций: во-первых, служить стимулом к высказыванию, т. е. играть мотивационную роль; во-вторых, быть образцом высказывания, по аналогии с которым ученик строит свои высказывания; в-третьих, служить содержательной базой, т. е. являться совокупностью каких-то мыслей, представляющих интерес для учащихся; в-четвертых, создавать условия, позволяющие совершенствовать речевые навыки.

Все это обязывает выдвинуть определенные требования, которым должен отвечать любой РТ. Таких требований четыре группы.

1. Требования, обеспечивающие мотивационную готовность учащихся: а) направленность на решение какой-либо коммуникативной задачи; б) наличие точки зрения говорящего; в) выразительность; г) эмоциональная окрашенность; д) обращенность.

Любое высказывание как продукт говорения является средством речевого воздействия, цель его — побудить слушающего (читающего) к высказыванию, спровоцировать его поведение в нужном направлении. В целях воздействия говорящий хочет донести свою точку зрения, следовательно, он включает в высказывание оценку, отношение к предмету обсуждения. Эмоциональность достигается стилистическими средствами: построением фраз, порядком слов, усилительными частицами и т. п. Такие средства устного выражения эмоциональности, как мелодика, ударение, пауза, могут быть на письме частично выражены знаками препинания — многоточием, вопросительными и восклицательными знаками, тире. Обращенность выражается непосредственной апелляцией к собеседнику (читающему), ри-

¹ В данном подразделе использованы материалы работы С.С. Артемьевой, выполненной под руководством Е.И. Пассова.

торическими или конкретными вопросами. В этом смысле наиболее удачной формой РТ являются так называемые Я-тексты.

2. Требования, обеспечивающие смысловую структуру и адекватность понимания текста: а) связность; б) цельность; в) логичность; г) информативность.

Речевая деятельность является интеллектуальным актом, следовательно, РТ должен представлять собой «высшее смысловое образование» (И.А. Зимняя). Мало понять уровень значений в тексте, нужно воспринять его как нечто целое, понять его общий замысел, а это возможно в том случае, если РТ составлен соответствующим образом и в нем органически сочетаются его внешняя (формальная) и внутренняя (смысловая) организация. Отсюда вытекает, что в РТ должен быть не только план значений, но и план смысла. Чтобы РТ воспринимался как единое коммуникативное целое, он должен обладать связностью, цельностью и информативностью. Связность и логичность выражаются в том, что каждая последующая фраза в сверхфразовом единстве опирается в лингвистическом и коммуникативном планах на предшествующие.

3. Требования, обеспечивающие индивидуализированное восприятие текста: а) учет возрастных интересов учащихся; б) учет уровня развития учащихся.

РТ должны представлять собой высказывания, которые могли бы быть продуцированы сверстниками учащихся.

4. Требования, обеспечивающие создание непосредственных условий для совершенствования навыков: а) небольшой объем РТ; б) повторяемость речевого материала; в) комбинирование речевого материала.

Требования этой группы были обсуждены выше.

Таким образом, РТ, отвечающий всем указанным требованиям, может служить подлинной основой процесса совершенствования речевых навыков.

Основные виды упражнений с разговорным текстом

Характер упражнений всегда определяется поставленной целью. Совершенствование речевых навыков как цель также требует использования адекватных упражнений. В этом плане кроме

задач этапа важно учесть то «срединное» положение, которое РТ занимает в цикле уроков. Это положение обязывает, чтобы вся работа на основе РТ осуществлялась не только (а может быть, и не столько) для совершенствования речевых навыков, сколько ради подготовки их к третьему этапу. Без целенаправленных действий по комбинированию, трансформации и репродукции в речевых целях материала РТ развитие речевого умения невозможно. С этих позиций и следует оценивать упражнения с РТ.

В качестве адекватных упражнений на данном этапе можно использовать следующие.

1. Целенаправленные выборки материала для решения поставленной речевой задачи, например: «Почему вы думаете, что...?», «Докажите, что...», «Что в высказывании ... вам нравится?» и т. п. Все эти задания заставят учеников выбрать *определенный* материал из РТ и использовать его для ответа. Характер вопроса (задания) и требования учителя при этом могут управлять степенью комбинирования и трансформации текстового материала. Так, чтобы доказать что-то, можно просто привести характеристику героя, место действия или факт, содержащийся в РТ в готовом виде, но можно и видоизменить их, что-то добавить и т. д. Учащихся следует учить (с помощью памяток) умению использовать материал РТ, показать на первых порах, как можно это делать.

2. Комментирование каких-либо предметов обсуждения, **аналогичных** тем, о которых идет речь в РТ, при условии использования материала РТ. В этих целях применимы специальные иллюстрации, в которых очень важен стиль, характер; в них ничто не должно отвлекать, все направлено на вызов соответствующего материала. Если, например, в РТ говорится о том, что человек не знает, чем ему заняться в свободное время и все время сидит у окна, то на иллюстрации может быть изображен человек, давно и бесцельно сидящий у телевизора, и т. п.

3. Выявление сходств и различий в воспринятом содержании. Возможны такие варианты:

а) Даются два кратких высказывания — одно визуально, другое аудитивно либо оба визуально (оба аудитивно). Разницу в высказываниях должен составлять именно тот материал, который учитель хочет «выудить» у учащегося. Здесь возможно довольно

жесткое управление: «Сравните высказывания Н и Д. Одинаковы ли их взгляды на...»

б) «Правильно ли изобразил художник то, что вы только что слышали (прочли)?» В иллюстрации имеются определенные несоответствия. Это упражнение можно проводить с материалом на уровне фразы, двух-трех фраз, микротекста и целого текста.

4. Транспонировка-трансформация отдельных частей РТ, когда ученик трансформирует форму выражения (если он согласен с содержанием) или (плюс к форме) содержание и высказывает ту же мысль от себя. Соответственной должна быть и установка, например: «Какие мысли вам понравились? Что вы думаете по этому поводу?»

5. Пересказ, если данный РТ читал только этот ученик, а другие его не читали.

6. Сокращение РТ (отдельных его сверхфразовых единств).

7. Расширение РТ (отдельных его сверхфразовых единств) за счет усвоенного ранее.

Важно заметить, что задания к упражнениям типа 6 и 7 должны быть облачены в «коммуникативные одежды». Вот пример: «В этом высказывании около 100 слов, а вам нужно передать его телеграммой. Денег хватает только на 30 слов. Сократите высказывание, сохранив его смысл».

8. Вопросы к РТ. Если это вопросы на уровне значений, то они не только убивают интерес учащихся, но и не контролируют понимание текста (а их используют для этого), если же это вопросы на уровне смысла, то они вполне уместны.

Разумеется, предложенные упражнения не исчерпывают всего их многообразия, которое еще зависит и от самого РТ.

Последовательность упражнений выстраивается в соответствии:

- с уровнем сложности мыслительных процессов,
- с уровнем подготовленности высказывания,
- со степенью самостоятельности говорящего.

На этом основании можно выделить три вида упражнений, которые предполагают разные (все время усложняющиеся) уровни интерпретации разговорного текста.

Упражнения первого вида (уровня) учат выделять основную мысль текста, а также его смысловые связи, логику построения

текста, его функциональную направленность и подводят учащихся к осознанию текста как образца высказывания.

При выполнении упражнений первого вида учащиеся учатся высказываться на уровне предмета суждения или предмета умозаключения в объеме от одной до трех-четырёх фраз. В процессе выделения основной мысли и выявления причинно-следственных отношений в РТ учащиеся трансформируют и комбинируют речевой материал внутри разговорного текста и готовят репродуктивные блоки для использования их при выполнении упражнений второго вида. Здесь начинают формироваться в первую очередь, такие характеристики речевого высказывания, как связность, логичность, доказательность.

Упражнения второго вида (уровня) стимулируют учащихся выражать отношение к тексту и отраженной в нем проблеме, давать характеристику героям текста, выражать оценку их поступков и мыслей. Здесь начинается «отрыв» учащихся от текста, что происходит благодаря использованию логико-синтаксических схем (ЛСС).

Упражнения второго вида учат высказываниям на уровне рассуждения. И хотя в основе данных высказываний лежит определенный РТ, в качестве опоры выступает уже не сам РТ, как при выполнении упражнений первого вида, а его модель в виде логико-синтаксической схемы. В процессе создания высказывания комбинируются репродуктивные блоки и осуществляется трансформация на уровне фраз и текста. Повышается уровень трудности мыслительных процессов и самостоятельности говорящего, уровень подготовленности остается прежним. Интерпретация РТ носит эмоционально-оценочный характер, так как имеет место высказывание собственного мнения о проблеме РТ, героях, их поступках. Формируются такие характеристики, как цельность, информированность, модальность, эмоциональность и развивается доказательность, обращенность.

Упражнения первого и второго вида предполагают разные уровни интерпретации РТ.

Задачей упражнений третьего вида (уровня) является использование учащимися материала текста применительно к себе и к своим близким. Здесь закладываются основы самостоятельного

составления собственной программы высказывания. Текст служит только стимулом и речевым образцом.

При выполнении упражнений третьего вида вся работа осуществляется на новом качественном уровне. Материал нескольких РТ (урока, цикла и нескольких циклов) трансформируется (проецируется, переносится) на личность учащихся. В результате разнообразия РТ учащиеся имеют возможность выбрать тот речевой материал, который отвечает их интересам, личному опыту, жизненным впечатлениям, и в процессе межтекстового комбинирования создавать свои собственные высказывания, не ограниченные готовыми штампами в содержательном плане и обладающие необходимыми характеристиками (цельностью, информативностью, модальностью, обращенностью, эмоциональностью, которая является залогом выразительности в случае, если эмоциональная нагрузка фраз адекватна их смысловой роли). Таким образом материал разговорных текстов переносится в новые условия, в новые речевые ситуации, и, следовательно, устанавливаются новые речевые связи, что очень важно для развития динамичности и продуктивности речевого умения.

При выполнении упражнений третьего вида управление речевым высказыванием не должно быть таким жестким, как при выполнении упражнений первого и второго вида, тем не менее необходимо заранее продумывать и планировать, какой речевой материал может комбинироваться в высказываниях учащихся.

Уроки совершенствования речевых навыков

Для второго этапа обычно отводится в цикле два урока. Хотя цель и того и другого уроков в принципе одна и та же, характер работы в них различен. На первом уроке используются зрительные подкрепления, поэтому сопутствующей задачей служит развитие умения читать (в основном это так называемое чтение с общим охватом содержания или какой-то его аспект). На втором уроке разговорные тексты даются в фонозаписи, т. е. аудитивно, поэтому сопутствующей задачей служит развитие умения аудировать. Кроме того, может использоваться один текст большого объема или два-три небольших текста-высказывания, что также влияет на характер работы.

Использование сначала зрительных, а затем аудитивных подкреплений обусловлено вполне понятным и обоснованным желанием идти от более легкого к более трудному. Но следует заметить, что указанная последовательность подкреплений может чередоваться и в пределах каждого из двух уроков этапа совершенствования навыков.

Поскольку чтение и аудирование как рецептивные виды деятельности требуют усвоения большего количества слов, этот этап мог бы внести свою лепту (хотя и небольшую) в расширение рецептивного словаря учащихся. Для этого целесообразно включать в каждый текст по два-четыре незнакомых слова, которые не мешают общему пониманию содержания, а главное, смысла текста, и значение которых в основном может быть понято по догадке. Автоматизации эти слова не подлежат.

Покажем общие схемы обоих уроков.

УРОК 1

1. Экспозиция учителя, в которой поднимается проблема свободного времени и предлагается ознакомиться с мнением одного из сверстников.

2. Предваряющий вопрос, ответить на который можно, прочитав предлагаемый текст-мнение. Например: «Вот что думает Виктор о проблеме свободного времени. Ознакомьтесь с его мнением и скажите, разделяете ли вы в целом его точку зрения» или «Прочтите высказывание Виктора и ответьте на вопрос: что главное в отношении этого человека к свободному времени».

3. Чтение РТ (указывается время для прочтения).

Разговорный текст «Опять это свободное время»

Опять «свободное время». Сколько об этом писали и в газетах, и в журналах, сколько разговоров и бесед по радио и телевидению! А на деле многие люди не знают, как им использовать свое свободное время. Разве не так? Посчитайте время, которое у ученика остается после занятий в школе. С 8.00 до 13.30 — занятия (5 часов в среднем) + 30 минут дорога домой; до 15 часов — обед; чтение газет и журналов, отдых — 1 час; подготовка к занятиям — 3 часа. Итого: приблизительно с 19 часов мы имеем возможность делать

то, что хотим. Или то, что надо? Скорее, второе. Девушкам — постирать, погладить, привести себя в порядок, приготовить одежду к завтрашнему дню или приготовить обед (ужин, завтрак). Ребята... а они, по-моему, совершенно не ценят время, убивают его. Единственная цель — не скучать. Этому подчинено все: бессмысленное хождение по знакомым, ненужные разговоры, глупая музыка, бесконечное сидение перед телевизором и т. д.

Мне кажется, что то время, которое мы называем «свободным», — это продолжение нашего рабочего времени. Ведь слушание музыки, чтение книг и домашние дела — все это непреременные составные части «свободного времени». У меня часто бывало, особенно в последнее время, что весь день до самой ночи занят разными общественными делами. Они возникали совершенно неожиданно, бесплано, но были приятны, полезны другим и мне, я радовался общению с новыми людьми, их интересным мыслям.

В общем, хотелось бы сделать «свободное время» главным образом подчиненным тому делу, которому служишь, к чему стремишься, что является делом жизни. Если это удастся, то человека можно считать цельным, настойчивым. Хотелось бы еще, чтобы все, что ни делаешь, было нужно и другим. Но как это сделать, не знаю. Свободное время — это время, свободное от безделья, от скуки, от ничегонеделания. А вообще-то над этим еще надо много и много думать.

4. Упражнения:

- 1) «Ответьте на вопрос: что главное в отношении этого человека к свободному времени?»
- 2) «Все ли правильно изображено на иллюстрациях:
 - а) этим ли занимаются девушки в свободное время?»
 - б) является ли это составными частями свободного времени?»
- 3) «Как вам нравится отношение Виктора:
 - а) к проблеме свободного времени (начало высказывания)?;
 - б) к разбазариванию времени (в РТ — со слов «а они, по-моему...»)?;
 - в) к общественным делам (в РТ — со слов «У меня часто бывало...»)?»

- 4) С чем в высказывании Виктора вы
- полностью согласны,
 - несогласны?
- 5) «Ответьте, используя материал высказывания:
- много ли времени остается у ученика для себя и почему?;
 - можно ли считать Виктора целеустремленным?»
- 6) Докажите, что Виктор против разбазаривания свободного времени;
- 7) «Выскажите ваше личное отношение к проблеме свободного времени. Что для вас свободное время и как вы его проводите?».

Высказывания осуществляются при закрытых книгах на основе следующих опор, предъявляемых на доске, экране или карточках.

- | | |
|--------------------------------|--------------------|
| а) Я думаю, что ... | б) У меня ... |
| Если ... то ... | Правда ... |
| Поэтому... | А хотелось бы ... |
| в) Мне представляется, что ... | г) Хотелось бы ... |
| Ведь ... | Но как ... |
| У меня тоже ... | Вряд ли ... |
| Однако ... | Видимо ... |

- 8) На дом: «Кратко напишите о том, как вы считаете, можно провести свое время интересно, с пользой?».

УРОК 2

1. Речевая зарядка: о важности правильной организации своего времени.

2. Проверка домашнего задания (подготовленных дома высказываний).

3. «А теперь послушайте разговор двух знакомых и скажите, кто из них правильнее проводит свободное время». (Прослушивание первого текста и ответ на вопрос.)

Используются следующие два разговорных текста в записи.

Анна: — Вот вы говорите — свободное время. Мне уже два года не хватает свободного времени. Дело, наверное, в том, что занятия занимают это время. Я уже, наверное, пол-

года не была в театре, и даже точно не могу сказать, когда я была на концерте. Сейчас, когда я задумываюсь, это кажется мне просто ужасным. А так, каждый день, когда не обращаешь на это внимания, все кажется нормальным. Вообще-то я думаю, что человек, если он действительно захочет, найдет свободное время. И тогда эта проблема перестанет быть проблемой.

Виктория: — А я себе сама создаю свободное время, отбрасываю все обязательные дела (иногда это и домашнее задание) и занимаюсь чем хочу. Люблю болтать, слушать музыку, шить и читать. Больше всего люблю вечер среды и субботы — это полностью свободное время, когда можно даже погулять и сходить в кино. Вообще в кино хожу очень редко, телевизор тоже смотрю нечасто, книги читаю урывками, читаю газеты и журналы, но не регулярно и не от первой страницы до последней, а частями. Информации получаю много, и это интересно.

4. «Послушайте разговор Анны и Виктории еще раз и скажите, что общего у этих двух девушек».

5. «На проблему свободного времени могут быть и другие взгляды. Вот послушайте рассуждения Веры и скажите, как можно ее назвать». (Прослушивание третьего высказывания и ответ на вопрос. Учащиеся подводятся к мысли, что скорее всего автора высказывания можно назвать «мечтатель».)

Вера: — Вы говорите, не получается у вас со свободным временем. Я тоже не могу провести правильно свободное время, у меня нет планов его проведения. В субботу посмотришь телевизор, поздно ляжешь спать, а утром не можешь встать. Потом сидишь в комнате, читаешь книгу, опять смотришь телевизор, все это скоро надоедает, садишься у окна и бесцельно смотришь на улицу, думая о том, чем бы заняться, и так, ничего не придумав, ждешь, когда же закончится день. Мне могут возразить, сказать: неужели ты сама не понимаешь, что нужно правильно организовать свободное время? Да, я понимаю, но мне не с кем пойти в лес. Подруги живут далеко... А мне хочется проводить свободное время интересно. Особенно зимой. На

улице холодно и некуда идти. В кино? А если уже видела все фильмы? Тогда сиди дома. К сожалению, у нас мало молодежных кафе, не ресторанов, а именно кафе, где можно посидеть с друзьями, послушать музыку, потанцевать. Или, например, вечера поэзии, музыки, литературы. Может быть, чтобы провести правильно свободное время, нужно составить план? Но я составлять его никак не могу, всегда почему-то легче начинать завтра, чем сегодня, и все идет по-прежнему.

По-моему, все зависит от возможностей. А возможностей провести свободное время так, как твоей душе угодно, нет. Мне очень хочется ходить по лесам, полям. Особенно летом хочется проводить свое свободное время только в лесу, где покой и тишина, где действительно можно отдохнуть.

А еще мне хочется проводить свое свободное время в поездках. Иногда у меня бывает потребность, большая потребность знакомиться с новыми людьми, городами, странами. И если бы у меня были возможности, то я бы проводила свободное время только в поездках. Давно мечтаю посмотреть Италию с ее древними архитектурными памятниками.

Говорят, что умный человек всегда найдет себе занятие в свободное время. А мне вот, например, скучно, не знаю, что делать в свободное время.

6. «Послушайте высказывание еще раз и скажите, чем Вера оправдывает свое времяпрепровождение».

При прослушивании на этот раз следует делать небольшую паузу после каждого смыслового куска, чтобы ученики могли что-то записать, сделать пометки для ответа.

7. Согласны ли вы со следующими высказываниями Анны и Веры:

«Человек, если действительно захочет, найдет свободное время».

«Все зависит от возможностей. А возможностей провести свободное время так, как твоей душе угодно, нет».

«Умный человек всегда найдет себе занятие в свободное время».

8. «Какие желания Веры близки вам?»

9. «Что мешает вам проводить свободное время так, как хочется?»

10. «Как бы вы хотели проводить свободное время?»

11. На дом: «Какой совет вы бы дали Вере?»

Еще раз подчеркнем, что возможны и другие варианты проведения уроков этапа совершенствования речевых навыков. Здесь показаны лишь общий их каркас и характер работы.

В заключение — одно замечание. В данной главе мы рассматривали проблему системы упражнений. Читателю следует помнить о том, что цель иноязычного образования — не просто развитие умения общаться, а развитие индивидуальности, способной вести диалог культур. Выше было предложено пять уровней в системной иерархии упражнений:

комплекс — частная подсистема — подсистема — система —
общая система упражнений

Именно общая система упражнений включает в себя все четыре базовых уровня и сможет развивать интегративное умение вести диалог культур. Вероятно, это так. Но пока в этом плане еще нет исследований. Методике еще предстоит сделать этот шаг.

Вопросы и задания

1. Почему создание системы упражнений является одной из важнейших задач иноязычного образования?
2. Изобразите соотношение всех уровней системы упражнений. Обменяйтесь схемами. Сделайте необходимые исправления, дополнения.
3. Найдите в тексте и запишите в тезисной форме все аргументы в пользу необходимости выделения в цикл уроков специального этапа — этапа совершенствования навыков.
4. На уроке совершенствования речевых навыков учитель использовал текст описательного характера. Можно ли на основе подобного текста решить все задачи этапа? Какие задачи возможно решить и при соблюдении каких условий и решение каких задач абсолютно исключено?
5. При работе с РТ необходимо, чтобы обязательно имели место упражнения в трансформации материала РТ. Почему так важно соблюдать данное условие?
6. Иногда бывает так, что учитель на уроке совершенствования речевых навыков не успевает выполнить упражнения третьего вида. Почему в данном случае цель урока не достигается?
7. Расставьте все действия учителя на уроке совершенствования речевых навыков в правильной последовательности.
 - Предъявление РТ.
 - Постановка проблемы.
 - Организация трансформации и внутритекстового комбинирования материала РТ.
 - Выявление и показ смысловых структурных связей РТ, с целью определения его основной мысли.
 - Организация транспонировки материала РТ на личность учащихся и осуществление межтекстового комбинирования на основе нескольких РТ.
 - Управление построением связного оценочного высказывания на основе ЛСС с использованием материала РТ.

8. Можно ли считать приведенные ниже тексты разговорными? Соответствует ли каждый из них всем необходимым параметрам? Выберите один из текстов и приведите его в соответствие со всеми необходимыми требованиями.
- 1) «Моя подруга не занимается ни гимнастикой, ни легкой атлетикой. Она не играет ни в волейбол, ни в настольный теннис. Вера не смотрит спортивные передачи по телевизору и ничего не читает о спорте. Она никакими спортивными событиями не интересуется. Вера никогда не говорит о спорте, но не имеет ничего против моих спортивных увлечений».
- 2) «Иногда люди говорят: деньги правят миром. Не могу с этим согласиться! Конечно, деньги нужны, чтобы жить, получать образование, отдыхать, содержать семью, воспитывать детей. Но я не думаю, что все это зависит только от денег. Я женат, и конечно, мне много приходится работать, чтобы содержать семью, но я не стремлюсь заработать «все деньги мира». И если выбирать: больше работать, чтобы заработать больше денег или провести время с моей семьей, я выберу последнее. Когда я был моложе и зависел от родителей, я мечтал о том времени, когда стану достаточно взрослым, чтобы самому зарабатывать и не просить деньги каждый раз, когда мне это надо. Я считал, что деньги — это все. Но теперь я знаю, что был не прав. Я знаю, что не в деньгах счастье, хотя они могут сделать человека счастливым, так как помогают ему получить то, что он хочет. Разве я не прав? А вы как думаете?»
- 3) «Больше всего мне понравились в России люди. К нам прекрасно относились не только преподаватели и студенты, с которыми мы дружили, но и совсем чужие люди. Мне удалось сходить в гости к мало знакомым людям. Хотя они не ожидали, что их друг приведет меня с собой, они приняли меня очень тепло и сделали все для того, чтобы я чувствовала у них себя хорошо. Я думаю, что каждый иностранец должен заметить и оценить гостеприимство русских. Не хочется прощаться и уезжать. Много тут осталось у меня хороших друзей. И я знаю, что всегда, когда я буду приезжать в Москву, мне будет к кому пойти, мне будет где переночевать и что я всегда здесь смогу найти друзей, которые будут готовы мне помочь».

Глава 5. Вспомогательные средства

Памятка как вспомогательное средство¹

Есть одно средство, которое почти нигде не описывается, тем не менее оно очень важно как вспомогательное средство организации учебного процесса. Без него часто «не идут» никакие упражнения. Это средство — *памятки*.

В.А. Сухомлинский писал, что в подавляющем большинстве случаев овладение знаниями непосильно для ученика потому, что он не умеет учиться. Особая значимость формирования у учеников приемов учения объясняется спецификой предмета «иностранный язык».

1. Те приемы учения, которыми ученики овладели при изучении других предметов, не могут быть перенесены на урок иностранного языка без соответствующей коррекции, а многие приемы должны быть сформированы заново.

2. Овладеть иностранным языком во многих случаях приходится в отсутствие языковой среды при ограниченном количестве часов, когда на одного ученика приходится в среднем одна-две минуты говорения за весь урок. Рассчитывать на успех в таких условиях можно только в случае, если учащийся будет обучен работать самостоятельно на протяжении всего урока и продуктивно организовывать работу над языком дома.

3. Во время учения закладывается только основа практического владения иностранным языком, на которой может строиться дальнейшее освоение учащимися языка в объеме, необходимом им для профессиональной работы, пополнения знаний в сфере личных интересов и т. д. Для того чтобы выполнить социальный заказ общества в сфере иноязычного образования, учебное заведение должно вооружить учащихся рациональными приемами самостоятельной работы над языком.

¹ Материал данного раздела разработан совместно с В.П. Кузовлевым и Л.В. Кибиревой.

Что такое памятка?

Казалось бы, ясно: памятка — это то, что напоминает нам о наших действиях в определенных условиях, о наших обязанностях, так сказать, «узелок на память» — сделай то-то, сделай так-то, сделай тогда-то. И это, разумеется, правда. Но это не вся правда. И — не главная.

Учебная деятельность в принципе ничем не отличается от других видов деятельности. Выполнять ее тоже нужно уметь, т. е. владеть набором приемов. А к достаточному уровню владения человек приходит через определенные более низкие уровни. Таких уровней три.

Первый уровень. Ученик четко знает и ясно представляет себе все «запланированные» шаги в деятельности, может назвать и необходимую последовательность шагов, и возможность применения тех или иных приемов в зависимости от условий учения, но сам ни разу не выполнял этой деятельности.

Второй уровень («знает — умеет») начинается с того, что ученик, руководствуясь памяткой, множество раз осуществляет прием (серию приемов) учебной деятельности, сверяя свои шаги с памяткой, лежащей перед ним или хранящейся в его памяти. Во втором случае дело будет продвигаться успешнее. В конечном счете ученик умеет выполнять соответствующий прием, но делает это, осознавая, как он это делает, отвлекая свое произвольное внимание на техническую сторону дела, следовательно, затрачивая на прием больше времени, чем следует.

Третий уровень — уровень владения приемом. Ученик, опираясь на ясно осознанные представления о каждом последующем шаге, но не осознавая их в процессе деятельности, «автоматизированно» выполняет прием или серию приемов учебной деятельности, лежащих в основе упражнения (задания). Это означает, что техническая сторона упражнения не отвлекает внимания ученика, он не думает о ней. Прием осуществляется на уровне навыка: ученик владеет приемом.

Существует весьма ограниченное количество приемов, лежащих в основе выполнения учебной деятельности. Общее умение учиться как раз и является интегративной, синтезированной

способностью ученика успешно осуществлять учебную деятельность. Если ученик овладел всеми приемами, и каждым из них на уровне навыка, то можно с уверенностью говорить о наличии у него полноценного умения учиться по данному предмету.

Но деятельность основана не только на том, умеет ли человек выполнять ее или нет. В человеческой деятельности различают пять блоков: *мотивационный, ориентационный, операционный, энергетический* и *блок оценки результативности действий*. Вот почему памятка — это не только «узелок на память» о том, как выполнять деятельность. Памятка должна и мотивировать ученика, и ориентировать его, настраивать соответствующим образом, и учить оценивать свои действия. Причем очень важно, что все эти блоки в деятельности (психике) неразрывны и оказывают взаимное влияние друг на друга.

Итак, памятка — это вербальная модель приема учебной деятельности, т. е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение).

Виды памяток

По характеру представления содержания можно выделить определенные виды памяток.

Памятка-алгоритм, в которой рекомендуется работа алгоритмического характера: все предлагаемые действия довольно жестко фиксированы, их последовательность обязательна.

Памятка-инструкция, в которой даются вполне конкретные указания о необходимости определенных действий (шагов), но учащиеся имеют возможность перестановки действий или даже отмены одного из них.

Памятка-совет. В ней учащиеся получают рекомендации о том, при каких условиях то или иное действие (деятельность) осуществляется успешно. Выбрать действия, наиболее подходящие для него лично, — дело самого учащегося.

Памятка-показ, в которой доминирует (не по месту, а по значимости) пример выполнения тех или иных действий с соответствующим их контролем.

Памятка-стимул, доминантой которой является стимулирование учащихся, раскрытие перспектив их деятельности и т. п.

Конечно, эти виды достаточно условны. Ученикам нет необходимости знать их. Учителю же знание видов памяток поможет в организации работы, точнее, в пояснениях, которые учитель дает учащимся относительно работы.

Успех в овладении иностранным языком зависит не только от желания и способностей ученика, но во многом и от его умения учиться. В школе закладывается только основа практического владения иностранным языком. Для того чтобы ученик мог использовать иностранный язык в качестве средства удовлетворения его профессиональных или личных интересов, его надо научить *рациональным приемам самостоятельной работы над языком*.

Более 96% родителей российских школьников высказали мнение о том, что ребенку было бы легче овладевать иностранным языком, а им следить и оказывать необходимую помощь при подготовке домашних заданий, если бы в учебниках содержались памятки по рациональному выполнению различных заданий. Думаем, что мнение родителей в других странах принципиально не отличается от этого.

Для того чтобы правильно организовать работу с памятками, нужно хорошо знать: назначение каждой памятки, где, когда и как ее использовать.

Все памятки можно условно разделить на две большие группы. Памятки первой группы предназначены для того, чтобы научить учеников рационально выполнять учебную деятельность, совершаемую под руководством учителя. Цель второй группы памяток — научить учеников работать над языком самостоятельно. Памятки первой группы, как правило, впервые предъявляются ученикам в классе, с памятками второй группы они с целью экономии времени урока знакомятся сами. От того, к какой группе относится памятка и где она впервые предъявляется, зависит и то, как организуется работа.

Возможны два варианта организации работы с памятками.

Вариант I. Памятка впервые предъявляется и преимущественно усваивается на уроке. В этом случае работу рекомендуется организовывать следующим образом:

1. Ученики под руководством учителя знакомятся с содержанием памятки непосредственно перед выполнением нового учебного задания (упражнения).

2. Убедившись, что все ученики правильно поняли содержание памятки, учитель приступает к проведению первого упражнения. При этом организация работы может контролироваться вопросами типа: «Саша, скажи, что нужно делать сейчас?.. А сейчас?»

3. В дальнейшем учитель внимательно следит за тем, все ли учащиеся выполняют упражнения данного типа в строгом соответствии с памяткой. При необходимости он может попросить учеников вспомнить соответствующий пункт памятки. Обращение к памятке прекращается только тогда, когда учитель убедится, что все ученики овладели формируемым приемом учебной деятельности.

Вариант II. С памяткой ученики впервые знакомятся и работают дома.

Успех в данном случае во многом будет зависеть от того, насколько правильно сумеют ученики организовать работу над памяткой самостоятельно. Поэтому учитель в качестве помощи может предложить ученикам инструкцию по работе с памятками дома.

Как отмечалось выше, знание памятки еще не означает сформированности приема. Владение приемом происходит в про-

Инструкция «Один на один с памяткой»

Не всегда на уроке у учителя найдется время познакомить тебя с содержанием очередной памятки. Со многими из них ты впервые встретишься дома. От того, насколько правильно ты научишься работать с памяткой самостоятельно, зависит не только успешное выполнение домашнего задания, но и бюджет твоего свободного времени.

С памяткой самостоятельно работать лучше так:

1. Прочти внимательно название памятки и подумай, почему она так озаглавлена. В названии — суть памятки.
2. Изучи внимательно содержание памятки.
3. Ответь на вопрос: «Все ли я делаю так, как советует памятка?»

4. Если ты что-то делаешь по-другому или в иной последовательности, подумай, почему лучше делать так, как говорится в памятке. (В случае затруднения или возникших сомнений обратиться за разъяснением к учителю.)
5. Теперь постарайся выполнить задание так, как советует памятка. Для этого прочитай пункт 1, проговори его про себя и выполни его. Это будет первый шаг. Обратись ко второму пункту памятки и выполни все указанные действия. И так шаг за шагом.
6. После выполнения упражнения обратись к памятке еще раз и проверь себя, хорошо ли ты усвоил ее содержание. Не пренебрегай этим последним советом: в следующий раз при выполнении подобного упражнения памятки может не оказаться под рукой. Кроме того, помни, что на следующем уроке учитель обязательно проверит, насколько хорошо ты знаешь памятку.

цессе неоднократного выполнения упражнения. При этом очень важно, чтобы ученик с самого первого раза осваивал правильный и наиболее рациональный способ выполнения упражнения или задания. Правильная программа овладения обеспечивается, с одной стороны, знанием памятки, а с другой — постоянным контролем со стороны учителя. При отсутствии должного контроля учителя за процессом формирования соответствующего приема учебной деятельности резко снижается эффективность работы с памятками. Поэтому необходимо несколько подробнее остановиться на способах контроля за процессом формирования приемов учебной деятельности.

Способ 1. *Беседа*

Чаще всего используется для того, чтобы выяснить, кто и как выполнял домашнее задание (или определенную его часть).

Учитель просит учеников рассказать, в какой последовательности они выполняли задание. При подведении итогов всему классу объявляются результаты: «N хорошо усвоил содержание памятки, задание выполнял, руководствуясь ее советами (предписаниями), поэтому он выполнил упражнение без

ошибок»; «К. пренебрег советами памятки, выполнял задание не в той последовательности, в которой следовало бы. В итоге он затратил на упражнение больше времени, а результат у него хуже».

Способ 2. *Словесный отчет*

Используется чаще всего тогда, когда важно определить, как, в какой последовательности ученик выполняет то или иное задание. По самоотчету можно судить о полноте и глубине осознания способа выполнения учебного задания. Однако необходимо принимать во внимание возрастные особенности учащихся. Следует учитывать, что в младшем подростковом возрасте способность к самонаблюдению, особенно при выполнении сложных внутренних (в том числе мыслительных) действий, не развита настолько, чтобы ученик мог всегда справиться с подобного рода заданием полностью. Поэтому следует использовать облегченные формы самоотчета.

Форма 1. Напиши, что делаешь ты, когда учитель учит тебя произносить новый звук.

Учитель

1. Произносит звук в словах, затем отдельно.
2. Объясняет, как должны работать органы речи при произнесении звука.
3. Просит поупражняться в произношении нового звука.

Ты

- 1.
- 2.
- 3.

Напиши, что должен делать ты при выполнении упражнений, помеченных значком, обозначающим слушание.

Диктор

1. Произносит реплику.
2. Делает паузу.
3. Произносит сказанное вторично или твою предполагаемую реплику.
4. Делает паузу.

Ты

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Форма 2. Как нужно записывать русские слова и запоминать их написание?

Выбери из предложенных вариантов тот, который соответствует твоему способу.

- I. 1. *Читаю слово вслух.*
2. *Называю его по буквам, обращаю внимание на особенности его написания.*
3. *Закрываю глаза и мысленно пишу слово.*
4. *Записываю его сразу по памяти в тетрадь.*
- II. 1. *Читаю слово вслух, обращая внимание на правила чтения, по которым оно читается.*
2. *Называю его по буквам, обращая внимание на характерные особенности его написания.*
3. *Закрываю глаза и пробую мысленно написать это слово.*
4. *Сравниваю написанное мысленно с напечатанным в учебнике образцом.*
5. *Записываю по памяти в тетрадь.*
6. *Еще раз сверяю написанное слово с образцом.*
- III. 1. *Читаю слово вслух.*
2. *Называю его по буквам.*
3. *Списываю каждую букву слова в тетрадь.*
4. *Сверяю написанное слово с образцом учебника.*

Форма 3. Как ты записывал и запоминал написание слова *кусаётся*, выполняя упражнение ... с. ...?

Вычеркни действия, которые ты не совершал, остальные расставь в том порядке, в каком ты их выполнял.

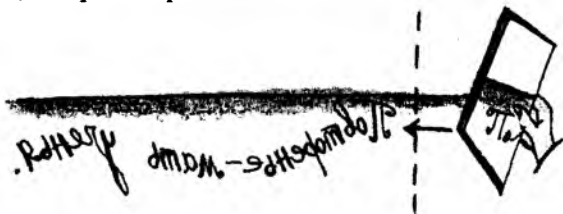
- () — *Сравнил написанное мысленно слово с образцом в учебнике.*
() — *Списал отдельно каждую букву слова в тетрадь.*
() — *Закрыв глаза и попробовал мысленно написать это слово.*
() — *Прочитал это слово вслух, обратил внимание на то, что звукосочетание [ца] передается в этом слове с помощью сочетания букв -тся. Запомнил это.*
() — *Написал слово по памяти в тетрадь (не глядя в учебник).*
() — *Назвал это слово по буквам, вспомнил, как читается сочетание букв -тся.*

Использование приведенных форм самоотчета позволяет сократить время контроля на уроке до минимума. Варианты для выбора правильного способа выполнения упражнения могут быть заранее написаны учителем на переносной доске или показаны через эпидиаскоп или кодоскоп.

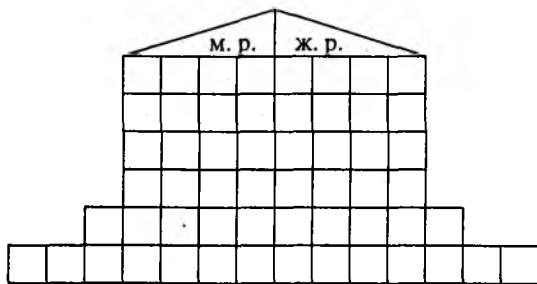
Способ 3. Наблюдение

Этот способ контроля не требует специальных пояснений. Напомним лишь, что наблюдение может носить и скрытый характер. Так, например, для того чтобы выяснить, насколько хорошо ученики научились работать с русскоязычными словарями, им можно предложить задание в виде соревнования «Кто быстрее отгадает кроссворд или расшифрует чайнворд, используя словарь». Приведем образцы некоторых подобных заданий.

1. С помощью зеркала прочитайте и запишите один полезный совет.



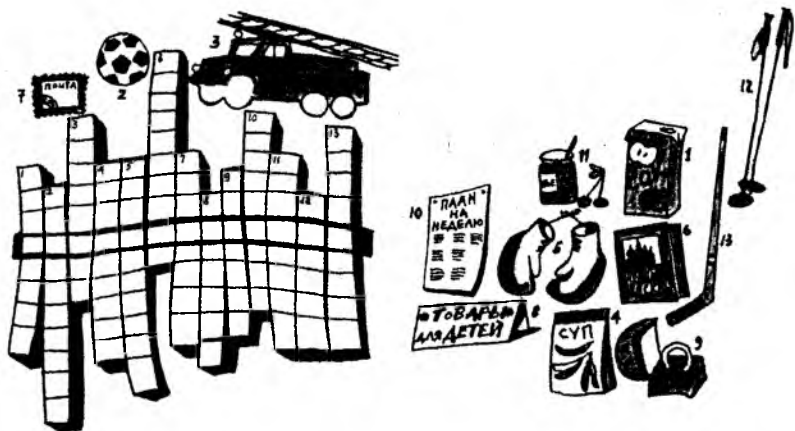
2. Определите род существительных и «заселите» дом.



гусь, рысь,
олень, тень,
медведь, лень,
лось, кровать,
мышь, пень,
день, нефть

3. Догадайтесь по рисункам, какие прилагательные надо вписать в кроссворд. К какому разряду прилагательных они относятся?

Что обозначают прилагательные этого разряда? На какие признаки указывают вписанные вами в кроссворд прилагательные?



Наблюдая за соревнованием ребят, можно получить представление о том, насколько верно они работают со словарями, следуют ли предписаниям памятки, какие наиболее типичные ошибки совершают и т. д., т. е. определить, кто и в какой степени овладел данным приемом учебной деятельности.

В работе с памятками идеальным представляется вариант, когда они даны в учебнике или изданы отдельной брошюрой для каждого класса. В этом случае учителю остается только правильно организовать работу с памятками.

Однако и в том случае, когда у учеников нет буклетов с памятками, тоже можно найти выход из положения. Памятки можно предъявлять ученикам на переносной доске, на экране. Можно также организовать сменный стенд «Умей изучать иностранный язык». На нем по очереди вывешиваются те памятки, которые необходимы ученикам в данный момент работы над языком. Отдельные, наиболее важные памятки могут быть написаны на плакатах и постоянно висеть в классе.

Возможен и такой вариант, когда учитель советует своим ученикам завести специальную тетрадь для памяток. Тогда накануне соответствующего урока (а иногда и после него) ученики дома

переписывают памятку в свою тетрадь. Можно посоветовать ученикам повесить некоторые памятки дома над своим рабочим местом, чтобы они постоянно напоминали о правильной организации работы над языком.

К работе с памятками можно и обязательно нужно привлечь и «союзников» — родителей детей. Для этого нужно на одном из собраний познакомить родителей с памятками и рассказать, как следует организовать работу детей с памятками дома.

А теперь несколько образцов памяток.

КАК НАУЧИТЬСЯ ВЫСТУПАТЬ ПЕРЕД ПУБЛИКОЙ

(памятка-совет)

*«Мы не можем говорить без сомнений
и без страха, если нам нечего сказать».*

(А. Линкольн)

Вам в жизни часто придется выступать перед публикой, особенно если вы хотите стать журналистом, учителем, переводчиком, экскурсоводом...

Надо как можно раньше начинать выступать перед публикой, например в классе. Вот несколько советов. Сначала победите в себе страх.

Страх вытекает из незнания — поэтому...

1. Сначала хорошо подумайте, о чем вы будете говорить, и говорите о том, что интересует ваших слушателей.
2. Напишите план выступления, цитаты, подготовьте иллюстрации.
3. Сразу же расскажите, о чем будет ваше выступление — тогда вас будет легче и интереснее слушать.
4. Очень важна первая фраза — она сразу должна заинтересовать слушателей.
5. О главном расскажите подробно, понятно. Но не увлекайтесь деталями!
6. Цитаты, афоризмы, пословицы украшают речь, но их не должно быть слишком много.
7. Подумайте, как вы закончите выступление, потому что важна не только первая, но и последняя фраза!
8. Будьте точны со временем! Нельзя говорить больше, чем вам предложили — это невежливо по отношению к публике и к другим докладчикам.

ВСЛЕД ЗА ДИКТОРОМ (памятка-алгоритм)

Вы, наверное, заметили, что в учебнике много упражнений, помеченных знаком*. Это упражнения, в которых диктор показывает образец высказывания. Как им воспользоваться?

Посмотрите на следующую схему работы. Диктор делает четыре «шага», сделайте вслед за ним свои «шаги».

ДИКТОР:	ВЫ:
(1) произносит вопрос, ответ, любую реплику	(1) слушаете высказывание диктора, обращаете внимание на то, что нужно усвоить, и запоминаете это
(2) делает паузу	(2) повторяйте за диктором, отвечаете, реагируете и т. п., в зависимости от задания
(3) произносит сказанное вторично или вашу предполагаемую реплику	(3) сверяете сказанное вами с образцом
(4) делает паузу	(4) повторяете правильный ответ

ЕСЛИ СПРАШИВАЮТ НЕ ВАС... (памятка-инструкция)

...Не отключайтесь от работы. Почему?

Перед вами цель — научиться общаться на иностранном языке. Можно ли достичь ее, если на уроке вы будете говорить на иностранном языке только две-три минуты — тогда, когда спрашивает учитель? Нет, конечно.

И все-таки не огорчайтесь! Выход есть! Вот он:

- 1) *представьте*, что вопросы учителя (любого ученика), ответы, любая фраза, сказанная на уроке, относятся к вам лично;
- 2) *подумайте*, как бы прореагировали на сказанное вы сами. Не повторяйте бездумно!
- 3) *скажите* это (или повторите за говорящим) шепотом (одними губами), чтобы никому не мешать;
- 4) *отдохните* две-три минуты, если устанете или надоест это занятие.

Но потом обязательно продолжите его.

Так вы сможете тренироваться в общении весь урок! Главное, не отступайте, и успех придет!

СОБЛЮДАЙТЕ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ!

(памятка-совет)

БУДЬТЕ	→	доброжелательны, внимательны, тактичны по отношению к собеседнику; вежливы в разговоре со взрослыми и сверстниками.
НЕ	→	перебивайте собеседника; отнимайте у него время пустыми разговорами; употребляйте грубых слов и слов, засоряющих речь.
ИСПОЛЬЗУЙТЕ	→	этикетные слова в зависимости от ситуации общения.
ГОВОРИТЕ	→	ясно, четко, кратко, с соблюдением норм литературного языка.
ВЫБИРАЙТЕ	→	интонацию в соответствии с целью своего высказывания.
ПОМНИТЕ:	→	от вашего речевого поведения зависит впечатление, которое вы производите на окружающих.

А есть еще памятки-рекомендации — и советующие, и инструктирующие, и показывающие, как лучше справиться с той или иной речевой задачей. Вот одна из таких памяток:

КАК ОКАЗАТЬ «РЕЧЕВУЮ ПОДДЕРЖКУ» СОБЕСЕДНИКУ

В разговоре очень важно показать своему собеседнику, что вы слушаете его внимательно, с интересом. Для этого в языке есть специальные слова и способы:

<p>— уточняющие вопросы: Вы говорите, что...? Я правильно понял(а), что ... ? Вы считаете, что... <i>С этих вопросов надо начинать, если вы не согласны и хотите возразить.</i></p>	<p>— «речевая поддержка» в виде слов: Так, ага, угу, понятно. <i>Можно и просто кивать головой, глядя на собеседника.</i></p>
<p>— <i>свою заинтересованность вы можете показать с помощью слов: Интересно! Очень интересно! Как интересно!</i></p>	<p>— <i>Такие слова-оценки, как: Точно. Удачно. Правильно. Оригинально. — приятны собеседнику, т.к. служат знаком уважения к нему.</i></p>

Вопросы и задания

1. Определите виды памяток. Внесите в них коррективы, если это требуется, и объясните их необходимость.

1) «Сам себе контролер».

ПОМНИТЕ:

лучше всех оценить свои знания можете вы сами.

НЕ ЗАБУДЬТЕ

перед началом работы повторить правила, просмотреть все таблицы, схемы, в конце работы проверить все ответы по «ключам».

ПРОЯВИТЕ

догадку и смекалку (без них не обойтись!), внимательность и осторожность: почти в каждом задании есть «ловушка»!

НЕ

подглядывайте в тетрадку к соседу, смотрите раньше времени в «ключи», обманывайте себя!

Желаем удачи!

2) «Ум хорошо, а два — лучше!» (Работа в парах.)

ПОМНИТЕ:

работа в парах — это не соревнование, а совместное продвижение к знаниям, основанное на взаимопомощи и взаимовыручке.

БУДЬТЕ

взаимно вежливыми, доброжелательными, организованными, дисциплинированными.

НЕ

ссорьтесь, радуйтесь ошибкам товарища, смотрите раньше времени в «ключи», переговаривайтесь друг с другом громко.

НЕ ЗАБУДЬТЕ

перед началом работы повторить правила, просмотреть все таблицы.

Желаем удачи!

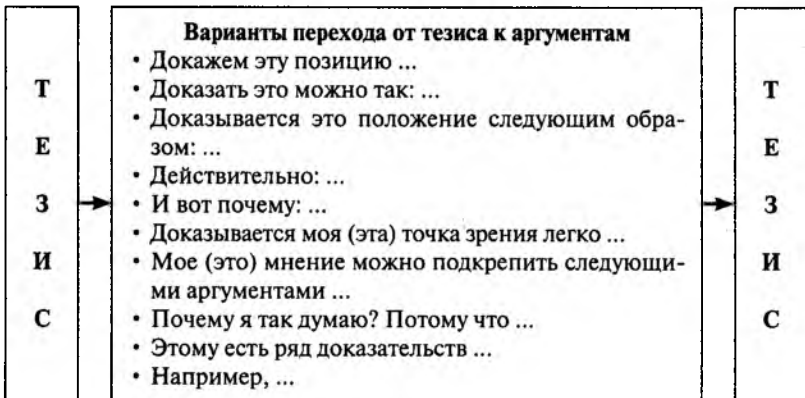
3) «Совершенствуй свою устную речь!»

- Следи не только за тем, что сказать, но и как сказать.
- Говоря вслух, слушай себя как бы со стороны — это поможет избавиться от произносительных ошибок.
- Если сомневаешься в правильности произношения того или иного слова, посмотри в орфографический словарь либо спроси у учителя русского языка.
- Вежливо исправляй своих товарищей, если заметишь ошибки в их речи; с благодарностью воспринимай, если обоснованно исправят тебя.
- Учись говорить выразительно и правильно у дикторов телевидения и радио, актеров, чтецов.
- Помни, что говорить с ошибками так же стыдно, как и неправильно писать. (По В. Львову)

2. Оцените следующее задание, которое учитель дал своим учащимся в целях обучения умению оформлять свои рассуждения по какому-либо вопросу: «Выберите тезис, который вы хотели бы доказать или опровергнуть, и с помощью памяток оформите его».

**Варианты оформления
тезиса рассуждения**

- Я уверен(а) в том, что ...
- Прежде всего я хотел(а) бы высказать свою точку зрения ...
- В первую очередь представлю свою позицию ...
- Известно, что ... Я с этим (не) согласен (согласна).
- ... считает, что ... Автор, безусловно, (не) прав.
- Кто сомневается в том, что ...?
- Кто не знает утверждения о том, что ...?
Я (не) разделяю ...



3. Придумайте как можно больше заданий, в которых учащимся потребуется прибегнуть к одной из следующих памяток. Например: «Познакомьтесь с памяткой и напишите сочинение о хорошо знакомом или близком вам человеке».

<p>РЕШИТЕ,</p>		
<p>ВЫБЕРИТЕ</p>		<p>кого, с какой целью вы будете описывать. стиль описания (художественный, деловой, разговорный); форму описания (сочинение, записка, объявление, рекомендация, характеристика), соответствующую поставленным задачам.</p>
<p>ОПРЕДЕЛИТЕ,</p>		<p>на чем вы сосредоточите основное внимание при описании человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> • на внешности, одежде; • речи, манере поведения; • характере, поступках; • интересах, увлечениях, способностях.
<p>ИСПОЛЬЗУЙТЕ</p>		<p>языковые средства, соответствующие выбранному стилю и форме описания; местоимения в качестве средства связи между предложениями.</p>
<p>НАПИШИТЕ и ОТРЕДАКТИРУЙТЕ</p>		<p>черновой вариант описания человека (исправьте речевые недочеты, орфографические и пунктуационные ошибки).</p>
<p>ПЕРЕПИШИТЕ</p>		<p>работу начисто.</p>

На заметку!

В описание человека обычно включают:

- 1) описание его внешнего вида (фигура, лицо, причёски, одежда, выражение глаз, улыбка);
- 2) описание его характера, поступков, отношения к людям, внутреннего мира (интересы, привычки, речь, образ мыслей, чувства, переживания);
- 3) описание обстановки, в которой он действует;
- 4) отношение к описываемому человеку.

4. Определите, является ли выделенное в квадратах памятками к данным упражнениям. Обоснуйте свою точку зрения.

а) Расскажите о своем любимом виде спорта. Посещаете ли вы спортивные секции? Когда? (каждый день, в понедельник, во вторник...)

Любите ли вы смотреть по телевизору спортивные соревнования? За какую команду вы болеете?

Различайте!

Я болею за команду «Космос».

Я болею гриппом.

Я — болельщик.

Я больной.

б) Как вы думаете, отменят ли когда-нибудь правила орфографии? Может быть, они действительно не нужны? Используйте в своих ответах следующие слова и сочетания слов.

Я думаю, ...
Я считаю, ...
По-моему, ...
Мне кажется, ...
На мой взгляд, ...

..., наверное, ...
..., возможно, ...
..., вероятно, ...
..., может быть, ...
..., по-видимому, ...

..., поэтому ...
..., так как ...
... для того, чтобы ...
..., потому что ...
..., вот почему ...

Опоры как вспомогательное средство

Прежде всего нужно помнить, что опоры — явление временное, как костыли для человека, выздоравливающего после перелома ног. Ученик, овладевающий говорением, также еще не в полной мере самостоятелен и поэтому нуждается в опорах. Учитель тем скорее сможет «поставить ученика на ноги», чем лучше будет разбираться в опорах и в том, как, где и зачем их использовать.

В процессе овладения говорением используется множество различных опор. Полной классификации опор пока еще нет, что, конечно, затрудняет их применение. Но обычно различают **вербальные** и **иллюстративные** опоры (разновидностью последних могут быть схематические). По тому, что подсказывают те или иные опоры в процессе речепорождения, их делят на **содержательные** и **смысловые** (В.Б. Царькова)

Для наглядности представим отдельные виды опор (табл. 13)

Таблица 13

Виды опор	Содержательные	Смысловые
Вербальные	Микротекст (зрительно) Микротекст (аудитивно) Текст (зрительно) Текст (аудитивно) План — ЛСС План — полный Лексические таблицы	Слова как смысловые вехи, лозунг, афоризм, поговорка. Логико-смысловые карты проблемы. Функционально-смысловые таблицы. Функциональные схемы диалога.
Изобразительные (иллюстративные)	Кинофильм, диафильм, серия фотографий, рисунков; кроки, картина	Диаграмма, таблица, схема, цифры, даты, символика, плакат, карикатура

В качестве опор могут также выступать: слайды, этикетки, билеты, афиши, планы (объектов, маршрутов), карты, анкеты, меню, ценники, предписания, знаки, проспекты, объявления, комиксы. Многие учителя используют на уроках тексты писем, интервью, запись радио- и телепередач, отрывки из газетных и журнальных статей, рекламные тексты и видеоролики, тексты-

высказывания на различные темы, открытки и репродукции художественных произведений. Успехом пользуются у учащихся комиксы, путеводители, рекламные тексты и видеоролики, словари.

Деление на те или иные виды опор достаточно условны, поскольку, например, фрагмент статьи может быть использован и в качестве содержательной основы для говорения (учащиеся будут использовать содержащиеся в статье лексические единицы для построения собственного высказывания), и в качестве смысловой основы, если данный текст используется в качестве стимула, в целях предъявления проблемы, требующей дальнейшего обсуждения.

Каждый из видов опор специфичен и требует особой технологии его применения в учебном процессе. Мы выскажем лишь наиболее важные соображения о технологии использования опор на уроке.

Начнем с примера. На одном из уроков формирования грамматических навыков (прошедшее время) учительница в начале урока записала на доске такие опоры:

{	<i>Летом я ...</i>	<i>ездил(а) в деревню</i>
	<i>Там я ...</i>	<i>отдыхал(а) в лагере</i>
	<i>Кроме того ...</i>	<i>посещал(а) ...</i>
		<i>играл(а) ...</i>
		<i>гулял(а) по лесу</i>
		<i>собирал(а) ...</i>
		<i>помогал(а) ...</i>
	<i>ходил(а) на дискотеку</i>	
	<i>принимал(а) участие в ...</i>	

Опоры хорошие. Но вот проделаны имитативные и подстановочные упражнения, опоры не убираются. Трансформационные упражнения проходят «на ура». Учитель предлагает классу короткий рассказ («пропускает» усваиваемую структуру через аудирование), затем проверяет понимание, но опоры не убирает. Дети читают по ролям диалог и составляют свой — опоры все еще перед глазами. Ученики используют все слова и неплохо конструируют фразы. Кажется, что грамматическая структура усвоена.

Но на 35-й минуте урока учительнице понадобилось что-то записать на доске, и она стерла опоры. Когда учащимся было предложено побеседовать о летних каникулах, учащиеся не справились с заданием, не смогли правильно употреблять изучаемую видовременную конструкцию.

А ведь до этого говорили и ошибок не делали. В чем же дело? В том, что на этапе трансформации трансформации по сути не было (слова-то в опоре уже употреблены в прошедшем времени!), а репродукция стала невозможной, т.к. действие по трансформации не было усвоено, а необходимые слова исчезли вместе с опорой.

Важно помнить, что постоянные опоры создают иллюзию благополучия. Нужно уметь в каждом конкретном случае вовремя почувствовать, когда следует убрать опоры. Говорение с опорами должно в идеале относиться к говорению без них как 1:5, в худшем случае как 1:3.

Не менее важно, как опоры выглядят, как они расположены на доске. Вот некоторые примеры из практики.

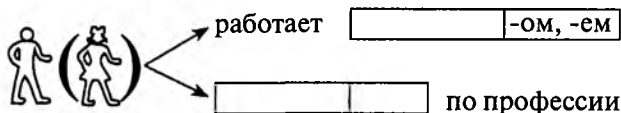
• Среди других слов усваивается выражение «работать кем-либо». Учитель записывает на доске:

работать { учителем
доктором

или

учитель } по профессии
доктор }

Между тем такая опора для говорения не помощница. Скорее поможет такая:



*Например: Ольга работает доктором.
Она доктор по профессии.*

- Подобная схема пригодится для усвоения времени глагола:

Когда?

Каждый день

Я читаю ...

Я делаю ...

Я ...аю ...

Вчера

Я читал ...

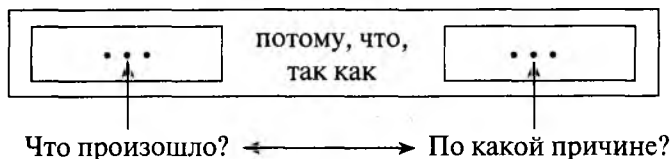
Я сделал ...

Я ...ал ...

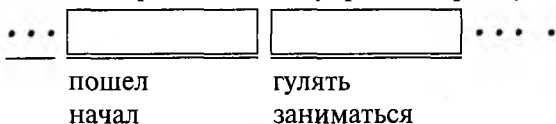
- Иногда запись на доске сделана так, что ученику трудно понять, на что надо опираться. Вот пример:

... потому, что / так как ...

- Структура придаточного предложения причины представлена как бы между делом, не показана связь с главным предложением. Конечно, лучше:



- А вот совсем, казалось бы, мелочь: составное глагольное сказуемое учитель изобразил в виде двух равных прямоугольников:

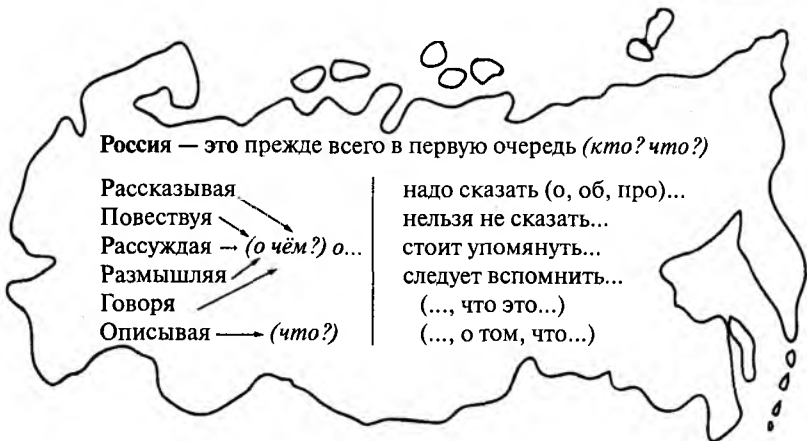


Надо же, несомненно, сделать так:



- Тогда будет представлено реальное единение двух частей сказуемого, их функция соподчинения друг другу.

- Подходит к концу урок развития речевого умения, и учитель, желая убедиться в плодотворности работы на уроке, предлагает классу: «Составьте высказывания и употребите все новые слова». При этом каждый ученик получает листок со словами, которые он должен употребить.



страна
государство
держава
Отечество
Отчизна
республика

россияне
граждане
соотечественники
народ, народы
население
земляки

возвышенность
низменность
горный массив
равнина, степь
водоём
ландшафт
земли, уголья

промышленность
земледелие
сельское хозяйство
район, регион
город, столица
село, деревня
населённый пункт

достижения в
области (чего?) ...
наука, спорт
образование
экономика
искусство
техника, культура

природные
богатства,
ресурсы
полезные
ископаемые
добыча угля,
нефти, газа...
новые
технологии

огромная, многонациональная, разнообразная, разная, великая,
прекрасная, могучая, могущественная, родная...

Если даже ученик употребит все слова, означает ли это, что он ими владеет? Нет, конечно. Владение — это *самостоятельное* использование речевого материала, а не считывание его. Вместе

с тем отдельно взятые слова могут выступать в качестве опоры, но главное заключается в том, чтобы эти слова являлись не целью, а служили основой, средством выполнения речемыслительных действий. Покажем, как это можно сделать на примере следующих упражнений.

а) Нельзя говорить о русском языке и не сказать при этом о России. Для кого-то это «страна березового ситца», для кого-то — заснеженные просторы Сибири, а для кого-то — теплое Черное море... А какова Россия в целом? О чем можно рассказать, представляя ее обобщенный портрет? Ответьте на эти вопросы с помощью схемы.

б) Серия заданий по списку слов, отражающих русский характер.

Русский характер

загадочная душа	суеверие	крайность, -и
христианство	человечность	
православие	сила духа	судьба
духовность	духовная красота	тоска
соборность	... образ жизни	воля
милосердие	русское застолье	удаль молодецкая
гостеприимство	делать добро	
хлебосольство	ценить красоту	совершать ... поступки
широта природы	образ птицы-тройки	склонность (к чему?)
доброжелательность	делать добро	достигать цели
терпение	знать истину	стремиться (к чему?)
сострадание	ценить красоту	гулять на воле
противоречивость	нерасчетливость	разгуляться
лень	расточительность	

Задание 1. Понятие «национальный характер» хотя и многогранное, но оно отражает наиболее типичные черты, присущие людям той или иной национальности. Просмотрите список слов и скажите, какие черты или действия ассоциируются у вас с понятием «русский характер». Объясните, с чем это связано.

Задание 2. Вы наверняка встречались с русскими людьми, слышали о них, были в России или смотрели о ней фильмы. Выберете те черты русского характера, о которых вам известно. Приведите примеры.

Задание 3. Какие черты русского характера импонируют вам более/менее всего. Почему?

Задание 4. Ваш друг собирается в Россию. Расскажите о русских так, чтобы помочь ему преодолеть культурный шок в первые дни пребывания в этой стране.

Задание 5. Найдите общие и отличительные черты русского (польского, чешского и др.) национального характера. Обоснуйте свой выбор.

Обучая класс умению рассказать биографию, учитель рассказывает биографию одного из знаменитых людей и одновременно делает на доске следующую запись:

... один из ...
... родился ...
Его родители ...
В ... году ...
... написал ...
... во всем мире.

Сначала по этой записи следует восстановить основные вехи той же биографии, затем, изменяя даты, рассказать о ком-то другом, а уж потом стереть опоры и попросить рассказать еще чью-либо биографию.

Внешне похожи на показанную выше опору так называемые логико-синтаксические схемы (ЛСС). Но они служат для облегчения любых видов высказывания на уровне сверхфразового единства.

Учитель наверняка замечал, что ученики часто не умеют связывать одну фразу с другой, паузы между фразами слишком затягиваются. А ведь этой беде несложно помочь. Достаточно постоянно использовать ЛСС.

Что это такое? Приведем пример.

{ Я хотел ...
 Но ...
 Поэтому ...

Используя эту опору, можно высказать множество мыслей:
а) Я хотел пойти в кино. Но надо было делать уроки. Поэтому

я и остался дома; б) Я хотел поехать в лагерь. Но вдруг заболела мама. Поэтому я и отдыхаю в городе. И т. п.

Легко заметить, что данная ЛСС подходит для высказывания с речевой функцией «объяснение», «оправдание». Фразы связаны логикой и поэтому определенным образом синтаксически организованы. Это и позволяет им быть схемой, моделью высказывания.

Приведем еще два примера высказываний на основе ЛСС и дополним комментарием.

а) Я хотел сходить в Большой театр.

Но, к сожалению, не достал билетов.

Дело в том, что была премьера.

б) Дело в том, что мы вернулись поздно.

Мы хотели устроиться в гостинице.

Но оказалось, что мест не было.

Вот почему мы и поехали к дяде Сереже.

Очевидно, что, используя выделенные начала фраз, можно высказаться о множестве событий. Комбинации подобных начал многообразны, что способствует эвристичности высказываний. Но существуют более или менее устойчивые частотные сочетания, обеспечивающие целостность высказывания, его *логичность* и *синтаксическую связность*. Важно, что, определяя каркас высказывания, ЛСС совершенно не подсказывают его содержания. Они используются в упражнениях, где ставится задача: развить нужные качества монологического высказывания. С помощью ЛСС как опор можно управлять высказываниями учеников, вызывая необходимый речевой материал, комбинировать его, трансформировать разговорные тексты. Для этого ЛСС можно давать на доске или проецировать на экран.

Место ЛСС не только на этапе развития речевого умения, но и на этапе работы с разговорным текстом при совершенствовании речевых навыков. Технология работы та же, что и с любой вербальной опорой. Особенно удобно использовать карточки с ЛСС, которые «идут по кругу», а ученики высказываются по очереди на основе нескольких ЛСС.

А вот как можно использовать в качестве опоры серию коротких высказываний по проблеме:

Государство признает равные права всех языков народов Российской Федерации на их сохранение и развитие. Все языки народов Российской Федерации пользуются поддержкой государства.

Русский язык имеет статус государственного языка Российской Федерации. (Из закона «О языках народов Российской Федерации».)

— Русский язык не просто государственный язык России. Это язык дружбы и братства всех россиян.

— Язык — мудрость народа. Недаром в русской пословице говорится, что язык разум открывает.

— Если будешь хорошо знать русский язык, сможешь общаться с людьми из разных республик России.

— Русский язык — мировой язык. На нем проводятся международные конференции, конгрессы, съезды.

— Я хочу читать русскую литературу на языке Пушкина и Толстого.

— Русский язык — мой родной язык. Это один из самых красивых и богатых языков мира.

— Я изучаю русский язык потому, что собираюсь получать высшее образование в России.

— Язык — это часть культуры. С помощью русского языка мы знакомимся с русской культурой.

Изучая другой язык, вы получаете возможность посмотреть на свой собственный язык как бы со стороны и лучше понять его.


Чем больше языков человек знает и чем лучше ими владеет, тем богаче его внутренний мир. Ведь каждая культура содержит что-то свое, уникальное. Многие понятия и смыслы так и останутся навсегда неизвестными, если не откроются через другой язык. (Из «Энциклопедии для детей».)

Предложите учащимся следующее задание: «Прочитайте высказывания о том, зачем люди изучают русский язык. Скажите, зачем учите русский язык вы». Это задание можно сформулировать иначе: «Вы, конечно, задумывались о том, для чего вам необходимо изучение русского языка. Поделитесь друг с другом мыслями на эту тему. Чтобы ваши мнения звучали более убедительно, используйте данные тексты». Или: «Выпишите из данных высказываний те слова и словосочетания, которые характеризуют русский язык. Добавьте те характеристики, которые считаете нужными. Охарактеризуйте русский язык. Или: «Ознакомьтесь с высказываниями, в которых люди характеризуют русский язык. а) Попытайтесь дать характеристику своему родному; б) Если бы вам пришлось убедить кого-либо изучать ваш родной язык, какие аргументы вы бы использовали?» и т. д.

В данном случае в качестве опоры выступают и сами высказывания, которым характерна емкость и ясность мысли, и установки (задания), которые нацеливают учащихся на выбор, поиск, анализ, размышление, сравнение, объяснение своего отношения к ним, опираясь на свой жизненный опыт. Таким образом, и опора и установка служат опорой внутренних мыслительных действий учащихся.

Крайне важно, чтобы в вербальных опорах содержались разнообразные клише, словосочетания и т. п., чтобы учащимся была предоставлена возможность выбора одного из них, соответствующего поставленной речевой задаче.

Например: С помощью схемы «Этикетные слова» разыграйте сценки разговора по телефону со взрослыми и со своими сверстниками:

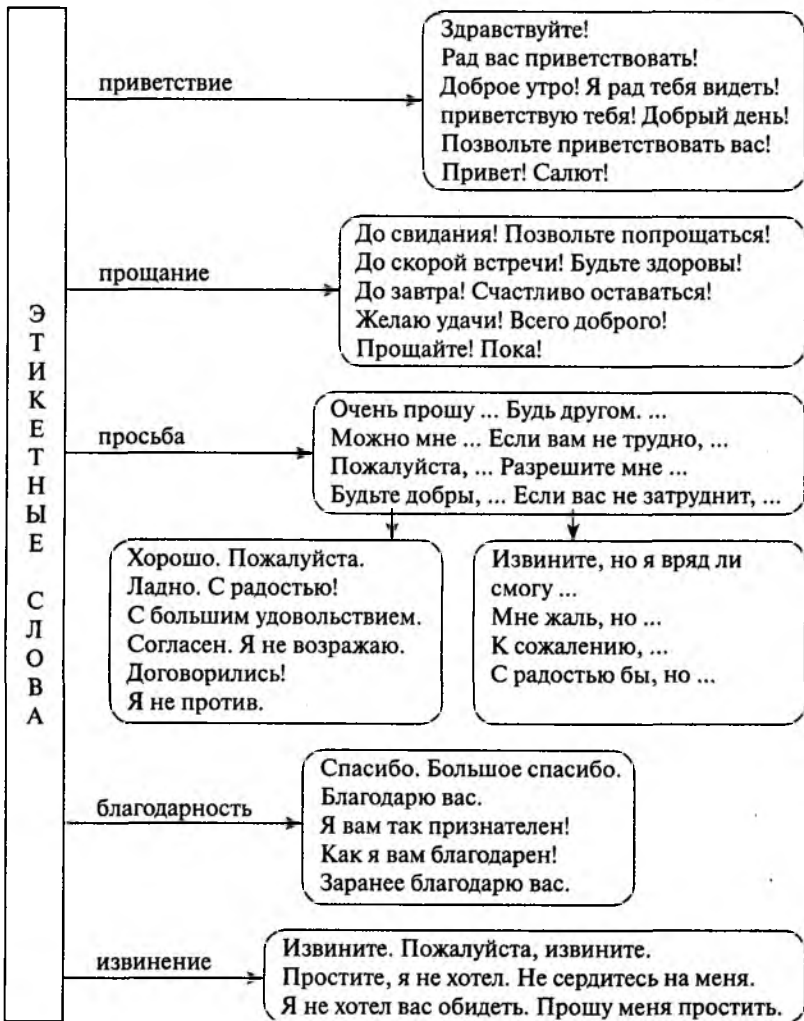
вы просите учителя (знакомого) 

- помочь вам организовать вечеринку;
- дать какую-либо вещь;
- прощения за какой-либо поступок;
- дать вам совет по какой-либо проблеме.

Эффективны, если они умело используются, и иллюстративные опоры. Однако неправильно думать, что чем больше на уроке использовано иллюстративной наглядности, тем лучше.

Когда идет процесс усвоения лексики, скажем ее семантизация, то различные «картинки», как их называют в методическом обиходе, могут быть вполне уместны. Их можно использовать и для вызова в памяти усвоенных слов. Но прием называния (обозначения) воспринимаемого предмета правомерен лишь на первых стадиях усвоения слов.

Довольно часто повторяется нелепая ситуация. Допустим, изображены зимние занятия детей. Все ученики видят, что на ней нарисовано, тем не менее учитель дает задание: «Опишите картину». И вот один ученик перечисляет все, что он видит, прекрасно зная, что все остальные видят то же самое. Детям непонятно, зачем учителю нужно услышать это от ученика. Все как-то привыкли к формализму этой процедуры и не ощущают той искусственности, неестественности, которые не стимулируют говорение, а, наоборот, убивают всякое желание высказываться.



А ведь можно приучить детей не говорить о том, что видят все, а выразить свое отношение к воспринимаемому, свои мысли по воду картины.

Тем не менее приходилось наблюдать, как картину «Опять двойка!» описывали следующим образом: «Я вижу на этой кар-

тине мальчика, его мать и сестру. Возле мальчика его собака ...» и т. д.

Разумеется, можно назвать и то, что непосредственно воспринимается, но так, чтобы это было подчинено речевой задаче. Например, отвечая на вопрос: «Хорошо ли поступил герой картины «Опять двойка»?» — ученик может сказать: «Нет. Мы видим, как печальна его мать. Она переживает...» В этом случае он тоже опишет мать, но это уже другое «описание».

Итак, во-первых, картина должна служить стимулом к говорению, подсказывать содержание, тему, будить мысли и чувства. Во-вторых, важно найти место для ее использования в процессе усвоения речевого материала. Что же касается самой последней стадии усвоения материала, то мы бы воздержались от обращения к картине, ибо она, при любом ее использовании, есть опора. Истинное же речевое умение обладает качеством самостоятельности, которое и следует развивать.

Вот почему «описывать» картину, вернее, высказываться о ней ученика нужно научить. И снова здесь поможет памятка. Вот она.

Видеть больше, чем изображено

Посмотри на эту картинку. Что можно сказать, глядя на нее? Очень многое. Но от того, как ты это сделаешь, будет зависеть твоя оценка.



1. Если ты скажешь:
 - что здесь изображено лето, лес, река,
 - что на реке много детей,
 - что некоторые дети купаются, другие играют в мяч, третьи читают и т. д.,т. е. если ты расскажешь только то, что изображено на картинке, то считай, что ты справился с заданием **удовлетворительно**.
2. Если ты хочешь ответить на **хорошо**, то пофантазируй немного и скажи:
 - что это за дети,
 - пришли они сюда одни или с родителями,
 - друзья ли это или просто знакомые,
 - хорошо ли они проводят свои каникулы.
3. А если ты ко всему этому еще и добавишь несколько фраз о том,
 - как ты любишь проводить лето,
 - где ты был прошлым летом,
 - что там было интересного,то считай, что справился с заданием на **отлично!**

Заметь: *эти советы подходят для любой картинки подобного рода.*

Часто к иллюстративной наглядности прибегают для придания процессу учения ситуативного характера. Это очень важная функция наглядности. Вспомните в этой связи условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Если, к примеру, дается установка: «Согласны ли вы со мной?», а затем подаются реплики: «Эта книга очень интересна», «Это платье старомодно» и т. п., то первую фразу следует сопровождать показом какой-то книги, а вторую — картинки с изображением платья. Иначе фразы лишаются ситуативной отнесенности и упражнение, несмотря на речевую установку, останется формальным, чисто условным, а не условно-речевым.

К сожалению, учителя крайне редко прибегают к использованию диаграмм в качестве опор. Казалось бы, это оправданно: а что тут говорить, если и так все из диаграммы ясно. Однако ла-

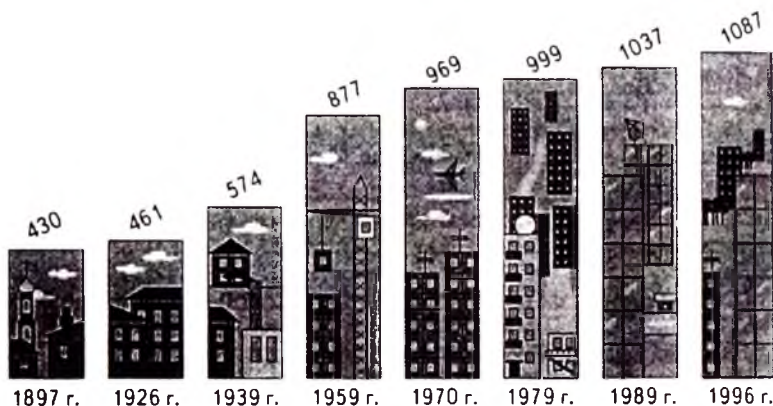
коничность сведений, представленных в диаграмме, может послужить толчком к очень серьезному разговору.

Приведем пример:

- а) Прочитайте текст и определите, к какому типу и стилю речи он относится. Подумайте, как бы вы озаглавили этот текст. Скажите, почему Россию с древности называют «страной городов».

«Гардарики» — «страна городов» — так в древности называли Русь жители соседних государств. В конце XI века на Руси было 224 города, а перепись населения 1897 года в границах нынешней Российской Федерации фиксирует (от франц. *fixer* — записывать) 430 городов. К 1997 году число городов в России достигло 1087. За сто лет выросло более 600 новых городов. (По материалам «Энциклопедии для детей».)

- б) Рассмотрите диаграмму и проследите, как представлен на ней рост городов в России. Как вы думаете, можно ли назвать Россию не только страной городов, но и страной новых городов? Используйте слова для справок.



Для справок: было — стало, росло — возросло, увеличивалось — увеличилось, прибавлялось — прибавилось, возводили — возвели, закладывали — заложили, строили — построили.

Содержание диаграммы вкупе с заданиями нацеливают учащихся на соотношение представленных в диаграмме данных и их анализ, в ходе чего у учащихся возникают мысленные ассоциа-

ции между идеей и содержанием диаграммы и тем, какой смысл будет зафиксирован в их высказывании.

Среди всех видов опор, используемых в концепции коммуникативного иноязычного образования, хотелось бы обратить внимание на особый вид опор, используемых на этапе развития речевого умения, а именно функциональных опор, которые способствуют овладению диалогической формой общения.

Вопросы и задания

1. На уроках учитель использовал следующие виды опор. Определите вид каждой из них и предложите несколько вариантов их использования на уроках разных типов.

*Общение... Слово обычное,
Известное, даже привычное.
Но если в смысл его вдуматься,
О многом надо задуматься.
Представьте-ка на мгновение,
Что вы лишены общения.
Не с кем учиться, не с кем играть,
Некому «Здравствуй!» при встрече сказать.
некому помощь в беде предложить,
Нельзя ничего: узнать, попросить,
Пообещать, возразить, осудить...
Ни возмутиться, ни похвалиться...
Можно ли с жизнью такой согласиться?
Думаю, всем вам понятно, друзья:
Жить, не общаясь, на свете нельзя.*

МОСКОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ
Российской
Федерации

Институт
русского языка
имени
А.С.Пушкина

Городская
детская
БИБЛИОТЕКА

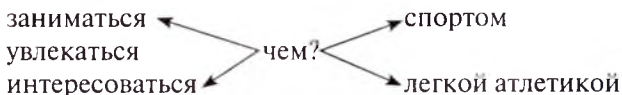
МАГАЗИН
ПОДАРКИ

государственный
центральный
ТЕАТР
Буфф

СТАДИОН
«ДИНАМО»

ПАВИЛЬОН
игровых
автоматов

Внимание!



- Здравствуй, ...!
- Привет, ...!
- ..., я хочу поздравить тебя с Желаю тебе Будь
- ..., я тоже хочу ... с Хочу пожелать тебе Пусть



Азов



Клим



Кострома



Ростов



Углич



Ярославль

2. С помощью данных ниже опор учитель обучал учащихся образованию глаголов совершенного вида с помощью префиксов по-, пере-, за-, у-. Предложите установку к упражнению, в котором учащиеся будут вынуждены использовать оба вида опор. Каждая установка должна содержать одно из следующих слов: рецепт, национальное блюдо, гость, салат.

ПО-

рѣзать



крошить



солить



ПЕРЕ- мешать



ЗА- лить



У- красить



Салат весенний

Огурцы, редис, вареные яйца и картофель Зеленый лук, укроп мелко Все ..., ..., ... сметаной. Сверху ... кружочками редиса. Салат готов! Приятного аппетита!

3. а) Одним из излюбленных видов опор являются картинки. Каждому учителю приходилось их использовать. Однако можно условно разделить их на *содержательные* и *смысловые*.

Поразмышляйте: какие картинки следует относить к содержательным, а какие к смысловым, исходя из особенностей содержательных и смысловых опор?

- б) Одна и та же опора (в том числе и картинка) может служить и содержательной и смысловой основой высказывания учащихся.

Посмотрите на данные картинки. Предположите: в каком случае (при каком задании) они будут выступать в качестве содержательной, а в каком случае — смысловой опоры для построения учащимися монологического высказывания по проблеме «Быть как все или быть самим собой?»





4. Пословицы и поговорки являются синтезом народной мудрости. В них, как, пожалуй, нигде лучше, выражена культура народа, особенности его национального характера, традиции и образ жизни.

Именно поэтому русские пословицы и поговорки могут послужить отличной опорой для высказываний учащихся. А в плане обучения монологической речи, и в частности развития ее инициативности они просто незаменимы.

Ниже даны некоторые русские пословицы и поговорки. Используя их, придумайте серию из 5 заданий, выполнение которых потребует от учащихся:

- аргументации своих мыслей с помощью примеров из телевизионных программ, книг и т. п.;
- выражения оценки (одобрения, осуждения чего-либо);
- объяснения чего-либо;
- сравнения родной и иностранной культуры;
- уточнения чего-либо;
- апеллирования к их личному опыту.

Просим в избу: красному гостю — красное место.

Хоть не богат, а гостям рад.

Что есть в печи — все на стол мечи.

Кто правду хранит — того Бог наградит.

Кто за правду горой, тот истинный герой.

Терпенье и труд все перетрут.

Реализация коммуникативного иноязычного образования в овладении умением вести диалог культур

В этой части мы снова вернемся к общению: ведь о нем было сказано далеко не все, что необходимо знать участнику общения, тем более учителю, который организывает «учебное» общение в рамках диалога культур или, как мы говорили в первой части, пытается провести учащегося через культуру диалога к диалогу культур.

Глава 1. Общение как деятельность

Нужно заметить, что приверженность западных методистов к бихевиоризму традиционна и закономерна. Что касается методистов нашей страны, то в подобном «уклоне» повинна их методологическая беспечность, приводящая к неразборчивости в заимствовании попыток решения той или иной проблемы

Между тем в российской психологии давно существует концепция деятельности, разработанная школой Л.С. Выготского и принципиально противопоставленная бихевиоризму. Противопоставление этих концепций должно найти место и в методике овладения иноязычным общением, что продиктовано сугубо научными — теоретическими и практическими — соображениями.

Дело в том, что от приверженности к любой из концепций полностью зависит технология работы. А она как средство должна быть адекватна цели. Так замыкается круг: методология учения — цель учения — средства учения. Поэтому, чтобы правильно раскрыть сущность общения как цели овладения, необходимо рассмотреть общение как феномен с позиций теории деятельности.

К. Маркс и Ф. Энгельс подчеркивали, что в процессе общения индивиды *творяют друг друга*, что общение — это *обработка людей людьми*. Именно поэтому общение является одним из важнейших условий формирования сознания и самосознания личности, стимулятором ее мотивационно-побудительной сферы и развития личности в целом.

Общение со взрослым является одним из главных факторов психического развития ребенка. Оно обеспечивает приобщение ребенка к общественно-историческому опыту человечества, поскольку именно посредством общения происходит обмен способами, навыками, умениями, результатами деятельности, воплощенными в материальные и духовные культурные ценности.

Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека, побуждающих его к совместной практической деятельности. Иногда общение может обособляться от других форм деятельности и приобретать относительную самостоятельность, когда общаются просто потому, что хочется общаться с человеком.

Вообще общение и деятельность — относительно самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные, стороны единого процесса жизни. Между ними существует множество переходов. Как отмечает Б.Д. Парыгин, общение — это сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга.

Функции и виды общения

Учитывая общую характеристику общения, исследователи выделяют основные его функции. Единства в этом вопросе нет.

Одни различают две группы функций: 1) социальные — планирование и координация коллективной трудовой деятельности, управление или социальный контроль (предписания членам общества), обеспечение межгруппового взаимодействия; 2) социально-психологические функции контакта, отождествления или противопоставления (субъект общается, чтобы подчеркнуть, что он «свой», или наоборот, «чужой») и др.

Другие выделяют три класса функций: 1) информационно-коммуникативные (связанные с передачей и приемом информации, познанием людьми друг друга); 2) регуляционно-коммуникативные (регуляция людьми поведения друг друга, организация совместной деятельности); 3) аффективно-коммуникативные (они определяют эмоциональные сферы человека).

Третьи называют познавательные, эмоциональные и воспитательные функции.

Все исследователи, однако, отмечают, что в реальном акте общения все функции переплетаются. Общение во всех случаях есть процесс взаимовлияния. Это влияние может быть большее или меньшее, скрытое или прямое, положительное или отрицательное. Сила его зависит от духовного богатства личности, а также от личных качеств, скажем обаяния человека (не только внешнего), авторитета и др. Вот почему так важно, чтобы учитель был личностью.

Люди живут в обществе, где каждый выполняет множество функций: в семье человек — мать, отец, муж, дочь, сын и т. п.; на работе — начальник, подчиненный, учитель, врач, пациент, судья и т. п. Это все — социальные функции человека. Когда общение обусловлено такими функциями, оно регламентировано как по содержанию, так и по форме: положение обязывает делать так-то и говорить то-то. Разные люди в сходных условиях будут действовать одинаково. Такой вид общения называют *формальным*, или *ролевым*. Знание социальной роли здесь важнее знаний о личности собеседника.

Есть еще *неформальное* общение, *личностное*, когда люди, общаясь, видят друг в друге не их социальное положение, должность и т. п., а человека, личность со всеми ее свойствами. Важно отметить, что человеку (следовательно, и ученику) свойственно стремление к неофициальному общению. Его не устраивает общение ролевое, и он ищет (иногда подсознательно) пути к личностным, человеческим контактам. Конечно, для этого необходимо иметь определенные предпосылки — быть коммунибельным, доброжелательным, открытым, приветливым и т. п. Но важную роль играет и «техника» общения — приемы установления контакта, умение увидеть состояние речевого партнера и понять его, умение поддерживать беседу и т. п. Часто люди очень страдают от того, что они оказываются неконтактными. Для учителя это вообще губительно.

Модель общения

Между потенциальными общающимися всегда существуют определенные взаимоотношения. В какой-то момент у общающихся появляется какая-либо *потребность* как «предпосылка всякой деятельности» (А.Н. Леонтьев). Эта потребность связана с той или иной стороной жизнедеятельности человека как индивида, как субъекта какой-либо деятельности и как личности, которая, получив свою определенность во взаимоотношениях как в *предмете*, мотивирует общение. Указанная потребность лежит в сфере субъектно-субъектных и включенных в них субъектно-объектных отношений.

Каждый из общающихся достигает своих целей с помощью таких средств, как говорение, аудирование, чтение, письмо, интонация, паузирование телодвижения, позы и т. п. При этом общение осуществляется тремя способами: *информационным* (обмен мыслями, идеями, интересами, чувствами и т. п.), *интеракционным* (взаимодействие общающихся) и *перцептивным* (восприятие и понимание человека человеком).

Поскольку общение диалогично по своей природе, в каждом из его актов участвуют две стороны; правда, есть формы, так сказать, многосторонние (например, дискуссия), но акт социально-

го взаимодействия как единица общения двусторонен. Именно вследствие его двусторонности *продуктом* общения становится *интерпретация информации*: «столкновение» двух позиций (не обязательно противоположных) порождает нечто новое — новые знания, мысли, чувства, новую интенцию и речевую задачу. Это новое и оказывает воздействие на общающихся и определяет их тактику в рамках задуманной стратегии.

На основе интерпретации информации меняются взаимоотношения общающихся (это и есть *результат* общения), следовательно, меняется (обновляется) предмет общения. Измененные взаимоотношения вновь встречаются с неудовлетворенной потребностью и мотивируют людей к дальнейшему общению. Так акты общения сменяют друг друга, пока потребность не будет удовлетворена или общение не прервется по какой-либо внешней причине.

Таким образом, психологическое содержание общения как деятельности можно представить так:

- предмет общения — взаимоотношения общающихся;
- единица общения — акт социального взаимодействия;
- средства общения — вербальные (говорение, аудирование, чтение, письмо) и невербальные (паралингвистические, проксемические, кинетические, экстралингвистические);
- способы общения — информационный, интеракционный, перцептивный;
- продукт общения — интерпретация информации;
- результат общения — изменение взаимоотношений.

Такова модель процесса общения. Исходя из нее, можно определить общение следующим образом: общение есть способ поддержания жизнедеятельности человека как индивидуальности.

В этом определении важны два момента. Во-первых, общается именно индивидуальность, и общение имеет значение для жизнедеятельности индивидуальности во всех его трех ипостасях — как личности, как субъекта и как индивида. Во-вторых, общение — именно способ поддержания жизнедеятельности: вне общения невозможна никакая другая человеческая деятель-

ность. Общение «обслуживает» все другие виды деятельности, но зато «питается» ими в содержательном плане. Каково же содержание общения?

О чем мы говорим, пишем, читаем?

Странный вопрос! — воскликнет читатель. — Да о чем угодно!» Но так ли это? Вы когда-нибудь спрашиваете, указывая на книгу: «Это книга?» Сомнительно. На уроках же иностранного языка такое содержание «общения» вошло — увы! — в норму.

Станете ли вы слушать вашего собеседника, если он вдруг начнет пересказывать вам содержание статьи, которую вы с ним только что прочли? Вы наверняка остановите его в недоумении. А на уроке иностранного языка вы вынуждены слушать содержание прочитанного текста, которое передает сосед по парте...

Между тем в реальном общении мы всегда обсуждаем какие-либо проблемы, которые волнуют нас: «Каким должен быть настоящий друг?», «Всегда ли правы взрослые?», «Зачем человеку собака?», «Сколько денег нужно человеку?», «Что значит быть современным?», «Модно или красиво?», «Кому нужна классическая музыка?», «Что такое «хороший человек»?», «Скучно: кому, когда, почему?», «Хочу или надо?», «Устарел ли театр?» и т. п.

Содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, питается объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека. На уровне отраженности в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде *предметов* обсуждения, предметов интереса человека.

Таких предметов всего десять:

- 1) какое-либо общественное *событие* (открыт новый театр, заключен договор *и т. п.*);
- 2) *поступок*, наблюдаемый или сообщаемый (он спас урожай, она выступила на собрании с критикой *и т. п.*);
- 3) *массовое явление* (многие держат собак, увлекаются роком *и т. п.*);
- 4) спорное субъективное *утверждение* (лучше посещать кино, чем театр);

5) *понятие*, которое истолковывается по-разному (богатая жизнь, добрый человек и др.);

6) *объективная сентенция*, которая подходит не для всех случаев жизни (правда лучше лжи);

7) *общественный факт*, установленный объективно (курение вредно);

8) *факт из чьей-либо деятельности*, не отражающийся на окружающих (он хорошо рисует, она любит молоко *и т. п.*);

9) *ненормативное поведение*, отражающееся на других (отец занят, не уделяет детям внимания);

10) *«ненормальное» положение* (молодожены не имеют своей квартиры).

Что бы ни обсуждал человек, о чем бы он ни читал и ни слушал, — он столкнется с каким-либо из этих «предметов». Обсуждая их, человек решает ту или иную речевую, коммуникативную задачу, а не выполняет «речевое действие». Конечно, любая проблема *тематична* в том смысле, что она соотносится с какой-либо областью деятельности; конечно, мы можем обратиться к книге, рассказу, статье «на какую-то тему», но мотивации это не поддержит (если это не профессиональный тематический интерес).

Безусловно, права И.А. Зимняя, когда она пишет, что нужен такой предмет говорения, т. е. задаваемое смысловое содержание, которое могло бы «встретиться» с коммуникативной потребностью и, *опредмечивая* ее, стать внутренним мотивом говорения. И не только говорения, но и всех видов речевой деятельности как средств общения.

Как организовано общение?

Чтобы ответить на этот вопрос, суммируем все ранее сказанное об общении (табл. 14). Общение здесь рассматривается как «обслуживающий» вид деятельности. Как бы ни было сложно общение, оно имеет свои организационные формы. С точки зрения учения важно, что этих форм немного — всего шесть. Если проанализировать все графы как по вертикали, так и по горизонтали, то легко убедиться, что предлагаемые шесть организацион-

ных форм общения достаточно обоснованны и охватывают все аспекты общения.

Конечно же это лишь обобщенные типы, которые могут видоизменяться, ибо существует определенное многообразие и в «установлении отношений», и в «обсуждении результатов деятельности» и др. Тем не менее подобная классификация как-то упорядочивает организацию и цель учения. Эти формы можно соотнести с проблематикой содержания и получить номенклатуру тех объектов, которыми надо овладеть, обучаясь общению.

Цифровая последовательность организационных форм (с 1-й по 6-ю), очевидно, указывает и их последовательность от более легкой к более сложной форме общения.

Таблица 14

Организационные формы общения

«Обслуживаемая» деятельность	Сторона межличностных отношений	Способ общения	Интенциональная основа общения	Организационная форма общения
Познавательная	Когнитивная	Информационный	Взаимный или односторонний интерес субъектов друг к другу или к объектам действительности	(1) Установление отношений (2) «Интервью»
Преобразовательная	Социальная	Интеракционный	Необходимость / и возможность совместных действий или действий одного из общающихся	(3) Планирование совместных действий (4) Одно- или обоюдостороннее воздействие-побуждение
Ценностно-ориентационная	Эмоциональная	Перцептивная	Воздействие объектов действительности на субъекты общения	(5) Обсуждение результатов любого вида деятельности (6) Дискуссия

Средства общения

Различают два вида средств: вербальные и невербальные.

Вербальные средства общения. К ним относятся виды речевой деятельности, о которых мы уже неоднократно говорили:

- а) продуктивные виды деятельности: говорение и письмо;
- б) рецептивные виды деятельности: аудирование и чтение.

Иногда говорение и письмо называют активными, а аудирование и чтение — пассивными видами деятельности. Такие представления безнадежно устарели. Пассивной деятельности нет и в принципе быть не может. Деятельность — это внутренняя и внешняя активность человека. Пассивность же есть бездеятельность, а не деятельность. Другое дело, что характер и формы проявления активности в чтении, например, иные, нежели в говорении.

Кроме указанных основных видов речевой деятельности можно выделить и некоторые вспомогательные — чтение вслух, запись речи, перевод и т. п. (Э.П. Шубин). Вполне понятно, что они вторичны: нельзя осуществлять, скажем, устный перевод, не владея такими основными видами деятельности, как говорение и аудирование.

В методике видами речи называют еще монологическую и диалогическую речь. Конечно, подобное членение вполне возможно, оно всегда оправдывалось тем соображением, что каждый из этих видов обладает своей спецификой, которую необходимо учитывать в обучении. Против этого трудно что-либо возразить. Но с точки зрения общения монологической речи как таковой не существует. Об этом будет идти речь далее (гл. 2 и 3).

Невербальные средства общения. К ним относятся средства:

- 1) паралингвистические (интонация, паузирование, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика);
- 2) экстралингвистические (стук в дверь, смех, плач, различные шумы и т. п.);
- 3) кинесические (жесты, мимика, контакт глаз);
- 4) проксеимические (позы, телодвижения, дистанция, т. е. пространственно-временная организация общения).

Ученые считают, что коммуникативный процесс оказывается неполным, если мы отвлекаемся от невербальных его средств. Что вносят невербальные средства в общение?

Они: 1) акцентируют ту или иную часть вербального сообщения; 2) предвосхищают то, что будет передано вербально; 3) выражают значение, противоречащее содержанию высказывания; 4) заполняют или объясняют паузы, указывая на намерение продолжать свое высказывание, на поиск слова и т. п.; 5) сохраняют контакт между собеседниками и регулируют поток речи; 6) заменяют отдельное слово или фразу; 7) дублируют содержание вербального сообщения, усиливают смысл высказывания и т. д.

Зачем все это учителю?

Владея невербальными средствами общения, учитель может:

— использовать их в целях регуляции и оценки работы учащихся и тем самым сэкономить время;

— создавать положительный тонус общения, устанавливая и сохранять контакт;

— влиять на речевую активность учащихся;

— способствовать запоминанию речевого материала.

Учитель, составляя план-сценарий урока, должен спланировать и свое невербальное поведение, ибо оно таит в себе огромную силу воздействия на психику учащихся.

Но не следует думать, что невербальные средства используются лишь в продуктивных видах деятельности. Пиктограммы, значки, расположение текста, шрифты, абзацы и т. п. — все это невербальный язык для чтеца. Слушающий также должен уметь «читать» и мимику, и телодвижения, и интонацию.

Формы общения

Общение обычно осуществляется в двух формах: устной и письменной, каждая из которых обладает своей спецификой. Знать ее небесполезно.

Устная форма характеризуется богатством интонационно-го оформления; большой дозой паралингвистической информации (мимика, жесты); определенным темпом, иначе будет утрачена временная связь с ситуацией; высокой степенью автоматизированности, на чем и основан темп; контактностью с собеседником (если это не выступление по радио); специфичес-

ким набором речевых средств и своей структурой (то, что для письменной формы — отступление, здесь может быть нормой); линейностью во времени, так как нельзя вернуться к какому-либо отрезку речи.

Учет особенностей устной формы речи чрезвычайно важен для овладения ею.

Для *письменной формы* общения характерны несколько иные черты. Вот основные из них: специфический набор речевых средств (в письменной речи часто используется то, что в устной не имеет места); большая, чем в устной форме, структурная сложность; большая сознательность в оформлении, так как у пишущего есть возможность спланировать, проговорить про себя, оценить адекватность речевых средств и т. п., у читающего — подумать; полнота и развернутость, поскольку отсутствует постоянная обратная связь с собеседником, а также непосредственная соотнесенность с наличной ситуацией; иной способ интонационного оформления, актуального членения, например порядок слов.

Вполне очевидно, что письменная речь — это не «особым образом фиксированная устная речь» (Б.В. Беляев), а форма речевой деятельности, которая отличается и в психологическом, и в лингвистическом планах, и с точки зрения теории коммуникации. Все это не может не находить отражения в процессе обучения.

Общие характеристики общения

Мотивированность. Человек, как правило, вступает в общение потому, что у него для этого есть мотив, или, по А.Н. Леонтьеву, мотор деятельности. Мотив может быть осознаваем и неосознаваем в данный момент, но он всегда генетически связан с какими-либо компонентами общения. Поэтому в коммуникативной методике следует говорить о *коммуникативной мотивации*, в основе которой лежит потребность двух видов:

а) потребность в общении как таковая, свойственная человеку как существу социальному, «общественный инстинкт» (Ф. Энгельс);

б) потребность в совершении данного конкретного речевого поступка, стремление «вмешаться» в данную ситуацию общения.

Разумеется, оба эти вида взаимосвязаны, но в плане их использования в учении неоднозначны. Первый вид можно назвать *общей коммуникативной мотивацией*, ее уровень часто не зависит от организации учебного процесса (есть люди разговорчивые и неразговорчивые), но он является фоном для второго вида мотивации. Второй вид — *ситуативная мотивация*, уровень которой в решающей степени определяется тем, как мы создаем общение, какой используем материал, какие приемы и т. п.

Как ситуативные интересы ведут к образованию устойчивых интересов, так и ситуативная мотивация воспитывает у обучаемого потребность в общении вообще, создает постоянную *мотивационную готовность* — чрезвычайно важный фактор успешного участия в общении, следовательно, важный для установления речевого партнерства. Мотивы, по которым человек вступает в общение, различны для говорения (письма), с одной стороны, и для чтения (аудирования) — с другой.

Активность. Общение — всегда процесс активный, ибо в нем проявляется отношение говорящих к окружающей действительности. Это отношение имеет место не только в говорении или письме, но и в аудировании и чтении — так называемая *внутренняя активность*. Причем здесь имеется в виду не та ее сторона, которая направлена на понимание слушаемого или читаемого (рецепция — процесс тоже активный), активность реакции на то, что воспринимается: попутная оценка, планирование своей реакции и т. п. Внутренняя активность возможна лишь благодаря тому, что предмет общения значим для данной личности и вызывает у нее эмоциональное отношение. Именно активность обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника.

Целенаправленность. Для чего человек вступает в общение? Чаще всего отвечают так: «Чтобы сообщить (получить) определенную информацию». Ответ верен, но отчасти: он не вскрывает социальной природы поведения человека как личности, владеющей таким орудием, как речевая деятельность.

Чтобы лучше понять это, уместно вспомнить три уровня процесса коммуникации, которые установили К. Шеннон и В. Вивер.

Первый уровень определяет соблюдение так называемых синтаксических правил, т. е. точность передачи символов со-

общения (навыки произнесения, грамматического оформления высказывания). Второй уровень определяет точность передачи данными символами желаемого значения, т. е. насколько адекватно отбираются средства для передачи смысла. Здесь соблюдаются семантические правила. Наконец, третий уровень «отвечает» за эффективность влияния сообщения на поведение собеседника в желаемом направлении. Для этого надо соблюдать прагматические правила» (Ч. Моррис).

Для успеха общения нужно достичь третьего уровня, так как предыдущие два не обеспечивают воздействия на собеседника. К сожалению, в школе мы не доходим до этого уровня. Более того, сознательно его избегаем, считая вершиной достижений, если учащийся правильно с языковых позиций продуцирует какие-то высказывания. Какие, зачем — это не важно, лишь бы правильно. А ведь осваивая родной язык, ребенок уже пользуется именно прагматическими правилами: говорит с какой-то осмысленной целью. Если же этого при изучении иностранного языка не делается, последний не воспринимается как средство общения, средство достижения определенных коммуникативных целей.

Прагматичность присутствует и в общении, осуществляемом через чтение и аудирование. И здесь перед человеком стоят определенные коммуникативные задачи: не убедить, а убедиться, не поддержать кого-то, а найти поддержку, не развлечь кого-то, а развлечься самому и т. п.

Каждая из коммуникативных задач может быть решена лишь в том случае, если участники общения владеют его стратегией и тактикой. Стратегией можно назвать процесс реализации общей задачи, ту линию, которую проводит говорящий (пишущий, слушающий, читающий), а тактикой — реализацию подчиненных задач, «работающих» на решение общей, главной задачи.

Связь с другими видами деятельности. Об этом мы подробнее скажем далее, в гл.4. Пока лишь заметим, генетическая связь общения с другими видами деятельности плохо используется на уроках, из-за чего оно как бы повисает в воздухе, ибо оторвано от деятельности человека. Именно поэтому мотивация несет огромный урон. Ведь потребность, скажем, убедить кого-то в чем-

то возникает, естественно, только в том случае, если ситуация, вызвавшая такую задачу, является *следствием* прежних событий, действий, к которым причастны собеседники (непосредственно или опосредованно), или предтеч событий, действий будущих. Иными словами, потребность возникнет, если оба собеседника включены в один контекст деятельности. И чем шире этот контекст, тем легче взаимопонимание. То же наблюдается и в письменной форме общения: чем более мы знакомы с предметом, о котором идет речь в книге, рассказе, чем богаче наш опыт «общения» (деятельности) с данным предметом, тем быстрее мы входим в курс дела, лучше понимаем содержание и смысл текста. Методике еще предстоит сделать так, чтобы овладение общением было необходимо для выполнения какой-то другой, важной для учащегося деятельности.

Эвристичность. Что это значит? Если деятельность эвристична, то каждый раз, в зависимости от обстоятельств, создается новая система действий (В.Н. Пушкин). В деятельности многие автоматизированные действия периодически, по мере надобности, повторяются, репродуцируются; человек в этом случае опирается на известные ему алгоритмы действий.

Но вся деятельность, тем более речевая, не может быть полностью алгоритмизована, иначе пришлось бы согласиться с тем, что человек говорит всегда готовыми штампами, стереотипно, или понимает только заученные, известные ему сочетания речевых единиц. В действительности же всякий раз, в зависимости от ситуации общения, порождается такое высказывание, которое адекватно создавшейся ситуации. Можно сказать, что алгоритмизованные и эвристические компоненты включаются попеременно, при ведущей роли вторых.

Ситуации общения меняются в процессе коммуникации постоянно, их варианты неисчислимы. Говорящий должен быть готов к деятельности именно в таких условиях, т. е. к эвристической деятельности. А способность к ней надо развивать специально. На это должна быть направлена работа по развитию речевого умения. Аналогичное происходит при чтении и аудировании: тексты всегда вариативны, их понимание требует специального умения — умения читать (слушать).

Часто, однако, учение опирается на заучивание готовых высказываний (фраз, диалогов, текстов) и этим завершается. Таким подходом «грешат» представители прямизма и неопрямизма (за рубежом и у нас). В основе их концепций лежит бихевиористская теория речевого поведения. А.А. Леонтьев, по нашему мнению, был прав, когда писал по этому поводу, что для «прямиста» владение языком — это система навыков говорения, а не система интеллектуальных умений. По признанию американских методистов, в результате такого подхода учащиеся могут «выдать» заложенное в их память, если подвернется подходящая ситуация. Но осуществлять речевую деятельность они не в состоянии.

Российская психология, в частности школа Л.С. Выготского, противопоставила концепции речевого поведения *концепцию речевой деятельности* (А.А. Леонтьев). Суть ее вкратце такова.

Человек не приспособляется к окружающей действительности, а активно овладевает ею и воздействует на нее. Это оказывается возможным благодаря способности человека заранее предвидеть и сознательно планировать свою деятельность. Такая способность обусловлена тем, что любая деятельность осуществляется вспомогательными средствами, которые хранятся в памяти общества. Для речевой деятельности — это знаки языка. Последние не просто приплюсовываются к деятельности человека вообще, а изменяют ее структуру. При этом психика человека претерпевает не количественные (как считают бихевиористы), а качественные изменения. Можно сказать, что у человека появляется речевая способность, которая формируется (именно формируется!) под влиянием речевого общения. Развивать эту способность, развивать целенаправленно, планомерно — вот одна из методических задач, вытекающих из концепции деятельности.

Избирательность. Важно отметить, что в общении никогда не используются все наличные знаки языка, потому что это невозможно: даже выдающиеся писатели использовали в своих произведениях не весь запас слов (всего в русском языке около 200 000¹; кроме того, в этом нет необходимости: выразить свои

¹ По некоторым данным словарь А.С. Пушкина равен 20 000 слов, В. Шекспира — 24 000 слов; недостижимой вершиной является Л.Н. Толстой — 40 000 слов.

мысли в процессе общения можно, владея всего 2000 слов, на родном языке мы часто обходимся тем же числом, а речь, содержащая 4000—5000 слов, считается богатой). Нужно учесть также, что 2000 слов, которые используются в речевой деятельности в одной из ее сфер, не совпадают полностью с 2000 из другой сферы, а для чтения литературы таким числом вообще не обойтись.

Тот, кто учитывает это, никогда не будет ратовать за овладение «языком вообще» и согласится с тем, что система учения должна строиться прежде всего с учетом строго определенной цели: к чему мы готовим учащегося — к говорению, чтению и т. п., и в каких сферах действительности ему предстоит общаться (Э.П. Шубин).

Единство сознания и подсознания. В речевой деятельности участвует как сознание, так и подсознание. Что это значит? Сознательна речевая деятельность в том смысле, что все управление ею осуществляется на уровне «актуального осознания» (А.А. Леонтьев). Говорящий планирует, что и зачем ему нужно сказать, оценивает; нужно ли вообще в данной ситуации говорить, учитывает воздействие своей речи на собеседника по его реакции (или предугадывает его в письменной речи); если речь идет о чтении и слушании, то анализирует и оценивает воспринятое содержание, пытается выявить цели и мотивы собеседника или автора и т. п. Уровень актуального осознания является ведущим в речевой деятельности. Однако он был бы невозможен, если бы не опирался на другой, «незаметный» уровень, а именно — подсознательный. Воспринимая речь, мы редко замечаем языковые средства ее выражения и почти никогда — формы, в которых эти средства находятся (падеж существительного, наклонение глагола и т. п.); продуцируя речь, мы также подсознательно оформляем ее.

Единством этих двух уровней, во-первых, осуществляется единство функциональной и формальной сторон речевой деятельности. Иначе речевая деятельность (говорение, чтение и др.) не могла бы выступать в роли средств общения. Для учения это имеет первостепенное значение, ибо форма не только не используется в отрыве от ее функции, но и не усваивается без нее. Конечно, форму можно усвоить вне ее функции, но это будет усвоением формы

ради формы, а не ради ее использования в общении. Если целью является не усвоение языка, а *овладение* общением («функциональное использование языка»), то форма речевых единиц должна усваиваться вместе с ее функцией, на основе последней.

Единство сознательного и подсознательного, во-вторых, дает возможность успешно общаться, ибо подсознание (если оно берет на себя многие «обязанности») разгружает актуальное осознание, позволяет успешнее учитывать ситуацию и осуществлять стратегию и тактику общения.

Общение и мышление

Этот вопрос требует отдельного и более обстоятельного обсуждения не только потому, что он очень спорный, но, главным образом, в силу своей принципиальной значимости для коммуникативного иноязычного образования.

Речевую деятельность часто называют «речемышлительной» или «мыслительно-речевой». На этом основании ставят знак равенства между двумя целями: «обучать речевой деятельности» и «обучать мышлению». Правомерно ли так поступать? Очевидно, что для ответа на этот вопрос нужно выяснить, как соотносятся «речь» и «мышление», что понимается под «обучением мышлению» на иностранном языке. А это, в свою очередь, невозможно сделать, не разобравшись в том, что такое *внутренняя речь*. Поэтому с нее и начнем.

Внутренняя речь (ВР) присутствует и в рецептивных, и в продуктивных речевых процессах. Когда мы слушаем речь других, у нас возникают так называемые речевые кинестезии (скрытые речедвижения); они подают сигналы в мозг, где возбуждаются соответствующие стереотипы, что и приводит к пониманию. Когда мы говорим «дайте подумать», мы сохраняем себе время, чтобы сформулировать мысль сначала во ВР; особенно заметно это при письме. А.Н. Соколов (1968), чьи мысли о ВР мы здесь излагаем, писал, что благодаря ВР создается «речевая установка», вызывающая возбуждение соответствующих речевых стереотипов, и происходит отбор слов и фраз для последующего устного и письменного сообщения.

Как появляется ВР? Она — явление не самостоятельное, а производное от речи внешней. Для ее становления необходимо восприятие речи других людей и (это главное!) активное владение всеми видами и формами речи. ВР сначала возникает как «эхо» воспринимаемой и произносимой, затем постепенно становится все более сокращенной, свернутой. В процессе речевой практики устанавливается ассоциативная связь какого-либо слова с развернутым высказыванием. Поэтому во ВР мысль может быть высказана в одном слове; возникновение в сознании данного слова достаточно для «всплытия» всего смыслового комплекса. При изложении мыслей мы, опираясь на такие семантические комплексы, развертываем их в зависимости от цели и ситуации.

Одной из самых существенных характеристик ВР является ее крайняя *ситуативность*. Ассоциативная связь со всем высказыванием всегда ситуативно соотнесена. Это и понятно: речь всегда усваивается в определенных ситуациях.

Важно отметить и структуру ВР. По А.Н. Соколову, она представляет собой с физиологической точки зрения взаимодействие различных механизмов и состоит из четырех видов представлений: 1) слуховых; 2) зрительных; 3) речедвигательных; 4) моторно-графических.

О том, что ВР — явление сложное, говорит и факт наличия не только собственно ВР, но и внутреннего проговаривания и внутреннего программирования. Предложенное А.А. Леонтьевым различение этих феноменов (особенно внутреннего программирования) имеет не только теоретическое значение: оно должно быть учтено при организации упражнений.

Иначе, ВР есть явление комплексное и полноценно функционирует только как таковое. Откуда может возникнуть необходимое качество комплексности ВР? Источник один — такая же комплексная внешняя речь. С этой точки зрения нерациональной представляется технология, при которой длительное время сначала усваивают только устную форму общения.

И еще один предварительный вывод из сказанного чрезвычайно важен для нас: *качество ситуативности внутренняя речь на иностранном языке приобретает только в том случае, если внешняя речь будет с самого начала усваиваться в ситуативных условиях.*

Теперь можно перейти собственно к концепциям мышления на иностранном языке.

Существует в основном три точки зрения на интересующую нас проблему. Четвертое мнение, признающее возможность мышления только на родном языке, вряд ли можно сейчас рассматривать всерьез.

Прежде всего — широко известная концепция Б.В. Беляева. Автор рассуждает следующим образом: если язык и мышление едины и если языковые средства разных языков не одинаковы, то не могут быть тождественными и мысли. Этот вывод кажется очень логичным. Но только кажется. Обратите внимание на первую посылку — «если язык и мышление едины». Да, они едины, но — не тождественны. А вывод, сделанный Б.В. Беляевым, был бы правомерен, логичен только при условии посылки «если язык и мышление тождественны, идентичны». Но, как мы полагаем, такая посылка является ложной.

По мнению Б.В. Беляева, одинаковы в мышлении на разных языках лишь формально-динамические особенности, т. е. формы мышления (понятия, суждения, умозаключения) и процессы мышления (сравнение, анализ, обобщение и т. п.). Что касается содержания мышления, то оно у всех народов разное. Отсюда делается вывод: надо обучать не языку, а мышлению на данном языке. А поскольку мышление основано на понятиях, то следует толковать понятия.

В.А. Артемов считает вывод Б.В. Беляева неверным. Опираясь на теорию А.Н. Леонтьева о роли деятельности человека в становлении и развитии его психики, В.А. Артемов говорит о единстве языка, мышления и поведения.

Язык вообще не связан с мышлением непосредственно, а лишь через предметы и явления действительности, с которыми человек сталкивается в своем поведении. Один народ назвал каким-то словом один круг предметов, другой назвал корреспондирующим словом несколько иной круг предметов. Следовательно, дело не в различии мышления, не в различии содержания понятий, а в несовпадении семантических полей слов. Поэтому нужно учить не мышлению, а словоупотреблению (Артемов, 1969).

Мышление и по формально-динамическим признакам, и по содержанию у всех народов одно и то же, за исключением немногих случаев, когда в родном языке действительно отсутствуют понятия культуры иноязычного народа.

Совершенно оригинальна концепция Н.И. Жинкина (1966). Мышление несомненно осуществляется на каком-то языке, рассуждает ученый. Но если в процессе мышления (во ВР) применяется тот же язык, что и во внешней речи, то происходит мало понятное удвоение — человек буквально повторяет то, что только что произнес в процессе мышления. В чем же тогда состоит переработка информации, свойственная мышлению, недоумевает автор? Если же считать, вслед за А.Н. Соколовым, что во ВР происходят сильные редукции, то ведь последние производятся от полных форм, хорошо усвоенных. Выходит, возможность мышления и соответственно общения на иностранном языке отодвигается к самому концу процесса овладения языком? Нет, отвечает Н.И. Жинкин, развитие мышления и усвоение языка — вовсе не одно и то же. Мышление реализуется не на каком-либо национальном языке, а на особом языке, выработанном каждым мыслящим человеком.

Как образуется такой язык?

Воспринимая речь, человек соотносит сигналы с определенной предметной ситуацией. Последняя откладывается в сознании в закодированном виде. Если ситуация не воспринимается непосредственно, то вызывается в памяти какое-либо наглядное представление, эквивалентное данной ситуации. Если высказывание абстрактно, конструируются условные схемы. Каждый человек в силу своей индивидуальности вызывает разные представления (разумеется, произвольно). Такая цепь наглядно-схематических представлений (схемный код) и выполняет функцию специфического языка внутренней речи, на основе которого и осуществляется мышление.

Исходя из этих соображений, Н.И. Жинкин резюмирует: «На уроках иностранного языка нужно учить говорить, а мыслить ученик будет на собственном языке».

Нужно ли обучать мышлению на иностранном языке?

Ко времени начала изучения иностранного языка в школе у ребенка уже выработаны все основные психические механизмы. Это не значит, что его мышление застыло в своем развитии; просто у ребенка сформированы основы того, что Б.В. Беляев назвал формально-динамическими особенностями мышления. И конечно же иностранный язык, как и любой другой учебный предмет, вносит свою лепту в развитие способности к анализу, дедукции, умозаключениям и т. п. С нашей точки зрения, прав Н.И. Жинкин, говоря, что обучение мышлению — задача общепедагогическая.

Что касается содержательной стороны мышления учащегося, то вряд ли кто-либо станет оспаривать наличие в его сознании основных понятий: дом, стол, дерево, еда, дружба и т. п. Конечно, в иноязычной культуре есть понятия, отсутствующие в родном языке, их и надо усвоить в дополнение к своим, о чем правильно писал В.А. Артемов. Но нельзя же при этом говорить, что мы обучаем какому-то иному мышлению!

Не отрывается ли при этом мышление от речи (языка)? Безусловно, нет. Мышление как деятельность, направленная на познание и осознание окружающего мира, на разрешение определенной жизненной задачи (проблемы), имеет двойную ориентацию, две функции. Во-первых, это познавательная, во-вторых, коммуникативная функция (А.Г. Спиркин).

Мышление как процесс познания требует совершенного владения орудием познания — языком. Следовательно, при «школьных» знаниях не может быть и речи о мышлении на иностранном языке в указанном аспекте. На уроках иноязычного языка в школе мышление осуществляет свою коммуникативную функцию. И здесь оно неразрывно связано с языком, речью.

Нужно заметить, что даже некоторые примеры Б.В. Беляева, которые должны свидетельствовать о различии содержания мышления, говорят лишь о различии структур, выражающих то или иное содержание. Например, русское *Он студент* и немецкое, английское или французское *Он есть студент*.

Несостоятельна, на наш взгляд, и критика Б.В. Беляевым концепции Н.И. Жинкина. Вот его основные возражения с нашими комментариями.

1. Представления и наглядные схемы образуют лишь чувственную основу мышления... (Верно, но это ведь основа.)

2. Основными формами мышления являются понятия и суждения, а вовсе не представления. (Основными — да, но не единственными; есть в мышлении и представления.)

3. Физиологической основой наглядных представлений является первая сигнальная система, тогда как в основе мыслительной деятельности лежит вторая сигнальная система, возбуждаемая словами. (Да, но первая и вторая сигнальные системы тесно связаны и взаимодействуют.)

Вот почему следует поддержать тезис Н.И. Жинкина: на уроках иностранного языка нужно обучать говорить, а не мыслить. Следовательно, любая коммуникативная (речевая) задача, по сути дела, является *речемыслительной* задачей. Если в мыслительных задачах человек должен путем познавательной деятельности найти что-то неизвестное, новое для себя, для людей (это имеет место в научных исследованиях и в учебном познании), то в речемыслительных задачах (например, в случае, когда кто-то несправедливо высказался о вашем друге, а вы хотите опровергнуть это мнение, или кто-то неверно истолковал какую-либо ценность вашей культуры) требуется прежде всего речевой поступок; мыслительная деятельность направлена на его совершение, подчинена ему (задаче — опровергнуть, защитить). В этом случае общий единый механизм мышления актуализируется через свою коммуникативную функцию. И здесь «работают» совершенно определенные механизмы. Это *механизмы коммуникативного мышления*. Назовем их.

1. Механизм ориентации и оценки: а) ситуации как система взаимоотношений общающихся, б) обратной связи, в) собственного вербального и невербального поведения.
2. Механизм целеполагания, ведающий осуществлением стратегии коммуниканта за счет удержания на ведущей коммуникативной задаче.
3. Механизм прогнозирования: а) реакция собеседника в говорении и письме, содержания высказывания, текста в чтении и аудировании; б) содержательной стороны собственного высказывания; в) смыслов различного порядка.

4. Механизм селекции: а) фактов, б) мыслей, в) семантических блоков (в рецептивных видах деятельности механизм селекции проявляется, очевидно, в умении выбрать необходимый материал).
5. Механизм комбинирования: а) фактов, б) мыслей, в) представлений.
6. Механизм конструирования содержательной стороны высказывания «при удержании на смысле».
7. Механизм саморегуляции, отвечающий за тактику высказывания или тактику чтения и слушания (З.Г. Шарипова, Е.И. Пассов).

Если данные механизмы не будут специально сформированы, окажется невозможным и решение речемыслительных задач в общении.

Глава 2. Ученик как субъект диалога

Так уж повелось в методике, что термины «монологическая речь» и «диалогическая речь» прижились давно и не вызывают сомнений. Не хочется нарушать эту славную традицию, но придется. Дело в том, что некорректность их использования происходит от недостаточности знания древнегреческого языка. Кто и когда первым перевел «диалог» как «разговор двоих», установить вряд ли можно («диа» было понято как «два»). Но это не соответствует действительности: «два» по-гречески — duo. А слово «dia» означает «через», «посредством», «путем» и т. п., logos — «слово», «речь», «разговор» и т. п. Таким образом, dia logos означает «посредством слов», «путем разговора». Мы бы сказали сейчас «через общение», «посредством общения», «с помощью общения» и т. п.

Кстати, «диалог» как «разговор двоих» породил в последствии и термин «полилог» — «разговор нескольких людей». Излишний термин. Ибо совершенно неважно, сколько человек участвует с каждой из сторон — двое, трое, четверо или целый класс (это важно в чисто организационных целях), главное, что представлены две стороны, обсуждающие в диалоге (через диалог, посредством диалога и т. п.) какой-то предмет обсуждения, решающие какую-либо речемыслительную задачу.

Что из этого следует? Во-первых, то, что никакой «монологической речи» не существует: всякий человек (естественно и ученик), желающий выразить какую-то мысль (чувство), *вступает в диалог*, поскольку его высказывание к кому-то обращено и преследует какую-то цель. Даже диалог со шкафом (вспомните у Чехова: «Уважаемый шкаф!») — тоже диалог. Конечно, с лингвистической точки зрения высказывание одного человека есть монолог, который обладает всеми признаками этого типа высказывания. Но любой, самый расчудесный и лингвистически безупречный монолог, не будучи ни к кому обращенным, не преследующий никакой конкретной ситуативной цели, не является высказыванием как элементом диалога.

Во-вторых, из сказанного следует, что любой человек, вступающий в общение, становится (поневоле!) *субъектом диалога*, деятелем диалога, его участником. Поэтому его высказывание по самой своей сути диалогично. И обучаться следует не «монологической речи», а участию в диалоге, развивать свое умение участвовать в диалоге. Другое дело, в каком диалоге: 1+1 (в парах); 1+2 (в триадах); 2+2 или 1+3 или 2+3 (в малых группах), а также в больших группах (спор, дискуссия, обсуждение проблемы и т. п.).

Не отказываясь в принципе от уместности в определенных контекстах использования терминов «монологическая речь» и «диалогическая речь», мы будем использовать термины:

- высказывание,
- умение высказываться,
- развитие умения высказываться,
- развитие умения участвовать в диалоге культур (вести диалог культур),
- развитие умения общаться вдвоем (втроем, в малой группе, в парном диалоге, в групповом диалоге),
- развитие умения вести массовое общение (полемику, дискуссию).

Подробное толкование этих терминов читатель найдет в дальнейшем изложении материала.

Высказывание как элемент диалога и объект овладения

Однажды на уроке, где целью было «обучение монологическому высказыванию», учитель повесил картину «Зима» и затем сделал следующее: 1) описал картину, т. е. сказал, что на ней изображено, показав тем самым «образец высказывания» (так, по крайней мере, он думал), 2) поставил ряд вопросов по картине: Зима пришла? (Да, пришла); дети веселы? (Да, веселы); Мальчики катаются на санках? (Да, катаются) и т. д.; 3) попросил учеников самостоятельно описать картину.

Но тут он увидел, что ученики, к сожалению, сделать этого не могут. Последовали понукания, упреки в невнимательности, потом в неспособности, потом... Впрочем, одна ученица, у ко-

торой память, да и уровень подготовленности получше, все же воспроизвела рассказ учителя. Но что это изменило? Чему научились ученики? Их ли вина в том, что они молчали? Целью было — «обучение монологическому высказыванию». Но были ли средства адекватны цели? Нет, конечно. Прежде всего потому, что учитель не учел характерные черты высказывания.

Высказыванием мы будем называть такой отрезок речи, который находится в диалоге между двумя соседними высказываниями, связан с ними содержательно, функционально и ситуативно, и обладает определенными параметрами.

Это означает, что высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня — парного, группового, массового. Это означает, что любое высказывание диалогично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат — сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях его виды весьма специфичны.

Высказывание может быть разного состава — от одного слова до текста.

При овладении речевыми единицами разных уровней учащиеся сталкиваются с разными трудностями: морфологические, синтаксические, логико-синтаксические.

Для использования речевых единиц каждого из уровней есть свои модели: словообразовательные, модели сочетания слов, синтаксические модели. Любая модель может быть вербально наполнена, и тогда она служит *речевым образцом*.

Высказывание любого уровня характеризуется определенными параметрами, среди которых есть и общие, и специфичные для каждого из уровней. Первые три уровня высказываний относятся к овладению лексической и грамматической сторонами говорения, что и было рассмотрено выше; к этапу развития речевого умения относятся лишь уровни сверхфразового единства и текста. Но, поскольку овладение написанием доклада, отчета, тем более рассказа не входит в задачи неспециального учебного заведения, мы будем далее, говоря о высказывании, иметь в виду лишь уровень сверхфразового единства. Это тем более оправданно, что именно данный уровень составляет всю слож-

ность на этапе развития речевого умения, характерен для высказывания и является ключом к овладению им. Высказывание на уровне сверхфразового единства можно рассматривать как деятельность, процесс и как продукт. И в том и в другом случае оно характеризуется разными параметрами. *Как деятельность* оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, оно ситуативно, эвристично и проходит в определенном темпе. *Как продукт* высказывание всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно.

Даже одно перечисление параметров высказывания показывает, что овладение им — чрезвычайно сложное дело, а вопросоответные упражнения — не самое адекватное средство учения. Поэтому из всех параметров высказывания вычленим лишь три, которые и отражают его сущность, и составляют главную сложность, требуют особых средств.

1. *Относительно непрерывный характер высказывания.* Процесс его порождения длится определенное время, не будучи прерванным кем-либо (чем-либо). Данное качество высказывания определяет прежде всего и весьма специфическую психологическую настроенность говорящего, а также организацию его высказывания. Главный механизм здесь — это механизм сверхфразового упреждения. Вот почему высказывание не есть сумма ответов на ряд вопросов.

2. *Последовательность, логичность.* Это качество проявляется в развитии идеи ключевой фразы в последующих (других). «Развитие идеи» не следует понимать буквально. Имеется в виду ее уточнение, пояснение, обоснование, дополнение, подходы к ней. Поэтому ключевая фраза может находиться в любом месте высказывания. Для овладения им очень важно знать, как развивается высказывание, какие в этом есть закономерности, какие модели лежат в основе разных видов высказывания.

3. *Относительная смысловая законченность, коммуникативная направленность.* Когда мы довольствуемся такими «монологическими» высказываниями, как «Я хочу написать письмо. Я иду на почту. Я покупаю конверт, марку и бумагу. Я пишу письмо, заклеиваю конверт и опускаю письмо в ящик», то не мешало бы подумать о

том, что подобное хронологическое перечисление действий может заинтересовать разве что следователя. Логичность действий в них — временная, а не смысловая, что делается лишь для формального употребления слов, временных форм и т. п. в процессе учения. Но в процессе общения такие высказывания оправдать трудно.

Если посмотреть на «высказывание» широко, как на деятельность говорения, то нельзя не отметить многих параметров, которые упоминают методисты.

Одни называют в качестве цели овладения *неподготовленную* речь, другие — *спонтанную*, третьи — *продуктивную*, четвертые — *творческую*. Кто из них прав? Какое название вправе претендовать на лучшее? Ответ может быть только такой — все и ни одно из них. Поясним это. Рассмотрим для примера самое распространенное словосочетание — *неподготовленная речь*.

Неподготовленность — понятие многоаспектное. Именно поэтому П.Б. Гурвич считает: чтобы научить неподготовленной речи, учитель должен решить три задачи: а) научить *комбинационно-неподготовленной* речи; б) научить речи *неподготовленной во времени* (экспромтность); в) научить речи, *неподготовленной внешним побуждением* (спонтанность, инициативность).

Иные задачи выдвигаются другими методистами, а именно: а) научить *инициативному* говорению; б) научить *быстрой реакции* на реплику; в) добиться практической *безошибочности* и нужного *темпа*.

Как видим, содержание неподготовленности понимается по-разному. Может быть, это имеет лишь терминологическое значение? Безусловно, нет. Прав П.Б. Гурвич, когда пишет, что определение важно потому, что оно указывает направления, по которым следует идти к намеченной цели. Очевидно, что учитель, опирающийся на разные определения неподготовленной речи, будет обращать внимание на разные ее стороны. У некоторых теоретиков, например, не рассматривался такой важный аспект, как *комбинированность*; очевидно, предполагается, что умение комбинировать речевой материал возникнет само собой. Но это — глубокое заблуждение. Оно кажется тем более странным, что *неподготовленная речь* многими признается творческой. В чем же тогда заключается творческий характер речи, если

не в комбинированности? Правда, этот творческий характер проявляется и в умении использовать речевой материал в любой новой ситуации.

Но еще хуже, что из поля зрения выпал *аспект переноса*: методически это самый важный аспект, так как именно перенос обеспечивает функционирование речи. Но способность неподготовленно использовать речевой материал в новых ситуациях сама собой не появляется; качество динамичности нужно развивать специально.

Разве не вправе мы в таком случае говорить, что целью овладения является динамичная речь? Безусловно, да, ведь это качество есть в говорении. Если пойти по этому пути дальше, то можно сказать, что мы обучаем содержательной речи, логичной речи, продуктивной речи: говорение обладает всеми этими качествами, как и качеством неподготовленности. Но тогда правомерно спросить, целесообразно ли, говоря о цели учения в целом, сужать ее до одной из частных задач?

В соответствующем контексте будет, разумеется, уместен любой из перечисленных терминов. Когда необходимо, скажем, подчеркнуть какой-то аспект говорения, в особенности когда речь идет о классификации упражнений, можно использовать любой термин: упражнения для развития инициативности говорения, упражнения для развития логичности речи, упражнения для совершенствования комбинационной стороны говорения, упражнения для развития неподготовленности говорения и т. д. Но в качестве общего термина, обобщающего, неправомерно ни одно из указанных словосочетаний. Да и нет в них необходимости: термин «речевое умение» включает в себя все.

Вот почему цель нужно определить как говорение на уровне умения либо развитие умения высказываться, развитие речевого умения.

Психофизиологические механизмы говорения

Известный психофизиолог А.Р. Лурия заметил, что мы еще очень далеки от понимания тех физиологических механизмов, которые лежат в основе динамической организации речевого

мышления. Тем не менее необходимо иметь представление о механизмах говорения. Ведь именно работой психофизиологических механизмов обеспечивается выработка у говорения всех его качеств.

Механизм репродукции. Многие исследователи отмечали, что в речи всегда есть элементы репродукции. К.Х. Джексон, например, делил речь на два вида: готовую (автоматизированную) и новую (организуемую в момент говорения). По данным Э.П. Шубина, репродукция готовых блоков в диалогической речи составляет около 25%. Автор делит все знаки языка на рекуррентные (повторяющиеся) и окказиональные (случайные). Процент тех и других зависит от сложности знака: чем выше уровень знаний, тем меньше рекуррентных элементов.

Репродукция весьма разнообразна. Это может быть: 1) полная репродукция структуры и содержания (фразы, даже высказывания) без изменений в той же ситуации или в новой ситуации; 2) частичная репродукция, т. е. передача содержания несколькими фразами, изъятими из текста без изменений; 3) репродукция-трансформация, т. е. передача содержания в новых формах.

Процесс репродуцирования может проходить двояко: мы можем использовать в говорении клише для того, чтобы осуществить свою коммуникативную задачу, и можем репродуцировать нечто просто потому, что нас просят припомнить это. Поэтому и в процессе учения необходимо различать репродукцию: а) как контроль заученного, чего следует всячески избегать, ибо механизм репродукции работает при этом не в тех условиях; б) как предпосылку (одну из предпосылок) говорения, что нужно широко использовать, ибо говорящий репродуцирует готовые элементы при наличии речевой (а не другой какой-либо) задачи, ради ее решения.

Механизм выбора. Прежде всего следует разграничить выбор слова и выбор речевого образца. По-видимому, в их основе лежат разные механизмы.

Что касается выбора слов, то мнения ученых хотя и не противоречивы, но и не очень конкретны. Н.И. Жинкин, например, считает, что в связи с ограниченностью во времени на обдумывание человек выбирает то, что «лежит наготове». А что значит —

«лежит наготове»? Н.М. Амосов также отмечает, что в подборе слов сказывается тренировка и случай. А что значит — «случай»?

Более конкретизированно отвечает на интересующий нас вопрос Э.П. Шубин. По его мнению, на выбор слов влияют: смысловое задание сообщения, коммуникативная цель, знаковое и ситуативное окружение, а также отношения между говорящими, особенности реципиента, общность жизненного опыта и т. д. Это значит, видимо, что слово «обрастает» ассоциативными связями с различными факторами; чем больше таких связей, тем выше «готовность» слова к вызову его в речи. Немалое значение имеют и ассоциации слов друг с другом: чем они прочнее, тем быстрее осуществляется выбор. Безусловно, выбор слов нельзя автоматизировать до той же степени, что и выбор структур. Но если можно хотя бы перечислить факторы, влияющие на выбор слов¹, то для речевых образцов вряд ли можно сделать и это.

Вероятно, таким фактором можно считать ассоциативную связь грамматической формы с ее функцией в определенных речевых ситуациях, с коммуникативной целью.

Механизм комбинирования. Определяя комбинирование, Ю.А. Кудряшов пишет, что под ним понимается такой процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором изучающий иностранный язык использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях.

Однако комбинирование может происходить не только на уровне словосочетаний и предложений, но и на уровне сверхфразового единства (высказывания), проблемы, нескольких проблем.

В качестве единиц комбинирования могут выступать слово, синтагма, фраза. Особое внимание следует обратить на синтагму. Почему? Вся наша речь, как известно, состоит из «автоматических пробежек» (А.А. Леонтьев) и пауз между ними. Автоматическая пробежка совершается как раз в рамках синтагмы. Именно она является самой мобильной единицей речи. Поэтому в овладении говорением нужно шире использовать синтагму.

Механизм комбинирования есть один из центральных механизмов речевого умения. Механизмы репродукции и выбора

¹ Мы писали подробно об этом в части III.

подчинены этому механизму, «работают на него». С другой стороны, репродукция и выбор совершенствуются именно в процессе комбинирования.

На механизме комбинирования строится одно из самых важных качеств говорения — продуктивность. От способности комбинировать зависит и беглость речи, и ее новизна, и другие ее качества. Не случайно Э.П. Шубин сказал, что речевой механизм вертится на оси комбинируемости. Комбинирование происходит при говорении в зависимости от речевой задачи. Поэтому методически важно, чтобы и упражнения в комбинировании материала выполнялись не ради комбинирования, а с коммуникативной направленностью.

Механизм конструирования. Некоторые методисты утверждают, что механизм конструирования есть как бы запасный выход, используемый при затруднениях в говорении. Имеют ли место случаи, когда мы осознанно применяем языковые правила и конструируем фразу? Почти никогда, если мы владеем говорением на уровне умения. Актуальное осознание языковых правил (в развернутом или свернутом до какого-либо кода виде), конечно, возможно, но это свидетельствует лишь о недостаточном уровне владения, а не о том, что так должно быть в норме.

Человек, безусловно, конструирует некоторые речевые единицы в процессе говорения. Но осуществляются эти операции не на основе правил, а на основе аналогии с той абстрактной моделью, которая находится на физиологическом уровне, на основе чувства языка, чувства допустимости той или иной конструкции, ее непротиворечивости структуре и духу языка. Конструирование может происходить на уровне фразы и сверхфразового единства. Механизм конструирования близко примыкает к механизму комбинирования, но не совпадает с ним. Ситуативные условия коммуникации оказываются настолько вариативными, что часто требуется экстренное переконструирование имеющихся стереотипов.

Как известно, на методику огромное влияние оказала трансформационная модель порождения речи (Н. Хомский). Согласно его теории, говорящий порождает фразы, трансформируя их из определенного набора ядерных структур. Кстати, Н. Хомский предостерегал от механического перенесения трансформаци-

онной грамматики в учебную практику. Методисты, однако, не вняли его словам, возведя механизм трансформации в ранг главного механизма речеобразования. В результате учебники наполнились трансформационными упражнениями, но успеха это не принесло. И не могло принести, ибо механизм трансформации — вспомогательный. Он включается, когда требуется видоизменение произнесенной фразы (ее части) или фразы, появившейся в сознании говорящего, но отвергнутой на основании ее неадекватности какому-либо условию: состоянию слушателя, тактическим планам говорящего, стилю и т. п.

Механизм упреждения. Без работы этого механизма невозможно ни одно высказывание. Для того чтобы речь была плавной и ее элементы укладывались в определенное нормализованное время, должно иметь место так называемое упреждение того, что будет далее сказано.

Упреждение может происходить в двух планах: структурном и смысловом. В структурном плане упреждение возможно на уровне фразы, когда при произнесении первых слов упреждается, антиципируется конструкция фразы, и на уровне высказывания, когда также упреждается вся его конструкция, что позволяет порождать высказывание без длительных пауз между отдельными фразами.

Имеет ли этот факт методическое значение? Безусловно. Механизм упреждения — продукт опыта, его надо развивать специально, на определенных упражнениях, а не уповать на стихийное его формирование.

В смысловом плане упреждение есть предвидение исходов в речевых ситуациях. Такое прогнозирование помогает говорящему строить свое высказывание.

Механизм дискурсивности. Если механизм упреждения «заведует» процессом подготовки речевого высказывания, то механизм дискурсивности управляет процессом его функционирования, следит за ним, т. е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Работая полностью на уровне актуального осознания, этот механизм: 1) оценивает ситуацию в ее отношении к цели (стратегия говорения); 2) воспринимает сигналы обратной связи (реплики собеседника, его невербальное по-

ведение) и принимает решения «на ходу» (тактика говорения); 3) привлекает необходимые (имеющиеся у говорящего) знания о предмете говорения, ситуации и т. п.

Казалось бы, что все это говорящий уже умеет делать, используя родной язык, и специально формировать механизм дискурсивности при овладении иноязычным говорением не надо. Но практика показывает, что это не так: полного переноса операций из родного языка не происходит.

Этапы работы над высказыванием

Рассмотрим как отправную точку для рассуждений концепцию, которая предлагает три этапа работы.

На первом этапе, якобы вырабатывается умение высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме на уровне одной фразы. Учитель называет тему, учащиеся по очереди произносят по одной любой фразе (точнее, предложению, ибо это не говорение). Если ученик и произносит два предложения, то они могут представлять собой два самостоятельных высказывания, обязательной связи между ними нет.

Второй этап начинается тогда, когда от учащихся требуется обратить внимание на логическую связь сказанных фраз. Например, высказывание *Наш класс светлый. Наш класс чистый* плохо, так как предложения построены по одной модели, а высказывание *Наш класс светлый. В нем четыре окна* хорошо. На этом этапе нужно, так сказать, преодолеть полученное противоречие, т. е. отучить учащихся произносить бессодержательный набор предложений и учить высказываться логически. Возникает резонный вопрос: а зачем создавать это противоречие?

Третий этап характеризуется новыми логическими задачами и обязательным увеличением объема высказывания. Здесь учащийся должен включать элементы рассуждения, аргументации.

Таким образом, видно, что критерием выделения этапов является качество высказывания. Критерий этот, на наш взгляд, непригоден, так как на его основе допустимы высказывания, не обладающие главными качествами таковых. Собственно, это приводит к такому парадоксальному положению, когда при ов-

ладении монологическим (логическим!) высказыванием считается возможным этап, где допускается отсутствие логики и последовательности.

Вот *степень качества*, видимо, может быть критерием. Скажем, степень такого качества, как доказательность. Воспользуемся таким примером: доказать, что такой-то город интересен для туристов. Это можно сделать одной фразой: *В этом городе очень много богатых музеев*, а можно развернуть это доказательство. Так что, как мы видим, доказательность может присутствовать и на уровне одной фразы. Зачем же тогда умышленно ограничивать задачу первого этапа только тематической отнесенностью фраз? Кстати, овладение фразой происходит на этапе формирования навыков. Овладение же высказыванием начинается тогда, когда ставится задача высказать как минимум две связанные фразы, т. е. когда начинается этап совершенствования навыков и этап развития речевого умения. Поэтому любое высказывание сверхфразового уровня (две и более фразы) должно с самого начала обладать основными качествами умения. Расти может лишь объем высказывания и степень качества.

На этапе совершенствования навыков следует добиваться высказывания со всеми присущими ему качествами на уровне двух-трех фраз, такое высказывание можно назвать микровысказыванием (микромонологом). На этапе развития умения следует применять высказывания большего объема.

Приведем установки упражнений для развития умения высказываться (табл. 15).

Логико-синтаксическая схема как каркас высказывания¹

Оценивая пересказ как упражнение в его обычном виде, мы пришли к выводу, что такое упражнение не способно обучать целостности высказывания, логичности, а главное, его коммуникативной направленности. Для этого есть специальные средства.

¹ Вопрос о логико-синтаксических схемах разработан и экспериментально обоснован В.И. Куниным в диссертации, выполненной под руководством Е.И. Пассова.

Таблица 15

Типы высказывания	Примеры коммуникативных установок
Сообщение	<p><i>Поведай</i> нам секрет приготовления твоего любимого национального блюда.</p> <p><i>Доложи</i> о ходе подготовки к ярмарке народных игрушек.</p> <p><i>Поделись</i> своими впечатлениями о поездке в Москву.</p> <p><i>Расскажи</i>, чем тебя заинтересовала выставка молодых художников России.</p>
Объяснение	<p><i>Опиши</i> национальный костюм своего народа.</p> <p><i>Объясни</i>, почему тебя интересуют народные промыслы.</p> <p><i>Конкретизируй</i>, чем тебя привлекает народное искусство.</p> <p><i>Акцентируй</i> внимание на характерных особенностях изделий народных мастеров.</p>
Одобрение	<p><i>Предложи</i> маршрут нашей предстоящей поездки по городам России.</p> <p><i>Посоветуй</i>, какой сувенир лучше подарить нашему зарубежному гостю.</p> <p><i>Подскажи</i>, где можно познакомиться с изделиями народных умельцев нашего края.</p> <p><i>Порекомендуй</i> местные достопримечательности, с которыми должны обязательно познакомиться гости нашего города.</p>
Осуждение	<p><i>Опровергни</i> мнение, что современная молодежь не любит народные песни.</p> <p><i>Осуди</i> тех, кто варварски относится к памятникам культуры.</p> <p><i>Покритикуй</i> одноклассников, которые праздно проводят время, ничем не интересуются.</p> <p><i>Возрази</i> тем, кто считает, что еще рано думать о будущей профессии.</p>
Убеждение	<p><i>Убеди</i> одноклассника, что ему нужно больше читать.</p> <p><i>Докажи</i>, что при желании можно всегда найти время для чтения.</p> <p><i>Обоснуй</i> необходимость чтения русской классической литературы.</p>

Общеизвестно, что в основе порождения фразы лежит ее модель, хранящаяся в виде стереотипа. Есть все основания предполагать, что и в основе порождения высказывания лежит некая схема, которая также хранится в обобщенном виде в сознании говорящего. Мы называем ее логико-синтаксической схемой (ЛСС). Почему? Если проанализировать достаточное количество высказываний, то можно заметить, что последовательность составляющих их фраз не произвольна, не хаотична и, самое главное, не уникальна: она повторяется. С одной стороны, последовательность фраз отражает определенную логику развития мысли, с другой — выявляется повторяемость синтаксических сцеплений между фразами.

ЛСС — это не особое упражнение, а лишь вспомогательное средство, особого рода опора, которая может использоваться с *любым* упражнением на этапе совершенствования навыков и на этапе развития речевого умения¹.

Речевое умение, речевые упражнения и развитие умения высказываться

Эти три понятия неразрывно связаны друг с другом. Логическая цепочка связи такова: высказывание совершается на основе речевого умения, а средством развития речевого умения служат речевые упражнения. Поскольку высказывание и речевое умение уже рассматривались выше, обратимся к этапу развития речевого умения и попытаемся определить, как же следует организовать работу на этом этапе, чтобы он был действительно основой высказывания. Для этого нужно прежде всего установить *стадии* развития умения, ибо только они позволяют организовать работу над высказыванием адекватно его качествам.

Дело, однако, в том, что умение — феномен многомерный, имеющий много параметров, и выделение стадий его развития по какому-то одному, даже очень важному параметру окажется слишком односторонним. Необходимо учесть несколько параметров:

¹ Подробнее об ЛСС в части IV, гл. 5.

1) уровень автоматизированности, что проявляется в так называемой автоматической пробежке (отрезке речи, произносимом без вынужденных пауз);

2) уровень самостоятельности говорящего, который определяется, во-первых, наличием или отсутствием опор, а также их характером (смысловые опоры «сложнее» содержательных), во-вторых, заданностью или незаданностью речевой задачи;

3) уровень сложности в решении речемыслительной задачи, который зависит от личного опыта и знаний говорящего, связанных с обсуждаемой проблемой;

4) уровень комбинационности материала, определяемый шириной охвата проблем и предметов обсуждения.

Учитывая все параметры, можно условно выделить в развитии речевого умения три стадии — начальную, основную и завершающую (табл. 16). Данное деление до некоторой степени условно: возможно такое положение (а так чаще всего и бывает), когда разные параметры находятся одновременно *на разных уровнях*. Таким образом, количество вариантов стадий будет большим.

Разумеется, предложенное соотношение упражнений (их уровня и количества) весьма относительно, конкретные условия учения могут заставить скорректировать его.

Немаловажную роль в организации условий овладения высказыванием играет создание *комплексов* упражнений, поскольку отдельно взятые упражнения не смогут обеспечить развития всех параметров речевого умения (всех качеств высказывания). В основу построения комплекса следует положить принцип доминантности, который означает, что в каждом из комплексов во главу угла ставится *одно* качество высказывания. Но поскольку все качества взаимосвязаны, а развитие их взаимообусловлено, то направленность на становление одного качества обязательно повлечет за собой развитие всех остальных.

Чтобы построить комплекс, нужно: а) определить цель, ради которой он строится (какое качество будет доминантным); б) определить необходимые речевые задачи, которые будут способствовать развитию данного качества, и их количественное соотношение; в) распределить опоры согласно стадиям и условиям

Таблица 16

Стадия развития умения	Уровни			
	автоматической пробы	самостоятельности говорящего	сложности речемыслительной задачи	комбинационности материала
I — начальная	Синтагма — фраза	Есть содержательные опоры (словесные и изобразительные), задача задана	Проблема знакома и есть личный опыт участия в соответствующей сфере деятельности	Используется речевой материал данной проблемы
II — основная	Одна-две фразы	Есть смысловые опоры (словесные и изобразительные), задача задана	Проблема знакома, но личного опыта нет	Используется материал двух-трех родственных проблем
III — завершающая	Две фразы	Опор нет, говорящий свободен в выборе задачи	Проблема незнакома, но знания по смежным проблемам позволяют говорить о ней	Неограниченное свободное комбинирование материала.

вручения; г) определить последовательность и соотношение упражнений соответственно стадиям развития умения.

Глава 3. Особенности общения в парах и группах

Можно различать три формы общения: парное, групповое и массовое, поскольку обучение массовому общению не входит в задачу обычных учебных заведений, рассмотрим первые две формы.

Развитие умения участвовать в парном диалоге

Диалогические формы общения¹ (ДФО) отличаются следующими специфическими чертами.

Единицей ДФО считается так называемое диалогическое единство (Н.Ю. Шведова), т. е. совокупность двух соседних реплик в диалоге, связанных ситуативно. Термин «диалогическое единство» очень распространен, поэтому важно с методической точки зрения заметить, что единство соседних реплик в диалоге — сиюминутное, обусловленное данной конкретной ситуацией, а не постоянное. Хотя есть и какие-то более устойчивые сцепления.

Эта черта обязывает к тому, чтобы лингвистической основой овладения ДФО были не отдельные фразы, а диалогические единства (мы предпочитаем называть такую единицу *микродиалогом*).

ДФО не есть только вопросы и ответы. Послушайте, например, следующую беседу.

- Позови сюда Ежи, пожалуйста.
- Его еще нет.
- Я видел, что он пришел.
- Он все равно не захочет говорить с тобой.
- Но я попытаюсь...
- Ладно. Как знаешь.

И т. д.

Это диалог? Безусловно. Но здесь ведь нет ни одного вопроса.

¹ Здесь мы используем термин «диалогическое» общение (ДО) как общий для всех трех его форм, ибо специфические черты, о которых пойдет речь, присущи и парному, и групповому общению.

А некоторым учителям кажется, что учить ДФО можно только при помощи вопросо-ответных упражнений. Поскольку реплики в диалогических микродиалогах могут связываться не только на основе «запрос информации — выдача ее», следует и в учении использовать все возможные связи.

Репликам ДФО свойственны эллипсисы, дислокации (перестановки слов, частей фразы). Это обусловлено тем, что она в очень большой степени ситуативна и не столь нуждается в строгой организации. Отсюда следует вывод, что нужно считать целесообразным уметь давать краткие, неполные ответы и даже вопросы. Например:

- Куда?
- В школу.
- Кружок? (У тебя кружок?)
- Нет, субботник.

И т. д.

В ДФО используется много так называемых клише, разговорных формул типа «Ну ладно», «Не стоит», «Да, вы правы», «Если ничего не помешает» и т. п. Наряду с междометиями и модальными словами они делают диалогическое общение эмоциональным, выразительным. Вывод напрашивается сам: как можно чаще включать в упражнения всевозможные клише.

Психологически ДФО отличается еще и тем, что реплика каждого партнера зависит от речевого поведения другого. Это влечет за собой необходимость быстрой реакции, чему и следует также учиться.

Стратегия и содержание овладения диалогической формой общения¹

Овладение ДФО — лишь одна из задач учения, и, соответственно стратегия овладения ДФО есть частная стратегия по отношению к общей стратегии овладения общением. Поэтому она не может играть одинаковую роль на протяжении всего учебного процесса, где используются упражнения, проводимые в диалогической форме.

¹ В данном фрагменте использованы материалы работы Т.У. Тучковой, выполненной под научным руководством Е.И. Пассова.

На различных участках работы над речевым материалом эта методическая задача может приобретать различный статус. Она может выступать в качестве главной или в качестве сопутствующей задачи на том отрезке учения, где основной целью является формирование или совершенствование определенных видов навыков.

Это дает нам право различать два этапа в овладении ДФО: неспециальный и специальный.

На неспециальном этапе овладение диалогическим общением выступает как сопутствующая задача, которая выполняется в процессе решения таких доминирующих задач, как формирование грамматических и лексических навыков или как совершенствование навыков. Таким образом, неспециальный этап овладения ДФО может быть условно разделен на два подэтапа: этапу формирования навыков соответствует первый неспециальный подэтап, этапу совершенствования навыков — второй неспециальный подэтап овладения диалогическим общением.

На специальном этапе предусматривается овладение собственно ДФО. Она выступает здесь как основная методическая задача и соотносится в цикле уроков с этапом развития речевого умения.

Целесообразность различения специального и неспециального этапов подтверждается тем фактом, что умение диалогического общения по своей структуре — сложное, включающее в себя более простые умения, иерархически подчиненные друг другу и подлежащие развитию.

Все умения, необходимые для общения в целом, значимы, естественно, и для ДФО. Именно они позволяют собеседникам осуществлять свою речевую стратегию в диалоге.

Есть, однако, ряд частных умений, без которых диалогическое общение невысказуемо. Охарактеризуем их кратко.

Умение четко определить свою речевую задачу связано с тем, что, вступая в общение, ученик должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т. п. Именно речевая задача определяет функциональный характер диалога. И каждая реплика диалога должна быть в функциональном плане адекватна этой общей задаче. Учащиеся, не

сознающие своей речевой задачи, не умеющие ее определить, часто не знают, о чем им говорить. Учебные диалоги в этом случае получаются короткими, недостаточно логичными, натянутыми.

Умение планировать ход беседы заключается в том, что каждый из участников коммуникации организывает цепочку своих реплик в диалоге так, чтобы оптимальным путем достичь реализации своей задачи (с учетом вероятной реакции партнера). Умение намечать свою стратегическую линию в диалогическом общении на иностранном языке соответствует аналогичному умению в общении на родном языке, но содержательно-смысловая сторона планирования соотносится в этих двух случаях с формой различных языков и с особенностью культур собеседника. Даже если на родном языке умение стратегического планирования у ученика развито, полноценного переноса этого умения на иноязычное общение не происходит в силу прочной связи формальной и содержательной сторон. Степень развитости этого умения в отношении к родному языку безусловно влияет на умение планировать ход беседы на иностранном языке и, наоборот, развитие названного умения на уроках иностранного языка может способствовать улучшению родной речи. Поэтому-то развитие умения планировать ход беседы на иностранном языке и необходимо. При развитии этого умения важно помнить, что для реализации любой речевой задачи может быть использован некоторый набор «промежуточных» речевых функций. Так, для того чтобы получить информацию о чем-то, можно сообщить о своем желании, о необходимости данной информации, попросить рассказать, использовать различные виды запросов, не забывая при этом, что в нужном месте услышанное можно оценить и за информацию следует поблагодарить. Для каждой речевой задачи возможен набор наиболее частотных (в определенных ситуациях) «промежуточных» речевых функций и их расположение, которое может варьироваться в частности, но сохраняет общую логику решения речевой задачи. Выявление таких логических функциональных цепочек и их вариантов, использование их в виде опор важно для рационализации управления диалогическим общением.

В реальном диалогическом общении реплика партнера может в большей или меньшей степени соответствовать прогнозируемой или совсем ей не соответствовать. Это вынуждает говорящего к *частичной спонтанной перестройке своей программы по ходу общения*.

О частичной перестройке можно говорить тогда, когда основная речевая задача говорящего не изменилась под влиянием реплик партнера (что само по себе возможно и вызывает существенную перестройку программы). Частичная перестройка возможна путем введения новых, ранее не запрограммированных речевых поступков или исключения запланированных. Она может быть также связана с временным переходом инициативы к речевому партнеру.

Умение захватывать и перехватывать инициативу общения связано с тем, что на каждом участке диалога инициатива может быть в руках одного из собеседников, речевая задача которого является в это время превалирующей, ведущей. Зачастую задачи обоих партнеров не совпадают. Для того чтобы решить свою задачу, говорящий должен уметь захватить инициативу и удержать ее до достижения цели. После этого инициатива может быть перехвачена его речевым партнером. Знание правил захвата и перехвата инициативы и соответствующие умения играют важную роль при овладении ДФО.

С умением захвата инициативы связано такое важное умение речевого этикета, как *умение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу*, содействовать ему. Это связано с такой особенностью диалогического общения, как временное подчинение одного собеседника другому, — тому, кто является инициатором на данном отрезке диалога. Ведь если бы такого временного подчинения не было, ни один из собеседников не смог бы достичь своей цели, ради осуществления которой он вступил в диалог.

Перечисленные пять умений касаются структуры диалога в целом. Планомерное развитие этих умений возможно на специальном этапе, где ученик имеет дело не с микродиалогами из двух-трех реплик, а с более крупными диалогическими текстами,

в рамках которых возникает необходимость в стратегическом планировании, в захвате и перехвате инициативы и т. п.

Следующие три умения можно развивать как на уровне микро-, так и на уровне макродиалогов, на специальном и неспециальном этапах овладения ДФО.

Умение реагировать на реплику собеседника адекватно ситуации связано с выбором такого функционально детерминированного речевого поступка, который бы сочетался с функциональной направленностью реплики-стимула в соответствии с ситуацией. Например, в зависимости от ситуации на просьбу могут быть следующие реакции: обещание, отказ, запрос, совет и др.

Умение спровоцировать тот или иной речевой поступок связано с тем, что говорящий должен уметь подавать такие реплики-стимулы, на которые могли бы последовать реплики-реакции желаемой функциональной направленности. Так, если первый собеседник хочет, чтобы второй пообещал ему что-то, он может подать реплику-просьбу. В реальном обещании на просьбу, конечно, может быть и реакция-отказ, реакция-обещание и т. п., но в упражнениях свобода выбора, детерминированность реакций и стимулов регулируется характером установки.

Умение функционального манипулирования внутри одной реплики на уровне нескольких речевых поступков связано с умением подавать распространенные, сложные реплики. Распространение реплик может идти по различным направлениям, скажем, быть сочетанием нескольких речевых поступков, соответствующих одной речевой задаче. Например, если речевая задача первого собеседника — рассказать, сообщить, где он провел летние каникулы, то одна из его реплик может иметь следующую структуру: сообщение — уточнение — оценка. Если целью первого и второго собеседников является получение информации о том, как каждый из них провел лето, то одна из их реплик может быть такой: сообщение — оценка — запрос.

На неспециальном этапе овладения ДФО развитие последних трех умений выступает в качестве сопутствующей задачи в условно-речевых упражнениях, направленных в первую очередь на формирование лексических, грамматических или произносительных навыков.

Например, для урока формирования грамматических навыков основной целью является формирование названных навыков, а сопутствующей задачей может быть определенное умение ДФО, а именно умение на уровне микродиалога адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника, либо умение спровоцировать тот или иной речевой поступок, либо умение функционального манипулирования внутри одной реплики и т. п.

Формирование умений речевого этикета (вербального и невербального характера) может выступать как в качестве основной, так и в качестве сопутствующей задачи в упражнениях. Дальнейшее развитие последних трех названных нами умений происходит на специальном этапе овладения ДФО.

Таким образом, стратегия овладения ДФО заключается в последовательном формировании частных умений на неспециальном и специальном этапах с последующим переходом к совершенствованию этих умений и, наконец, к развитию их в процессе овладения собственно ДФО на специальном этапе в цикле уроков.

Упражнения для овладения парной формой общения

Весьма распространенным упражнением остается, к сожалению, заучивание диалогов, причем больших (по теме). Что оно поистине совершенствует, так это произношение. На развитии же ДФО эта работа сказывается в очень малой степени. Почему? Да потому хотя бы, что вряд ли какая-то беседа потечет обязательно в русле заученного. В общении ситуации меняются мгновенно, и нельзя заложить в память учащегося впрок все диалоги, которые бы он в нужный момент воспроизводил, как это очень мило получается в классе. А выбрать из целого прочно заученного куска то, что нужно, говорящий не может: ассоциации (для речи бесполезные) прочно сцементировали все части заученного между собой.

Понимая, что данные диалоги не могут служить оперативными единицами, многие методисты в последнее время предлагают отталкиваться от коротких диалогов, состоящих из 4—6 реплик. В частности, отмечается, что заучивание таких диалогов и состав-

ление своих по аналогии в принципе хорошо, но учащиеся все равно не умеют отступать от заученного образца. Поэтому в технологию работы предлагается ввести какое-то промежуточное звено, которое научило бы отходить от готового образца, разнообразить свои реплики в зависимости от ситуации. Весьма примечательно, что очень многие методисты почувствовали необходимость этого.

В качестве основных, развивающих ДФО упражнений фигурируют упражнения, развивающие умение быстро и разнообразно реагировать на сказанное собеседником, умение поддержать беседу («Как бы вы реагировали, если бы вам сказали...»). Считается, что без этого невозможно обеспечить такое усвоение речевых единиц, когда восприятие одного из членов диалогического единства сразу же вызвало бы в памяти другой или другие члены этого единства. Упражнения типа «Как бы вы реагировали...» развивают умение самостоятельно решать, что из имеющегося запаса подходит для данного случая.

Такой взгляд на этот прием не случаен. Ведь главная задача, если ее сформулировать кратко, заключается в том, чтобы *учиться механизму порождения диалога*. Но ведь беда заключается в том, что подобные упражнения лишены ситуативности и поэтому не могут считаться полноценными для овладения общением.

В связи с этим нужно высказать одно принципиальное соображение. Суть его сводится к тому, что постоянное использование при формировании лексических и грамматических навыков условно-речевых упражнений снимает проблему овладения механизмом порождения диалога.

Какие есть основания для столь обнадеживающего вывода? Вспомним характерные черты ДФО, задачи овладения ею и сопоставим их с условно-речевыми упражнениями. Лингвистической основой ДФО являются диалогические единства — на них и построены условно-речевые упражнения. Нужно обучать кратким репликам — многие виды условно-речевых упражнений именно это и предусматривают. ДФО требует использования клише — этого же требует и методика выполнения условно-речевых упражнений. Необходимо обучаться скорости реакции на реплику — нормальное выполнение условно-речевых упражнений как раз это и предполагает.

Для того чтобы условно-речевые упражнения, направленные прежде всего на формирование навыков, были одновременно начальными упражнениями в диалогическом общении, необходимо, во-первых, при выполнении таких упражнений учесть основные качества диалогического общения и, во-вторых, исходя из необходимости развивать эти качества, конкретизировать характер сопутствующих задач для различных видов условно-речевых упражнений. Как видно, для выдвинутого выше положения есть все основания.

Что касается упражнений в собственно диалогическом общении, то здесь вряд ли могут быть разногласия: ими являются речевые упражнения первого и второго уровней (PY_1 и PY_2). Напомним, что PY_1 — это упражнения, в которых используются различные опоры.

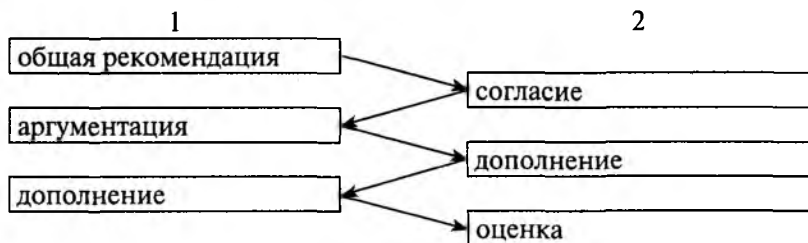
Одним из эффективных видов опор, которые хотелось бы рекомендовать учителю, являются *функциональные опоры*.

Каковы эти опоры и в чем их преимущество?

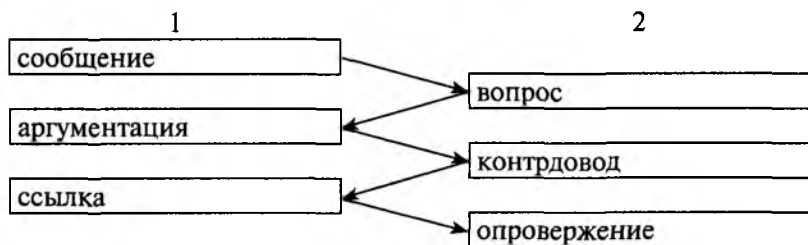
Выше отмечалось, что когда перед говорящим возникает какая-либо речевая задача (цель), он обдумывает, как, каким путем эта цель может быть достигнута, т. е. обдумывает тактическую линию своего речевого поведения. Например, для реализации стратегической задачи — *доказать*, что поступки Н. несовместимы со званием студента, надо *объяснить*, как понимаются слова «настоящий студент», *сравнить* Н. с другим, кого считают настоящим студентом, *объяснить*, почему поступки Н. недостойны, *поинтересоваться*, что думает по этому поводу собеседник, *предложить* ему оценить поступки Н., возможно, *уточнить* что-то и т. д. Все эти промежуточные задачи являются как бы кирпичиками в общем построении доказательства. Количество их и качество зависят от мыслительных и речевых возможностей человека, но не в меньшей степени и от его умения общаться, осуществлять тактику общения.

Одним из средств овладения тактикой общения и служат *функциональные опоры*. Они представляют собой названия речевых функций (задач), расположенных для каждого из собеседников в предположительно необходимой последовательности. Вот примеры:

а) оба партнера получают общую задачу: «Докажите, что книгу... стоит прочесть»;



б) задачи партнеров разные: I — «Объясни, почему ты не занимаешься зимним спортом»; II — «Убеди своего товарища в том, что зимним спортом заниматься стоит»;



Возможны и другие варианты:

в) детерминирована тактика лишь одного партнера, другой находит ее самостоятельно;

г) тактика задана не жестко, как в указанных примерах, а намечены лишь отдельные задачи (функции);

д) собеседники сами выбирают себе стратегию общения, например в задании: «Как вы относитесь к экранизации книги...?», при этом тактика может быть задана и может отсутствовать;

е) второй партнер не знаком с тактикой первого, и наоборот.

Приведенные каркасы диалогического общения называются функциональными моделями диалога. Содержащиеся в них опоры в виде речевых функций помогают говорящему только в тактическом плане, психологически. На первых порах можно подписывать под прямоугольниками и клише, и отдельные слова.

Функциональные модели могут быть даны на карточках или проецироваться на экран. Названия функций следует давать на иностранном языке, постепенно знакомя с ними учащихся.

Когда функциональные опоры применяются впервые, нужно проделать следующую работу:

а) прочесть диалог (лучше — прослушать фонограмму с опорой на текст);

б) выяснить путем вопросов, какую функцию выполняет каждая реплика;

в) составить по функциям модель диалога;

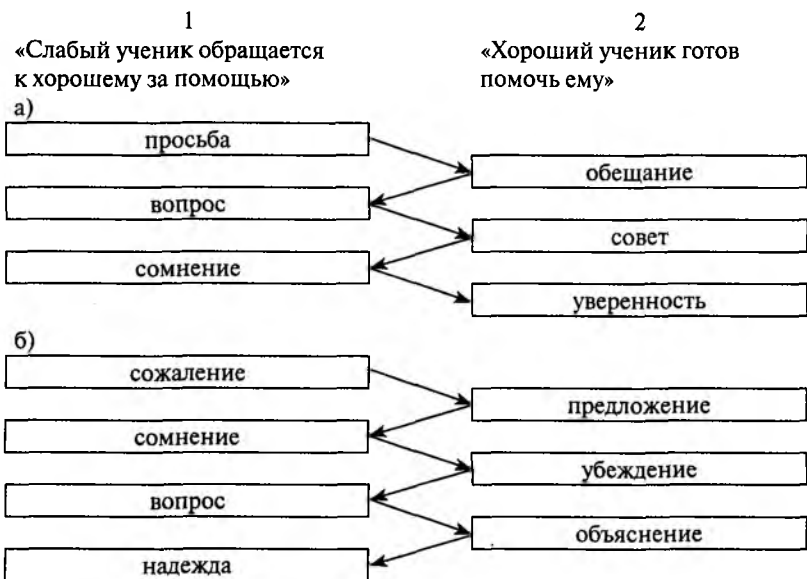
г) воспроизвести по модели диалог;

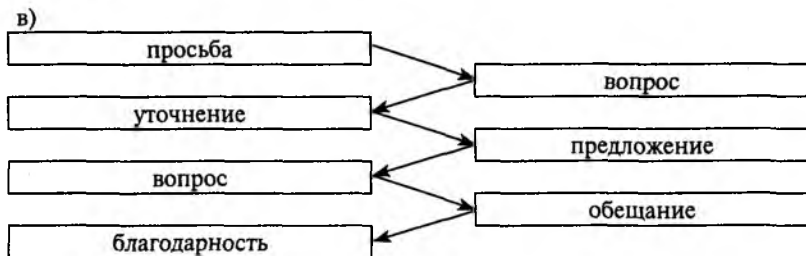
д) изменить ситуацию и показать, как изменится тактика говорящего;

е) высказаться по измененной модели.

Такой комплекс достаточно провести несколько раз, чтобы учащиеся поняли суть того, чему необходимо научиться.

Приведем пример вариативности функциональной модели диалога.





По мере продвижения по ступеням учения увеличивается размер диалога, усложняются тактики общения, упрощаются опоры.

Вот примеры установок к упражнениям, что очень важно.

Вполне понятно, что деление на РУ для обучения высказыванию и РУ для обучения диалогическому (групповому) общению условно: ни одно высказывание немислимо вне общения, без наличия речевых партнеров.

Нередко сами диалоги являются своеобразной установкой на диалогическое общение (табл. 17).

Таблица 17

Установки упражнений для обучения диалогическому общению

Тип диалога (организационная форма общения)	Примеры коммуникативных установок
Установление отношений	<i>Представьте</i> гостям из России и <i>познакомьте</i> их со своими одноклассниками
Интервью	<i>Расспросите</i> друг друга о том, как вы провели зимние каникулы
Обоюдостороннее побуждение к действию	<i>Порекомендуйте</i> друг другу книгу для чтения
Обсуждение планов совместной деятельности	<i>Распределите обязанности</i> по подготовке к Неделе русского языка
Обмен мнениями, впечатлениями	<i>Обменяйтесь впечатлениями</i> о совместном посещении театра
Дискуссия	<i>Как вы думаете</i> , что такое истинное и ложное товарищество?

Прочитайте, о чем спорят школьники, и продолжите дискуссию по обсуждаемой ими проблеме. Приведите разные аргументы «за» и «против».

София:

Я бы хотела преподавать литературу, но так трудно заставить каждого ученика сидеть тихо, слушать, любить литературу. А тетради! О нет! Учительницей я быть не хочу!

Витя:

Кроме того, профессии учителя скоро не будет совсем. Его заменят разные машины, например, компьютер. Он будет учить нас читать, писать, говорить.

Марина:

Неправда! Я бы не хотела учиться у машины!

Учитель или компьютер?

Урок развития умения общаться в парах

Тема: «Мое хобби».

Цель: развитие речевого умения (тактика диалогического общения).

Сопутствующая задача: развитие умения оценивать мнение собеседника.

Речевой материал:

- весь материал по проблеме «Свободное время»,
- высказывания для прослушивания и оценки.

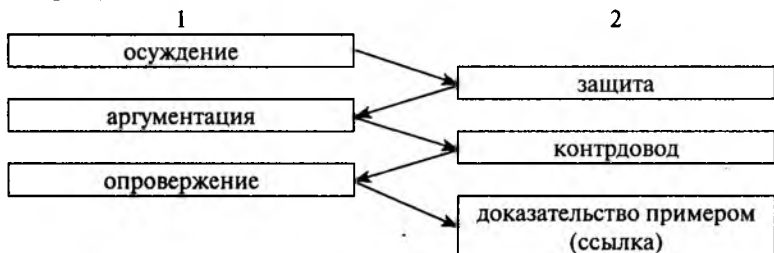
Ход урока.

Речевая зарядка (рассказ и беседа о том, сколь многообразны увлечения людей) — 4 мин.

- «Расскажите, какое хобби было у знаменитых людей» (подготовленные дома высказывания, у каждого свое) — 10 мин. После каждого высказывания (их может быть три-четыре) необходимо обратиться к ученикам с просьбой оценить упомянутое хобби одной фразой.

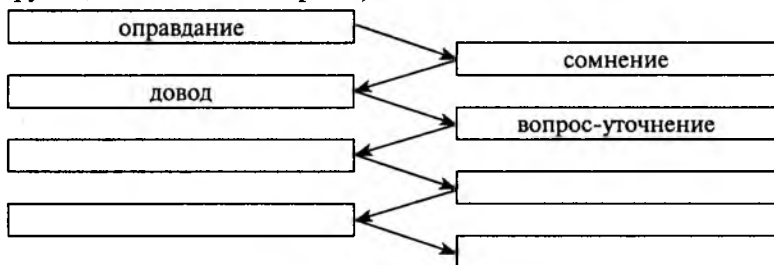
- «А вот послушайте, что рассказывает о своем хобби одна девушка» (высказывание звучит в записи) — 1 мин.

- «Как вы оцените такое хобби: собирание открыток с портретами актеров?» (работа в парах по функциональным опорам) — 4 мин.

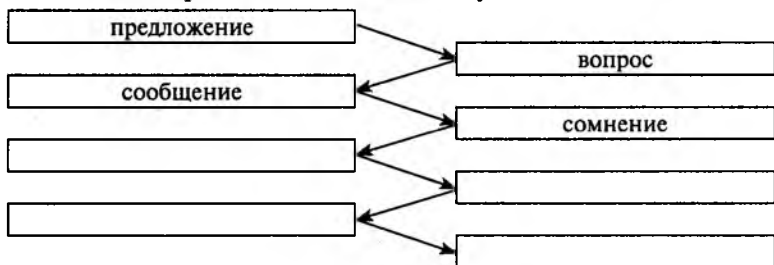


- «Есть люди, чье хобби — сидение у телевизора. Послушайте, как активно защищает один юноша свое увлечение» (слушание высказывания) — 2 мин.

- «Что вы скажете по этому поводу?» (работа в парах с функциональными опорам) — 4 мин.



- «А вот я увлекаюсь...» (рассказ учителя о своем хобби) — 2 мин.
- «Как вы на это смотрите? Оцените!» — 3 мин.
- «У него нет хобби, насколько я знаю. Посоветуй ему, какое хобби выбрать» — 6 мин. Используется схема:



• «Обсудите следующие проблемы: а) хорошо ли, когда в семье у всех одно хобби?; б) почему хобби М. Горького было — рыться в книгах?; в) какие у нас есть возможности для занятий своим хобби?» — 9 мин.

• На дом: «Расскажите о чем-либо интересном, необычном хобби. Оцените его».

Развитие умения общаться в малых группах¹

Групповая форма общения является для уроков иностранного языка настоятельной необходимостью, особенно если речь идет о коммуникативном иноязычном образовании. Вспомним лозунг: через культуру диалога к диалогу культур. Групповая форма организации учебного труда на уроке иностранного языка дает очень многое: развивает способность к общению, обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить, обеспечивает обмен знаниями между учащимися, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга, т. е. способствует процессу коллективообразования, повышает статус популярности и деловой статус ученика в коллективе², делает более плодотворной деятельность учителя, меняя его роль — вместо принуждения к учению главной задачей учителя становится оказание содействия, учит объективно оценивать не только других, но и самих себя, обеспечивает более быструю помощь, чем при коллективной работе, разнообразит урок, способствует эффективности учения учащихся малокомплектных школ, решая проблему одновременно разновозрастного взаимообучения.

Думается, всех этих преимуществ вполне достаточно, чтобы групповая работа заняла на уроке достойное место.

Групповая работа — это один из видов коллективной учебной деятельности. Групповое общение есть промежуточное звено между парным и коллективным общением.

¹ В данном разделе использованы материалы научной работы С.Н. Пшеничновой, выполненной под руководством Е.И. Пассова.

² Это доказано в работах Г.А. Китайгородской.

Что такое группа? Это определенное количество учащихся (три-пять человек), временно объединенных учителем в целях выполнения учебного задания (заданий) и имеющих общую цель и функциональную структуру. Поскольку на уроке иностранного языка группы создаются для выполнения речевых заданий, мы будем называть их речевыми группами (РГ).

Технология работы с речевыми группами

Данный вид работы состоит из следующих действий учителя: 1) организация РГ; 2) распределение заданий; 3) инструкция учеников (консультантов); 4) контроль за работой; 5) оценка результатов работы; 6) завершение работы.

Рассмотрим каждое из указанных шести действий.

1. *Организация речевых групп.* Перед учителем, организующим РГ, в первую очередь встает вопрос о количественном составе. Многочисленными исследованиями психологов было доказано, что оптимальный состав группы — пять человек. Очень маленькая группа (два-три человека), часто неплохо решая дидактические задачи, имеет слабые возможности для социализации учащихся. Слишком большая группа (восемь–девять человек и более) плохо поддается управлению и в процессе работы нередко распадается на подгруппы. При решении проблемных задач, когда группе самой необходимо принять решение, группа с нечетным числом участников оказывается предпочтительнее. Группы с четным числом членов могут распадаться на две равные подгруппы с противоположными точками зрения, а это задерживает принятие решения.

Естественно, в зависимости от характера задания состав РГ (три-пять человек) может меняться.

После того как учитель установил количественный состав групп, ему необходимо организовать РГ.

По каким же критериям это можно сделать? Вот эти критерии: а) уровень обученности, б) учебные интересы, в) внеучебные интересы, г) внеучебные занятия (общность контекста деятельности), д) личный опыт, е) коммуникабельность, ж) число выборов (количество учащихся, желающих общаться с данным

учеником), з) умение выполнять соответствующее задание, и) работоспособность, к) уровень эмоциональности.

Естественно, невозможно создать РГ с учетом одновременно всех критериев, перечисленных выше, да в этом и нет необходимости. В зависимости от характера заданий несколько критериев организации РГ могут стать на данный момент ведущими.

Чтобы более рационально подбирать состав групп для успешного решения речевых задач, учителю необходимо выявить учебные и внеучебные интересы учащихся, общность контекста деятельности, число выборов. Эти данные учитель может получить путем анкетирования учащихся¹. Так, например, чтобы установить количество учащихся, желающих общаться с данным учеником, учитель может предложить своим ученикам ответить на два вопроса: «С кем ты хотел бы заниматься в 1, 2, 3-ю очередь?», «С кем ты не хотел бы заниматься?» В обоих случаях ученик может воспользоваться тремя выборами. Учитывая данные анкетирования, учитель создает РГ, обращая особое внимание на взаимное признание и взаимное отрицание учащимися друг друга.

Учеников с низким статусом популярности в коллективе лучше направить в такие группы, в которых отношение к ним нейтрально. Практика показала, что в процессе совместной деятельности нейтральные отношения превращаются в положительные. В этом одно из многочисленных преимуществ групповой работы.

Не следует пренебрегать и другими критериями, изложенными выше.

Удачными окажутся РГ, где ее члены будут дополнять друг друга: один обладает личным опытом по данной проблеме, хорошо успевает, но не работоспособен; другой — работоспособен, но не эмоционален; третий эмоционален, экстраверт и интересуется данным вопросом, хотя и мало знает; четвертый обладает личным опытом, но слабо успевает. Это объясняется тем, что положение человека в группе связано прежде всего с его вкладом

¹ Напомним читателю, что в коммуникативном иноязычном образовании разработана специальная методическая характеристика класса (группы), где содержатся все необходимые данные.

в общее дело. В организации подобных речевых групп кроется одно из серьезных преимуществ групповой работы: здесь каждый ученик может проявить себя, внести свой, посильный для него вклад в общее дело. В процессе работы РГ возникает чувство сотрудничества, взаимной поддержки. Воспитательная ценность такой организации работы на уроке очень высока.

В зависимости от задания и цели работы создаются гомогенные (однородные) и гетерогенные (разнородные) группы.

Когда учитель ставит цель помочь слабым учащимся, то он образует разнородные РГ, где обеспечивает более слабым учащимся возможность обращаться к сильным и лучше подготовить задание. Главная педагогическая забота здесь состоит в том, чтобы обмен познавательной деятельностью не носил формальный характер, при котором слабые списывают у сильного. Характер деятельности таких РГ предполагает активность учащихся всех уровней подготовленности.

Группы могут создаваться и по уровню обученности (однородные группы). Однородные РГ чаще всего создаются учителем при дифференцированной работе, когда предоставляется возможность дать сильным учащимся задание повышенной трудности. Слабо подготовленные учащиеся тем временем занимаются по своему плану и постепенно «выходят на класс» с результатами своей работы, утверждая себя в классе и в своих собственных глазах.

Состав РГ непостоянный. Он может быть разным для разных заданий даже на одном уроке. РГ могут существовать и достаточно длительное время (цикл уроков, четверть), но постоянными не должны быть, особенно если они составлены по уровню обученности, ибо это привело бы к углублению различия в подготовке учащихся.

2. Распределение заданий. Когда РГ созданы, учитель объявляет учащимся о цели создания РГ и распределяет задания по группам. Естественно, что о цели создания РГ учитель может сообщить и до их организации.

— Вы все, конечно, любите мечтать, — говорит учитель, — давайте сегодня помечтаем о том, какой будет школа XXI века. Я предлагаю обсудить следующие проблемы: какими будут школьное здание, классная комната, школьный двор, какие

предметы будут изучать ученики, чем будут заниматься после уроков и т. п.

Количество РГ определится в зависимости от количества проблем, которые учащиеся захотят обсуждать. Выясняется, что проблем будет, скажем, пять. Тогда учитель разбивает класс на пять групп. Это могут быть разнородные группы учащихся, которые уже не раз работали вместе.

Затем учитель распределяет задания по группам и еще раз называет проблемы. РГ выбирает одну из них (обязательно по желанию).

3. *Инструктаж учеников (консультантов)*. После распределения заданий учитель проводит инструктаж учащихся о последовательности работы РГ. Инструкция может быть устной или письменной и дана группе или ее консультанту (лидеру), который будет вести обсуждение в группе.

Консультант распределяет работу внутри группы и контролирует ее исполнение. Консультанта назначает учитель, но он может выбираться и членами группы, особенно на старшей ступени учения. Следует сказать, что в РГ в ходе работы происходит своеобразная ролевая дифференциация, при которой выделяется «технический» лидер, берущий на себя руководство выполнением задания, и эмоциональный лидер, заботящийся о поддержании добрых отношений, сглаживании противоречий, снятии возникающего напряжения. Замечено, что группа максимально эффективна, когда обе лидерские роли реализуются одним человеком. К сожалению, найти такого лидера бывает нелегко. Однако при назначении консультанта (лидера) необходимо учитывать, что внутри группы есть как бы две функциональные структуры: одна — неофициальная, другая задается извне, в нашем случае — учителем при распределении функций. Поэтому необходимо рациональное соотношение между ними.

Консультанта (лидера) следует в интересах группы и его собственных как можно чаще переизбирать. Консультант может быть сменным даже в пределах одного урока.

Итак, распределив задания по группам, учитель проводит инструктаж. В данном случае инструктаж будет и устным, и письменным. Сначала учитель называет последовательность

работы для всех групп. Он сообщает ученикам: «Сейчас каждая группа получит карточку с заданием. Познакомьтесь с содержанием карточки. Из словаря дополнительных лексических единиц выберите те, которые вам понадобятся при обсуждении проблемы, и выпишите их. Подготовьте своего «представителя», который познакомит нас с результатами вашей работы. Если найдете нужным, сделайте схему (чертеж)».

Затем учитель дает консультанту каждой РГ карточку, где учащиеся найдут вопросы-задания и словарь.

Например, *карточка 1*.

(1) При обсуждении школьного здания будущего ответьте на следующие вопросы:

а) как вы думаете, школа будущего — это высотное здание или нет?;

б) какие кабинеты будут в этой школе? (компьютерные классы, телевизионный центр, бассейн, планетарий, оранжерея и т. п.)

(2) Начертите план школы, обсудите его в группе и будьте готовы познакомить с ним учащихся класса.

Здесь же должен быть помещен словарь дополнительных лексических единиц.

Консультант знакомит учащихся с содержанием карточки, распределяет работу внутри группы и руководит ее исполнением.

4. *Контроль за работой*. Получив инструкцию, учащиеся приступают к работе, а учитель следит за ходом выполнения заданий. С учителем при групповой работе постоянного прямого контакта нет. Учитель помогает тем учащимся, кто нуждается в его помощи. Он отвечает на вопросы, регулирует споры, выступая в роли арбитра.

5. *Оценка результатов работы*. Когда задания выполнены, учитель оценивает «представителя» и согласовывает оценку с членами РГ. Каждая РГ выставляет своего «представителя», и он знакомит класс с результатом работы своей группы. Группа может ему помогать.

6. *Завершение работы*. Если необходимо, организуется общая краткая дискуссия или подведение итогов, где учитель (или ученики) дополняет сказанное, высказывает свое отношение и т. п.

Разумеется, указанная последовательность действий может в деталях меняться.

Групповая работа целесообразна главным образом там, где требуется коллективный разум, взаимопомощь, творчество.

Например, на уроке совершенствования речевых навыков однородные РГ могут получить задание познакомиться с разговорными текстами, которые подобраны с учетом уровня обученности учащихся, а затем передать содержание текстов своим товарищам, работающим с другими текстами. Это может быть серия разговорных текстов, объединенных одной проблемой. Учащимся интересно будет послушать представителя каждой группы: ведь содержание текста будет для них незнакомым. Затем можно провести коллективное обсуждение проблемы, затронутой в текстах.

На уроке развития речевого умения учащиеся могут, объединившись в РГ, устроить «защиту» профессий, конкурс проектов здания новой школы или школы будущего, провести телеурок, подготовить передачи «Клуб путешественников», «По музеям и выставочным залам», «Киноафиша», «Музыкальный ринг» и др. Телеурок можно проводить, когда нужно повторить несколько учебных проблем; в зависимости от их содержания выбирается и форма передачи.

Урок развития умения общаться в группе

Тема урока: «Делу время, потехе час».

Цель урока: развитие речевого умения (способности к групповому общению).

Сопутствующая задача: (нет или по усмотрению учителя).

Речевой материал: по проблемам «Мое свободное время», «Лучшая профессия» и др.

Ход урока:

1. Речевая зарядка

Войдя в класс, учитель говорит: «Вы знаете, каждый раз, когда я, останавливаясь у киосков печати, чтобы купить га-

зету, я редко встречаю там молодых людей. По-моему, это не случайно. Тинэйджеры мало читают газет и журналов. Мне кажется, это потому, что интересующих их изданий, печатающих интересную для них информацию, крайне мало». Далее следует обоснование своего мнения. Неплохо захватить с собой 3–4 издания для тинэйджеров и привлечь учеников к их оценке.

2. «А вот сегодня мы с вами будем «выпускать» новый журнал для старшекласников. Он пока будет устный. Как мы назовем наш журнал? Какие разделы будут в нем?» Учащиеся предлагают названия журнала и разделов, а учитель записывает их на доске.

3. Учитель разбивает учащихся на группы. Каждая группа выбирает название для журнала и рубрики, которые будут в него включены. Группам дается ограниченное время для обсуждения и поиска необходимых доводов и объяснений своего выбора.

4. Каждая группа представляет результаты своего обсуждения. Затем, в ходе коллективного обсуждения учитель, подводит учащихся к выбору одного из названий журнала.

5. Затем каждая группа выбирает по 2 рубрики и, в ограниченное преподавателем время, обсуждает, каково должно быть их содержание. В каждой группе может быть назначен консультант, критик, «генератор идей» и т. д. Учитель ходит по классу и помогает.

6. Когда решение принято, каждая группа выступает с презентацией своих рубрик. Другие группы дают свою оценку услышанному, вносят коррективы.

7. Учитель дает оценку всего журнала, предлагает свою рубрику.

8. *На дом*: написать своему зарубежному другу о проекте нового журнала для молодежи, который разработал сегодня их класс.

Разумеется, нужно приучить учащихся к работе в РГ. Это необходимое условие группового учения, так как на первых порах, когда навыки сотрудничества только начинают складываться, группа в своем становлении проходит стадию конфликтных отношений. Воспитание норм совместной работы, терпимости друг к другу, взаимопомощи — одна из основных функций учителя, строящего сотрудничество учащихся.

Учителю необходимо выработать «правила поведения» во время группового общения (например, смотреть на собеседника, слушать его, реагировать на его слова, адресовать свою речь тому, с кем беседуешь и др.), оформить в памятку и познакомить с ними учащихся.

Не менее важно сформировать у учащихся навыки взаимоконтроля, а также научить «консультантов» работе с группой.

Подготовка учителя к групповому занятию определенно более сложна, чем к обыкновенному традиционному уроку. Но некоторые дополнительные затраты времени полностью компенсируются большим педагогическим выигрышем.

В заключение заметим, что при овладении как парным, так и групповым общением должны использоваться все шесть основных организационных форм общения (см. гл. 1, часть V).

Глава 4. Аудирование, чтение и письмо в процессе овладения умением вести диалог культур

Э.П. Шубин ввел термин *вспомогательное чтение*, чтобы отличить этот тип чтения от *основного*. Позже О.Д. Кузьменко переименовала эти виды чтения в *учебное чтение* и *основное чтение*. И в том и в другом случае имелось в виду, что есть некая подготовка к умению читать, которую следует пройти, прежде чем овладеть подлинным умением читать. Думается, что чтение (как любой вид речевой деятельности) может выступать и как цель (основная), и как средство (вспомогательное).

В этом смысле термин *вспомогательный вид деятельности* был очень точен. Далее мы как раз и хотим в этой главе показать, чем и как аудирование, чтение и письмо могут помочь становлению умения вести устный диалог.

Разумеется, и аудирование, и чтение, и письмо могут быть (и должны быть!) развиты до уровня подлинного умения и (каждое!) являться средством общения. Но в данной книге эти виды речевой деятельности не рассматриваются как самостоятельные. Для этого требуются отдельные исследования и описания.

Наша задача показать роль и возможности аудирования, чтения и письма как *вспомогательных* видов речевой деятельности в процессе становления умения вести устный диалог. Поэтому сведения о данных видах речевой деятельности, которые будут далее предложены читателю, фрагментарны, отобраны и целенаправленны на решение обозначенной задачи данной главы.

Что вносит аудирование в развитие умения вести диалог культур

Как один из видов речевой деятельности аудирование тесно связано с другими видами. Прежде всего это касается говорения, которому невозможно научиться без аудирования. С тем же основанием можно установить и обратную зависимость. Ведь говорение и аудирование — две стороны одного явления, которое

называется устной речью. Видимо, поэтому аудирование не выделялось как самостоятельный вид речевой деятельности: его развитие оказывалось побочным продуктом развития умения говорить.

Конечно, у аудирования много общего с говорением. Но еще больше с чтением: оба эти вида относятся к рецептивным видам деятельности, у них много одинаковых в принципе механизмов. Нельзя же на этом основании считать аудирование частью чтения! Но никто еще не пытался обучать аудированию через чтение.

Из всего этого можно сделать первостепенной важности вывод о том, что все виды речевой деятельности взаимозависимы и положительно влияют на становление друг друга.

Аудирование, как и любой процесс познания, имеет две стороны — чувственную и логическую. Стороны эти качественно различны, но функционируют в неразрывном единстве. Механизмы аудирования связаны с обеими сторонами.

Первым компонентом в системе механизмов аудирования является *восприятие* речи. Но ведь с этого же начинается и овладение говорением. А.Р. Лурия считает, что человек, не владеющий чужим языком, не только не понимает, но и не слышит его.

Совершенствование восприятия идет за счет увеличения «оперативной единицы восприятия» (П.И. Зинченко). Успешность аудирования зависит от величины этой единицы: чем более крупными блоками (звуко-смысловыми комплексами) будет восприниматься речь, тем успешнее пойдет переработка заключенной в ней информации. По мере учения то, что сначала воспринимается по частям (например, по словам), может восприниматься целостно, как неразложимая единица (так мы воспринимаем фразу). А потом целостно и выдается в говорении.

Все это теснейшим образом связано с механизмом слуховой памяти. Именно от способности удерживать в памяти воспринятые отрезки речи зависит процесс понимания аудиотекста, возможность его логической переработки.

В процессе восприятия речи функционирует и *механизм внутреннего проговаривания*. Как известно, слуховой прием невозможен без участия речедвигательного анализатора (Н.И. Жинкин). Эффект понимания в основном зависит от кинестетического

воспроизведения слышаемой речи, первым этапом узнавания речи является артикуляторное распознавание слышимой речи, или «внутренняя имитация» (Л.А. Чистович).

Это не означает, что слушающий проговаривает буквально все, что воспринимает. Проговаривание, по словам А.Н. Соколова, имеет квантовый, прерывистый характер. Если слушающему многое известно, проговаривание свернуто до отдельных намеков; при аудировании нового и сложного проговаривание более развернуто, причем свернутое проговаривание может быть достигнуто только через максимально развернутую артикуляцию в предшествующей разговорной практике. Отсюда можно сделать два предварительных вывода:

- 1) аудирование невозможно развивать до говорения, как это предлагается обычно (аудирование, говорение, чтение, письмо);
- 2) тесное «содружество» аудирования и говорения свидетельствует о необходимости их параллельного развития в течение определенного времени.

Установлено, что еще до начала восприятия, как только появляется установка на слушание, артикуляционные органы уже проявляют минимальную активность. Благодаря этому в сознании слушающего возбуждаются *определенные модели*, что дает возможность предвосхищать, антиципировать то, что предстоит услышать. Такая преднастройка и есть основа для функционирования *механизма антиципации*. Это может быть антиципация структурной стороны речи и ее содержательной стороны. Заметим, что это говорит о большой роли установки при аудировании. Видимо, способность антиципировать какую-либо речевую конструкцию дает впоследствии возможность правильно выстроить ее в говорении.

Таким образом, происходит непрерывное сличение поступающих сигналов с теми моделями, эталонами, которые хранятся в нашей памяти.

Не следует, однако, думать, что в мозгу слушающего хранится набор возможных фраз. Это практически неосуществимо. Узнавание при сличении происходит не за счет полного совпадения слышимого с хранимым в памяти, а, видимо, на основе каких-то инвариантных признаков. Методически важно заметить,

что такие инвариантные признаки абстрагируются на основе вариативности воспринимавшегося в прошлом материала. В связи с этим интересно напомнить о принципе новизны и его роли в овладении говорением.

Среди трудностей, связанных с условиями речевосприятия, следует назвать темп речи, интонацию и так называемую механическую речь. Восприятие «механической» речи (записи) затруднено тем, что не видно собеседника, который при необходимости иногда замедлит темп либо перефразирует сказанное, либо поможет выразительными жестами, мимикой. Восприятие интонации особенно сложно, когда она призвана выразить подтекст.

Но, пожалуй, наиболее влияющим на понимание фактором (тем более на начальной ступени) является *темп речи*. Как ни парадоксально, но на понимании особенно сказывается медленный темп. Пониманию способствует увеличение темпа, но лишь до определенных пределов.

Темп при аудировании имеет значение потому, что нет возможности (как при чтении) вернуться назад, обдумать фразу еще раз. Поэтому в методике часто возникают споры о том, с какого темпа речи следует начинать учение. По нашему мнению, целесообразнее выдерживать нормальный темп, в отдельных случаях (когда нужно, скажем, что-то выделить, обратить на это внимание учащихся) замедлять его на время и вновь переходить на нормальный.

Но дело даже не в скорости, дело — в *ритмике* речи. Человек говорит не отдельными словами, а синтагмами, при восприятии речи он также осознает не каждое слово, а воспринимает определенную ритмическую (смысловую) группу. И здесь проявляется взаимозависимость говорения и аудирования. Поэтому учащимся необходимо приучать к восприятию именно ритмической речи, где паузы между синтагмами, особенно на начальной ступени учения, могут быть длительными, но сами синтагмы произносятся в нормальном темпе.

Существуют трудности, связанные с восприятием форм общения. Восприятие развернутого высказывания требует хорошо развитой слуховой памяти, антиципации, развитого логического мышления.

В парной или групповой формах общения трудность связана с необходимостью обдумывать ответ или с домысливанием ситуации, породившей эту беседу, если сам слушающий в ней не участвует (включился позже). Сюда же можно отнести и необратимость речевого потока для слушающего: каждый отрезок речи звучит только раз, что на первых порах очень усложняет понимание.

Что следует из сказанного?

Достаточно вспомнить, что основой овладения аудированием является частная система упражнений, которая входит в общую систему и взаимодействует с другими частными системами, в данном случае с говорением. Ведь минимум обязательного языкового материала, включаемого в аудирование, в основном совпадает с тем, который учащиеся должны усвоить для говорения. Конечно, это будет иметь место только на начальной и средней ступенях учения.

В самом деле, слушание и говорение — не просто две стороны одного явления, — это взаимосвязанные, взаимообусловленные и взаимовлияющие друг на друга компоненты, части одного механизма, в центре которого — внутренняя речь. Следовательно, четкие артикуляционные речевые навыки, которые невозможны без правильного слухового образа, есть условие эффективного понимания того же материала.

С этой точки зрения и появляется возможность другого подхода к аудированию. Он заключается в том, что почти вся (на первых порах) так называемая подготовительная работа осуществляется в процессе работы над говорением. На основе «содружества» частных систем «говорение» и «аудирование» решаются многие задачи.

Сказанное отнюдь не означает, что не следует выполнять какие-то специальные упражнения. Но это должны быть лишь отдельные элементы в частной системе «аудирование», пока она идет на базе частной системы «говорение».

В этом плане мы также хотели бы обратить внимание на условно-речевые упражнения: ведь в процессе их выполнения половина (или почти половина) времени уходит на восприятие речи, где без правильного понимания и запоминания реплики

собеседника (преподавателя) не может быть и высказывания (реакции) учащегося.

Однако все время, отданное аудированию не может совпадать с овладением говорению: ведь данный вид речевой деятельности несомненно специфичен и по механизмам, и по охвату материала. Поэтому на определенной ступени учения следует приступить к решению собственных задач аудирования. Такой подход избавит нас от массы подготовительных упражнений, сделает учение более компактным.

Какова роль чтения в развитии умения вести диалог культур

Поскольку чтение, как и аудирование, является рецептивным видом деятельности, многое из того, что было сказано об аудировании, относится и к чтению. Но даже одинаковые механизмы работают в чтении специфично, так как опираются не на слуховое восприятие речи, а на зрительное.

Овладение чтением, на начальном этапе происходит обычно при громкой речи. Эффект проговаривания (открытого, громкого) заключается в том, что оно способствует формированию внутренних обобщенных артикуляторных схем, является основой формирования внутренней речи. Устранение артикуляции на начальном этапе, как установили психологи, повышает количество ошибок в чтении. В рамках чтения вслух зрительные образы слов, которые начинают формироваться, связываются ассоциативно с речедвигательными их образами. Так начинает свою работу *речезрительный анализатор*. Затем постепенно происходит свертывание речедвижений, т. е. интериоризация процесса восприятия и осмысления текста. В этом случае зрительный анализатор перекодирует сигналы речедвижений (как, кстати, и другие), так сказать, берет все функции на себя. С практикой зрительная система приобретает все больший удельный вес во взаимодействии анализаторов. Способность зрительного анализатора в интегрировании сигналов других модальностей (т. е. других анализаторов) замечена психологами давно (П.П. Блонский).

Зрительная система у человека является доминантной, так как она играет роль внутреннего канала между всеми анализаторными системами (подобно кинестическому анализатору) и является «органом — преобразователем сигналов» (Б. Г. Ананьев и др.).

Прием через зрительный канал обуславливает несколько иную работу механизмов антиципации, поскольку каждый вид рецептивной деятельности располагает своими «опорными признаками», зависящими от канала связи. Мы имеем в виду антиципацию не содержания (что, конечно, тоже важно), а антиципацию структуры главным образом на уровне фразы. На наш взгляд, этот механизм — один из главных для чтения. Незрелость механизма структурной антиципации фраз всегда является причиной медленного чтения и, главное, непонимания смысла той или иной фразы, даже если все слова читателю знакомы. Отсутствие интонации, пауз, логического ударения при чтении заставляет реципиента опираться на какие-то другие опознавательные знаки и на свое чувство антиципации. А чувство это не появляется само, его необходимо специально развивать. Учащемуся нужно сообщать те «опознавательные знаки» (М.Л. Вайсбург), которые нужны на первых порах для предвосхищения той или иной структуры. Ученики должны быть вооружены *алгоритмами их распознавания и антиципации*.

Как уже говорилось, темп чтения устанавливает сам читающий, поэтому он может вернуться к предыдущим языковым знакам, вновь осмыслить их. Такая возможность благоприятна для функционирования *механизма догадки*. Заметим, кстати, что ни функционирование механизма антиципации, ни функционирование механизма догадки немислимо без предельной активности читающего.

Не менее благоприятна она и для механизма логического понимания: опираясь на зрительный образ, гораздо легче осуществлять членение текста на смысловые куски (находить смысловые вехи), осмыслять их связь и проделывать логико-грамматический и информативный анализ.

«Передача власти» зрительному анализатору происходит тем быстрее, чем большими и более сложными единицами восприятия оперирует читающий. Вначале воспринимается и узнает-

ся какой-то мелкий элемент речевой цепи (буква, слог, слово). Затем, по мере автоматизации, из комбинаций ранее усвоенных образов вырабатывается новый сложный образ, новый *зрительный комплекс*. Это значит, что его опознание происходит не на основе суммы всех признаков, которыми обладают все составляющие новый образ элементы, а на основе какого-то нового признака (словосочетание узнается не поэлементно, а целиком). Следовательно, зрительный синтез читающего поднимается на более высокую ступень, образуются «оперативные единицы» восприятия.

Становление зрительных комплексов находится в теснейшей связи; с внутренней речью. Чем более совершенствуется восприятие, чем большими зрительными (лучше зрительно-смысловыми) комплексами оно осуществляется, тем более свернутыми становятся речевые кинестезии. При беглом чтении они свернуты до предела, но понимание происходит, так как работает *механизм внутреннего речевого слуха*. Мы как бы слышим внутри себя то, что читаем; при быстром чтении — это отдельные опорные слова, видимо несущие основной смысл фразы.

Трудно представить, чтобы этот процесс не влиял положительно на овладение устным высказыванием. Конечно, это необходимо доказать экспериментально. Но из практики известна простая истина: кто больше и лучше читает, тот лучше и говорит.

Что же необходимо учитывать? Прежде всего, *технику чтения*. Прочсть про себя можно приблизительно в три раза больше (за единицу времени), чем вслух. А чем быстрее читающий охватывает речевой материал, тем успешнее идет осмысление текста. Иными словами: понимание зависит от техники чтения. При быстром чтении про себя происходит опознавание более крупных зрительных комплексов, которые связаны уже не с развернутым проговариванием, а со свернутыми компонентами внутренней речи. Отсюда и лучшее понимание. А там, где лучше понимание, так и лучше говорение и вообще общение.

Нельзя недооценивать этого: умение учащихся уже на начальной ступени читать быстро дает возможность сделать учение информативным, осмысленным.

Если отвлечься от деталей, то современный подход к овладению техникой чтения (перцептивными навыками) сводится фактически к тому, что, во-первых, овладение происходит поэтапно, во-вторых, звуко-буквенные соотношения сообщаются учащимся в готовом виде. Отсюда и существующие недостатки: сведения, полученные со стороны, от учителя (как читается та или иная буква, буквосочетание), а не добытые самим, быстро забываются; поэтапное усвоение звуко-буквенных соотношений не синтезируется затем в оперативные единицы достаточного объема, и ученик «бредет по складам».

По-видимому, при овладении техникой чтения должно происходить нечто иное. С самого первого урока учащийся *самостоятельно* определяет основные звуко-буквенные соотношения. Это можно осуществить, опираясь на положительный перенос из родного языка. Используя занимательные задания, активизируя мыслительную деятельность, а также используя параллельное (комплексное) овладение всеми видами речевой деятельности, учащиеся с помощью специальных упражнений и соответствующей технологии (в частности, с использованием ТСО) овладевают оперативными единицами достаточного объема (синтагма, фраза).

Все методисты, занимавшиеся проблемами чтения, уделяли огромное внимание догадке. И не случайно речь шла не просто о ее значении, а о развитии догадки как механизма чтения. М. Уэст, например, давал учащимся специальные «правила догадки». Это абсолютно оправданно, ибо догадка — не наитие, не некое чувство, появляющееся само собой. Догадка есть результат опыта, речевой практики. Вполне естественно, что осознание этой практики будет способствовать развитию догадки. Но только ли этому? Ведь догадка очень интересный и во многом неразгаданный механизм. Вряд ли он способствует только процессу чтения. Если взглянуть на догадку шире, то можно сказать, что она есть проявление чувства языка. А разве чувство языка не влияет на уровень говорения? А на аудирование в процессе общения?

Много внимания уделяют методисты и требованиям к текстам для чтения. Обоснованно ли это внимание? Безусловно. Ибо от текстов зависит очень многое. И не только для чтения. Требования предъявляются и к содержанию, и к форме, и к объему текстов.

Содержание текстов должно, главным образом, отвечать интересам учащихся: нужно давать читать то, о чем им хотелось бы узнать, чего они не знают, однако с таким расчетом, чтобы они могли установить определенное соотношение между содержанием текстов и своим опытом. Вероятно, самыми подходящими окажутся тексты, рассказывающие о культуре, быте, истории страны изучаемого языка. Без этого невозможен никакой диалог культур.

Пока, однако, особенно на начальной ступени ученики читают тексты, подобные которым никогда им не встретятся, ибо материал для чтения (не говоря уже о специфике умения читать настоящие тексты) по крайней мере в два-три раза шире материала, необходимого для говорения.

Инфантилизация текстов приносит только вред, создает иллюзию беспереводного чтения, которая длится до тех пор, пока учащийся не встречается с оригинальными текстами. Что же касается говорения, то каким еще путем кроме чтения целесообразнее обогащать свой индивидуальный словарь?

Любопытно в связи с этим заметить, что 4000 самых употребительных слов обеспечивают понимание любых текстов на 91%, а в говорении 1000 слов покрывают 90% всех речевых нужд, а 2000 — 95%.

В этом плане плодотворна мысль одного из ведущих немецких методистов М. Лешмана об использовании только *подлинных, оригинальных* текстов, хотя и разного объема и уровня сложности. В самом деле, литература развитых стран, в частности России, настолько богата, что в ней всегда можно найти подлинное произведение любого объема — от фразы (афоризм, пословица и т. п.) до рассказа, которые, будучи расположенными в строгой последовательности, не нуждались бы в адаптации. Это сделает и говорение более аутентичным.

Итак, суммируем задачи в овладении чтением: 1) увеличивать оперативную единицу восприятия текста, 2) учить понимать текст однократного восприятия, 3) учить воспринимать новые сочетания известных единиц, 4) развивать скорость чтения, 5) развивать структурную антиципацию, 6) развивать содержательную антиципацию, 7) развивать умение догадываться о значении неизвестных единиц, 8) обучать мгновенно соотносить форму

воспринимаемого с его значением, 9) развивать умение разбираться в логико-смысловых связях текстов разного характера, 10) развивать умение «игнорировать» неизвестное, если оно не мешает пониманию в целом.

Какие же средства служат реализации намеченных задач? И только ли чтению будет способствовать решение этих задач?

Увеличение единиц восприятия должно быть постоянной заботой преподавателя. Совершенствование восприятия связано с развитием техники чтения и механизма антиципации. Увеличение зрительных комплексов, которыми читающий оперирует в процессе чтения, нельзя пускать на самотек, считая, что с практикой в чтении они будут постепенно расти сами. Для этого используются упражнения в чтении смысловых групп слов, точнее, чтение расширяющихся синтагм в ограниченное время, причем следует давать все увеличивающиеся синтагмы, например:

Большой успех?

Да, это большой успех спортсменов.

Это несомненный успех спортсменов нашей страны.

Думаю, что это самый большой успех за всю историю спорта.

Такие группы (их обычно три-пять) объединены содержательно, что придает чтению осмысленность. Каждая последующая синтагма (фраза) повторяет слова предыдущей и включает другие. За счет повторяющейся лексики последующие единицы опознаются и читаются быстрее.

Такое построение групп синтагм и фраз дает возможность знакомить ученика с новыми словами, которые затем он встретит в читаемом тексте. После первой синтагмы дается в скобках перевод нового слова на родной язык, в последующих — ученик встречается это слово в новых комбинациях без перевода, в результате чего значение слова запоминается. Не последнюю роль играет тот факт, что, прочитав четыре-шесть таких групп, учащийся не только узнает несколько ключевых для понимания текста слов, но и настроится на проблему текста, на ее восприятие. Эта своеобразная антиципация способствует лучшему пониманию содержания и смысла текста.

Итак, это упражнение преследует три главные цели: а) расширяет единицу восприятия (после чтения), что ведет к разви-

тию механизма структурной антиципации; б) способствует усвоению значения новых слов, попутно развивая механизм догадки; в) направляет мысли учащихся по определенному руслу, соотносенному с содержанием текста, что развивает механизм логического понимания.

Но легко заметить, что чтение расширяющихся синтагм будет в высшей степени благотворно сказываться на синтагматичности (а значит, на выразительности) речи, а также на формировании произносительных навыков. Эксперименты и практика использования этого упражнения доказали его очень большое влияние на становление и говорения, и аудирования.

Многие методисты ратуют за то, чтобы работать над рядом параллельных текстов, разных по содержанию, но построенных на одном языковом материале. Речь фактически идет о том, чтобы положить в основу овладения чтением *принцип новизны*. Но в практических рекомендациях авторов часто предлагается двух- и трехкратное чтение одного и того же текста. Правильно ли это?

Если языковой материал текста предполагается использовать в говорении, вторичное чтение, конечно, допустимо, но при одном важном условии: должна быть дана иная установка. Однако при овладении собственно чтением текст должен, как правило, читаться *только один раз*.

Представим себе, что учащиеся читают в аудитории текст, его понимание проверяется; на дом они получают другой текст на том же материале, его понимание проверяется на следующем занятии; здесь же предлагается третий текст на этом же материале. В каждый последующий текст (второй и третий) может включаться некоторое количество неизвестной лексики для развития догадки. Какой подход больше способствует развитию умения читать **любой** текст — предлагаемый или предусматривающий трехкратное чтение одного и того же текста? Вне сомнения, первый подход. Именно он развивает необходимые для процесса чтения механизмы. А разве это не скажется на говорении? Многие механизмы говорения и чтения совпадают.

В заключение — три группы упражнений, которые весьма полезны при обучении чтению во многих отношениях, но мы просим обратить внимание на тот факт, что при выполнении этих

упражнений будет иметь место и многократное чтение, и произнесение вслух (осмысленное!) отдельных фраз, и их запись, что несомненно способствует развитию умения высказываться.

Содержательная идентификация. Это упражнения, в которых ученик должен идентифицировать одни высказывания с другими, т. е. установить их схожесть или различие в содержательном плане. При этом имеют место следующие варианты этого вида упражнений: а) найти в прочитанном рассказе фразы, схожие по содержанию с данными; б) определить, соответствуют ли данные фразы содержанию рассказа; в) выбрать фразы (из данных), которые соответствуют содержанию рассказа.

Цель этих упражнений — развитие различных механизмов чтения: механизма смысловой догадки, содержательной антиципации, скорости чтения.

Чрезвычайно полезно, хотя и несколько усложнено выполнение этих упражнений с помощью ТСО, когда есть возможность проецировать на экран сначала фразу, а затем само высказывание (абзац) для поиска в нем подобной фразы за ограниченное время.

Содержательный поиск. Варианты его следующие: а) найти фразы, подтверждающие...; б) найти то, что характеризует...; в) найти причины того, что...; г) найти проблемы, которые волнуют... .

Основная задача этих упражнений — развивать механизмы логического понимания. Действия, которые совершает ученик при выполнении этих упражнений, не случайно названы поиском, поскольку ученик действительно ищет в прочитанном то, что требуется, и ищет это на основе того, насколько он понял прочитанное. Если он не понял основных мыслей текста, поиск не состоится.

Смысловой выбор. Сюда отнесены упражнения следующих вариантов: а) выбрать подходящее заглавие из данных; б) выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных; в) выбрать из абзацев рассказа по одной фразе, передающей их смысл.

Основная задача этих упражнений — развитие механизма логического понимания, но попутно они развивают смысловую догадку, совершенствуют технику чтения и механизм внутренне-

го речевого слуха. Желательно, чтобы учитель не удовлетворялся правильным выбором из готовых ответов, ибо этот выбор может быть случайным, а попросил объяснить выбор, подтвердить его чем-либо.

Все три группы упражнений характеризуются двумя очень существенными свойствами. Во-первых, их выполнение всегда связано с постоянным обращением к тексту, необходимостью многократно просматривать его в ограниченное время, что вольно или невольно приводит к развитию умения читать. Во-вторых, выполнение этих упражнений исключает необходимость специального, целенаправленного контроля. По факту выполнения этих упражнений, по характеру (процессу) и уровню выполнения учитель и ученик могут судить об успешности осуществления деятельности чтения. В-третьих, их выполнение очень благотворно сказывается и на развитии умения говорить.

Роль письма в развитии умения вести диалог культур

Как и говорение, письмо является **продуктивным** видом деятельности, но еще более осложненным целым рядом обстоятельств, связанных с условиями письменной формы общения. Каковы эти условия и вытекающие отсюда качества письменной речи?

Между говорением и письмом есть существенные различия и в психологическом, и в лингвистическом планах.

Прежде всего следует отметить отсутствие непосредственного реципиента и промежуточной обратной связи. Говорящий видит непосредственную реакцию слушающего на каждую фразу, это регулирует его речь; пишущий может эту реакцию лишь предугадать, поэтому его речь более обоснованна, развернута.

Часто пишущий должен сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а потом уже высказывать свои суждения. Это также заставляет его описывать все более полно, иначе он будет неверно понят.

Пишущий лишен возможности выразительно интонировать свою речь. Поэтому он должен более тщательно синтаксически построить фразу, подобрать более адекватные средства.

Говорящий чаще всего находится в условиях острого дефицита времени, пишущий во времени практически не ограничен. Поэтому его внимание направлено не только на содержание, но и на форму. Перечитывая написанное, мы всегда проверяем, насколько адекватно использованная форма передает задуманное содержание, смысл. Пишущий часто пользуется, так сказать, долгосрочным планированием своей речи, отчего она более логична. Он может подобрать точное слово, разнообразить лексический состав своей речи. Все это не может в конце концов не отразиться на говорении, чтении и аудировании.

Пишущий не может использовать жесты, мимику, не может недоговаривать фразы, поэтому его речь грамматически оформлена всегда более строго. И это пойдет на пользу говорению.

Все условия функционирования письменного общения и качества письменной речи обуславливают не только определенную трудность или легкость усвоения, но и специфику работы по овладению письмом. Что же понимать под словом «письмо»?

Деятельность по передаче мыслей в письменной форме — письмо — может осуществляться на двух уровнях:

- уровень А — грамотная графически и орфографически фиксация собственно устной речи при сохранении всех ее особенностей (за исключением, разумеется, интонационных);
- уровень Б — продуцирование письменной речи со всеми присущими ей особенностями (полнота, синтаксическая сложность, логичность, развернутость, лексическое разнообразие, грамматическая нормативность и т. д.).

Различие между уровнями А и Б лежит не в психологической, а в лингвистической сфере. И тот и другой уровень используется в коммуникативных целях, т. е. их функционирование стимулировано какими-то речевыми (коммуникативными) задачами.

И тот и другой уровень можно в принципе использовать в качестве цели учения и в качестве средства учения. Конечно, уровни А и Б нельзя разделить абсолютно четкой границей, тем не менее только такое деление оказывается методически плодотворным. Для удобства пользования можно принять термины «уровень собственно письма» и «уровень письменной речи».

Вместе с тем возможна и запись речи, которая осуществляется также на двух уровнях:

- уровень А — запись букв, слов, фраз, но без коммуникативной цели (например, списывание) или запись чужой речи под диктовку (дословно);
- уровень Б — запись чужой речи в виде ее конспекта, реферата.

Запись уровня А — это *запись-репродукция*, ее можно назвать *писанием*. Запись уровня Б — это *запись-продукция*, деятельность чрезвычайно сложная, так как предполагает прекрасное владение и аудированием (чтением), и говорением, и особыми умениями трансформации текста, и письменной речью (письмо уровня Б).

Важно отметить, что писание и письмо различаются именно в коммуникативном плане: у писания нет речевой цели.

Обучение письму на уровне Б (письменная речь) нельзя считать задачей в условиях школы. И не только потому, что для ее решения не хватает времени. Главное в том, что подавляющему большинству людей не придется заниматься составлением рефератов, аннотаций, написанием статей, докладов и т. п. на иностранном языке. Это требует доучивания в специальном вузе либо на специальных занятиях.

По тем же причинам следует отказаться и от задачи учить записи речи на уровне Б.

Запись речи на уровне А, т. е. писание, как уже отмечалось, — деятельность вспомогательная и, следовательно, осуществляемая без речевой задачи. Именно поэтому писание может играть роль средства учения, а не цели. Для этого есть и другие, более веские причины. Вспомните, что мы говорили о двигательных подкреплениях в главе о формировании лексических навыков. Здесь можно добавить следующее.

Если говорение протекает обычно автоматизированно, без сознательного анализа звукового состава речи, то процесс письма, и в частности писание предполагают такой анализ. Более того, как писал А.Р. Лурия, письмо представляет собой деятельность с сознательным анализом составляющих ее звуков. В анализе звукового состава слов на ранних этапах развития письма активно участвуют артикуляторные движения. Целесообразно

поставить вопрос об использовании этого развернутого анализа звукового состава в качестве одной из стадий формирования речевых навыков. В этом случае писание в виде записи на слух оказывается весьма эффективным средством овладения и чтением, и говорением.

Что касается цели учения, то единственной и необходимой целью является *развитие умения фиксировать собственную устную речь в коммуникативных целях*.

Письмо может быть одновременно также и средством учения, но средством не формирования навыков, как писание, а их *совершенствования* и развития речевого умения.

В этом плане необходимо вспомнить о том, что в качестве одной из целей обычно выдвигают умение написать письмо зарубежному другу. Правомерность такой цели хорошо обосновывается тем, что: а) письмо представляет практическую ценность; б) оно имеет воспитательное значение, так как позволяет сопоставлять жизнь разных культур, развивает чувство интернационализма; в) оно легче и интереснее других видов письменных работ; г) написание письма легко укладывается в рамки тематики (проблематики).

Последний момент (т. е. комбинирование проблем) как раз и является главным фактором, почему написание письма — не только цель, но и средство развития речевого умения.

Л.С. Выготский писал, что в своем развитии письменная речь стоит после внутренней, предполагая ее наличие. Вполне понятно, что механизмы письма базируются на механизмах говорения. Это хорошо видно на схеме, где УР — устная речь, ВР — внутренняя речь, ПР — письменная речь: $УР \rightleftharpoons ВР \rightleftharpoons ПР$.

По обратным стрелкам видно влияние письма на устную речь.

Теперь о характере упражнений: должны они быть механическими или осмысленными? На начальной стадии формирования навыков каллиграфии и орфографии механические упражнения можно облечь в игровую форму. Это, однако, не означает, что они должны выполняться неосознанно: роль правил при формировании этих навыков достаточно велика.

Навыки орфографии и каллиграфии сами по себе не имеют ситуативной отнесенности. Но это не значит, что технику письма

следует развивать в отрыве от речи, т. е. в процессе писания. Желательно как можно скорее переходить к упражнениям в письме и на них совершенствовать навыки каллиграфии и орфографии.

Упражнений для развития письма используется довольно много. Поэтому отметим здесь лишь основные их типы.

- *Списывание* (в различных вариантах). Формирует и совершенствует технику письма, особенно если проводится как списывание слов, частей фраз и фраз по памяти. Может сопровождаться звуко-буквенным анализом.
- Так называемые *свободные и творческие диктанты* являются начальными упражнениями в развитии умения писать. Они могут быть включены в систему учения.
- Упражнения *в собственно письме* (написание письма, заметки в стенгазету, описание события и т. п.). Значение этих упражнений в развитии умения писать неоспоримо.
- Упражнения-*игры* (кроссворды, чайнворды, загадки и т. п.). Уместны на начальной ступени обучения.
- *Составление планов* рассказа (текста) как опоры для последующей передачи его содержания.
- *Составление аннотации* прочитанного.
- При формировании навыков говорения подкреплениями могут считаться любые действия, связанные с аудированием, чтением и записью речевого материала. В процессе работы с ФСТ аудирование и чтение, естественно, занимают свое место. Поэтому стоит обратить внимание на один из приемов подкрепления, связанный прежде всего с записью, но являющийся по своей природе комплексным и поэтому в высшей степени продуктивным. Это — упражнения *запись на слух с однократного предъявления*. В чем его суть?

Готовясь к уроку, учитель составляет небольшое высказывание, состоящее из пяти-восьми фраз, в которых содержатся новые лексические единицы (новое грамматическое явление). Это должно быть именно высказывание со всеми признаками устной формы общения, а не текстом в обычном смысле слова, хотя в методическом обиходе такое высказывание и называют микро-текстом. Оно записывается заранее на переносную доску или в компьютер, а также на магнитную ленту.

После того как учащиеся ознакомились с речевым материалом, учитель говорит: «А теперь послушайте, что думает по этому поводу... (можно назвать любого), с которым я беседовал. Согласны вы с ним?» Ученики слушают запись (30—40 секунд), потом учитель говорит: «Чтобы вы могли лучше обдумать свой ответ, давайте запишем это высказывание».

Однако эта запись в корне отличается от диктанта. Она характеризуется следующими признаками:

1) каждая фраза произносится только один раз и не повторяется ни при каких условиях;

2) если фраза длинна, а ученики еще не научены «схватывать» ее целиком, можно расчленить ее на две части по смыслу, а не по величине, т. е. так, чтобы получились смысловые синтагмы;

3) ученики должны быть приучены повторять услышанную фразу (синтагму) шепотом, прежде чем они ее запишут. Это условие совершенно обязательно, без него, как, впрочем, и без других, предлагаемый прием теряет свои преимущества;

4) фразы произносятся в нормальном (а не замедленном) темпе.

Когда высказывание записано, выставляется переносная доска или проецируется высказывание на экран и в течение одной минуты ученики сверяют свою запись с образцом. Учитель может указать на трудные с орфографической точки зрения места. Тот, кто не успел что-то записать, может это сделать сейчас. Предлагаемый прием является единственным видом работы, когда в усвоении участвуют все четыре анализатора: ученик слышит фразу, обязательно проговаривает ее, записывает и прочитывает. После этого упражнения продолжается работа по формированию лексических навыков.

Эксперименты показали, что постоянная запись речевого материала на слух с однократного предъявления способствует успешному формированию многих качеств говорения: а) более правильному интонационному оформлению речевых отрезков; б) увеличению средней длины «автоматической пробежки», т. е. совокупности слов, произносимых между двумя паузами; в) улучшению синтагматического (смыслового) членения речевого высказывания; г) увеличению беглости речи; д) повышению

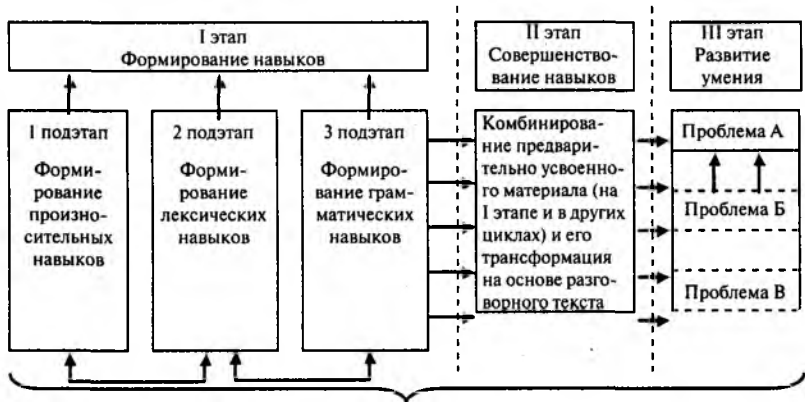
продуктивности говорения, которая характеризуется при использовании материала микротекста синонимичными заменами его элементов, превнесениями, способствующими более точной передаче мысли, и т. п.

Есть основания полагать, что запись на слух с однократно-го предъявления при постоянном ее использовании будет также способствовать развитию слуховой памяти учащихся, а это — важнейшее условие успешного овладения говорением и аудированием. Кроме того, она будет развивать технику письма, следовательно, постоянно сокращать затрачиваемое на запись время. В конечном счете учащиеся смогут достигнуть такого уровня, когда не потребуются специального времени на запись необходимого материала: они смогут фиксировать его попутно. Значение этого трудно переоценить.

Целесообразно среди всех упражнений различать *специальные* и *неспециальные*. К первым относятся такие, непосредственной целью которых является развитие умения писать или формирование любого навыка письма. Неспециальные упражнения выполняются с какой-либо иной целью, но в письменной форме и поэтому попутно совершенствуют навыки письма (например, письменные ответы на вопросы, описание картины с целью последующего устного воспроизведения и т. п.). Это экономит учебное время.

Как уже отмечалось, единицей организации учебного процесса является цикл уроков, посвященных овладению определенной дозой речевого материала. Было также определено, что овладение речевым материалом до уровня умения проходит три этапа: этап формирования навыков, этап совершенствования навыков, этап развития речевого умения. (рис. 26).

Один цикл работы по одной проблеме (А)



Напомним читателю кратко каждый из этапов применительно к овладению говорением, чтобы потом более осмысленно «наложить» на эту схему упражнения в чтении, аудировании и письме.

Первый этап, как правило, включает не три, а два подэтапа. Первый из них обычно имеет место на начальной ступени, так как именно здесь должна быть в принципе освоена произносительная сторона говорения. Затем она лишь совершенствуется на других подэтапах, ибо без произнесения невозможен процесс работы над лексическими и грамматическими навыками. На старшей ступени, когда уже освоены все грамматические явления, может отсутствовать третий подэтап. Вполне возможны циклы работы, где отсутствует и лексический подэтап. Возможно также отсутствие любых двух подэтапов и даже всего этапа в целом, а также произвольная последовательность подэтапов: все зависит от конкретного речевого материала и задач цикла.

Работа на первом этапе проходит на основе устного опережения. Это означает, что здесь нет упражнений с текстом. Новый материал, так сказать, изымается из того текста, на основе которого будет проходить работа на втором этапе, и усваивается каждый на своем подэтапе, без предъявления текста. Все упражнения проводятся главным образом устно, однако имеют место

и зрительные подкрепления (чтение микротекста), и аудитивные (прослушивание микротекста), и двигательные (запись микротекста, фраз и т. п.). Важно заметить, что все эти микротексты включают усваиваемый материал, а содержание микротекстов и упражнений на первом этапе (как, впрочем, и на других) построено на основе принципа новизны.

Напомним, что на первом этапе выполняются УРУ₂ и, если есть необходимость, — УРУ₁.

Второй этап осуществляется при работе над разговорным текстом. Текст назван разговорным, поскольку по своему характеру он принципиально отличается от текстов, предназначенных для чтения. Разговорный текст — это то же устное высказывание, но зафиксированное в письменной форме. В разговорном тексте, как правило, нет материала, который не был бы усвоен на первом этапе. Это — первая предпосылка совершенствования речевых навыков. Разговорный текст, хотя и представляет собой образцовое высказывание, — не самоцель; работа на данном этапе ведется не для того, чтобы запомнить его содержание и материал. Даже если ученик заучит текст и потом сможет его воспроизвести, это не приведет к совершенствованию навыков, а затем и к развитию умения. Разговорный текст — лишь содержательная и мотивационная база для высказываний учащихся. Выражая свое отношение к мыслям, содержащимся в тексте, учащийся комбинирует и использует его материал. Именно благодаря комбинированию, трансформации и репродукции и происходит совершенствование навыков. Важно заметить, что комбинирование здесь — целенаправленное и управляемое: одна грамматическая форма специально «сталкивается» с другой, слово «обрастает» новыми связями и т. д.

Совершенствование навыков происходит и благодаря постоянному зрительному подкреплению, и единству работы всех анализаторов. Используются УРУ₂ и РУ₁.

Третий этап характеризуется тем, что речевой материал используется в совершенно новых ситуациях для решения новых задач, более сложных и с психологической, и с лингвистической точек зрения, и с позиций развития речемышления. Зрительных, вербальных опор здесь, как правило, нет. Иллюстративные опо-

ры служат лишь стимулом к высказыванию и направляют говорение не в содержательном, а только в смысловом отношении. На последней стадии развития умения вообще никаких опор не используется.

На третьем этапе могут происходить смысловые увязывания обсуждаемой в цикле проблемы с другими, обсужденными в предыдущих циклах. Выполняются PY_1 и главным образом PY_2 .

Такова общая характеристика трех этапов. Но есть еще один, «особый» этап. Что это за этап и зачем он нужен?

Говорение не существует само для себя, оно — средство общения. И если мы научим учащихся выражать свои мысли и чувства в высказывании, но не научим их использовать эти высказывания в общении, конечная цель не будет достигнута. Ведь наша конечная цель — общение во всех формах и на всех уровнях (парном, групповом, коллективном) — тоже требует развития специальных умений. Для этого обязателен еще один этап — этап собственно общения. Конечно, развитие умения общаться имело место и на этапах цикла.

Но там оно как бы шло вторым планом, служило общим фоном. Здесь же все задачи учения собственно общению выдвигаются на первый план, а говорение выступает в роли средства общения.

Важно заметить, что этот этап включает в себя и чтение, и аудирование, и письмо как средство общения. Поэтому его нельзя считать четвертым этапом работы в цикле. Это — межцикловой этап, синтезирующий все, чем овладел ученик ранее.

Покажем, наконец, упомянутую выше таблицу.

Согласно комплексности развития в тесной связи со всеми другими видами речевой деятельности. В процессе работы над говорением целесообразно выбирать задания, при выполнении которых усваиваемый речевой материал не только используется в устных высказываниях, но и воспринимается на слух, записывается и прочитывается. Возможные задания такого рода и представлены в табл. 18. Заметим, что комплексное использование этих заданий должно иметь место в пределах каждого цикла.

Таблица 18

Развитие умений говорения при		
аудировании	чтении	письме
(1) Речевая зарядка	(1) Чтение записанного микротекста с новым материалом на этапе формирования навыков	(1) Запись микротекста с новым материалом на слух с однократного предъявления на этапе формирования навыков
(2) Слушание микро-текстов с новым речевым материалом на этапе формирования навыков	(2) Выполнение упражнений со зрительной вербальной опорой	(2) Письменное выполнение одного упражнения за урок на этапах формирования и совершенствования навыков
(3) Слушание разговорного текста на этапе совершенствования навыков, когда он предъявляется аудитивно	(3) Использование функционально-смысловых таблиц	(3) Постоянная попутная фиксация материала говорения (после овладения этим умением) на всех уроках цикла средней и старшей ступени обучения
(4) Слушание высказываний как смысловых и содержательных опор для говорения на этапе развития умения	(4) Использование логико-смысловых карт проблем	(4) Письменное выполнение всех домашних заданий
(5) Слушание речи учителя	(5) Чтение разговорного текста на этапе совершенствования навыков	
	(6) Выполнение упражнений с опорой на разговорный текст на этапе совершенствования навыков	
	(7) Чтение отдельных высказываний как смысловых и содержательных опор для говорения на этапе развития речевого умения	

Как было обещано выше, представим в заключение одно из средств, разработанных в нашей концепции, для реализации предложенной стратегии «культура через язык, язык через культуру». Это средство называется технологический квадрат.

Дело в том, что коммуникативное иноязычное образование, как вы уже знаете из первой части данного пособия, использует в качестве своего механизма смоделированное подлинное общение. Это довольно сложно организовать, используя обычные (даже речевые), но разрозненные упражнения. Желательно, чтобы весь урок как бы сливался в единый комплекс. Достичь этого позволяет технологический квадрат (ТК).

Представим его. Буквы слева означают, что по горизонталям расположены виды речевой деятельности: чтение (ч), аудирование (а), говорение (г) и письмо (п); буквы сверху означают, что по вертикалям расположены аспекты иноязычной культуры: познавательный (п), развивающий (р), воспитательный (в) и учебный (у).

	П	Р	В	У
Ч				
А				
Г				
П				

Коммуникативная технология предписывает овладение материалом, которое предполагает участие всех аспектов ИК и всех видов речевой деятельности (всех модальностей). Если в процессе упражнения «задействованы» все четыре аспекта ИК, такое упражнение правомерно назвать *полиаспектным*; если же «задействованы» все четыре модальности (ученик слышит, говорит, читает и пишет), такое упражнение является *полимодальным*. Таким образом, упражнения, реализующие коммуникативную технологию должны быть и полиаспектными, и полимодальными, т. е. *полифункциональными*.

Каков же механизм проведения полифункциональных упражнений?

Заметим, что технологический квадрат (ТК) предназначен не для учащихся, а для учителя. Он служит ему умозрительной моделью его деятельности, которая должна в процессе общения реализовать стратегическую формулу «культура через язык, язык через культуру» в содержательном и организационном планах. Эта формула, как уже говорилось, предполагает, что ведущим компонентом в ней является «культура». Именно отталкиваясь

от факта культуры, следует выстраивать образовательную технологию. Для объяснения и реализации этого и предназначен ТК.

Суть и цель работы заключается в том, чтобы, обсуждая какой-либо факт культуры, дать определенное количество установок (заданий), которые в своей совокупности обеспечивали бы включение всех аспектов ИК и видов речевой деятельности, т. е. полифункциональность упражнений. Если установки в их последовательности обозначить цифрами, то ТК может принять, к примеру, следующий вид.

Приведем несколько установок, в результате которых ТК принял такой вид. Представим себе, что ученикам предъявляется некий факт культуры, скажем расписание уроков в российской школе (оно напечатано в учебнике). Учитель начинает урок, как всегда, с экспозиции: «Вы знаете, что в каждом классе и каждой школе есть свое расписание. Оно, конечно, везде разное, но изу-

чаемые предметы у нас в стране одни и те же. А знаете ли вы, какие предметы изучают российские школьники? Нет? Тогда познакомьтесь с этим расписанием и скажите, какие предметы есть и у вас, а каких нет» (Так через чтение включается познавательный аспект, см. 1).

	П	Р	В	У
Ч	1,3			1,3
А	2	3		2
Г	4		4	4
П	3	3		3

- «А теперь послушайте, какие предметы изучают в российской гимназии. Что совпадает с нашей школой, а что нет?» (Познавательный аспект включается через аудирование, см. 2).
- «Можете ли вы сказать, уроков по какому предмету больше всего в неделю? Не помните? Просмотрите и прослушайте расписание еще раз (даю вам 30 секунд) и запишите их» (Через чтение и письмо включается развивающий аспект, см. 3).
- «Какие из этих предметов вы бы не включили в расписание?» или «Составьте то расписание, которое бы хотели вы». Эти установки дают повод для беседы о значимости того или иного предмета, когда учитель, не навязывая своего мнения, пока-

жет свое отношение к предмету, что может иметь воспитательный эффект (см. 4).

Чем больше будет установок, тем чаще включаются и аспекты ИК, и виды речевой деятельности, и тем успешнее и прочнее овладение речевым материалом (в данном случае — названиями предметов, умением их охарактеризовать, высказать о них свое отношение и т. д.). Главное при этом заключается в том, что ни одного задания, которое бы работало на учебный аспект непосредственно (типа: запомните, выучите и т. п.) ученикам не задается. Овладение речевым материалом происходит как бы произвольно, на втором плане, в то время как идет нормальный процесс общения по поводу факта культуры, идет упражнение-общение, точнее, упражнение, закамуфлированное в общение. Это и есть реализация формулы «культура через язык, язык через культуру», когда общение играет роль механизма образовательного процесса.

Для этого созданы следующие предпосылки:

во-первых, *изначальный эмоциональный фон*, когда ученик включается в деятельность на уровне переживания;

во-вторых, не только восприятие, но и *эмоциональная оценка факта культуры*;

в-третьих, *осмысление* его учеником и включение в систему своих отношений;

в-четвертых, *«встраивание»* факта культуры в смысловое пространство и его увязка с уже присвоенными смыслами (определение места в иерархии ценностей).

Коммуникативная технология, моделируя ситуацию реального взаимодействия, обеспечивает максимально естественное вхождение в мир «языкультуры».

Покажем всю технологию работы с ТК на примере такого феномена русской науки и культуры как М. В. Ломоносов.

Имя России — Ломоносов

Предлагаемый урок предназначен прежде всего, для аудитории учащихся, владеющих русским языком на уровне В2-С1. Основной факт культуры, рассматриваемый на уроке, — жизнь и деятельность выдающегося русского ученого, одного из создателей современного русского языка Михаила Васильевича Ломоносова. Обращение к этой незаурядной личности дает большие образовательные возможности в познавательном, развивающем и воспитательном аспектах: мы можем говорить о роли личности в жизни общества, о ценностях народа, их сохранении и эволюции, о тернистом пути развития науки, о загадках и парадоксах истории, о русском языке и его особенностях, о литературе и науке. Материал урока стилистически разнообразен и помогает обратить внимание на особенности научного и научно-публицистического языка, а также познакомиться с некоторыми изменениями, которые претерпел русский язык за 200 лет.

1. Экспозиция.

В истории каждой страны есть люди выдающиеся — ученые, философы, художники, политические деятели, — которые составляют славу и гордость народа. Как вы думаете, каким должен быть человек, какими качествами он должен обладать, чтобы добрая слава о нем сохранялась в памяти людей столетиями?

Возможные ответы: честный, справедливый, талантливый, гениальный, трудолюбивый, самоотверженный, удачливый и т. п.

(Можно обратиться к аудитории фронтально и фиксировать предлагаемые характеристики на доске учителю или одному из учеников.)

Воспитание через говорение. В данном случае экспозиция не просто подготавливает аудиторию к разговору о выдающейся личности и ее роли. Самое главное — мы входим в пространство диалога культур, чтобы прийти в итоге к пониманию важности и уникальности истории любого народа, к пониманию ценности сохранения памяти о лучших представителях нации.

2. А обратили ли вы внимание на то, что споры вокруг самых выдающихся людей прошлого, таких как, например, Леонардо или Сократ, Моцарт или Наполеон, не утихают даже спустя столетия? Историки, журналисты, писатели снова и снова обращаются к истории их жизни. Как вы думаете, почему? Известны ли вам такие факты?

(Успешность выполнения этого задания зависит от того, насколько широк кругозор учащихся. В случае необходимости, учитель может напомнить о некоторых фактах с помощью картин, цитат, другими действенными в конкретной аудитории средствами.)

Воспитание и познание через говорение.

Не секрет, что в истории мифы и реальность тесно переплетены. Тем важнее помочь учащимся развивать критическое мышление, работать с источниками, задаваться вопросами, не бояться иметь свою точку зрения и отстаивать ее. Обсуждение, предлагаемое в этом задании, готовит учащихся к тому, чтобы критически воспринять информацию из текстов задания 4.

3. В истории науки и искусства России тоже есть немало замечательных имен. Не так давно на телевидении был даже организован проект «Имя России», где зрители выбирали тех писателей, ученых, общественных деятелей, которые оказали самое большое влияние на развитие страны. Среди этих имен было и имя Михаила Васильевича Ломоносова. Знаете ли вы о том, кем он был, когда жил, какую роль сыграл в истории, чем знаменит?

Познание через говорение и аудирование.

4. Мы говорили с вами о том, что споры о жизни выдающихся людей часто разгораются спустя столетия с новой силой. Ломоносов и его наследие — не исключение. Недавно мне попала в руки книга французского физика Никола Витковски «Сентиментальная история науки». В этой книге немало интереснейших фактов о жизни и трудах Ньютона, Бэкона, Дарвина, Эдгара По, Максвелла, Омара Хайама

и других. Один из разделов книги посвящен Ломоносову. И этот раздел представляется далеко не однозначным.

Прочитайте отрывки из книг Н. Витковски, А.С. Пушкина, крупнейшего историка XIX века С.М. Соловьева, из учебника по истории физики. Обсудите в группах: Какие факты противоречат друг другу? В чем авторы предложенных отрывков согласны, оценивая роль Ломоносова?

1. «Горы подо льдом... Хребет Ломоносова, единственная горная цепь, проходящая точно через Северный полюс по дну Северного ледовитого океана, — это достойная иллюстрация к истории великой личности, чье имя он увековечил. Русские горы. Михаил Ломоносов (1711-1765), преданный после смерти почти полному забвению и внезапно воскресший сто пятьдесят лет спустя в образе национального героя, хорошо их знал. Причины его воскресения были сугубо идеологическими: СССР требовались ученые. Ломоносов воплощал идеальные качества социалистического героя (беден, русский по национальности, патриот и враг царизма)...»

*Никола Витковски (Nicolas Witkowski),
«Сентиментальная история науки
(Une Histoire Sentimentale des Sciences)»*

2. «Ломоносов ... пытался «прилагать алгебру к химии» — программа и сегодня не потерявшая актуальности, — и объяснять физику «механикой корпускул», что по-настоящему начали делать только полутора веками позже. ...Он увлекался грозами и молниями, арктическими льдами и морскими течениями, изготовлением научных инструментов, географией и минералогией, экспериментировал с теплом, звуком, действием растворителей и блеском металлов, походя обратил внимание на то, что стало в последствии знаменитым «ничто не исчезает бесследно» Лавуазье. Пусть этого и недостаточно, чтобы приписать ему закон сохранения вещества, зато его вполне можно назвать создателем физической

химии. «Моя химия — это физика», — любил он повторять своим студентам».

*Никола Витковски (Nicolas Witkowski),
«Сентиментальная история науки
(Une Histoire Sentimentale des Sciences)»*

3. «Даже став государственным советником, Ломоносов не смог не оставить следа в русской науке своего времени. Быстро скрывшись под бюрократическим льдом, он оставался там на протяжении полутора веков, чтобы, словно сибирский мамонт, быть размороженным для славы Советской России. Истинный первопроходец, он со всей очевидностью заслужил свое место в истории науки, став первым в длинной цепочке русских ученых-провидцев, не боявшихся — и это типично русская черта — свободно мыслить, оказавшись в изоляции от основных интеллектуальных течений Запада. Ломоносов стал предтечей кинетической теории газов, Дмитрий Менделеев (1834–1907) — понимания структуры атомов, Владимир Вернадский (1863–1945) — идеи биосферы...»

*Никола Витковски (Nicolas Witkowski),
«Сентиментальная история науки
(Une Histoire Sentimentale des Sciences)»*

4. «Ломоносов... первый наш университет... Соединяя необыкновенную силу воли с необыкновенной силой понятия, Ломоносов обнял все отрасли просвещения».

А.С. Пушкин

5. «Историк, Ритор, Механик, Химик, Минералог, Художник и Стихотворец — он все испытал и все проник».

А.С. Пушкин

6. «Ломоносов... был определен профессором химии при Академии наук. Но Ломоносов не ограничился одной химией, но занимался и другими естественными науками и с таким ус-

пехом, что знаменитые иностранные ученые дивились редкому уму русского ученого. Но и этого мало: Ломоносов написал русскую грамматику, риторику и, что всего важнее, в своих стихотворениях, речах, которые он говорил в торжественных случаях в академии, в ученых рассуждениях и руководствах он представил образцы русского языка, создал русский язык для науки и литературы».

Сергей Соловьев (1820–1879)

«Общедоступные чтения о русской истории»

7. «В середине XVIII века Михаил Васильевич Ломоносов предлагает «всеобщий закон» сохранения. Впервые он формулирует его в письме к Леонарду Эйлеру от 5 июля 1748 года. Здесь он пишет: «Но все встречающиеся в природе изменения происходят так, что если к чему-либо нечто прибавилось, то это отнимается у чего-то другого. Так, сколько материи прибавляется к какому-либо телу, столько же теряется у другого...». Открытие Ломоносова осталось незамеченным среди европейских ученых... Почти через 20 лет после Ломоносова исследование проблемы сохранения массы заинтересовало Антуана Лавуазье. В конце XVIII века научное сообщество признало закон сохранения массы (закон Ломоносова-Лавуазье), который сегодня наиболее просто формулируется для химических реакций: «Масса всех веществ, вступивших в химическую реакцию, равна массе всех продуктов реакции».

Познание, развитие, воспитание через чтение и говорение.

В познавательном аспекте данное задание позволяет не только узнать о жизни и трудах М.В. Ломоносова. Можно обратить внимание на стилистические особенности научных и научно-публицистических текстов, обсудить некоторые научные проблемы (начиная с формулирования закона сохранения массы вещества и кончая обсуждением проблем современной физической химии — в зависимости от подготовленности аудитории).

В развивающем аспекте, поскольку мы предлагаем тексты, по-разному оценивающие роль Ломоносова, прежде всего задание направлено на развитие критического мышления, способности сопоставлять информацию, находить в текстах «ключи» к информации, например даты жизни Сергея Соловьева и Александра Пушкина позволяют опровергнуть утверждение Николая Витковского о том, что Ломоносов был забыт в России на 150 лет. Воспитательный аспект тесно связан в данном случае с развивающим: если идеологические позиции влияют на объективность автора, как узнать правду?

5. Итак, какими науками и видами искусств занимался Ломоносов? Обратите внимание на перечисление, написанное А.С. Пушкиным: что бы вы добавили, после прочтения других текстов, какие слова в тексте Пушкина можно заменить современными?

В русском языке таких разносторонних людей называют энциклопедистами. Знаете ли вы других энциклопедистов? Какое слово используют в этом случае в вашем родном языке? Какие факты жизни Ломоносова произвели на вас самое большое впечатление?

Развитие и воспитание через говорение.

6. Выберите из текстов предыдущего задания факты, которые можно было бы включить в энциклопедическую статью о М.В. Ломоносове. Напишите, основываясь на выбранных фактах, ваш вариант такой статьи.

Развитие через письмо.

7. В начале урока мы говорили о качествах, которыми должен обладать человек, чтобы остаться в доброй памяти людей. Как вам кажется, какие из перечисленных качеств были присущи М.В. Ломоносову? Можно ли дополнить наш список, исходя из того, какие факты жизни Ломоносова мы узнали? Если список кажется вам неполным, воспользуйтесь словарем.

Развитие и воспитание через чтение и говорение (письмо).

8. Вы обратили внимание на то, какую роль сыграл Михаил Ломоносов в развитии русского языка. Вспомните, как об этом говорили Александр Пушкин и Сергей Соловьев.

М.В. Ломоносов писал: «Карл Пятый, римский император, говаривал, что испанским языком с Богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятелем, итальянским — с женщинами говорить прилично. Но если бы он знал русский язык, то, конечно, к тому добавил бы, что на нем со всеми говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того богатство и сильную в изображениях кратость греческого и латинского языков».

Вы согласны, что каждый язык можно охарактеризовать одним словом? Какое слово подойдет, по вашему мнению, для характеристики таких языков, как словацкий, чешский, польский, английский?

Развитие через чтение и говорение

9. Ломоносов написал немало поэтических произведений. Многие из них для современного читателя сложны, ведь язык изменяется очень быстро, многие слова пишутся и произносятся в наше время по-другому, другие слова вышли из употребления. Но есть среди стихотворений Ломоносова такие, которые по-прежнему очень любимы. Вот одно из таких стихотворений:

Кузнечик дорогой, коль много ты *блажен*,
Коль больше пред людьми ты счастьем *одарен!*
Препровождаешь жизнь меж мягкой травой
И наслаждаешься *медвяною* росой.

Хотя у многих ты в глазах *презренна* тварь,
Но в самой истине ты перед нами царь:
Ты Ангел во плоти иль, лучше, ты бесплотен!
Ты скачешь и поешь, свободен, беззаботен;
Что видишь, все твое; везде в своем дому;
Не просишь ни о чем, не должен никому.

Выделенные курсивом слова звучат довольно архаично и в современном русском языке практически не употребляются. Найдите современные синонимы для этих слов (*напр. Блажен — доволен, счастлив; одарен (поэт.) — одарен; коль — как, если; препровождает — проводишь*).

Как вы думаете, в связи с чем, при каких обстоятельствах Ломоносов мог написать такие строки? О чем эти строки?

У этого стихотворения есть название: «Стихи, сочиненные на дороге в Петергоф, когда я в 1761 году ехал просить о подписании привилегии для Академии, быв много раз прежде за тем же».

Теперь, когда вы знаете обстоятельства, при которых стихотворение было написано, как бы вы передали смысл этого стихотворения одним предложением?

Развитие, познание, воспитание через аудирование, говорение и чтение.

10. Многие высказывания М.В. Ломоносова стали афоризмами, их часто цитируют. Вот примеры афоризмов Ломоносова:

«Ежели ты что хорошее сделаешь с трудом, труд минется, а хорошее останется, а ежели сделаешь что худое с услаждением, услаждение минется, а худое останется».

«Нет такого невежды, который не мог бы задать больше вопросов, чем может их разрешить самый знающий человек».

Выберите одно из высказываний, используйте его в эссе-рассуждении.

Узнать больше о М.В. Ломоносове можно, например на сайте <http://www.lomonosov.org.ru>, там же можно найти его труды, афоризмы, стихотворения.

Развитие и воспитание через аудирование, чтение и письмо.

11. А какими учеными, людьми искусства, общественными деятелями гордится ваш народ? Знают ли имена и деяния этих людей в других странах? Что бы вы хотели рассказать о своих замечательных земляках? Подготовьте ваш рас-

сказ, используя журналы, энциклопедии, Интернет, другие источники.

Познание и воспитание через письмо и чтение. Данное задание — продолжение диалога. Познание русской культуры должно происходить в диалоге с родной культурой учащегося. Можно предположить, что выбор учащихся с большой долей вероятности падет на личность с непростой судьбой, что даст возможность продолжить разговор об общих ценностях и общих проблемах наших народов.

Вопросы и задания

1. В чем заключается принципиальное отличие ролевого и личностного общения. Почему ролевой характер общения учителя иностранного языка с учащимися является губительным?
2. Проверьте себя: каково психологическое содержание общения как деятельности. Дополните таблицу. Кратко поясните каждую из составляющих.

Предмет общения общающихся
Единица общения	акт
Средства общения	вербальные:,,, ; невербальные: паралингвистические,, кинестические,
Способы общения	информационный,,
Продукт общения информации
Результат общения

3. Определите виды предметов обсуждения (см. главу 1, часть V), использованные в приведенных ниже установках.
 - 1) По статистике, более 40 миллионов детей в мире живут на улице. Их так и называют «дети улиц». Как вы думаете, почему это происходит, каковы причины? Почему дети убегают из дома?
 - 2) Более 100 лет тому назад был создан язык «эсперанто». Предполагалось, что он со временем станет всеобщим языком жителей Земли. Как вы думаете, почему эсперанто до сих пор не был единственным языком на планете?
 - 3) Петр очень любит животных и даже собирается стать ветеринаром, но его мама запрещает ему заводить даже кошку. Она считает, что содержание животных в доме негигиенично. Что бы вы посоветовали Пете?
 - 4) В последнее время в средствах массовой информации очень много говорят и пишут о необходимости ведения здорового образа жизни. Что значит для вас здоровый образ жизни?

- 5) Наркотики наносят огромный вред здоровью. Не случайно в средствах массовой информации об этом так много говорят и пишут. Как вы думаете, какие меры по борьбе с наркоманией являются наиболее действенными? Почему?
4. Определите виды предметов обсуждения, использованных на странице данного учебника.

Кто владеет информацией, тот владеет миром.

(Древняя мудрость)

Свободные и несвободные сочетания слов.

Простое предложение.

Предложения с обращениями, вводными словами и вводными предложениями.

- 1) Прочитайте тему цикла. Как вы думаете, правы ли были древние мудрецы, придавая такое значение информации? Порассуждайте с помощью выдержек из современной справочной литературы.

В жизни человека огромную роль играет информация — самые разнообразные сведения, сообщения, известия, знания и умения.

Информация — отражение окружающего мира. Каждый человек с момента рождения окружен информацией, которая воспринимается им с помощью слуха, зрения, обоняния и осязания.

К какому типу речи относится ваше высказывание? Вспомните, как строится рассуждение. С чего оно начинается?

Тезис в рассуждении — это мысль, которую надо доказать или опровергнуть. В тексте он может быть представлен в виде или цитаты, или риторического вопроса, или четко сформулированной позиции автора по проблеме рассуждения.

- 2) Прочитайте тезисы, которыми начинаются рассуждения ребят, приславших письма в газеты и журналы. В виде чего представлен каждый тезис?
- *Миром правит человек наиболее информированный. Тезис этот не нов. Об этом еще говорили мудрецы Древнего Китая.*
 - *Чтобы нормально жить — есть, пить, быть здоровым, — человеку нужно не так уж много сведений о мире. Вся ос-*

тельная информация, которая обрушивается сегодня на нас, — лишняя!

- *Кто сегодня не согласен с тем, что информация — основа любого знания?*

5. Определите какой вид организационной формы общения предполагает выполнение каждого из последующих упражнений.

Упражнение 1. Знаете ли вы, что в состав Российской Федерации входит много республик: Алтай, Башкортостан, Дагестан, Ингушетия, Калмыкия, Карелия, Коми, Мордовия, Северная Осетия, Татарстан, Чечня и др.

а) Найдите их на карте России.

б) Где бы вы хотели побывать? Какие вопросы вы бы задали жителям этой республики?

Упражнение 2. Вы давно мечтали побывать в России, а ваш друг недавно вернулся из турпоездки по Золотому кольцу. Посоветуйтесь с ним, какие города стоит посетить и что там посмотреть. (Здесь можно пояснить, какие города входят в состав «Золотого кольца».)

Упражнение 3. «Сколько людей — столько мнений. Нужно считаться с мнением каждого». Вы согласны с этим?

6. Большая часть информации передается с помощью невербальных средств общения. В достаточной ли степени вы владеете этими средствами?

а) Просмотрите перечень функций (глава 1, раздел «Средства общения»), которые выполняют невербальные средства в процессе общения и приведите примеры из жизни или педагогической практики, подтверждающие наличие каждой из них.

б) Используя кинесические или проксемические средства, покажите ученику (классу), что:

- вы удивлены услышанным;
- вам нравится то, о чем он вам рассказывает;
- ему следует обратить внимание на схему;
- ему следует ускорить темп;

- хоровая работа окончена;
- время на выполнение задания истекло;
- вы заинтересованы в том, что слышите.

Попросите коллег оценить ваши действия.

7. Проанализируйте упражнение, представленное в одном из учебников русского языка для начальной школы, с точки зрения его способности развивать у учащихся умение высказываться, обладающее необходимыми параметрами.

Инпик решил взять у детей *интервью* — расспросить их об игрушках. Прочитайте ответы детей и определите, кто на какой вопрос отвечал. Пронумеруйте ответы в соответствии с вопросами.



— У меня есть разные игрушки: куклы, кукольная мебель, посуда, музыкальные и спортивные игрушки.

— Больше всего мне нравятся мягкие игрушки-зверюшки. Они такие пушистые, милые и забавные!



— Я мечтаю об электронной игрушке, которая может выполнять разные команды. А то у меня одни механические игрушки. Они умеют только двигаться!



— Каких только игрушек нет у меня! И резиновые, и пластиковые, и деревянные, и металлические, и меховые!

— Я играю во все игрушки, но с оловянным солдатиком не расстаюсь никогда. Он всегда со мной!



1. Какие игрушки у тебя есть?
2. Из чего сделаны твои игрушки? Какие они?
3. Какие игрушки тебе нравятся больше всего?
4. Есть ли игрушка, которая всегда с тобой?
5. О какой игрушке ты мечтаешь?

8. Общими характеристиками общения, как вы знаете, являются: активность, мотивированность, целенаправленность, связь с другими видами деятельности, эвристичность, избирательность, единство сознания и подсознания.

Исходя из прочитанного в данной книге, составьте перечень основных (10—12) действий учителя-коммуникативиста, благодаря которым осуществляется учет вышеуказанных характеристик общения в процессе иноязычного образования.

9. а) Определите, диалог ли это?

— Давно не отдыхал..

— Я тоже.

— Летом на юг поеду.

— К морю? Везет! А у меня отпуск только в сентябре.

- б) Определите речевые функции для каждой из реплик.

- в) Придумайте задания для пары учащихся, которые позволят им воспользоваться получившейся в результате задания 9 б) функциональной моделью.

10. Ознакомьтесь с высказываниями учителей о том, как они организуют работу в группах. Кто из них прав? Объясните почему. В чем его ошибка?

Учитель 1: Когда у меня запланировано упражнение, предполагающее групповую форму работы, я обычно прошу учащихся самостоятельно сформировать группу из тех одноклассников, которые им близки. Ничего плохого в этом не вижу.

Учитель 2: Я не вижу смысла в том, чтобы формировать речевую группу из учеников с разной степенью обученности. В этом случае «сильные» берут на себя всю ответственность за выполнение задания, а «слабые» просто сидят, наблюдают и слушают.

Учитель 3: Речевые группы надо постоянно менять. Я, например, каждый раз образую новые группы, объединяя или включая в них тех ребят, кто еще вместе не работали. Может быть, я не всегда учитываю

их личные пожелания, но ведь и по жизни нам не всегда приходится работать только с теми, с кем хочется или с кем интересно. Пусть привыкают.

11. Поразмышляйте над ответами на вопросы.

- 1) В чем достоинства группового общения на уроках иностранного языка?
- 2) По каким критериям создаются речевые группы?
- 3) С какой целью создаются учителем гомогенные и гетерогенные группы?
- 4) В чем отличие «технологического» лидера от «эмоционального», и при каком лидере (консультанте) группа работает наиболее эффективно?
- 5) Как осуществляет учитель контроль за работой речевых групп?
- 6) Почему надо приучать учащихся к работе в речевых группах?

12. Поразмышляйте над методическими задачами.

1. Учитель разделил учащихся на речевые группы и дал им задание подготовить рассказы о любимых городах. Учитель знал, что учащимся нравятся многие города России. Но почему-то представители всех групп захотели рассказывать только о родном городе.
 - а) Какие критерии организации речевых групп нарушил учитель?
 - б) Если учащиеся мало путешествовали, а учителю хочется научить их рассказывать не только о родном городе, как он может организовать работу в речевых группах?
2. Во время работы речевых групп учитель заметил, что в одной из групп роль консультанта перешла из рук ученика, назначенного им, к ученику, который плохо успевает по предмету, но пользуется авторитетом среди учащихся. Как поступит учитель: сделает вид, что ничего не заметил, или вмешается в работу группы?
3. Молодая учительница решила применить на своих уроках в 5 классе групповую работу. К ее огорчению, учащиеся часть ссорились, отказываясь работать коллективно. Учителю

это надоело, и она отказалась от такой формы организации учебного труда учащихся, решив, что еще рано учащимся 5 класса работать в группах. Правильно ли поступила учительница? А что бы делали вы на ее месте?

13. «Все виды речевой деятельности взаимосвязаны и взаимозависимы». Докажите данный тезис, ориентируясь на заданные области поиска аргументов:

- механизмы,
- операционные средства (совершаемые действия и операции),
- навыки,
- стороны речевой деятельности (устная, письменная),
- способы выполнения деятельности,
- условия функционирования.

Рекомендуемая литература

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Словарь методических терминов. — СПб., 1999.
2. *Алхазишвили А.А.* основы овладения устной иностранной речью. — М., 1988.
3. *Андреева Г.М.* Социальная психология. — М., 1980.
4. *Артемов В.А.* Психология обучения иностранным языкам. — М., 1969.
5. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965.
6. *Богомолов А.Н.* Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному. Лингводидактический аспект. — М., 2008.
7. *Бурвикова Н.Д.* Текст: лингвистический и методический аспекты. — М., 1989.
8. *Верещагин Е.М.* Вопросы теории речи и методики преподавания иностранных языков. — М., 1969.
9. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. — М., 1990.
10. *Вишнякова Т.А.* Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. — М., 1982.
11. *Воробьев В.В.* Лингвокультурологические принципы презентации учебного материала (проблемы концентризма). — М., 1993.
12. *Вохмина Л.Л.* Единицы обучения при коммуникативном подходе // Русский язык за рубежом. — 1988. — № 6.
13. *Всеволодова М.В.* Основания практической функционально-коммуникативной грамматики русского языка // Языковая системность при коммуникативном обучении. — М., 1988.
14. *Вятютнев М.Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). — М., 1984.
15. *Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др.* Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. — М., 1985.

16. *Гурвич П.Б.* Программирование коммуникативных упражнений для развития устной речи // *Иностранные языки в школе.* — 1967. — № 2.
17. *Живая методика для преподавателя РКИ / Коллектив авторов* Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. — М., 2005.
18. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. — М., 1985.
19. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). — М., 1989.
20. *Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. — М., 1998.
21. *Иевлева З.Н.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. — М., 1981.
22. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. — М., 1981.
23. *Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Шукин А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. — М., 2008.
24. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
25. *Кибирева Л.В.* Реализация принципа новизны в учебнике русского языка как государственного (неродного). Дис. к.п.н., 2006.
26. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М., 1986.
27. *Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — 4-е изд., испр. — М., 1988.
28. *Кузовлев В.П.* Методическая характеристика класса как средство управления индивидуализацией обучения // *Иностранные языки в школе.* — 1986. — № 1.
29. *Кулибина Н.В.* Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. — М., 2000.
30. *Лapidус Б.А.* Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). — М., 1970.
31. *Леонтьев А.А.* Методика — теория обучения русскому языку как иностранному. Связь методики с другими науками: Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов. — М., 1984.
32. *Леонтьев А.А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки). — М., 1970.

33. *Леонтьев А.А.* Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. — М., 1988.
34. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. — М., 1976.
35. *Ляховицкий М.В.* Методика преподавания иностранных языков. — М., 1981.
36. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / Под ред. А.Н. Щукина. — М., 1990.
37. *Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 1990.
38. *Молчановский В.В., Шепелевич Л.* Преподаватель русского языка как иностранного: Введение в специальность. — М., 2002.
39. Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. А.А. Леонтьев. — М., 1991.
40. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1985.
41. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Урок иностранного языка. — М., 2009.
42. *Пассов Е.И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. — М., 2000.
43. *Пассов Е.И.* 40 лет спустя, или Сто и одна методическая идея. — М., 2006.
44. *Пассов Е.И.* Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем. — СПб., 2009.
45. *Прохоров Ю.Е.* Культуроведческие основы обучения русскому языку как иностранному // Методика преподавания русского языка как иностранного. Ч. 1. — М., 2004.
46. *Рогова К.А.* Соотношение лексики и грамматики в преподавании русского языка как иностранного // Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 16. Русский язык как иностранный и методика его преподавания. Ч. 1. — СПб., 2001. — С.17–20.
47. *Рожкова Г.И.* Очерки практической грамматики русского языка. — М., 1978.
48. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — М., 1946.

49. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И.П. Лысаковой. — М., 2004.
50. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. — М., 1991.
51. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981.
52. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. — М., 1968.
53. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). — М., 1979.
54. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. — М., 2003.
55. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. — СПб., 2000.
56. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. — М., 2002.
57. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. — Саранск, 1993.
58. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. — М.: Русский язык. Курсы, 2010.
59. Шанский Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Русский язык в национальной школе. — 1982. — № 6.
60. Шатилов С.Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. — Л., 1985.
61. Шубин Э.П. Основные принципы обучения иностранным языкам. — М., 1963.
62. Щукин А.Н. Методика обучения русскому языку как иностранному: Хрестоматия. Воронеж, 1998.
63. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 2003.
64. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. Методика. — М., 2009.

Содержание

Часть I. Российская коммуникативная методика сегодня	3
Глава 1. Почему «иноязычное образование», а не «обучение иностранному языку»?.....	10
Чему мы учим, когда «обучаем языку»?	10
Какой должна быть цель образования?.....	16
«...Куда ж нам плыть?»	20
Глава 2. Через культуру диалога к диалогу культур.....	24
Глава 3. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования	45
Глава 4. Диалог культур как цель иноязычного образования	60
Познавательный аспект.....	64
Развивающий аспект	71
Воспитательный аспект	74
Социальный аспект	76
Глава 5. Коммуникативность подлинная и мнимая	84
Коммуникативность и общение	106
Вопросы и задания	110
Часть II. Методические принципы коммуникативного иноязычного образования	115
Глава 1. Принцип речемыслительной активности	116
Что такое педагогическое общение?.....	129
С чего начать урок?	134
«Как слово наше отзовется?...»	139
Преподаватель и учащийся как речевые партнеры.....	142
Глава 2. Принцип индивидуализации	148
Индивидуальные свойства учащихся и индивидуальная индивидуализация.....	148
Субъектные свойства учащихся и субъектная индивидуализация.....	149
Личностные свойства учащихся и личностная индивидуализация	151

Каждому по способностям	153
Каждый ученик — личность	157
Как «разбудить» мотивацию?	161
Форма и содержание методической характеристики класса ...	165
Глава 3. Принцип ситуативности	189
Ситуация как основа учебного процесса	191
Ситуация как основа отбора и организации речевого материала	199
Ситуация как способ презентации материала	199
Ситуация как условие формирования навыков	200
Ситуация как условие развития умения	201
Глава 4. Принцип функциональности	204
Принцип функциональности как основа моделирования речевого материала	204
Принцип функциональности и речевые единицы	205
Принцип функциональности при отборе и организации учебного материала	205
Функциональный принцип и перенос навыков	206
Функциональное единство трех сторон речевой деятельности	207
Принцип функциональности и сознательность	208
Принцип функциональности и перевод	210
Глава 5. Принцип новизны	215
Новизна как основа динамичности умения	223
Новизна, память и мышление	224
Новизна как основа продуктивности говорения	226
Новизна как основа заинтересованности	227
Вопросы и задания	229
Часть III. «Три кита», на которых основано умение вести диалог культур	236
Глава 1. Формирование лексических навыков говорения, или Вначале было слово	236
Традиционная стратегия овладения иностранной лексикой	236
Психологическая структура слова как единицы усвоения	238
Лексический навык как объект овладения	240
Функциональная стратегия формирования лексических навыков	242
Технология работы с функционально-смысловыми таблицами	245

Глава 2. Формирование грамматических навыков.....	254
Традиционная стратегия обучения грамматической стороне говорения	254
Грамматический навык как объект овладения	258
Функциональная стратегия формирования грамматических навыков говорения.....	260
Роль, место и характер грамматических правил.....	265
Глава 3. Формирование произносительных навыков, или По прононсу встречаются.....	268
Коммуникативная стратегия овладения произносительной стороной говорения	268
Произносительные навыки как объект овладения.....	272
Технология формирования произносительных навыков	275
Вопросы и задания	280
Часть IV. Средства формирования речевых навыков и развития речевых умений в коммуникативном иноязычном образовании.....	283
Глава 1. Общение как умение	284
Проблема навыков и умений	284
Качества навыков. Понятие «речевой навык».....	286
Виды навыков.....	289
Качества речевого умения. Понятие «речевое умение»	290
Виды и состав речевых умений	293
Умение общаться как системно-интегративное умение	295
Умения, необходимые для устного общения	296
Умения, необходимые для общения в письменной форме	301
Условия формирования речевых навыков и развития речевых умений	305
Вопросы и задания	314
Глава 2. Упражнения как деятельностные средства	316
Понятие «упражнение»	316
Требования, которым должны отвечать упражнения	316
Адекватность упражнений.....	319
Языковые упражнения.....	323
Упражнения в переводе	325
Трансформационные упражнения.....	326
Подстановочные упражнения	327
Вопросно-ответные упражнения.....	328
Условно-речевые и речевые упражнения и требования к ним	330
Вопросы и задания	336

Глава 3. Условно-речевые и речевые упражнения	340
Условно-речевые упражнения как средства формирования речевых навыков	340
Организация работы с условно-речевыми упражнениями	345
Методическая характеристика упражнений, используемых для развития речевого умения	355
Пересказ как упражнение	355
Упражнения в описании	359
Упражнения в выражении отношения, оценки и т. п.	361
Речевые упражнения как средство развития речевого умения	362
Классификация упражнений	365
Установка как средство управления высказыванием	372
Вопросы и задания	387
Глава 4. Система упражнений	391
Зачем нужна система упражнений?	391
Система упражнений «языковые — речевые» и попытки её усовершенствования	391
Как создать систему упражнений?	393
Цикличность как механизм учебного процесса	400
Задачи этапа совершенствования навыков	401
Разговорный текст как основа совершенствования навыков	404
Основные виды упражнений с разговорным текстом	405
Уроки совершенствования речевых навыков	409
Разговорный текст «Опять это свободное время»	410
Вопросы и задания	416
Глава 5. Вспомогательные средства	418
Памятка как вспомогательное средство	418
Что такое памятка?	419
Виды памяток	420
Вопросы и задания	431
Опоры как вспомогательное средство	435
Вопросы и задания	450
Часть V. Реализация коммуникативного иноязычного образования в овладении умением вести диалог культур	454
Глава 1. Общение как деятельность	454
Функции и виды общения	456
Модель общения	457
О чем мы говорим, пишем, читаем?	459

Как организовано общение?	460
Средства общения	462
Формы общения	463
Общие характеристики общения	464
Общение и мышление	470
Глава 2. Ученик как субъект диалога	477
Высказывание как элемент диалога и объект овладения	478
Психофизиологические механизмы говорения	482
Этапы работы над высказыванием	487
Логико-синтаксическая схема как каркас высказывания	488
Речевое умение, речевые упражнения и развитие умения высказываться	490
Глава 3. Особенности общения в парах и группах	493
Развитие умения участвовать в парном диалоге	493
Стратегия и содержание овладения диалогической формой общения	494
Упражнения для овладения парной формой общения	499
Развитие умения общаться в малых группах	507
Технология работы с речевыми группами	508
Глава 4. Аудирование, чтение и письмо в процессе овладения умением вести диалог культур	516
Что вносит аудирование в развитие умения вести диалог культур	516
Какова роль чтения в развитии умения вести диалог культур	521
Роль письма в развитии умения вести диалог культур	529
Вопросы и задания	552
Рекомендуемая литература	559

Учебное издание

Пассов Ефим Израильевич
Кузовлева Наталья Ефимовна

Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования

*Методическое пособие для преподавателей
русского языка как иностранного*

Редактор: Н.О. Козина
Корректор: В.К. Ячковская
Верстальщик: А.С. Пирогов

Подписано в печать: 5.05.10
Формат: 60×90/16 Объём 35,5 п.л.
Тираж: 1000 экз. Заказ: № 280

Издательство ЗАО «Русский язык». Курсы
125047, Москва, 1-я Тверская-Ямская ул., д. 18
Тел./факс: +7(495) 251-08-45; тел.: +7(495) 250-48-68
e-mail: ruskursy@gmail.com; rkursy@gmail.com; kursy@online.ru
www.rus-lang.ru

Отпечатано с оригинал-макета издательства,
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, пос. Правдинский Московской обл., ул. Лесная, 60
Тел.: +7(495) 993-44-04



Ефим Израилевич Пассов — заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор. Создатель Липецкой методической школы, а также приоритетной для России концепции коммуникативно-иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур», автор более 20 монографий и учебных пособий.

Автор, соавтор и научный руководитель авторских коллективов более 100 учебников английского, немецкого, французского и русского языка как иностранного и неродного.

Наталья Ефимовна Кузовлева — кандидат педагогических наук, доцент Липецкого филиала Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, заведующая лабораторией внедрения технологии коммуникативного иноязычного образования Липецкого института развития образования, руководитель курсов по обучению коммуникативной технологии преподавания иностранных языков, автор и соавтор более 60 научных работ.



В книге описаны ключевые положения коммуникативной методики методической школы Е.И. Пассова. Авторы излагают собственные взгляды на такие важные проблемы методики, как цель и средства иноязычного образования, отбор и организация учебного материала, система упражнений, этапы формирования у учащихся различных навыков и умений, роль учащегося в процессе обучения и др.

Рассматривая язык как средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям, авторы предложили технологию обучения, позволяющую овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном обществе.

В книге содержатся образцы уроков, упражнения различных типов, методические советы и рекомендации.

ISBN 978-5-88337-186-7



9 785883 371867