

 учебное пособие
для педагогических
ИНСТИТУТОВ

Р. К. Миньяр-Белоручев

МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ
ФРАНЦУЗСКОМУ
ЯЗЫКУ

Р. К. Миньяр-Белоручев

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Допущено Государственным комитетом СССР
по народному образованию в качестве
учебного пособия для студентов
педагогических институтов по специальности
«Иностранные языки»

МОСКВА
«ПРОСВЕЩЕНИЕ»
1990

ББК 74.261.7Фр
М62

Рецензенты: кафедра французского языка Волгоградского педагогического института им. А. С. Серафимовича;
кандидат педагогических наук, доцент Н. В. Елухина

Миньяр-Белоручев Р. К.
М62 Методика обучения французскому языку: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» – М.: Просвещение, 1990.– 224 с.: ил.– ISBN 5-09-001010-2

Настоящая книга предназначена студентам педагогических вузов. Книга содержит 15 глав, посвящённых основным проблемам методики, список литературы и французско-русский словарь методических терминов. Каждая глава включает последовательное изложение основных вопросов по проблеме и выводы.

Пособие составлено в соответствии с программой по методике преподавания французского языка для педагогических институтов.

М $\frac{4309000900-191}{103\ 03\ -90}$ – 40 – 90

ББК 74.261.7Фр

ISBN 5-09-001010-2

© Миньяр-Белоручев Р. К., 1990

ОГЛАВЛЕНИЕ

Оглавление	4
Предисловие	6
Глава I. Методика как теория обучения иностранным языкам	7
§1. Объект и предмет методики	7
§2. Связь методики с другими науками	8
§3. Способы обучения и способы учения	10
§4. Приёмы обучения	13
§5. Метод обучения и система обучения	14
§6. Функции учителя и виды учебной деятельности	16
Глава II. Принципы обучения иностранным языкам	19
§1. Дидактические принципы	19
§2. Дидактические принципы в обучении иностранным языкам	20
§3. Частные методические принципы	22
§4. Общие методические принципы	24
Глава III. Цели и содержание обучения	30
§1. Цели обучения как основополагающая методическая категория	30
§2. Практические цели обучения	31
§3. Общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели	33
§4. Содержание обучения и знание как его компонент	35
§5. Навыки и умения как компонент содержания обучения	39
Глава IV. Средства обучения	44
§1. Классификация средств обучения	44
§2. Технические средства обучения	46
§3. Учебник иностранного языка	49
§4. Учебно-методический комплект	52
Глава V. Проблема упражнений	53
§1. Упражнение как единица обучения	53
§2. Роль упражнения в формировании навыков и умений	55
§3. Классификация упражнений	56
§4. Типы упражнений	60
§5. Система упражнений	64
Глава VI. Отбор языкового материала	67
§1. Существующие подходы к отбору языкового материала	67
§2. Единицы отбора языкового материала	70
§3. Функциональность как принцип отбора языкового материала	73
§4. Коммуникативность как принцип отбора языкового материала	74
§5. Системность как принцип отбора языкового материала	75
Глава VII. Формирование произносительных навыков	78
§1. Место и роль произносительных навыков в обучении иностранному языку	78
§2. Содержание обучения произношению	79
§3. Артикуляторный подход к формированию произносительных навыков	81
§4. Акустический подход к формированию произносительных навыков	82
§5. Дифференцированный подход к формированию произносительных навыков	84

Глава VIII. Формирование лексических навыков	89
§1. Общая характеристика лексических навыков	89
§2. Языковая оснащённость лексических навыков	90
§3. Организация ознакомления при формировании лексических навыков	92
§4. Организация тренировки при формировании лексических навыков	97
Глава IX. Формирование грамматических навыков	102
§1. Сущность грамматических навыков и умений	102
§2. Эксплицитный подход к формированию грамматических навыков	103
§3. Имплицитный подход к формированию грамматических навыков	106
§4. Дифференцированный подход к формированию грамматических навыков	108
Глава X. Обучение аудированию	113
§1. Устная речь (общие сведения)	113
§2. Механизмы аудирования	115
§3. Трудности аудирования	118
§4. Значительные слова и смысл высказывания	120
§5. Система упражнений для обучения аудированию	122
Глава XI. Обучение говорению	129
§1. Основные формы общения	129
§2. Обучение говорению на начальном этапе	131
§3. Ситуативность и реактивность диалогической речи	133
§4. Обучение диалогической речи	139
§5. Обучение монологической речи	143
Глава XII. Обучение чтению	147
§1. Письменная речь	147
§2. Виды чтения	148
§3. Учебное чтение	150
§4. Информативное чтение	151
§5. Динамическое чтение	155
Глава XIII. Обучение письму	159
§1. Задачи обучения письму	159
§2. Обучение технике письма	160
§3. Обучение письменной речи	162
§4. Обучение реферированию и аннотированию	164
Глава XIV. Контроль в обучении иностранным языкам	166
§1. Содержание контроля	166
§2. Функции контроля	167
§3. Объекты контроля	169
§4. Самоконтроль и эталоны контроля	171
Глава XV. Электронно-вычислительная техника в обучении иностранным языкам	173
Литература	178
Vocabulaire méthodologique	181

ПРЕДИСЛОВИЕ

«Методика обучения французскому языку» имеет своей целью указать читателю достигнутый в настоящее время уровень теоретической и практической методики преподавания иностранных языков. Иностранные языки всегда привлекали внимание не только специалистов, но и широких кругов населения. В отличие от многих других учебных дисциплин, обучение иностранным языкам нельзя ограничить ни передачей суммы знаний, ни организацией систематических тренировок для становления навыков и умений. И в том и в другом случае ожидаемого эффекта достичь не удаётся. Об этом говорят малоутешительные результаты обучения языку в неспециализированных учебных заведениях. Именно эти обстоятельства способствовали тому, что теоретическое осмысление методики обучения иностранным языкам происходило особенно бурно в последние десятилетия. Необходимо было основные категории методики привести в соответствие с философским пониманием основ науки, создать истинно теоретические предпосылки для разработки практической методики. Эта работа ещё не закончена. Но её результаты внушают оптимизм. Уже можно говорить о научном подходе к пониманию таких основных понятий методики, как её объект и предмет, принципы и содержание обучения, способы и приёмы обучения, единицы обучения, критерии отбора языкового материала, типология упражнений и др. Все это составляет теоретические основы методики, и попытка их современного осмысления сделана на страницах этой работы.

Что касается практической методики, то она излагается не в рамках одного «общепризнанного» метода. Это сделано потому, что, во-первых, такого общепризнанного метода не существует, а во-вторых, потому, что, по мнению автора этих строк, такого метода не может быть. В одних условиях эффективными оказываются одни методы обучения, в других – другие. И только творческий подход к выбору этих методов может дать желаемые результаты. Творческому подходу к своей профессии и посвящена настоящая книга. В ней показаны и методы, принятые авторами современных учебно-методических комплектов, и методы других методических школ. Выбор их остаётся за теми, кто непосредственно решает проблемы обучения в школе, вузе и других учебных заведениях.

Теория обучения, предлагаемая в книге, так же как и большинство методов, может быть полезна учителям, преподавателям иностранного языка, студентам педагогических вузов и другим специалистам, независимо от языка. Тем не менее все примеры, а также упражнения, которые можно найти на страницах этой работы, даны на французском языке и для французского языка. Заключает книгу французско-русский словарь методической лексики.

ГЛАВА I. МЕТОДИКА КАК ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

§1. ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ МЕТОДИКИ

Любое живое существо в процессе своей жизни накапливает опыт, что даёт ему возможность не только приспособляться к окружающей среде, но и воздействовать на неё. Опыт, накопленный человеком, является социальным, поскольку он становится достоянием общества и передаётся из поколения в поколение. Передача опыта от одной группы людей другой и от одного поколения другому рассматривается как специфический вид общественной (социальной) деятельности и называется обучением.

Опыт накапливается обычно либо в виде суммы знаний об окружающем мире и способах и приёмах взаимодействия с ним, либо в виде комплекса навыков и умений, реализующих эти способы и приёмы. Следовательно, обучение заключается в передаче знаний и формировании навыков и умений. Если говорить конкретно об обучении иностранному языку, то оно заключается в передаче знаний об иностранном языке и о способах формирования и формулирования мысли (49, с. 27) средствами иностранного языка, а также в формировании навыков и умений, способных практически реализовать такие способы. При этом под знаниями об иностранном языке подразумеваются его лексические единицы и национальные реалии, составляющие культурный фон языка, а под знаниями о способах формирования и формулирования мысли – закономерности изменения форм и сочетания слов в предложении, фонетические и стилистические характеристики языка.

Передавать и получать знания об иностранном языке, так же как и формировать навыки и умения речи (т. е. навыки и умения, способные реализовать способы формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка), можно стихийно, а можно и организованно. Стихийно такие знания, умения и навыки приобретаются в экстремальных условиях, т. е. при насущной необходимости общения с окружающими людьми и отсутствии других средств общения, кроме иностранного языка. Организованно такие знания, умения и навыки приобретаются при наличии спланированного процесса обучения, включающего в качестве его составляющих преподавание и учение, или деятельность учителя и деятельность учащихся. Нетрудно заметить, что организационный процесс обучения представляет собой сложную систему, в которой взаимодействуют две подсистемы: деятельность учителя и деятельность ученика.

Для того чтобы такая сложная система как процесс обучения функционировала эффективно, необходимо знать её закономерности. С этой целью изучаются слагаемые процесса обучения, или элементы системы, связи между ними, типичные признаки. Наблюдаемые явления обобщаются, и на этой основе предлагается модель процесса обучения или, скорее, его фрагментов, т. е. научно обоснованное представление об объекте исследования. Модель процесса обучения или его фрагментов позволяет определить некоторые закономерности обучения, которые в совокупности и составляют теорию обучения, или методику. Если речь идёт о закономерностях процесса обучения иностранным языкам, то можно говорить о теории обучения, или методике обучения иностранным языкам.

Долгое время методику обучения иностранным языкам самостоятельной наукой

не считали. Методику рассматривали как раздел педагогики, изучающий методы обучения. Однако методы обучения, предусматриваемые педагогикой, для обучения иностранным языкам не подходили. Они были разработаны на основе процесса обучения вообще, а не процесса обучения иностранным языкам в частности.

Методику рассматривали и как раздел лингвистики, превращая её, таким образом, в собрание грамматических правил. Но такой подход также не прошёл проверку школьной практикой. Настало время становления методики обучения иностранным языкам как самостоятельной науки.

Всякая самостоятельная наука имеет свой объект исследования, свой предмет и свою терминологию. Марксистско-ленинская философия считает объектом то, что противостоит субъекту в его познавательной и предметно-практической деятельности. В методике обучения иностранным языкам имеется самостоятельный объект; исследования, это – процесс обучения иностранному языку, а точнее – процесс передачи знаний об иностранном языке и формирования навыков и умений иноязычной речи. Он реален, его проявления в тех или иных фрагментах процесса можно исследовать непосредственно, в онтогенезе, как принято говорить в философии.

В методике обучения иностранным языкам имеется и предмет, т. е. не конкретный процесс обучения, который можно измерить в его параметрах, а абстрактный процесс обучения, полученный в результате обобщения имеющихся знаний о большем количестве конкретных процессов обучения иностранным языкам. Другими словами, предмет методики обучения иностранным языкам есть накопленные об объекте знания, многочисленные теории, моделирующие процесс обучения иностранным и его фрагменты.

Все сказанное об объекте и предмете науки иллюстрирует движение познания от эмпирического уровня (изучение объекта) к теоретическому, т. е. к созданию абстрактной модели, которая тем лучше отражает содержание объекта, чем точнее методы его измерения. Методы измерения процесса обучения иностранным языкам ещё далеки от совершенства и, к сожалению, очень часто субъективны. К таким методам относят: критический анализ литературных источников, изучение и обобщение опыта преподавания, наблюдение, анкетирование, эксперимент (70, с. 11 – 17). Несовершенство методов измерения в обучении – одна из причин многообразия методических теорий и рекомендаций.

Итак, методика обучения иностранным языкам есть наука о закономерностях процесса обучения иностранным языкам. Она имеет свой объект исследования, свой предмет. Накопила она и самостоятельную терминологию; условно-речевые упражнения, аудиовизуальный метод, семантизация лексики и т. п. Все это и позволяет сделать вывод о том, что методика обучения иностранным языкам приобрела статус самостоятельной науки.

§2. СВЯЗЬ МЕТОДИКИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Став самостоятельной наукой, методика обучения иностранным языкам не стала наукой, лишённой связи с так называемыми смежными науками. Это было бы невозможно. Ф. Энгельс, который совершенно справедливо рассматривал науку как отражение форм движения, писал по этому поводу: «Подобно тому, как одна форма движения развивается из другой, так и отражения этих форм, различные науки,

должны с необходимостью вытекать одна из другой» (1, с. 565).

Методика обучения иностранным языкам как наука является детищем общей педагогики, а точнее – дидактики, т. е. науки об образовании и обучении. Недаром одно из обозначений методики обучения иностранным языкам на французском языке так и звучит: *didactique des langues* (параллельно существуют и другие термины: *méthodologie de l'enseignement des langues*, *pédagogie de l'enseignement des langues*). Естественно, что в методике мы находим много понятий и положений, заимствованных из педагогики. Достаточно вспомнить, например, общие дидактические принципы, процесс обучения и его закономерности, содержание обучения, цели обучения и др. Заимствованные понятия и положения не всегда остаются без изменений. Как правило, их переосмысливают в соответствии со спецификой обучения иностранным языкам. Так, общие дидактические принципы не только реализуются в соответствии с конкретным языковым или речевым материалом, но и дополняются методическими принципами, учитывающими столкновение в процессе обучения двух языков (например, принцип опоры на родной язык или принцип исключения родного языка), многогранность речевой деятельности и другие особенности учебного предмета.

Объектом приложения сил методики является учащийся – или взрослый, или школьник. Понятно, что для методики обучения иностранным языкам чрезвычайно важно знать, как происходит усвоение языкового и речевого материала, как учащийся реагирует на те или иные приёмы обучения, каковы закономерности усвоения второго или третьего языка и т. д. На эти вопросы ответы даёт другая наука – психология и порождённая ею наука – психолингвистика, изучающая закономерности речевой деятельности. Из психологии методика обучения иностранным языкам черпает сведения о процессе усвоения иностранного языка, о работе памяти, о теории деятельности, об особенностях формирования навыков и умений и др. Психолингвистика позволяет лучше понять механизмы порождения и распознавания речи.

Для того чтобы выработать теоретические основы обучения иностранному языку, нужно хорошо знать теоретические основы естественных языков вообще и теоретические и практические особенности того конкретного языка, теория обучения которого разрабатывается. Так, если имеется в виду французский язык, нужно разработать приёмы обучения употреблению артиклей, согласования времён, использования инфинитивных конструкций и других явлений, которые не всегда выражены в русском языке. Следовательно, теория обучения иностранному языку во многом зависит от теории самого языка. Это и говорит о тесной связи методики обучения иностранным языкам с лингвистикой, наукой о языке.

Последнее время широкое распространение в обучении языкам получили идеи жёсткого управления процессом обучения, в соответствии с которым процесс обучения есть замкнутая система управления со своей программой предъявления нового материала и организации обратной связи (получение информации об уровне усвоения учащимися этого материала). Эти идеи легли в основу программированного обучения, элементы которого мы находим в современных методах обучения иностранным языкам. Общие законы эффективного управления любым процессом изучает такая наука, как кибернетика. Использование кибернетического подхода в обучении иностранным языкам свидетельствует о связях методики с кибернетикой.

Итак, общая педагогика, дидактика, психология, психолингвистика, кибернетика

– вот далеко не полный перечень тех наук, с которыми связана методика обучения иностранным языкам. В дальнейшем изложении будет идти речь и о лингвострановедении, о социолингвистике, семиотике, логике, физиологии и других науках, которые помогают методике решать её сложные задачи. Особое место в науках, питающих методику обучения иностранным языкам, занимает марксистско-ленинская теория познания и основанная на ней методология науки. Марксистско-ленинская теория выступает компасом, по которому методика, как всякая другая наука, сверяет свой путь.

§3. СПОСОБЫ ОБУЧЕНИЯ И СПОСОБЫ УЧЕНИЯ

В методике обучения иностранным языкам, как и во всякой другой науке, имеются основополагающие понятия, определяющие понимание и описание методических явлений. Для основополагающих понятий создаётся терминологическая система, овладение которой необходимо всем тем, кто занимается научными проблемами. Уяснить содержание методических терминов необходимо и нам. Для начала остановимся на терминах «метод обучения», «система обучения», «способ обучения» и «приём обучения». Без этих терминов нельзя изучать и описывать процесс обучения иностранным языкам.

Процесс обучения иностранным языкам как сложная система складывается из деятельности учителя и деятельности учащихся. Напомним, что деятельность рассматривается психологами школы Л. С. Выготского как единица жизни. Так, Л. И. Анцыферова пишет: «...сама деятельность человека как направленное идеальной целью взаимодействие с природой и социальной средой является основной единицей жизни человека, а действие представляет собой клеточку деятельности» (7, с. 62). Деятельность имеет свою самостоятельную цель и состоит из цепочки действий, каждое из которых наделено промежуточной целью. Поэтому деятельность можно определить и как связанные между собой действия, направленные на достижение одной цели. Если деятельность состоит из действий, то действия осуществляются с помощью целого ряда операций. Действие отличается от операции тем, что оно имеет сознательную цель. Если промежуточные цели, присущие действию, перестанут осознаваться, то оно становится операцией. Так, осознанное произнесение учащимися носового звука французского языка является действием, включающим ряд артикуляционных операций, а его автоматизированное произнесение в речи представляет собой операцию.

Деятельность учителя и деятельность учащихся, если каждая из них осуществляется в рамках процесса обучения, является учебной деятельностью и включает систему учебных действий. Термин «учебная деятельность» учителя точнее термина «обучающая деятельность», так как не все действия учителя носят обучающий характер. Учебную деятельность учителя называют также деятельностью преподавания, а учебную деятельность учащихся – деятельностью учения. Действия учителя и учащихся, включённые в учебную деятельность, являются учебными действиями.

В рамках своей учебной деятельности учитель совершает разные действия. Одни из них непосредственно обучают учащихся: передают им знания, формируют навыки и умения. Действия учителя, которые непосредственно обучают учащихся, можно назвать обучающими действиями. Другие учебные действия учителя непосредственно

не обучают, они побуждают учащихся к совершению учебных действий, направляют, контролируют их, организуют процесс обучения.

Обучающие действия учителя не идентичны. Он может объяснять артикуляцию звуков, демонстрировать правильное произношение, оценивать ответы учащихся, т. е. он может обучать разными способами. Различия в обучающих действиях учителя обусловили вычленение такого методического понятия, как «способ обучения». Некоторые методисты предлагают вместо термина «способ обучения» использовать термин «метод обучения» (см., например, работы И. Л. Бим). Однако это вряд ли правомерно, так как методом принято обозначать не отдельное действие, а систему действий. Использование одного и того же термина в двух значениях затрудняет научное описание. В толковых словарях понятия «метод» и «способ» объясняются по-разному. Метод – это в первую очередь путь исследования, путь осуществления чего-нибудь. Способ – это порядок, образ действия. Недаром говорят «диалектический метод», но «способ производства».

Понимание термина «способ» как одной из объективно существующих возможностей осуществлять действие, как операции, при помощи которой действие осуществляется, соответствует и положениям теории деятельности. А это также существенно, так как деятельностный подход в методике считается наиболее перспективным.

В теории деятельности различают операции конкретные (произнесение звука, написание букв и др.) и операции психологические. Последние определяются как способ действия. Важно уяснить; что различные действия могут осуществляться одной психологической операцией, одним способом, и если действие имеет всегда осознанную цель, то способ совершения действия, или операция, осуществляется автоматизированно. Вот что пишет по этому поводу академик А. Н. Леонтьев: «Когда мы рассматриваем операции, изолируя их от деятельности человека, они выступают как процессы непсихологические. Напротив, системный и генетический анализ открывает их как осуществляющие деятельность психологическую. Повторим ещё раз: как изоляты операции подлежат изучению в математике, логике, языкознании и т. д.; как звенья в структуре деятельности индивида – они необходимо входят также в психологическое её изучение» (86, с. 12). Это значит, что все конкретные операции учителя (написание слова на доске, его перевод) не являются ещё способом обучения. Способом обучения становится способ действия учителя, т. е. операция, позволяющая совершать разные обучающие действия и не меняющая при этом своей сути.

Способов совершения обучающих действий, т. е. психологических операций, несколько. Для их определения необходимо рассмотреть действия учителя, которые входят в структуру его учебной деятельности. Учитель иностранного языка может передавать знания, излагая правила, описывая значения слов, объясняя артикуляцию звука, обосновывая употребление той или иной грамматической формы, и во всех этих случаях он будет повторять одну и ту же психологическую операцию, использовать один и тот же способ действия, который принято называть объяснением. Объяснение и есть один из способов обучения.

Учитель может демонстрировать учащимся правильную интонацию, подсказывать правильный ответ, использовать наглядные пособия, иллюстрировать правило примерами, совершать другие аналогичные действия, прибегая к одной и той же психологической операции – показу. Показ и представляет собой ещё один способ обучения.

Учитель иностранного языка обязан указывать на ошибки в действиях учащихся, подчёркивать ошибки в письменных работах, оценивать ответы учащихся – все эти и аналогичные им другие действия учителя также являются обучающими, так как при помощи этих действий осуществляется подкрепление. Подкрепление рассматривается как непереносимое условие формирования навыков и указаний, так как оно ориентирует учащихся и позволяет им вносить коррективы в учебные действия. Подкрепление может быть положительным (учитель констатирует, что учащийся правильно произносит, правильно употребляет грамматическую форму в речи, правильно пишет и т. п.) и отрицательным. Подкрепление является третьим известным способом обучения.

Таким образом, способ обучения как методическая категория (т. е. основополагающее и классифицирующее понятие) есть вычлененная в результате абстрагирования психологическая операция осуществления действий. В методике обучения иностранным языкам известны три способа обучения: объяснение, показ, подкрепление.

Способы обучения важно уметь различать. Так, если учитель рассказывает, какое положение должны занять артикуляционные органы для того, чтобы правильно произнести «е» закрытое во французском языке, то это будет объяснение, если же в процессе объяснения он сам произносит этот звук, то это уже будет показ. При семантизации слова *un chat* демонстрация соответствующей картинке будет показом, а перевод этого слова на русский язык следует рассматривать как объяснение. Если учитель говорит, что ошибок в ответе учащегося не было, то это будет подкрепление, так же как и констатация ошибок. Если же учитель говорит, в чем заключается ошибка, то это уже объяснение, а подсказка учащемуся правильного ответа является показом.

Способы обучения важно отличать от способов учения. Если способы обучения вычленяются в обучающих действиях учителя, то способы учения должны выступать как психологические операции осуществления учебных действий учащихся. Учебные действия учащихся не идентичны учебным действиям учителя. В методике обучения иностранным языкам на это впервые указала И. Л. Бим (23, с. 179). И исследование учебной деятельности обучающихся, так же как и учебной деятельности учителя, входит в число первостепенных задач методики. Именно поэтому вычленяются не только способы обучения, но и способы учения.

С помощью каких же психологических операций учащиеся получают знания об иностранном языке и о способах формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка, а также формируют у себя навыки и умения, способные практически реализовать такие способы? Эти психологические операции немногочисленны. Читает ли учащийся учебник, слушает ли он объяснение учителя, знакомится ли с приёмами обучения в очередном учебном фильме – психологическая операция в этих учебных действиях одна и та же. Это восприятие нового «явления или, как его ещё принято называть, ознакомление.

Учащийся может также учить слова, делать фонетические упражнения, спрягать глаголы, упражняться в чтении текста, списывать с доски предложения, произносить хором или индивидуально заученные фразы. Во всех этих случаях имеет место одна психологическая операция – повторение, которое и следует рассматривать как второй способ учения.

Кроме того, учащимся приходится в процессе учёбы выполнять и сложные

мыслительные действия в поисках решения. Они пишут сочинение на заданную тему, отвечают на проблемные вопросы, подбирают синонимы или антонимы, осуществляют перевод, ищут заданную информацию в иностранном тексте, анализируют литературное произведение и выполняют другие учебные действия, в ходе которых им нужно принимать решения. Психологическую операцию в этих случаях можно назвать поиском, который и представляет собой третий способ учения. Учебные действия, осуществляемые с помощью поиска, являются творческими, и именно они находятся в центре внимания проблемного обучения.

Итак, в методике обучения иностранным языкам следует различать три способа обучения – объяснение, показ и подкрепление и три способа учения – восприятие (ознакомление), повторение и поиск.

§4. ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Вернёмся к учебной деятельности учителя, которая складывается из учебных действий. Часть этих учебных действий, как это было показано, носит обучающий характер, т. е. учитель что-то объясняет, что-то показывает, что-то подкрепляет. Но учитель совершает и другие учебные действия: он формулирует задания, задаёт вопросы, выслушивает ответы, проверяет письменные работы, напоминает правила, организует работу и др. Все эти действия непосредственно не обучают, но они организуют, направляют, контролируют, т. е. должны стимулировать активность учащихся. Поэтому их называют стимулирующими действиями.

Стимулирующие действия учителя реализуются при помощи двух психологических операций: во-первых, в процессе наблюдения за учебными действиями учащихся и ознакомления с результатами этих действий, т. е. при помощи квалифицированного восприятия, называемого в дидактике контролем; во-вторых, в процессе формулировки заданий, вопросов и всякого рода команд, организующих работу учащихся и побуждающих их к действию. В этом случае реализуется психологическая операция, которую можно назвать побуждением. Итак, есть все основания говорить о двух способах стимулирования – наблюдении и побуждении.

Если суммировать все учебные действия, составляющие учебную деятельность учителя, т. е. деятельность в процессе передачи знаний, формирования навыков и умений, то нетрудно заметить, что эти учебные действия осуществляются следующими способами: объяснением, показом, подкреплением, побуждением, наблюдением.

Хотя способы и рассматриваются как психологические, абстрагированные от конкретной деятельности операции, тем не менее, они реализуются в многочисленных конкретных действиях и операциях, которые необходимы в непосредственно сложившихся условиях процесса обучения.

Напомним, что конкретные операции (действия) учителя являются операциями непсихологическими и подлежат изучению в педагогике или методике. Непсихологические операции относятся к операциям психологическим как частное к общему, как конкретное автоматизированное, действие к вычленяемому на абстрактном уровне способу выполнения осознанного действия.

Конкретные действия и операции учителя называют обычно приёмами обучения. Учителю нужно, например, чтобы учащиеся заучили разговорные клише. Учащиеся не любят учить что-либо наизусть. Тогда учитель предлагает разыграть сценку, в которой

её участники должны произносить подлежащие заучиванию разговорные клише. Организация такого упражнения и представляет собой приём обучения, цель которого – стимулировать повторительные учебные действия учащихся.

Учителю нужно, чтобы учащиеся повторили лексику по пройденной теме. С этой целью он объявляет о проведении на следующем уроке контрольного опроса. Во время опроса важно сохранять готовность учащихся к ответу. С этой целью организуется фронтальный опрос, во время которого вопрос задаётся сразу всей группе. Такая организация опроса представляет собой приём обучения, цель которого – стимулировать умственную активность учащихся на уроке.

Учителю нужно ввести грамматический материал. С этой целью учащимся предлагается текст, в котором они самостоятельно должны найти новые грамматические формы. Сравнение иноязычных фраз, включающих эти грамматические формы, с их переводом на родной язык помогает учащимся определить содержание этих форм и вывести определённую грамматическую закономерность. Такое введение нового грамматического материала также является приёмом обучения, стимулирующим умственную активность учащихся, а потому и запоминание.

Таким образом, приёмом обучения следует называть конкретные действия и операции учителя, цель которых – стимулировать учебную деятельность учащихся для решения частных задач процесса обучения. Все сказанное об учебных действиях учителя – деление их на обучающие и стимулирующие, вычленение психологических (способы учебных действий) и конкретных операций, Осуществление учебных действий (приёмы обучения) – показано на схеме, представляющей учебную деятельность учителя.

Схема учебной деятельности учителя



1 -учебные действия

2 - способы учебных действий (психологические операции)

3 - приёмы обучения (конкретные действия и операции)

§5. МЕТОД ОБУЧЕНИЯ И СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ

Нам удалось выяснить, что многочисленные учебные действия учителя реализуются в приёмах обучения. Эффективность приёмов обучения зависит во многом от того, как они взаимодействуют между собой. Наличие связи между приёмами обучения говорит об организационных началах процесса обучения. Но организация процесса обучения всегда основывается на выявленных закономерностях этого процесса, или на дидактических и методических принципах. Такая организация

процесса обучения иностранным языкам обычно представляется в виде систематизированных приёмов обучения и называется методом обучения.

Существует много определений метода обучения. Приведём некоторые из них.

«...Метод обучения представляет собой систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержания образования и, тем самым, достижение целей обучения» (41, с. 187). Хорошее определение, но в нем не упоминаются Принципы, или теоретические положения, на которых система целенаправленных действий должна основываться.

«...Метод есть система функционально взаимообусловленных принципов, направленных на достижение строго определённой цели и находящихся в соответствии с объективными психофизиологическими данными усвоения определённого вида речевой деятельности и условиями, в которых протекает учебный процесс» (89, с. 117). Здесь теоретические основы метода учитываются, однако роль принципов гипертрофирована: они не могут выступать в качестве практических шагов в обучении.

«Метод – это обобщённая модель реализации основных компонентов учебного процесса по иностранному языку, в основе которого лежит определённая доминирующая идея решения главной методической задачи» (67, с. 30–31). В этом определении использованы общие формулировки, которые порождают дополнительные вопросы. Что такое «обобщённая модель»? Что подразумевается под «компонентами учебного процесса»? В чем заключается «главная методическая задача»? Конечно, метод нельзя определить через инвентаризацию конкретных операций учителя, – метод всегда является результатом обобщения удачно найденных приёмов обучения и их теоретического обоснования. Поэтому вполне правомерно метод называть моделью (но не обобщённой!), указывая на то, что он моделирует и какую цель преследует.

Итак, в методике обучения иностранным языкам метод есть модель организации обучения, реализующая те или иные теоретические положения, провозглашённые принципами обучения, и учитывающая цели обучения. Именно это содержание подразумевается, когда в методике говорят о грамматико-переводном, аудиовизуальном, сопоставительном и других известных методах обучения иностранному языку.

Упомянув тот или иной метод обучения, мы имеем в виду в основном теоретические положения, лежащие в основе метода: отношение к родному языку, последовательность включения видов речевой деятельности, выбор конкретных опор, использование средств обучения, содержание этапов обучения и т. д. Когда же тот или иной метод конкретизируется, т. е. получает своё практическое воплощение в виде системы учебных действий учителя и ученика, появляется возможность говорить о системе обучения, или методической системе. Система обучения носит редко глобальный характер. Нам не известна ни одна система обучения иностранному языку, охватывающая все этапы процесса обучения. Но зато имеется много методических систем, решающих частные задачи обучения иностранным языкам: вводно-фонетические курсы, обучение чтению специальной литературы, обучение реферированию или устному переводу, обучение аудированию на начальном этапе в языковом вузе или аудированию монологической речи общественно политического характера и т. д. Следовательно, в отличие от метода обучения, система обучения, или

методическая система, есть конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения, главным образом для решения отдельных задач процесса обучения.

Можно сказать, что понятия «метод обучения – система обучения», так же как и «способ обучения – приём обучения», есть соотношение теории и практики в методике, основанное на оппозиции «абстрактное – конкретное», где одно дополняет другое.

§6. ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ И ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная деятельность учителя, находящаяся в центре внимания методики обучения иностранным языкам, во многом определяется функциями учителя. Функция в философском понимании этого слова есть внешнее проявление свойств объекта в системе его отношений с другими объектами. В данном случае речь идёт о системе отношений учителя с учеником, об обязанностях учителя по отношению к ученикам, выраженных в виде функций. Таких функций насчитывают у учителя много. Говорят о планирующей, организующей, воспитательной, мотивационной, направляющей, оценочной, контролирующей, информативной, развивающей, корректирующей функциях, функции самообразования и других функциях учителя (96, 100, 136). Анализ выделяемых функций показывает, что некоторые из них совпадают (например, обучающая и информативная), другие как бы выносятся за скобки процесса обучения (например, функция самообразования). Необходимость ограничить объект исследования процессом передачи знаний и формирования навыков и умений (объект исследования методики) позволяет более чётко выделить функции учителя и показать их взаимозависимость.

Наиболее важная функция учителя вытекает из объективно существующей закономерности обучения, неизбежно проявляющейся независимо от предмета, метода обучения и участников процесса обучения. Эта закономерность формулируется следующим образом: «...всякий акт деятельности преподавателя, независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также независимо от изучаемого содержания, оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние» (41, с. 165). Этой закономерностью подчёркивается, что одна из важнейших функций – воспитательная – проявляется во всех учебных действиях учителя. Конечно, это проявление может быть и положительным, и отрицательным, а в некоторых случаях и нейтральным. Но учитель должен делать все от него зависящее, чтобы оно было положительным. И во всяком случае он должен помнить, что любые учебные действия, направленные на реализацию любой функции, оказывают на учащихся воспитательное воздействие: учитель воспитывает в процессе всех своих контактов с учащимися. Приведённая выше закономерность обучения обуславливает вывод об универсальном характере воспитательной функции учителя, сопутствующей всем другим его функциям.

Воспитательная функция проявляется, во-первых, в обучающей функции, без которой не может быть процесса обучения. Обучать – это значит передавать знания и формировать навыки и умения. Выше уже говорилось, что передавать знания и формировать навыки и умения можно тремя способами: объяснением, показом и подкреплением. И при объяснении, и при показе учащимся предлагается информация, поэтому именно в объяснении и показе реализуется функция, которую называют

информационной. При подкреплении знания не передаются, при подкреплении оцениваются (положительно или отрицательно) действия учащихся. Поэтому функцию учителя, которая реализуется при подкреплении, можно назвать оценочной. Таким образом, обучающая функция, не являясь универсальной, остаётся все же общей функцией и распадается на информационную и оценочную функции.

Воспитательная функция учителя проявляется, во-вторых, в стимулирующей функции. Так можно назвать функцию учителя, которая реализуется в его многочисленных действиях, направленных на организацию и контроль процесса обучения. Организационные действия в самом процессе обучения, выражающиеся в виде команд, указаний и заданий, призваны управлять работой учащихся и побуждать их к ней. К организационным действиям можно отнести и планирование учебного процесса, которое неизменно предвдвряет и обуславливает учебный процесс. Все эти действия и рассматриваются как проявления организаторской функции.

Контролирующими действиями учителя являются наблюдение за работой учащихся, ознакомление с результатами этой работы. Другими словами, контролирующие действия учителя не выходят за рамки его рецептивных учебных действий (чтение и аудирование) и являются проявлением контролирующей функции. Контроль за учебной деятельностью учащихся всегда оказывает на них стимулирующее воздействие. Таким образом, стимулирующая функция может также рассматриваться как общая функция, включающая организаторскую и контролирующую функции.

Итак, частными функциями учителя, определяющими его учебную деятельность, являются информативная, оценочная, организаторская и контролирующая функции. Общими функциями учителя можно считать обучающую и стимулирующую функции. Что касается воспитательной функции, то она, как уже было сказано, носит универсальный характер.

Функции учителя проявляются в различных видах его учебной деятельности. Информативная функция наиболее полно представлена в таких видах учебной деятельности, как объяснение и показ, оценочная функция – в подкреплении. Организаторская функция реализуется в управлении и планировании. Что касается контролирующей функции, то она находит своё выражение в контроле.

Конечно, выделение видов учебной деятельности носит условный характер. Практически виды учебной деятельности перекрещиваются, взаимно проникают друг в друга. Более того, они настолько зависят друг от друга, что, например, подкрепление не может быть без контроля, а объяснение или показ – без управления. И это естественно, поскольку объяснение, показ, подкрепление направляют информацию от учителя к ученикам, а контроль – от учащихся к учителю. Контроль выступает в виде обратной связи, необходимой для успешного планирования и управления учебным процессом. Без обратной связи не может успешно функционировать ни одна система, а тем более такая сложная, как процесс обучения, включающая учебную деятельность учителя с её видами – объяснением, показом, подкреплением, планированием, управлением и контролем и учебную деятельность учащихся, видами которой являются ознакомление, повторение и поиск.

Функции учителя и виды учебной деятельности, определяющие процесс обучения иностранным языкам, показаны на следующей схеме.

УЧИТЕЛЬ



- 1 - виды учебной деятельности учителя
2 - виды учебной деятельности учащихся

Показано, во-первых, как реализуются функции учителя, а во-вторых, в чем состоит взаимосвязь и взаимозависимость видов учебной деятельности учителя и учащихся. Конечно, на схеме многочисленны связи и зависимости видов учебной деятельности показаны в упрощённом виде. Так, контроль состоит не только в получении информации об уровне обученности учащихся, но и в передаче её для непосредственного управления, для подкрепления, для планирования. Управление выходит на виды учебной деятельности учащихся не только непосредственно (через команды учащимся), но и опосредованно—через другие виды учебной деятельности учителя. Кроме того, как уже говорилось, сами виды учебной деятельности учителя и учащихся не всегда представлены реально в чистом виде, часто они выступают фрагментарно в учебной деятельности как учителя, так и учащихся. И тем не менее схема помогает осознать сложную структуру процесса обучения и даёт возможность анализировать его отдельные компоненты.

* * *

Итак, методика есть наука о закономерностях процесса обучения иностранным языкам. Объектом её исследования является процесс передачи знаний об иностранном языке и о способах формирования мысли средствами иностранного языка и формирования навыков и умений, практически реализующих эти способы. Предметом методики обучения иностранным языкам являются накопленные знания об объектах исследования. Методика представляет собой науку на стыке дидактики, лингвистики и психологии. Она широко использует положения общей педагогики, психолингвистики, кибернетики и других наук. Её методологические основы составляет марксистско-ленинская наука.

Методика исследует процесс обучения иностранным языкам при помощи таких понятий, как способ обучения (объяснение, показ, подкрепление) и способ учения (восприятие, повторение, поиск), понимаемые как психологические операции в структуре учебной деятельности учителя и учащихся. Конкретные операции учителя, предназначенные для решения частных задач обучения, рассматриваются как приёмы обучения. К основным понятиям методики относится и метод обучения – модель организации процесса обучения, реализующая теоретические, положения её автора и учитывающая цели обучения.

Исследуя процесс обучения иностранным языкам, методика выделяет основные

виды учебной деятельности учителя: объяснение, показ, подкрепление, планирование, управление и контроль, и основные виды учебной деятельности учащихся: ознакомление, повторение и поиск. Выделение основных видов учебной деятельности позволит лучше понять механизмы взаимодействия учителя и учащихся в едином процессе обучения.

ГЛАВА II. ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

§1. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Когда говорят о процессе обучения как сложной системе, включающей в себя учебную деятельность учителя и учебную деятельность учащегося, имеют в виду организованное обучение. Но обучение не может быть организованным, если оно не опирается на объективно существующие или предполагаемые закономерности. Такие закономерности выявляются в результате накопленного опыта обучения или переосмысления законов основополагающих для дидактики наук (философии, общей педагогики, психологии и др.). Сформулированные как нормативные положения, которыми следует руководствоваться, эти закономерности, реальные или предполагаемые, становятся принципами обучения.

Принципы обучения, провозглашённые общей дидактикой, а потому обязательные при обучении любому предмету, называются дидактическими принципами. Дидактические принципы отражают важнейшие педагогические законы: закон социальной обусловленности процесса обучения, закон единства преподавания и учения в процессе обучения, закон единства обучения и развития личности и др. (12, с. 27). Дидактических принципов, и особенно их формулировок, достаточно много. Говорят о принципе направленности процесса обучения на всестороннее гармоничное развитие личности, принципе связи обучения с практикой коммунистического строительства, принципах научности, доступности, систематичности и последовательности, принципе создания оптимальных условий для функционирования процесса обучения, принципе сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении при руководящей роли педагога, принципе всемерного стимулирования и мотивации положительного отношения школьников к учению и др. (12, с. 29–38).

Имеются и другие формулировки: принцип коммунистического воспитания и всестороннего развития в процессе обучения, принцип наглядности и посильной трудности, принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления, принцип перехода от обучения к самообразованию, принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил учащихся, принцип положительного эмоционального фона обучения, принцип коллективности обучения и учёта индивидуальных особенностей учащихся и др. (41, с. 54–84).

Нетрудно заметить, что в большинстве случаев речь идёт о разных формулировках таких дидактических принципов, как принцип коммунистического воспитания в процессе обучения, принципов сознательности, активности, наглядности, доступности, прочности знаний и некоторых других. Дидактические принципы подробно рассматриваются в учебных пособиях по дидактике, и их пересказ в методике обучения иностранным языкам вряд ли целесообразен. Однако принцип важно не просто провозгласить, а уметь его применять на практике. Для этого следует

понять, что каждый сформулированный принцип выражает конкретные идеи в организации учебного процесса, в использовании определённых практических механизмов учащихся, в способах усвоения языкового материала. В них и следует искать признаки каждого принципа.

§2. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Метод обучения, учебник как его материальное воплощение или книга для учителя реализуют практически основные дидактические принципы обучения, если они провозглашены и существуют не в качестве лозунгов, а как «правила игры», за границы которых метод, принявший данный принцип, выходить не имеет права.

Дидактических принципов много. Некоторых из них хорошие учителя придерживаются независимо от методов обучения, например, принципа положительного фона обучения для воспитания в процессе обучения. Другие дидактические принципы (доступности, систематичности, последовательности, прочности, наглядности, активности) находят своё развитие в общих методических принципах, и о них речь будет идти ниже. Здесь же целесообразно остановиться на одном из самых важных и в то же время противоречивых дидактических принципов – принципе сознательности обучения. На его примере и попытаемся рассмотреть взаимосвязь теоретических посылок и практической реализации принципов в обучении.

В специальном исследовании, посвящённом принципу сознательности, он определяется как такой принцип дидактики, при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое смысловое понимание, осмысление выводов, обобщений с умением правильно выражать свои мысли в речи, превращение таких знаний в убеждения и умения самостоятельно пользоваться знаниями на практике (38, с. 7).

Уже само наименование этого принципа говорит о необходимости использовать в обучении те психические процессы учащихся, которые включаются в сознание. «Сознание представляет собой единство психических процессов, активно участвующих в осмыслении человеком объективного мира и своего собственного бытия» (125, с. 335). Следует различать психические процессы сознания, наличие которых в обучении определяет реализацию принципа сознательности, и психические процессы, которые не включаются в сознание. Основные психические процессы сознания вычленяются в своей совокупности как мышление, т. е. как отражение объективного мира в понятиях, суждениях, теориях и т. п. Мышление человека осуществляется в теснейшей связи с речью и выступает как языковое мышление. Мышлению свойственны постановка определённых задач и нахождение путей их решения. «Коренная и главнейшая функция сознания есть получение понятия о природе, обществе и человеке» (124, с. 61).

Отсюда вытекает, что принцип сознательности должен характеризоваться в обучении такими основными признаками, как использование языкового мышления учащихся, осознание стоящих перед ними задач, опора на самостоятельный поиск решений и логическое мышление, включение знаний в содержание обучения.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что практическая реализация принципа сознательности при обучении иностранному языку предполагает, во-первых,

опору на родной язык учащихся. В этом случае будет использовано их языковое мышление. Опору на родной язык не следует понимать как обязательное использование переводных упражнений. Опора на родной язык – это истолкование новых языковых явлений с позиций сложившихся стереотипов родного языка, это выделение интерферирующих моментов и их сопоставительное изучение, это создание в случае их наличия двуязычных постоянных эквивалентов.

Во-вторых, практическая реализация принципа сознательности предполагает осознание учащимися стоящих перед ними задач. Речь идёт не только об осознании учащимися задач всего курса иностранного языка, о которых говорится в учебных программах, но и о понимании отдельных шагов в учении. О них, к сожалению, учащиеся проинформированы не всегда. При обучении иностранному языку в заданиях стараются кратко и чётко сформулировать действия учащихся: «Прочитай фразы и спиши их», «Перескажите текст», «Вставь пропущенные буквы» и т. д. А для чего нужно вставлять пропущенные буквы, списывать фразы и пересказывать текст, объясняют редко. Свои задачи учащийся будет осознавать в том случае, если он чётко поймёт, что, вставляя пропущенные-буквы, обозначающие, например, звук «о» во французском языке, он сможет разобраться в синонимических обозначениях звука «о», что списывать фразы необходимо для использования зрительной и моторной памяти в запоминании французской орфографии, основанной главным образом на историческом принципе написания, и т. д.

В-третьих, практическая реализация принципа сознательности предполагает опору на самостоятельный поиск решения и логическое мышление учащихся. Поиск решения развивает логическое мышление, а без логического мышления не может быть поиска. В методике обучения иностранным языкам имеется немало приёмов, основанных на поиске и, соответственно, логическом мышлении учащихся. Это и индуктивное введение грамматического материала (учащиеся сами выводят правило), и семантизация новой лексики через контекст с помощью уже известной основы слова (языковая догадка), это и решение проблемных заданий. Логическое мышление происходит и через выявление основных противоречий усваиваемости явлений. При обучении иностранному языку выявление основных противоречий чрезвычайно плодотворно, так как оно затрагивает проблемы объёма значения иностранных слов (например, *aller* – идти и ехать), категориальных оппозиций (например, определённый – неопределённый артикль), семантических полей (например, через неделю – *dans huit jours*), межъязыковой и внутриязыковой интерференции (например, угрожать (кому-либо) – *menacer qu'un*; *croire à ces histoires* – *croire en l'homme*) и др.

В-четвертых, реализация принципа сознательности предполагает включение знаний в содержание обучения. Формирование речевых навыков и умений может происходить с сообщением учащимся знаний о способах формирования и формулирования мысли средствами иностранного языка и без сообщения таких знаний. Знания сообщаются чаще всего в виде правил, инструкций, образцов, переводных эквивалентов, которые и можно рассматривать как признак практической реализации принципа сознательности в обучении иностранному языку.

Итак, лишь вычленение признаков использования языкового мышления учащихся, осознания стоящих перед ними задач, опоры на самостоятельный поиск решений и логическое мышление, включение знаний в содержание обучения дают нам возможность говорить о реализации принципа сознательности в том или ином методе обучения. Отсутствие этих признаков свидетельствует об отказе от принципа

сознательности обучения.

§3. ЧАСТНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Иностранный язык как учебная дисциплина и соответственно организация обучения иностранному языку имеет свою специфику. Если большинство других дисциплин в школе (например, история, физика, биология), требуют усвоения новых знаний и лишь несколько из них (например, труд, физкультура) – формирования навыков и умений, то при обучении иностранному языку происходит и усвоение новых знаний (лексика, грамматика), и формирование речевых навыков и умений. Попытки освободить обучение иностранному языку в школе от знаний (прямые методы обучения) или от формирования навыков (грамматико-переводные методы) успеха не имели. Кроме того, формирование иноязычных речевых навыков и умений происходит в школе в условиях речевой деятельности учащихся на базе родного языка, что порождает свои серьёзные проблемы. Все это необходимо учитывать при организации обучения иностранному языку путём выявления новых закономерностей, неизвестных общей дидактике. Закономерности, составляющие специфику процесса обучения иностранным языкам, положены в основу методов обучения и стали тем самым методическими принципами.

Методические принципы, как и принципы вообще, выявляются в результате переосмысления законов и положений смежных для методики обучения иностранным языкам наук. Если такие законы или положения просто переносятся из педагогики, лингвистики, психологии и т. д., то они становятся постоянно действующими общими методическими принципами. Если эти законы используются не непосредственно, а опосредованно (т. е. если методическим принципом становится интерпретация того или иного педагогического, лингвистического или психологического положения в методических целях), то можно говорить только об окказиональных, или частных методических принципах.

В методике обучения иностранным языкам называют много частных принципов; принцип устной основы, принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности, принцип структурно-функционального подхода, принцип коммуникативной направленности, принцип практической целесообразности, принцип комплексности, принцип опоры на родной язык, принцип взаимодополнения, принцип ситуативной обусловленности устноречевых упражнений, принцип естественной роли родного языка, принцип массированного аудирования и др. Этот список можно продолжить. Не все принципы – а иногда их формулировки – безупречны. Встречаются и надуманные частные принципы, но вызывает недоумение другое обстоятельство. Внимательное прочтение принципов показывает, что интерпретация известных педагогических, лингвистических или психологических закономерностей бывает совершенно противоположной. Возьмём, например, такие принципы, как принцип исключения родного языка, принцип опоры на родной язык. Эти принципы являются интерпретациями известного положения психологии о том, что один из двух известных человеку языков является, как правило, доминантным. Доминантный язык навязывает его носителю свою лексику, свои грамматические структуры и другие средства. При изучении иностранного языка доминантным является родной язык. Перечисленные принципы отражают поиски методов, имеющих целью устранить отрицательное влияние доминантного языка. Однако свои поиски методисты ведут в

противоположных направлениях, так как такие принципы, как исключение родного языка и опора на родной язык, взаимоисключают друг друга и представляют собой своеобразную методическую антиномию (т. е. противоречие между двумя положениями, выдаваемыми за истинные). Одни методисты считают, что можно избежать влияния родного языка, запрещая его использование в учебном процессе. Другие считают необходимым использовать это влияние для сознательного преодоления интерференции.

Как всегда, при наличии двух противоположных положений появляются промежуточные, пытающиеся примирить их. В данном случае промежуточными принципами выступают принцип учёта родного языка и принцип естественной роли родного языка (107, с. 144). Методическая антиномия – исключение родного языка и опора на родной язык – не просто спор в науке, она лежит в основе двух основных направлений в методике, представленных серией прямых и сознательно-сопоставительных методов.

В методике известны и другие антиномии, вытекающие из положения о многоаспектности речевой деятельности (принцип устной основы и параллельного обучения всем видам речевой деятельности), из противопоставления устной и письменной речи (принцип устной основы и обучения на основе чтения), из положения Ф. де Соссюра о необходимости различать язык и речь (принцип речевой основы обучения и системного изучения грамматики). Само по себе существование антиномий в какой-либо науке представляет собой закономерное явление: антиномии отражают диалектику исследования. Однако методика – наука сугубо практическая, т. е. любое теоретическое положение методики служит практике обучения. Поэтому методические антиномии небезразличны в социальном плане, и принципы, порождающие их, должны быть исследованы.

Первая причина, порождающая частные принципы, это субъективная, хотя иногда и вынужденная, интерпретация лингвистических, психологических и других законов. Так появляются принципы, которые действуют на каком-то временном отрезке, носят ограниченный характер, не выходят за рамки одного учебного пособия. Некоторые из этих принципов отвечают сиюминутному социальному заказу и могут быть использованы позже в аналогичных обстоятельствах. Другие могут сыграть отрицательную роль, если они провозглашаются с благословения директивных органов универсальными, если их проводят в жизнь без учёта реальных условий обучения.

Вторую причину, порождающую частные принципы, следует искать в разнообразии, а иногда в противоречивости условий обучения. Так, известный по методической литературе «метод гувернантки» фактически основывается на принципе исключения родного языка учащихся из процесса обучения и принципе речевой основы. Но эти принципы действовали стихийно, так как гувернантка следовала при обучении по единственно возможному для неё пути: она не знала, как правило, родного языка обучаемых и не была знакома с научным описанием своего родного языка. Следовательно, одним из условий обучения, определяющим частные методические принципы, является квалификация преподавателя.

К условиям обучения следует отнести и возрастную ценз учащихся. Иностранные языки изучают и взрослые, и дети. Детям легче запомнить готовые речевые конструкции, чем создавать их по правилу, изложенному чаще всего с помощью малопонятных грамматических терминов. В этом случае при практических

целях обучения принцип системного изучения грамматики вряд ли может быть полезен, нужно искать другие пути осознания учащимися иноязычных грамматических явлений. Взрослые учащиеся при овладении новым материалом исходят из сложившихся у них языковых стереотипов, т. е. лексических единиц и структур родного языка. И исключать стереотипы родного языка из процесса обучения после достижения определённого возраста невозможно.

Условием обучения является и количество часов, выделяемое на учебную дисциплину «иностранный язык». При небольшом количестве учебных часов вряд ли целесообразно изучать все виды речевой деятельности и тем самым следовать принципу параллельного обучения всем видам речевой деятельности.

Если вторую причину, порождающую частные принципы, составляют условия обучения, то третью причину следует искать в целях обучения. Общеобразовательные цели обучения легче достигаются через системное изучение грамматики, через сопоставление иностранного языка с русским. Ограниченные практические цели (туристическая поездка или кратковременная командировка за рубеж) могут достигаться при помощи устной основы. Иногда цели обучения определяются социальным заказом: студенты технических вузов должны научиться читать литературу по специальности на иностранном языке, стюардессам международных линий нужно уметь изъясняться на иностранном языке в пределах туристического разговорника. В первом случае необходим принцип обучения на основе чтения, во втором – принцип устной основы.

Четвертая причина плюрализма принципов обучения заключается в плюрализме структур личности (93), т. е. в несовпадающих интеллектуальных свойствах учащихся, в функциональных особенностях их анализаторов и др. Аспекты внутрииндивидуальных различий учащихся многообразны. Одни из них отличаются слуховым типом памяти, абсолютным слухом, способностями к имитации, другие наделены зрительным или моторным типами памяти, специальными перцептивными умениями логического плана и т. д. Принципы обучения следует приспосабливать к структурам личности. Одни учащиеся лучше усваивают устный материал, интуитивно овладевают речевыми моделями и грамматическими формами. Другие усваивают речевой материал только после осознания речевого правила. Дифференциация учащихся по структурам личностей требует и дифференциации принципов.

Изучение причин появления и сущности частных принципов показывает, что их существование и их плюрализм вполне правомочны и обусловлены целями и условиями обучения, контингентом учащихся и субъективной интерпретацией положений смежных наук. Использование частных принципов следует считать неправомерным только в случае, если субъективизм приходит в столкновение с заданными условиями обучения и важнейшими дидактическими принципами.

§4. ОБЩИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

Среди методических принципов важно выделять общие, постоянно действующие принципы, которые должны определять обучение иностранному языку независимо от целей и условий обучения.

Эти принципы представляют собой непосредственное выражение лингвистических или психологических законов. Они, как правило, вытекают из важнейших дидактических принципов: доступности, систематичности, наглядности,

активности. Реализация общих методических принципов является неременным условием эффективности учебного процесса, метода обучения. Остановиться на них в нескольких словах необходимо.

а) Принцип дифференцированного подхода в обучении

Принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку отражает реально существующее многообразие целей и условий обучения. Он достаточно подробно описан в целом ряде работ (23, 101, 128) и является порождением дидактического принципа доступности.

Принцип дифференцированного подхода в обучении предполагает использование различных методов и приёмов обучения, разных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала, возраста учащихся, их способностей, качеств. Это значит, что обучать устной речи и чтению, аудированию и письму следует по-разному, учитывая навыки и умения каждого вида речевой деятельности и соответствующие им упражнения. Это значит также, что каждый этап обучения предполагает свои приёмы обучения. На начальных этапах обучения чаще используются имитация, репродуктивные упражнения, работа над отдельными навыками. На продвинутых этапах обучения предусматриваются упражнения, формирующие речевые умения, отрабатывающие сложные виды речевой деятельности.

Принцип дифференцированного подхода в обучении требует учитывать и возрастные особенности учащегося, его способности и свойства характера. При обучении детей широко используются игровые ситуации, их образное мышление, способность к имитации, при обучении взрослых – их языковой опыт, логическое мышление, способность к переносу навыков и умений.

Принцип дифференцированного подхода в обучении предполагает учитывать и характеристики различных элементов языковой системы. Неоднородность языкового материала, элементов языковой системы – одно из лингвистических положений. Так, В. М. Солнцев пишет: «Неоднородность элементов языковой системы относится к числу наиболее глубоких свойств языковой системы» (115, с. 50). Неоднородность элементов системы языка проявляется в различных характеристиках. Если говорить о неоднородности фонем и звукового оформления слов, то следует различать и фонемы, играющие смысловозначительную роль, и фонемы-смысловыразители (например, русские предлоги и союзы *у, и, в, с*, французские слова *eau, août, et, у*).

В сопоставительном плане нужно различать фонемы, совпадающие по своему значению в первом и втором языках, и фонемы, значительно или незначительно отличающиеся друг от друга. А это уже необходимо учитывать при обучении произношению.

Существует неоднородность и в грамматических явлениях. Часть из них сохраняет аналогию в пределах ограниченного материала (например, спряжение глаголов первой и второй групп французского языка), другая часть не позволяет устанавливать общие правила (спряжение большинства французских глаголов третьей группы). А это тоже следует учитывать при обучении грамматике речи. Часть грамматических явлений лучше усваивать практически, другую часть – с помощью правил.

Неоднородны и речевые единицы, подлежащие заучиванию. Клише, штампы,

готовые фразы требуют чаще всего сопоставления их с русскими эквивалентами. Отдельные лексические единицы предъявляются преимущественно в контексте. Ситуационные клише лучше усваиваются в конкретной ситуации.

Из сказанного нетрудно заметить, что принцип дифференцированного подхода в обучении как бы подчёркивает временный и ограниченный характер так называемых принципов и в то же время обосновывает их правомерность.

б) Принцип управления процессом обучения

К общим методическим принципам относится и принцип управления процессом обучения. Дидактические принципы систематичности, последовательности, прочности знаний приобретают особое значение в обучении иностранному языку, усвоение которого невозможно без систематической тренировки и повторения пройденного. Отсюда необходимость ясно представлять себе промежуточные цели обучения, мотивационное обеспечение учебного процесса, деление всего языкового материала на учебные дозы и определение последовательности их введения и повторяемости, периодичность контроля, коррекции и других учебных действий. При этом основным объектом управления должна становиться познавательная деятельность учащихся, которым следует при этом выступать не только объектами, но и субъектами управления.

К основным средствам управления относятся книги для учителя, программированные материалы, алгоритмы, обучающие программы и учебные фильмы, инструкции, материалы для лабораторных работ и фонограммы. Большинство из перечисленных средств управления хорошо известны. Кому не приходилось сталкиваться с книгами для учителя, фонограммами, инструкциями, учебными фильмами? Все это – средства обучения, которые подробно будут рассмотрены в IV главе. Особый интерес для управления процессом обучения представляют алгоритмы и программированные материалы. Алгоритмы отличаются от программированных материалов и в том числе обучающих программ тем обстоятельством, что обучение по алгоритму осуществляется учителем (преподавателем), а программированное обучение предполагает самостоятельную работу учащихся с помощью программированных учебников или обучающих машин.

Кроме того, программированное обучение отличается от обучения по алгоритмам и обязательным наличием обратной связи. Работая с программированными материалами, учащийся систематически получает информацию о том, правильно ли он усвоил материал. В случае неудовлетворительного усвоения он получит указание и о том, какой раздел учебника ему следует перечитать.

Итак, если алгоритмом называется любое предписание, которое полностью, шаг за шагом, детерминирует деятельность учащихся, то программированные материалы не только определяют последовательность учебных действий, но и подкрепляют, т. е. информируют, правильно ли сделан каждый предусмотренный программой шаг.

Следовательно, общим признаком у алгоритма и программированного обучения является шаговая учебная процедура, которая требует, чтобы весь материал, подлежащий усвоению, делился на взаимосвязанные учебные дозы, величина которых доступна учащемуся и не настолько элементарна, чтобы он потерял к ним интерес. Для учебных доз устанавливается последовательность введения с учётом их взаимообусловленности, чередования трудностей и требований учебного процесса. К

каждой новой дозе приступают после того, как усвоена предыдущая. Усвоена она или нет, может установить преподаватель путём контроля, или же такая же информация будет получена из программированного пособия, обучающей программы, т. е. программированных материалов. Программированные материалы дают возможность каждому учащемуся продвигаться в учении с той скоростью, которая соответствует его возможностям.

Ни алгоритмы, ни программированные материалы не могут пока полностью взять на себя организацию обучения иностранным языкам. Это происходит потому, что усвоение иностранного языка есть не только получение знаний, не только рецептивная деятельность, но и формулирование своих мыслей на иностранном языке, т. е. продуктивная деятельность. Следовательно, говорить о необходимости программированного обучения иностранным языкам нельзя. Но и программированные материалы, и алгоритмы выступают в качестве средств управления процессом обучения иностранному языку, которое необходимо, когда речь идёт о поэтапном формировании речевых навыков и умений, об усвоении строго детерминированного языкового материала, о повторяемости однотипных речевых действий и об оптимальной последовательности единиц обучения (упражнения).

в) Принцип вычленения конкретных ориентиров

Постоянно действующим общим методическим принципом является и принцип вычленения конкретных ориентиров. Идея использовать ориентиры в обучении положена в основу теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, который различает три типа ориентиров: образцы действий, описания способа выполнения действия, опорные точки правильного выполнения действий (37, с. 449).

Интересно отметить, что типы ориентиров П. Я. Гальперина совпадают с тремя объективно существующими способами обучения: показом (образцы действий), объяснением (описание способа выполнения действий), подкреплением (опорные точки). Первые два типа ориентиров широко используются в обучении иностранным языкам, что касается опорных точек, то они выделяются сравнительно редко. Это происходит не только из-за недооценки обучающего потенциала опорных точек, но и из-за трудностей их выделения.

Недооценка обучающего потенциала опорных точек связана, помимо других причин, с недостаточно разработанным их статусом. Опорными точками часто считают абстрактные понятия, которые оказываются достаточно сложными для учащихся. Так, при изучении сослагательного наклонения (*subjunctif*) во французском языке учащимся предлагается употреблять его в придаточных предложениях после глаголов, выражающих или подразумевающих сомнение, неуверенность, желание, просьбу, приказание, необходимость, опасение и т. п. Сомнения, неуверенность, желание и др. – все это абстрактные ориентиры, которые понимаются учащимися по-своему и которые выяснить в процессе порождения речи достаточно сложно. Не всегда учащиеся чётко представляют себе и ориентиры, обозначенные грамматическим метаязыком: придаточные предложения, косвенное дополнение, притяжательное местоимение и т. п.

С другой стороны, опорные точки, которые были бы доступны всем учащимся, как правило, выделить трудно. Такими опорными точками выступают конкретные

ориентиры. В приведённом выше примере с сослагательным наклонением во французском языке конкретными ориентирами являются союзы *afin que*, *pour que*, *bien que*, *avant que* и др., глаголы *vouloir*, *falloir*, *craindre* с союзом *que* и даже русский союз чтобы.

При выделении конкретных ориентиров необходимо учитывать возрастные особенности, подготовку и вкусы учащихся. Вот как выделяют конкретные ориентиры Е. И. Негневицкая и А. М. Шахнарович при обучении новым звукам детей дошкольного возраста: «Для овладения новыми звуками ребёнку нужно иметь критерий правильного узнавания и произношения. Единственный случай, в котором действие произношения и узнавания такого звука осмысленно, – когда звук включён в состав слова, которое надо произнести или интерпретировать. Но такие слова в лексике ребёнка пока не встречаются, поэтому надо изобрести (и этим приёмом мы пользовались весьма широко) искусственное слово, квазислово, включающее этот звук. Когда появление нового слова психологически оправдано для ребёнка? Когда это слово обозначает новую вещь. Поэтому мы нарисовали фантастических зверей (это совсем нетрудно, достаточно взять, например, изображение кошки и пририсовать ещё один хвост), назвали этих зверей искусственными словами и сообщили, какие звуки они издают (разумеется, те самые, которые требуется выучить)» (82, с. 91).

Так создавались конкретные ориентиры для детей, и эффективность обучения резко вырастала. К сожалению, конкретные ориентиры в обучении иностранным языкам выделяются ещё редко; хотя их себе ищут интуитивно учащиеся – как в виде знакомых русских слов при запоминании иностранных, так и в виде уже изученных парадигм грамматических форм. При овладении незнакомым материалом, при совершении незнакомых действий учащимся необходимы опоры. Такими опорами служат подкрепления учителя, что является непременным условием формирования навыков и умений. Но рассчитывать на постоянное подкрепление со стороны учителя учащиеся не могут, кроме того, такое подкрепление им необходимо и в процессе умственных действий, недоступных для наблюдения. Отсюда и значение конкретных ориентиров, которые должен получать учащийся всякий раз, когда ему предстоит речевые действия со сложным языковым материалом. Именно поэтому принцип вычленения конкретных ориентиров является постоянно действующим, общим методическим принципом.

Ещё одно замечание. Внимательный читатель не может не заметить, что выделение конкретных ориентиров делает обучение более конкретным и наглядным! А это значит, что общий методический принцип выделения конкретных ориентиров можно рассматривать как развитие дидактического принципа наглядности, учитывающего специфику учебного предмета «иностраннй язык».

г) Принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам

Обучение иностранному языку, как правило, длительный процесс, и ощутимые результаты обучения появляются не сразу. Мотивы, которыми руководствуются учащиеся, угасают, интерес к учебному предмету падает, умственная активность учащихся затухает. Начинаются лихорадочные поиски тех стимулов, которые способны вызвать положительную мотивацию у учащихся к предмету и тем самым повысить эффективность процесса обучения.

Эти стимулы не могут быть одинаковыми в течение всего курса обучения. Для младших школьников такими стимулами служат игры, экскурсии, инсценировки, для старшеклассников рекомендуется разрабатывать проблемные ситуации, задания, связанные с поиском решения. Важно, чтобы стимулы, предлагаемые учащимся, не были однообразными. Их следует варьировать, учитывая возраст учащихся, круг их интересов, учебный материал. В этом и будет заключаться комплексный подход к мотивации.

Как известно, мотивация есть «система побудительных причин человеческого поведения, теоретической и практической деятельности» (57, с. 365). Мотивация есть результат внутренних потребностей человека, его интересов, эмоций. Соответственно в процессе обучения предусматриваются ситуации для решения коммуникативных задач, способных как бы удовлетворить внутренние потребности человека. Чаще естественные ситуации, а отсюда и потребности встречаются во внеклассной работе учащихся, чем в учебном процессе. Интересы учащихся стараются пробудить текстами, комментариями к ним и другими приёмами. На эмоциональную сторону учащихся воздействуют технические средства обучения, средства наглядности, непринуждённая обстановка общения, музыкальный фон. Все эти организационные факторы направлены на достижение внешней или внутренней (умственной) активности учащихся.

Таким образом, комплексный подход к мотивации в обучении иностранным языкам представляет собой развитие важнейшего принципа дидактики – принципа активности, с использованием разнообразных внешних и внутренних стимулов.

Дидактический принцип активности широко известен. Он предполагает активное усвоение знаний и активное участие обучаемых в процессе обучения. Участие в процессе обучения может выражаться во внешних и во внутренних действиях учащихся. Внешняя активность способствует формированию речевых навыков и механическому запоминанию языкового материала благодаря проговариванию нового языкового материала и большому количеству устных тренировочных упражнений. Но внешняя активность как результат тренировочных упражнений носит однообразный характер. Она не всегда мотивирует положительное отношение к учёбе, её трудно организовать и контролировать в классах с высокой наполняемостью учащихся.

Другое дело – внутренняя активность учащихся. Она не зависит от количества учащихся в классах, её проще контролировать, а самое главное – она предполагает включение в процесс обучения умственной активности учащихся. Умственная же активность учащихся способствует сознательному усвоению знаний и логическому запоминанию языкового материала, которое в 22 или даже в 25 раз эффективнее механического запоминания (63, с. 464). Поэтому в методике обучения иностранным языкам особое внимание следует уделить умственной активности, а точнее – проблемам её стимулирования.

Комплексный подход к мотивации невозможен без умной и большой внеклассной работы. Здесь особенно широкое поле деятельности. Фестивали политических песен, карнавалы времён года, устные журналы, уроки космонавтов или героев Великой Отечественной войны и подготовительная работа к ним: конкурсы на лучшие плакаты, лозунги, эмблемы, сбор материалов, прослушивание записей, выпуск бюллетеней и стенгазет – все это и многое другое являются составляющими комплексного подхода и мощными стимулами к изучению иностранного языка.

Реальные или предполагаемые закономерности обучения называют принципами обучения. Принципы, провозглашённые общей дидактикой для всех дисциплин в результате накопленного опыта или переосмысления законов философии, общей педагогики, психологии, являются дидактическими принципами. Каждый принцип имеет свои достаточно конкретные признаки. Когда все основные признаки, характеризующие тот или иной принцип, представлены в каком-либо методе обучения, можно говорить о практической реализации соответствующего принципа. Это значит, что принципы существуют не для формального провозглашения, а для их практической реализации.

Иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику, а следовательно, и свои принципы, которые называются методическими принципами. Среди методических принципов важно различать общие и частные методические принципы. Частные методические принципы не универсальны и не постоянны. Их провозглашение и реализация зависят как от субъективных (социальный заказ, интерпретация законов смежных наук и др.), так и от объективных причин (условия обучения, внутрииндивидуальные различия учащихся). Общие методические принципы являются универсальными, и от их практической реализации непосредственно зависит эффективность обучения. К общим методическим принципам в первую очередь относятся: принцип дифференцированного подхода в обучении, принцип управления процессом обучения, принцип вычленения конкретных ориентиров, принцип комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам.

Принципы обучения, положенные в основу того или иного метода, отражают его содержание и то направление, которое он представляет в методике.

ГЛАВА III. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

§1. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Организация обучения любому предмету начинается с поиска ответов на следующие вопросы: «для чего учить?», «чему учить?». Позже появляются ещё два вопроса: «как учить?», «с помощью чего учить?». В методике обучения иностранным языкам эти вопросы отражены в основных методических категориях, каковыми являются: цели обучения, содержание обучения, методы обучения, средства обучения. Все четыре основные методические категории тесно взаимосвязаны друг с другом, причём первичной и определяющей из них являются цели обучения. Первичной потому, что организованная деятельность начинается всегда с уяснения её цели, а определяющей потому, что именно цель «направляет и регулирует действия, пронизывает практику как внутренний закон» (125, с. 406). При этом цель, которая в философском плане определяется как «предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлены действия» (125, с. 406), не должна противоречить ни объективным законам окружающего нас мира, ни реальным возможностям человека и общества.

Будучи предвосхищаемым результатом деятельности, цель может быть достигнута лишь при наличии некоторых условий, которые могут быть внешними, или заданными, и внутренними, или производными. Внешние условия вынесены за

пределы деятельности и её цели. И хотя они учитывают цели, тем не менее они диктуются объективной действительностью и волевыми решениями. В обучении такими условиями являются количество часов, предусмотренное на учебную дисциплину, их распределение, наполняемость групп, квалификация преподавателей, материальная база учебного заведения и др. Заданные условия могут облегчать саму деятельность и достижение поставленной цели, могут и затруднять. В особых случаях внешние условия делают достижение цели невозможным (например, отсутствие квалифицированных преподавателей).

Внутренние условия являются производными от цели, от них непосредственно зависит достижение цели, а потому их называют ещё задачами. Так, для того чтобы научить читать литературу по специальности (цель обучения), учащимся необходимо овладеть соответствующим языковым материалом, навыками и умениями иноязычного чтения (содержание обучения), нужно организовать обучение (методы обучения), подобрать соответствующие учебники, видео- и фономатериалы и др. (средства обучения).

Цели и содержание обучения составляют определённое единство, причём содержание обучения как бы заполняет воплощённые в материальную форму ожидаемые результаты обучения (цели) и представляет собой ту часть социального опыта, от передачи которого зависит достижение целей обучения.

Обучение является социально значимой деятельностью. Обществу безразлично, для чего и чему обучают подрастающее поколение. Обучение – это прежде всего передача накопленного обществом опыта. Обычно выделяют четыре общих элемента социального опыта:

- знания о природе, обществе, мышлении, способах и приёмах деятельности;
- навыки и умения осуществления известных способов и приёмов деятельности;
- основы творческой, поисковой деятельности для решения новых, возникающих проблем;
- систему эмоциональной, волевой, моральной и эстетической воспитанности (41, с. 102).

Передаче первого элемента социального опыта соответствуют общеобразовательные цели обучения, передаче второго элемента – практические цели обучения, передаче третьего элемента – развивающие цели обучения и передаче четвертого элемента – воспитательные цели обучения.

§2. ПРАКТИЧЕСКИЕ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Практическая цель обучения иностранному языку в школе обычно определяется как обучение общению на иностранном языке (95), причём предполагается, что закладывается основа практического владения иностранным языком для дальнейшего «специализированного доучивания» (80). В педагогических вузах практическая цель обучения иностранному языку формулируется как подготовка высококвалифицированных учителей иностранного языка средней школы и формирование базы для дальнейшего самоусовершенствования (94). Таким образом, цель выступает в виде более или менее опредмечиваемого результата, содержание которого не всегда легко конкретизировать. Действительно, как определить границы того, что должен знать и уметь высококвалифицированный учитель иностранного

языка? Ещё труднее конкретизировать процесс обучения общению на иностранном языке, как и само общение. Поэтому в программах цели конкретизируются по видам речевой деятельности, по тематике, по языковому материалу, а иногда и по жанрам речи.

Для того чтобы говорить о конкретизации цели по видам речевой деятельности, напомним, в чем особенность понятия речевой деятельности. Уже говорилось, что деятельность представляет собой систему взаимосвязанных действий и что из различных видов деятельности складывается жизнь человека. При этом имеют в виду и трудовую, и познавательную, и творческую, и коммуникативную, и многие другие деятельности, которые чаще всего совмещаются и границы между которыми весьма условны. Именно так же условно выделяется и речевая деятельность (86, с. 21–28). Речевая деятельность связана со сферой общения, а общение сопутствует большинству видов деятельности. И всякое обращение человека к языку в процессе деятельности и использование языка как средства получения или передачи информации принято называть речевой деятельностью.

В зависимости от того, идёт ли речь о передаче или приёме информации, различают продуктивные (некоторые авторы используют термин «экспрессивные виды речевой деятельности», см. 128) виды речевой деятельности (говорение и письмо) и рецептивные виды речевой деятельности (аудирование и чтение): Кроме того, говорение и аудирование относятся к устной форме речи, а письмо и чтение – к письменной форме речи.

При формулировке практической цели обучения принято учитывать виды речевой деятельности и определять, какой из них или какие из них составляют цель обучения. В этом заключается конкретизация целей обучения по видам речевой деятельности. Конечно, такая конкретизация довольно относительна, поскольку имеются различные уровни владения экспрессивной устной речью или чтением, письмом или аудированием, тем не менее она представляет собой известный шаг в поисках опредмечивания результатов обучения.

Ещё большей конкретизации достигают при вынесении в цели обучения сложных видов речевой деятельности, таких, как устный и письменный перевод, реферирование и аннотирование, ведение протоколов и записи устных выступлений и др.; профессиональное обучение сложным видам речевой деятельности предусматривается на специальных факультетах.

Практические цели обучения конкретизируются также по тематике. Современные школьные программы предусматривают тематику, ограниченную следующими сферами общения: ученик и его ближайшее окружение, наша страна, страны изучаемого языка. Каждая перечисленная сфера включает огромное количество тем, если под темой понимать предмет рассуждения или обсуждения. Так, в тематику, ограниченную сферой «ученик и его окружение», входят темы: состав семьи, занятия членов семьи, распорядок дня, учебные предметы, любимые товарищи, кружки, занятие спортом, кино, экскурсии, походы, домашние животные, праздники, каникулы, работы в саду или в поле, пионерские сборы, комсомольские собрания, охрана окружающей среды, сбор металлолома и многое другое. Не менее богата и тематика, ограниченная географическими рамками. Многообразие тем не позволяет достаточно чётко конкретизировать цели обучения, тем более что реальное общение охватывает обычно несколько тем.

Практические цели конкретизируются, наконец, языковым материалом. Для

этого в программах обычно указывается количество лексических единиц, подлежащих усвоению, фонетический и грамматический материал. При этом не всегда учитывается то обстоятельство, что часть лексического и грамматического материала усваивается репродуктивно, а часть рецептивно (99, с. 21, 22). Репродуктивное усвоение языкового материала означает, что учащиеся его могут воспроизвести в устной речи или в письме, т. е. в продуктивных (экспрессивных) видах речевой деятельности. Говорят о репродуктивном усвоении материала, а не о продуктивном, потому что в процессе обучения иностранным языкам необходимо пройти этап нетворческого воспроизведения (повторение) грамматических структур, лексических единиц, речевых стереотипов, прежде чем перейти к свободному (продуктивному) владению языковым материалом.

Рецептивное усвоение материала предполагает его узнавание в тексте, что, например, вполне достаточно и важно для чтения. Важно, так как количество языкового материала в текстах для чтения всегда превышает количество языкового материала, необходимого для устного общения. А достаточно, так как для понимания текста при чтении языковой материал нужно уметь узнавать, а не употреблять в речи. Репродуктивный языковой материал называют ещё активным, а рецептивный – пассивным языковым материалом.

Конкретизация практических целей языковым материалом может иметь место и по жанрам речи, т. е. по форме композиционной организации текста, отражающей решаемые ими задачи. Как для отбора языкового материала, так и для организации обучения весьма важно уточнить, следует ли иметь в виду разговорную речь, газету, научные тексты или художественные произведения.

Конкретизация практических целей обучения по видам речевой деятельности, тематике, языковому материалу и по жанрам речи носит все ещё относительный характер, поэтому к этому вопросу придётся возвратиться ещё раз в §4.

§3. ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ, РАЗВИВАЮЩИЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ

Общеобразовательные, развивающие и воспитательные цели отражают одно из важнейших направлений советской школы, призванной обеспечить становление всесторонне развитого человека социалистического общества, обладающего высокой духовной культурой.

Общеобразовательные цели предполагают передачу учащимся знаний о природе, обществе, мышлении и способах деятельности. При обучении иностранному языку общеобразовательные цели реализуются, если, во-первых, учащиеся знакомятся с основными понятиями и терминами науки о языке. Естественно, часть таких понятий усваивается при изучении родного языка. Но в родном языке усвоение многих понятий носит для учащихся формальный характер, так как они способны построить высказывание без поиска подлежащего или сказуемого, без знания правил спряжения глаголов или склонения существительных. В иностранном же языке лингвистические понятия и термины становятся для обучаемых насущной необходимостью, а поэтому они легко усваиваются и запоминаются. Кроме того, через иностранный язык учащиеся постигают вообще неизвестные им языковые явления, определённый или неопределённый артикль, согласование времён, притяжательные местоимения, абсолютные / причастные конструкции и др. Академик Л. В. Щерба, горячий

поборник общеобразовательных целей в учебном предмете «иностраный язык», по этому поводу писал: «Изучая язык того или иного народа, мы изучаем исторически сложившуюся у него систему понятий, сквозь которые он воспринимает действительность. Изучая эту систему и сознательно сравнивая её с нашей собственной, мы лучше познаем последнюю» (133, с. 33).

Во-вторых, общеобразовательные цели при обучении иностранному языку реализуются, если преподавание ведётся с опорой на родной язык. Имеются в виду не переводные упражнения, а объяснение сложных языковых явлений в сопоставлении с особенностями родного языка. Именно в этом случае происходит «осознание» своего мышления, о котором писал академик Л. В. Щерба (130). Человек начинает понимать, что существуют различные способы оформления своих мыслей, отличия в понятийных системах, многозначность, социальная обусловленность знака, категория конкретного и абстрактного и многое другое. В меньшей степени, но осознание своего мышления происходит и при попытках исключить родной язык из процесса обучения, так как учащиеся продолжают мыслить на родном языке и проводить некоторые сравнения. В последнем случае общеобразовательный фактор обучения остаётся неуправляемым.

В-третьих, общеобразовательные цели при обучении иностранному языку реализуются, если учащиеся получают на занятиях и в учебниках знания о культуре, истории, географии, традициях страны изучаемого языка, если им сообщают содержание национальных реалий и лексического фона слова. Некоторые методисты сводят общеобразовательный компонент обучения иностранным языкам к получению информации о странах изучаемого языка через «коммуникативно-познавательную деятельность на иностранном языке» (116). Если учесть, что такая деятельность доступна только школьникам, старших классов, хорошо усваивающим иностранный язык, то нетрудно констатировать, что в первые годы обучения иностранному языку общеобразовательные цели вообще исключаются. С этим согласиться нельзя, так как позиция ограниченного практицизма ставит под вопрос общеобразовательные цели средней школы.

Последнее время все больше пробивают себе дорогу идеи развивающего обучения. Речь идёт о переключении с объяснительного типа обучения на самостоятельный поиск знаний. В связи с этим стала очевидной необходимость передать учащимся социальный опыт творческой, поисковой деятельности, что и находит своё выражение в развивающих целях обучения. В чем заключаются слагаемые творческой деятельности, составляющие содержание развивающего обучения? Творческая деятельность как процесс мышления содержит много белых пятен, но её основные характеристики очевидны, к ним относятся:

- восприятие логики явлений, структуры объекта;
- хорошее функционирование механизма догадок;
- перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение противоречий и альтернативных решений в изучаемых явлениях.

В учебном предмете «иностраный язык» они формируются через развитие языковой догадки учащихся, использование сформированных речевых умений в новых ситуациях, вскрытие межъязыковой и внутриязыковой интерференции, развитие умения использовать различные способы обозначения ситуаций и объектов окружающей действительности, системный подход при обучении грамматическим явлениям, изучение структуры текста, поиск ключевой информации и др.

Очевидно, что наиболее короткий путь к достижению развивающих целей

обучения лежит через широкое использование поиска как способа обучения.

Формирование у учащихся системы моральных ценностей, оценочно-эмоционального отношения к миру составляет содержание воспитательных целей в советской школе. При этом имеется в виду идейно-политическое, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание. Иностраный язык таит в этом отношении большие возможности даже на начальном этапе обучения. Речь идёт, конечно, не о микротекстах, содержащихся в учебнике. Воспитание учащихся начинается с появления учителя в классе и осуществляется прежде всего его личным примером. Оно осуществляется также его требовательностью и хорошей организацией работы в классе. Воспитание во многом зависит, кроме того, от внеклассной работы. Вот только некоторые темы и приёмы внеклассной работы, предложенные В. А. Силантьевой (105).

а) «Парижская Коммуна» – торжественный вечер в двух отделениях, которому предшествуют: сбор и оформление материала о деятелях Коммуны, об участии русских революционеров в Парижской Коммуне, знакомство с историей создания «Марсельезы» Р. де Лиля и «Интернационала» Э. Потье, прослушивание литературно-музыкальной записи «Песни Парижской Коммуны», конференция по книге З. Веселой «Красный шарф» (о Луизе Мишель – героине Коммуны), конкурс на лучшую тематическую стенгазету, конкурс на лучший рисунок и др.

б) «Юный герой-антифашист» – литературно-музыкальная композиция, которой предшествуют: выпуск стенгазеты, сбор материалов о юных героях-антифашистах, конкурс на лучший рисунок по теме «За счастье, мир и дружбу», конкурсное сочинение «Два мира – два детства», оформление папки с материалами из «Пионерской правды» для проведения тематических политинформаций, оформление тематической выставки, просмотр документального кинофильма и др.

В такой внеклассной работе найдётся место и младшим и старшим школьникам.

Воспитание осуществляется, наконец, информативными текстами и комментариями, которые обязательно должен содержать учебник. Учебник, не выполняющий свою информативную функцию, перестаёт выполнять и обучающую функцию. Комментарий в учебниках должен дополняться учительскими комментариями.

Итак, личный пример, организация учебной работы, требовательность, внеклассная работа, тексты и комментарии – вот основные рычаги воспитательной работы в руках педагога.

§4. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ЗНАНИЕ КАК ЕГО КОМПОНЕНТ

Содержание обучения, как и всякое содержание, в отличие от своей формы, проявляется конкретно. Это значит, что в содержании обучения, отвечающем на вопрос «чему учить?», должны быть представлены все те знания, навыки и умения, которыми должен овладеть учащийся, чтобы достичь целей обучения, выражающих, как правило, заказ общества. В целом можно сказать, что содержание обучения складывается из двух больших компонентов: знаний, с одной стороны, навыков и умений – с другой.

Знание есть «продукт общественной материальной и духовной деятельности людей» (125, с. 118), а «коренная и главнейшая функция сознания есть получение знания о природе, обществе и человеке» (124, с. 61). Одной из основных задач

обучения и является передача знаний о природе, обществе и человеке. Большинство учебных дисциплин (например, история, география, литература) включает в содержание обучения в основном знания, которые выступают, таким образом, в качестве единственного или доминирующего компонента содержания обучения. Содержание обучения иностранному языку также включает знания, но в этом случае они не являются ни единственным, ни доминирующим компонентом содержания. Тем не менее знания во многом определяют успех при обучении иностранному языку, и их нельзя не учитывать.

В отличие от навыков и умений, знания гораздо легче инвентаризировать и конкретизировать. Это значит, что можно заранее составить перечень тех знаний, которые предлагаются учащимся, иметь в своём распоряжении общепринятые эталоны этих знаний (лексические единицы, грамматические правила, национальные реалии и др.), позволяющие квалифицированно организовать контроль. Знания, которые обычно усваивают учащиеся при обучении иностранному языку, неоднородны. Их можно классифицировать следующим образом:

а) *Языковой материал*. В это понятие включаются те единицы языка и речи, те грамматические формы, которые учащиеся должны усвоить. В зависимости от целей обучения этот материал изменяется. Он может включать, во-первых, фонетический материал. Имеются в виду фонемы и просодические средства. Он включает, во-вторых, лексический материал, к которому относятся слова, словосочетания, ситуативные клише, готовые фразы. Он включает, в-третьих, грамматический материал, который слагается из грамматических форм и структур. Он может включать, наконец, графический материал, т. е. буквы, используемые для написания слов изучаемого языка.

Для того чтобы упорядочить отбираемый языковой материал, обобщить и оптимизировать его предьявление учащимся, в методику вводится такое понятие, как единица методической организации материала. (В некоторых методических работах такие единицы называют единицами обучения. Однако после работ И. Л. Бим (см., например, 23) термин «единица обучения» трактуется иначе.) Единицами методической организации материала называют единицы языка или речи, отобранные в качестве исходных для формирования речевых навыков и умений. К единицам языка обычно относят неизменяемые и подлежащие выделению отрезки речи, составляющие в совокупности систему, которую принято называть языком. Единицами языка являются фонемы, морфемы, слова, устойчивые словосочетания. Единицы рассматриваются как элементарные знаки, т. е. знаки, не изменяющиеся ни по форме, ни по содержанию. Единицы речи, в отличие от единиц языка, являются непостоянными, изменяющимися отрезками речи, представляющими собой производную комбинацию значений и характеризующимися синтаксической самостоятельностью. Это значит, что слово, взятое в словаре в одном из его значений, является единицей языка, а слово в составе предложения становится единицей речи, так как оно выступает уже как носитель комбинации значений и выполняет определённые синтаксические функции. К единицам речи кроме слова относят словосочетания, предложения, а иногда и текст.

Как уже было сказано, в качестве единиц методической организации материала используются и единицы языка, и единицы речи. Однако вряд ли целесообразно на этом основании дифференцировать языковой и речевой материал. Во-первых, это сложно, так как одна и та же единица (например, слово) может быть и единицей языка,

и единицей речи. Во-вторых, в методике удобнее работать с исходными формами, поэтому и лексические единицы, и устойчивые словосочетания предлагаются учащимся как элементы языковой системы, т. е. как единицы языка. И наконец, в-третьих, вряд ли следует отказываться от терминологии, предложенной академиком Л. В. Щербой, который языковым материалом называл совокупность говоримого и понимаемого (132), поскольку речь строится именно из языкового материала.

Единицами методической организации языкового материала являются:

- для обучения произношению – фонемы и интонемы;
- для обучения лексике – лексические единицы (слова и устойчивые словосочетания), ситуативные клише, готовые фразы;
- для обучения грамматике – парадигмы грамматических форм, грамматические структуры, типовые фразы (или речевые образцы);
- для обучения графической стороне языка – буквы.

б) *Понятие о способах и приёмах речевой деятельности.* Речь идёт о знаниях тех способов и приёмов речевой деятельности, навыки и умения которых следует сформировать для того, чтобы овладеть иноязычной речью. Навыки и умения иногда формируются интуитивно, путём имитации осуществляемых действий. Так овладевают способами и приёмами речевой деятельности на родном языке дети. В этом случае знания способов осуществления речевой деятельности не сообщаются. Однако чаще всего формирование навыков и умений происходит более успешно, если способы и приёмы деятельности объясняются. Усвоение знаний способов и приёмов деятельности в условиях, когда навыки ещё не сформированы, некоторые психологи рассматривают как овладение первичным умением (24). На наш взгляд, более логично овладение первичными умениями понимать как овладение знаниями.

При обучении иностранному языку сообщение знаний способов и приёмов речевой деятельности отличает сознательно-сопоставительные методы обучения от прямых методов обучения. Во многих случаях сообщение знаний способов и приёмов речевой деятельности облегчает формирование навыков и умений.

К знаниям способов и приёмов речевой деятельности можно отнести:

- правила изменения слов и соединения слов в предложении, т. е. различные грамматические правила;
- правила образования и оформления слов, т. е. знания из области лексикологии и грамматики (например, *un dîner – dîner*);
- правила употребления слов и словосочетаний в зависимости от жанра речи, т. е. знания из области стилистики;
- правила соединения букв в слова и правильного написания слов, т. е. правила чтения, письма и орфографии;
- правила употребления ситуационных клише, т. е. правила узуса, раскрывающих связь стандартных ситуаций с речениями (например, покупка хлеба в булочной и соответствующие речевые единицы).

в) *Лексический фон.* Всякое слово обозначает какой-либо предмет или понятие о предмете, явлении, признаке и т. п., называемое лексическим понятием. Однако у коммуниканта со словом ассоциируется не только лексическое понятие, но и дополнительная информация, связанная с этим словом. Информацию, не входящую в состав лексического понятия слова, но связанную с ним, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров называют лексическим фоном (29, с. 25). Они совершенно справедливо пишут, что русское слово аптека толкуется как учреждение, где изготавливаются и

продаются лекарства, в то время как в американской аптеке кроме лекарств можно приобрести почтовые марки, жевательные резинки, закусить сосисками или сэндвичами. Следовательно, русское слово аптека и её английский эквивалент несут не во всем совпадающую информацию.

Если взять русское и французское слово квартира и appartement, то, кроме более или менее общего лексического понятия, они вызывают далеко не всегда идентичные ассоциации. Коммунальная или однокомнатная квартира носителю французского языка кажется бессмыслицей, а изолированная квартира – тавтологией. Во Франции квартира всегда является изолированной. С другой стороны, у носителя французского языка со словом квартира ассоциируется высокая квартплата, забирающая примерно 30% зарплаты её владельца, необходимость строгой экономии в отоплении, в холодной и горячей воде, в газе, так как все это стоит дорого и оплачивается, в зависимости от расхода воды, газа, включения отопительных батарей, владельцами квартиры. Все это, а также более отдалённые ассоциации (например, ЖЭК, консьержка, водопроводчик, распределение квартир, обмен квартир и др.) и составляют лексический фон слова, знание которого определяет уровень владения языком того или иного коммуниканта.

Изучение лексического фона характеризует лингвострановедческий подход в обучении иностранному языку. В настоящее время он завоёвывает все более прочные позиции в методике. Во всяком случае следует изучить лексический фон наиболее важных и не совпадающих по этому параметру слов. Например, лексический фон слов завтрак и *petit déjeuner*, ужин и *souper*, день и *jour*, рабочий и *salarié* и др.

г) *Национальная культура.* Язык отражает не только современную нам действительность. Он является также хранилищем национальной культуры. На этом основании Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выделяют кумулятивную функцию языка (29). В языке мы постоянно наталкиваемся на следы минувших эпох, национальных традиций, встречаемся с национальными реалиями. Французы говорят *travailler pour le roi de Prusse* (ничего не получать за свой труд), потому что прусский король Фридрих II, по мнению французов, был чрезвычайно скуп. *Se porter comme le Pont-Neuf* означает хорошо себя чувствовать, потому что самый старый мост через Сену в Париже и сейчас не требует замены. Во французском выражении *se porter comme un charme* (здоров как дуб) в качестве сравнения используется дерево граб, а не дуб, как это делают в русском языке.

Наиболее полно национальная культура проявляется в национальных реалиях. Реалиями называют «предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова» (102, с. 362). Но ещё чаще реалиями называют слова, обозначающие такие предметы, тем более что это, как правило, предметы национальной культуры. Реалии всегда окрашены национальным колоритом, поэтому они начинают охватывать все более широкий круг языковых средств, и в настоящее время «понятия, относящиеся к числу реалий, могут быть выражены отдельными словами (маёвка, декабристы, щи, пятак), словосочетаниями (Мамаев курган, дом отдыха), предложениями (не все коту масленица; что скажет свет, княгиня Марья Алексеевна), сокращениями (ЦПКиО, АПН, гороно, комсомол)» (27, с. 98).

Таким образом, к знаниям, составляющим важный компонент содержания обучения, следует отнести и сведения о содержании национальных реалий, которые чаще всего предлагаются учащимся в виде комментария, как например:

Les Invalides – Дом Инвалидов, исторический памятник Парижа, в котором

расположен Военный музей; под сводами церкви Дома Инвалидов покоятся останки Наполеона I;

Hôtel de Ville – ратуша в Париже, построенная в XVII веке, в ней располагается Парижский муниципалитет.

К национальной культуре относятся и некоторые знания из области истории (например, Великая французская революция 1789–1794 гг. Парижская Коммуна 1871 г., генерал де Голль), искусства (импрессионизм, театр «Комеди Франсез»), литературы (Расин, Барбюс, Арагон), науки (Ампер, братья Люмьер, Пьер и Мари Кюри) и др.

д) *Тематический материал.* Тематика изучаемого материала определяется программой. В программе средней школы она сформулирована следующим образом: «Ученик и его ближайшее окружение», «Наша страна», «Страна изучаемого языка». Для того чтобы научиться говорить о школе, о своей стране или о Франции, необходимо иметь конкретные знания о жизни школы, социальной системе, географии и экономике Франции и многом другом. В дополнении к знаниям, получаемым на уроках географии, обществоведения, Конституции СССР и др., учащиеся узнают из учебников иностранного языка и от своих преподавателей, как живут школьники Парижа или Лиона, какие проблемы их волнуют, сравнивают свои возможности и перспективы французских лицейцев и многое другое.

Особое значение тематический материал приобретает при обучении иностранному языку специалистов. Даже на родном языке мы не можем свободно изъясняться в области медицины или моторостроения, ботаники или партерной акробатики. Для этого нам нужно усвоить некоторые научные или спортивные понятия, научиться их правильно обозначать. Другими словами, нам необходимы специальные знания. В своё время А. Н. Соколов провёл серию экспериментов, которые показали, что для понимания иностранного текста по специальности более важное значение имеют знания в этой области, чем хорошее владение языком (114). А это значит, что для того, чтобы владеть иностранным языком, необходимо усвоить некоторую сумму знаний, составляющих тематический материал.

Итак, анализ такого компонента содержания обучения иностранным языкам, как знания, показал, что они складываются из языкового материала, понятия о способах и приёмах речевой деятельности на иностранном языке, лексического фона, национальной культуры и тематического материала.

§5. НАВЫКИ И УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Чтобы практически владеть иностранным языком, мало знать его лексику, правила произношения, чтения и грамматики, способы и приёмы речевой деятельности и др., нужно ещё уметь практически произносить и употреблять слова, изменять слова и соединять их в предложении, узнавать лексические единицы и понимать смысл предложений, т. е. нужно уметь осуществлять речевую деятельность на иностранном языке. А если перечислить все виды речевых действий, то это значит, что нужно уметь говорить, читать, писать на иностранном языке и понимать иностранную речь на слух. Успешное осуществление любой деятельности, в том числе и речевой, зависит от сформированности соответствующих навыков и умений. Вот почему в содержании обучения иностранному языку включаются не только, а иногда и

не столько знания, сколько навыки и умения.

Навыки и умения необходимы для совершения операций и действий, из которых складывается деятельность. Навыки и умения отличаются друг от друга главным образом по степени осознанности совершаемых действий. Но это не значит, что навыки и умения идентичны операциям и действиям. Поэтому неправильно определять навыки или умения как операции или действия. Навыки и умения – это не операции или действия, а способность их осуществлять, а точнее – навык есть способность автоматизированно совершать действия (операции), а умение – способность управлять своими навыками для решения задач, возникающих в ходе деятельности.

Навыки могут быть разными: это и способность рабочего совершать отдельные операции по обработке деталей на станке, и способность спортсмена совершать движения в гимнастических упражнениях и т. д. Все это навыки, которые называют двигательными. Кроме того, говорят и о мыслительных навыках, имея в виду способность совершать операции по анализу и синтезу всего того, что отражает наше сознание. Для обучения языку важны речевые навыки, позволяющие осуществлять речевую деятельность.

Речевая деятельность складывается не только из речевых действий и операций. Она непосредственно связана с мышлением, т. е. с мыслительными действиями и операциями, и немыслима без двигательных действий и операций (например, произношение, письмо). Вот почему речевой навык, при помощи которого осуществляется речевая деятельность, – это понятие сложное и требует отдельного рассмотрения.

РЕЧЕВЫЕ НАВЫКИ

Как и любой другой навык, речевой навык характеризуется прежде всего автоматизированностью. Это значит, что при хорошо сформированном навыке операции осуществляются без участия сознания, а потому быстро, без лишних движений и без напряжения. Вспомните, как мы произносим на родном языке отдельные звуки, слова и даже отдельные фразы. Подключение сознания к их произнесению нарушает ритм речи и ведёт к сбоям. Утверждения о том, что речевому навыку присуща и сознательность, на том основании, что он по своей природе сознателен и поддаётся контролю (89, с. 38), неубедительны. Контролю поддаются как собственные знания, так и собственные навыки в том случае, если в голове человека созданы соответствующие эталоны и если при формировании навыка обучающийся проходил через этап осознания своих действий. Но и в этом случае навык обретается лишь после того, как «сознательность» действий исчезает. А это и значит, что навык характеризуется именно автоматизированностью.

Другой характеристикой любого навыка является устойчивость. На устойчивость и гибкость речевого навыка указывает Е. И. Пассов (89).

Хорошо сформированный навык с трудом поддаётся изменениям. Поэтому так трудно исправлять неправильно сформированные навыки. При обучении иностранному языку устойчивость навыка часто оборачивается явлением, которое известно в психологии как интерференция. Интерференция – это столкновение вновь формируемого навыка с уже сформированным. Она проявляется и внутри одного языка и, особенно в межъязыковом плане. Русское ехай! или мы хотим и есть

проявление внутриязыковой интерференции. В межъязыковом плане интерференция проявляется особенно часто. Французское *aider* (помогать) требует, в отличие от русского языка, не косвенного, а прямого дополнения, тем не менее учащиеся долго продолжают вставлять между глаголом *aider* и дополнением предлог *à*, подчиняясь сформированному ранее на родном языке грамматическому навыку. Также с трудом обретается твёрдое Произношение конечных согласных во французских словах (*voyage m, parade*), или мужской род французских слов *groupe* и *rôle*.

Третьей характеристикой навыка называют гибкость. Под гибкостью навыка понимают его способность к переносу. При этом указывают, что навык может функционировать на новом речевом материале. Действительно, грамматический навык спряжения французских глаголов I группы проявляется при спряжении любого нового глагола этой группы. Однако следует различать навык спряжений от употребления новых глаголов. Сам навык проявляется в заученных парадигмах глаголов I группы (например, *-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent* и т. д.), т. е. говорящему предъявляется новая основа слова (или он сам её выбирает) и эта основа наделяется окончаниями в соответствии с навыком спряжения. Другими словами, берётся готовый навык (способность изменять окончания глаголов I группы) и к нему прилагают языковой материал. При этом от навыка не требуется адаптации, он функционирует независимо от языкового материала. Важно только найти способ «запуска» сформированного навыка. Сигналом к запуску может быть «команда» учителя (например: спрягайте глагол I группы), или же знакомый языковой материал, или знание правила (глаголы I группы имеют окончание *-er*). Все сказанное показывает, что способность к переносу является фактически независимостью навыка. Сформированный навык произношения гласного «и» может быть «запущен» независимо от языка. Сформированный навык спряжения французских глаголов I группы также будет функционировать независимо от лексической единицы, если поступит соответствующая команда. Именно поэтому способность к переносу навыка более правомерно рассматривать не как гибкость, а как самостоятельность навыка.

Все сказанное говорит и о четвертой характеристике навыка – о его обусловленности: навык необходимо «запустить», что-то должно послужить сигналом к началу его функционирования. Чаще всего в качестве такого сигнала используют правило или инструкцию. Иногда это знакомая ситуация: в постоянном общении с преподавателем учащиеся легко приобретают навык реагировать на повторяющиеся ситуации и правильно выполнять команды учителя. Иногда это лексическая единица или готовая фраза: *Qu'est-ce que c'est? – C'est un(e)...* Лучше всего, если это внутренняя потребность учащегося, возникающий мотив к речевой деятельности. На начальной стадии обучения, когда отсутствует ещё языковая оснащённость, такой мотив создать очень трудно. Отсюда возрастающая роль конкретных ориентиров (вспомните методический принцип выделения конкретных ориентиров), которые лучше всего способны служить в качестве сигнала для «запуска» навыка в процессе обучения (например, русское *чтобы* или французское *pour que* «запускают» грамматический навык употребления *субжонктива*).

Последняя характеристика навыка – это его репродуктивность. Навык всегда воспроизводит заученное действие, он лишён творческого начала и функционирует в соответствии с созданным стереотипом. Готовые фразы, употребление которых стало речевым навыком, воспроизводятся всегда в неизменном виде. Хорошо заученная и готовая к употреблению лексика так и называется – репродуктивная.

Автоматизированность, устойчивость, самостоятельность, обусловленность и репродуктивность характеризуют любой навык – и речевой, и двигательный, и мыслительный. Однако речевые навыки наделены дополнительными характеристиками.

Во-первых, это комплексность речевого навыка. Как правило, речевой навык подразумевает способность производить не только лексические или грамматические, но и двигательные операции, Автоматизированное употребление лексических единиц – это всегда их произнесение или написание. Навык употребления субжонктива проявляется одновременно с лексическими навыками поиска соответствующих данной речевой ситуации глаголов в долговременной памяти. Таким образом, речевой навык выступает, как правило, в комплексе. Комплексность речевого навыка позволяет предусматривать отдельную тренировку произносительных, лексических или других навыков.

Во вторых, это языковая оснащённость речевого навыка. Речевой навык – это способность осуществлять операции с языковым материалом: фонемами, буквами, лексическими единицами, грамматическими формами. Без языкового материала нет речевых навыков. Поэтому их формирование подразумевает знание такого языкового материала, т. е. создание у учащихся соответствующих эталонов фонем, букв, лексических единиц, грамматических форм, которые им необходимы как для их употребления, так и для самоконтроля. Наличие эталонов отобранного языкового материала и представляет собой языковую оснащённость речевого навыка. При сознательных методах обучения такие эталоны у учащихся создаются специально. При прямых методах они вырабатываются подсознательно в процессе имитации и зависят от количества контролируемых повторений.

Первая дополнительная характеристика речевого навыка – его комплексность – позволяет выделить в содержании обучения следующие навыки:

- произносительные навыки, связанные с артикуляцией отдельных звуков и их соединением в слоги, слова и ритмические группы;
- интонационные навыки, связанные с изменением мелодии, ритма, интенсивности и тембра фразы, а также выбором места для логического ударения;
- графические навыки, связанные с написанием букв и их соединением в слоги или слова;
- орфографические навыки, связанные с выбором буквы или группы букв, а также знаков препинания при написании слов и предложений;
- лексические навыки, связанные с узнаванием лексических единиц и их извлечением из долговременной памяти;
- грамматические навыки, связанные с изменением форм слов и соединением последних в предложения.

Кроме того, упоминают ещё репродуктивные и рецептивные навыки. К репродуктивным навыкам относят лексические, грамматические, произносительные, интонационные, графические и орфографические навыки при говорении и письме, к рецептивным навыкам – те же навыки при аудировании и чтении.

РЕЧЕВЫЕ УМЕНИЯ

Из приведённого выше определения умения явствует, что сформированность речевого умения – это такая степень обученности, при которой наличествует

способность управлять речевыми навыками для решения задач, возникающих в ходе речевой деятельности.

Речевое умение – это способность осознанно управлять речевыми навыками. Это значит, что сознательность есть одна из важнейших характеристик речевого умения, радикально отличающая его от речевого навыка. В процессе обучения осознанное управление навыками может переходить в автоматизированное. В этом случае можно говорить о появлении ещё одного речевого навыка, который будет включён в речевое умение более высокой степени сложности. Превращение отдельных речевых умений в навыки – нормальное явление, но оно не означает, что умение есть плохо отработанный навык. Оно означает, что достигнут более высокий уровень сформированности навыков и умений, при котором выросла комплексность речевых навыков и сложность речевых умений. В этом плане навык отличается от умений тем, что он может быть элементарным, связанным с простейшей операцией, например извлечение из долговременной памяти лексической единицы (лексический навык). Умение элементарным не может быть, оно связано с управлением несколькими навыками. Поэтому умение всегда сложно и отличается комплексностью, независимо от того, речевое это умение или нет. Напомним, что комплексность не является характеристикой обычного навыка, эта характеристика связана с речевым навыком.

Вообще умение, в том числе и речевое умение, не представляет собой фиксированную величину. Так, если речь идёт об умении грамотно писать лексические единицы, входящие в лексический минимум средней школы, то в любой момент сформированность этого умения может снизиться и в написаниях слов появятся неожиданные ошибки. Это значит, что отказал один из навыков умения грамотно писать. С другой стороны, как говорилось, по мере обученности уровень сформированности умения растёт, и оно обретает новые навыки. Все это свидетельствует о динамичности умения, которое находится в постоянном изменении и в зависимости от тренированности приобретает тенденции к росту или падению.

Кроме того, умение отличается от навыка своей продуктивностью. Если навык репродуктивен, повторяет проторённые пути, то умение – продуктивно. Умение – это способность управлять навыками для решения непосредственных задач, т. е. использовать именно тот комплекс навыков, который необходим в данный момент. В умении и проявляется творческое начало индивидуума, в этом и заключается его продуктивность.

Для речевого умения характерна также языковая оснащённость, что вытекает из языковой оснащённости речевых навыков, составляющих основу речевого умения.

Итак, речевые умения отмечены следующими характеристиками: сознательностью, комплексностью, динамичностью, продуктивностью и языковой оснащённостью. Если комплексность и языковая оснащённость совпадают с аналогичными характеристиками речевых навыков, то сознательность, динамичность, продуктивность и составляют те признаки, которые отличают речевые умения от речевых навыков.

В содержании обучения обычно выделяются речевые умения аудирования, говорения, чтения, письма. Могут также предусматриваться навыки и умения сложных видов речевой деятельности: перевода, компрессирования текста, реферирования, аннотирования и др. В обучении иностранным языкам сложными видами речевой деятельности называют деятельность, включающую не только говорение или аудирование, чтение или письмо, но сразу несколько видов речевых действий. В

психолингвистике перевод, реферирование и т. п. относят к специализированным речевым деятельности (137).

* * *

Цели и содержание обучения составляют основополагающие и взаимосвязанные методические категории. Причём цель обучения, понимается как предвосхищённый в сознании и воплощённый в определённую предметную форму результат учебной деятельности, а содержание обучения – как часть социального опыта, передача которого необходима для достижения запланированного результата.

Поскольку обучение есть передача накопленного обществом опыта, который складывается из знаний, навыков и умений, основ творческой деятельности и морально-волевой воспитанности, постольку в обучении следует различать образовательные, практические, развивающие и воспитательные цели.

Содержание обучения складывается из двух больших компонентов: знаний, с одной стороны, и навыков и умений – с другой. При обучении иностранному языку в знание как компонент содержания обучения включаются языковой материал, понятия о способах и приёмах речевой деятельности на иностранном языке, лексический фон, сведения о национальной культуре и тематический материал. Вторым компонентом содержания обучения являются навыки и умения, причём при обучении иностранному языку речь идёт главным образом о речевых навыках и умениях. Речевой навык есть способность автоматизированно совершать речевые действия. Речевые навыки характеризуются автоматизированностью, устойчивостью, самостоятельностью, обусловленностью, репродуктивностью, комплексностью и языковой оснащённостью. В содержании обучения выделяются еще дующие речевые навыки: произносительные, интонационные, графические, орфографические, лексические, грамматические. Речевое умение – это способность управлять речевыми навыками для решения задач, возникающих в ходе речевой деятельности. Речевые умения характеризуются сознательностью, комплексностью, динамичностью, продуктивностью и языковой оснащённостью. В содержание обучения иностранному языку обычно включаются умения аудирования, говорения, чтения и письма.

ГЛАВА IV. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

§1. КЛАССИФИКАЦИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Ответы на вопросы «для чего учить?» и «чему учить?» мы искали в таких категориях методики, как цели и содержание обучения. Ответ на вопрос «как учить?» следует искать в методах обучения, о которых говорится в большинстве глав этой книги.

Ответу на вопрос «с помощью чего учить?» и посвящена настоящая глава, в которой рассматриваются средства обучения.

Материальными средствами обучения или, проще, средствами обучения дидактика называет орудия труда учителя и учащихся (41, с. 251). В методике обучения иностранным языкам средствами обучения более правильно называть материальные объекты, включённые в учебный процесс и способные либо замещать учителя в его отдельных функциях, либо помогать ему выполнять их. Таких

материальных объектов много. Это и учебники, и объекты окружающей среды, и графические средства (таблицы, схемы и т. п.) и картинки, и фильмы, и тексты, и пластинки, и многое другое. Всякое многообразие предполагает классификацию, она необходима и для средств обучения.

До сих пор педагогическая литература уделяла мало внимания классификации средств обучения. Так, в учебных пособиях по дидактике предлагается перечень средств обучения, включающий натуральные или препарированные объекты окружающей среды, действующие модели, макеты, приборы, графические средства, технические средства обучения, учебники, устройства для контроля. Этот перечень не является полным и не имеет единой основы классификации.

В методике обучения иностранным языкам некоторые авторы предлагают различать традиционные (нетехнические) средства обучения и современные технические средства обучения. И далее – каждую группу делят в зависимости от канала поступления информации (слуховой, зрительный и зрительно-слуховой) (70, с. 74–77). Такая классификация помогает разобраться в специфике технических средств обучения, но она недостаточно вскрывает сущность «традиционных» средств обучения, которые почему-то выносятся из разряда современных средств обучения. На наш взгляд, классификацию средств обучения можно провести более успешно, если за её основу принять функции, которые выполняют те или иные средства в процессе обучения.

Среди средств обучения в первую очередь следует выделить средства, которые способны замещать преподавателя в его отдельных функциях. Напомним, что частными функциями учителя являются: информативная, оценочная, организаторская и контролирующая. Информативную функцию учителя способны выполнять:

- правила и правила-инструкции, напечатанные в учебнике, приведённые в таблице, в учебном фильме, записанные на магнитофонной ленте или учебной пластинке;
- речевые образцы, представленные в графической или звуковой форме (в учебниках, фонограммах, фильмах и др.);
- учебный комментарий;
- перевод или толкование новых лексических единиц, которые мы находим в учебных пособиях, словарях, справочниках, фонограммах и т. д.;
- различные наглядные пособия, демонстрирующие формы слов, сочетания слов в предложении, работу артикуляционных органов и другие фонетические, грамматические и лексические явления языка.

Оценочную функцию учителя выполняют сигналы программ обучающих машин, подкрепляющие (положительно или отрицательно) ответы учащихся, а также ключи к упражнениям, словарики и другой справочный материал, позволяющий давать «самооценку».

Организаторскую функцию выполняют задания и команды, стимулирующие учебные действия учащихся, представленные в графической или звуковой форме.

Этот список, наверное, можно дополнить, во всяком случае ясно, что речь идёт о материализованных обучающих или стимулирующих действиях учителя.

Все средства обучения, способные выполнять отдельные функции учителя, можно назвать средствами-субститутами.

К следующей группе средств обучения можно отнести средства, на которых строится процесс обучения и которые выступают в качестве объектов учебных

действий учащихся. Чтобы изучить буквы, учителя широко используют разрезную азбуку или кубики с буквами. Чтобы заучить грамматическую структуру, проводят вопросо-ответные упражнения с использованием предметов, которые помогают более эффективно провести занятие. Чтобы стимулировать общение, используют картинки, слайды, фланелеграф и другие средства обучения. Наконец, обучение иностранному языку невозможно без учебных текстов, представленных как в письменной, так и в устной форме. Все эти кубики, предметы, картинки, фланелеграфы, слайды, тексты и т. п. составляют группу средств обучения, которые называют учебными материалами.

Учебные материалы представляют собой средства обучения, которые, будучи неспособными осуществлять отдельные функции учителя, служат объектами учебных действий учащихся.

Кроме того, существует ещё одна группа средств обучения, призванная играть вспомогательную роль в учебном процессе. Средства обучения этой группы помогают учителю осуществлять свои функции. Имеются в виду прежде всего: классная доска, мел, указка, красный карандаш (для фиксирования ошибок в письменных работах), ножницы, клей и др. К этой же группе относятся и самые современные средства обучения: магнитофон, проигрыватель, кинопроектор, телевизор, кодоскоп, видеомагнитофон, диаскоп и т. п. Все перечисленные средства не учат, не управляют, не контролируют, они лишь помогают это делать учителю, а потому и называются вспомогательными средствами обучения.

Итак, средства обучения, в зависимости от их роли в учебном процессе, подразделяются на средства-субституты, учебные материалы и вспомогательные средства обучения. Однако существуют и более сложные средства обучения, содержащие и средства-субституты, и учебные материалы, и вспомогательные средства обучения. Это так называемые комплексные средства обучения, к которым относятся учебные фонограммы с магнитофоном, учебные пластинки с проигрывателем, учебные фильмы с кинопроектором или телевизором, видеофонограммы с видеомагнитофоном, учебные диафильмы с диапроекторами, учебные программы с обучающими машинами и т. п., т. е. все то, что принято называть техническими средствами обучения. К комплексным средствам обучения относятся, кроме того, учебники, учебно-методические комплекты и учебные пособия. Комплексные средства обучения требуют отдельного рассмотрения.

§2. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Технические средства обучения, относящиеся к комплексным средствам обучения,— это качественно новое орудие труда учителя. Порождённые научно-технической революцией, технические средства призваны решить многие проблемы, связанные с введением всеобщего среднего образования в нашей стране.

В чем преимущества технических средств обучения?

Во-первых, они способствуют решению проблемы массовости в обучении. Радио и телевидение позволяют одному преподавателю, одному лектору осуществлять такие виды учебной деятельности, как объяснение, показ и в какой-то степени управление аудиторией в несколько сотен тысяч, а иногда и миллионов человек. Замкнутые системы телевидения осуществляют обучение из единого центра учебного заведения. Но у радио и телевидения есть крупный недостаток. Они исключают пока возможность обратной связи, т. е. передачи преподавателю информации об уровне

обученности учащихся. Это снижает эффективность радио и телевидения при обучении предметам, предусматривающим формирование навыков и умений. Тем не менее и в этом случае технические средства обучения позволяют увеличить аудиторию преподавателя.

Во-вторых, технические средства обучения способны индивидуализировать обучение. Это особенно важно для обучения иностранным языкам. Формирование речевых навыков и умений происходит у учащихся неравномерно, что зависит и от их имитационных способностей, и от памяти, и от наличия музыкального слуха, и от порога усталости, и от степени мотивированности. Работая индивидуально с магнитофоном, слабый учащийся совершит больше повторений, сильный ученик раньше перейдет к следующему упражнению. Нет необходимости сдерживать успевающих, не возникает проблемы заполнения времени на уроке для части учащихся.

В-третьих, технические средства обучения способны обеспечить стопроцентную активность учащихся. В обычных условиях обучение говорению связано с неизбежными паузами, когда говорит один учащийся или, в лучшем случае, несколько, а остальные ждут своей очереди. При работе с техническими средствами все учащиеся постоянно работают, либо выполняя устные упражнения, либо упражняясь в аудировании иноязычной речи.

В-четвертых, технические средства обучения дают возможность организовать самостоятельную работу учащихся при формировании навыков и умений устной речи. Учащиеся получают задание на работу с учебной фонограммой и самостоятельно её выполняют, подчиняясь записанным на ней командам. Команды предлагают учащимся то прослушать текст, то ответить на вопросы, то имитировать иноязычную речь, то совершать трансформации, подстановки, то вести диалог с невидимым собеседником, то озвучивать видеogramму, и многое другое. И все это учащийся выполняет независимо от преподавателя.

В-пятых, технические средства лучше, чем какие-либо другие средства обучения, способны реализовать дидактический принцип наглядности. При этом широко представлена не только зрительная, но и слуховая наглядность, а при использовании озвученных фильмов и видеофонограмм – зрительная и слуховая наглядность одновременно. Особое качество в технических средствах обучения приобретает языковая наглядность, которая находит своё выражение в лучших образцах иноязычной речи, записанных с голоса носителей изучаемого языка.

В-шестых, технические средства позволяют более эффективно организовать обучение аудированию иноязычной речи. Без технических средств учащиеся аудируют речь преподавателя и своих товарищей, что явно недостаточно для полноценного понимания иноязычной речи на слух. Многочисленные фонограммы, видеофонограммы, и в том числе кинофильмы, позволяют создать иноязычную среду и предоставить учащимся обильное аудирование аутентичной иностранной речи.

И, наконец, последнее. Если радио и телевидение пока исключают обратную связь, то целый ряд других технических средств такую обратную связь предполагает. В лингафонных кабинетах преподаватель может со своего пульта в любой момент подключиться к любой кабине и проверить, как работает тот или иной ученик, какие ошибки он допускает. Со своего же пульта преподаватель может дать соответствующее указание учащемуся в результате такого скрытого контроля. Следовательно, седьмым преимуществом технических средств обучения является их

способность реализовать обратную связь – основную функцию контроля и самоконтроля.

Итак, технические средства имеют значительные преимущества по сравнению с другими средствами обучения.

К недостаткам технических средств следует отнести их невысокую надёжность, большую стоимость и относительную сложность в эксплуатации.

В настоящее время в учебных заведениях используются следующие технические средства (подробнее см. 2, 68):

- магнитофоны – аппараты, позволяющие записывать и воспроизводить при помощи фонограммы устную речь учителя, учащихся, носителей языка. Магнитофоны обеспечивают неоднократное индивидуальное и коллективное прослушивание одних и тех же частей фонограммы. Они составляют важный компонент лингафонного кабинета;

- кассетные магнитофоны – портативные аппараты, магнитная лента которых вместе с кассетами составляет единый блок, исключая укладку ленты в лентопротяжном механизме и её закрепление на приёмной катушке;

- кинопроекторы – аппараты для показа учебных кинофильмов, фрагментов фильмов и киноколец;

- фильмоскопы – портативные аппараты статической проекции, способные проецировать диафильмы с кадрами размером (8 X 24 мм);

- диапроекторы – аппараты, позволяющие показывать диафильмы и диапозитивы в незатемнённом классе;

- кодоскопы – аппараты, проецирующие рисунки, тексты, записанные на прозрачном материале, на экран (белую стенку); кодоскоп даёт возможность преподавателю демонстрировать наглядные пособия, не теряя контакта с аудиторией, так как к ней он обращён лицом;

- электрофоны – аппараты, воспроизводящие пластинки;

- видеоманитофоны – сложные и дорогостоящие аппараты, позволяющие воспроизводить и записывать изображение. Они могут использоваться для воспроизведения учебных видеogramм, а также для анализа работы учащихся и учителя.

Технические средства и соответствующие фонограммы, видеogramмы обычно концентрируются в специальных кабинетах для их более квалифицированной эксплуатации. При этом различают:

- лингафонные кабинеты, т. е. классы с оборудованными магнитофонами кабинетами (или полукабинами) для работы учащихся и пультом преподавателя, оснащённым системой коммутации;

- учебные кинокомплексы, располагающие диа- и кинопроекционной аппаратурой и предназначенные для демонстрации кинофильмов, кинофрагментов, киноколец, диафильмов, слайдов во время занятий и самостоятельной работы учащихся;

- учебные телевизионные центры, сложные и дорогостоящие системы телевизионных передач при помощи кабеля внутри учебного заведения. Такая система обеспечивает учебными видео- и фономатериалами одновременно несколько классов. Кроме того, она позволяет из одного центра наблюдать за работой учащихся и преподавателей в различных аудиториях.

Технические средства становятся техническими средствами обучения только

при наличии соответствующей учебной грампластинки, учебного фильма, учебной магнитной ленты и т. д.

Грампластинки, магнитофонные записи, звуковое сопровождение диафильмов, т. е. любая звукозапись, используемая в учебных целях, называется фонограммой. Фонограмма включает средства-субституты (задания, речевые образцы, ключи и др.) и учебные материалы в виде отдельных лексических единиц, фраз или целых текстов. Фонограммы позволяют акцентировать трудности произношения, аудирования, управлять действиями учащихся, объяснять языковые явления, осуществлять языковую наглядность, контроль и самоконтроль. Они используются на всех этапах обучения.

Диапозитивы, диафильмы, любое изображение, выполненное на фотокиноплёнке, используемые в учебных целях, называют видеограммами. «Разновидностью видеограммы является пиктограмма – визуальный сюжет или отдельный образ, который демонстрируется в процессе обучения с помощью эпипроекции» (68, с. 16). К эпипроекции в школьных условиях относятся такие технические средства, как кодоскопы и светосильные диапроекторы, работающие при дневном освещении. Видеограммы более полно реализуют показ как способ обучения и способствуют созданию речевой ситуации. При помощи видеограммы учащимся могут предлагаться для зрительного восприятия и учебные тексты, а также средства-субституты: речевые образцы, правила-инструкции и др.

Учебные кинофильмы, кинофрагменты, кинокольцовки, а также видеозаписи бывают чаще всего озвученными, в этом случае их называют видеофонограммой. Видеофонограмма сочетает два канала информации: зрительный и слуховой. И это её большое преимущество. Некоторые удачно выполненные видеофонограммы способны воспроизводить все основные функции учителя, кроме контролирующей. Они могут, кроме того, содержать речевые эталоны, необходимые для самоконтроля и приблизительной самооценки. В некоторых случаях видеофонограмма оказывается уникальным средством обучения: она способна включать учащихся в естественные ситуации.

К техническим средствам обучения также относятся обучающие машины или контролирующие устройства с соответствующими перфошаблонами, карточками, закодированными заданиями и ответами.

Техническими средствами обучения являются и электронно-вычислительные машины, потенциальные возможности которых ещё полностью не раскрыты. Проблемы ЭВМ будут рассматриваться отдельно.

§3. УЧЕБНИК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Технические средства обучения, несмотря на все их преимущества, используются в учебных заведениях с небольшим коэффициентом полезного действия. Это объясняется и косностью отдельных учителей, и недостаточной надёжностью технических средств, и необходимостью большой подготовительной работы к уроку. Кроме того, ещё не разработаны многие вопросы методики использования технических средств обучения, которые справедливо рассматриваются как средства обучения будущего. Поэтому до сих пор основным и самым массовым комплексным средством обучения остаётся учебник.

С учебником в своей повседневной практике сталкиваются все. Известны и

различные определения учебника утверждают, что учебник – это своеобразный «сценарий учебного процесса» (56), или «информационная модель учебно-воспитательного процесса» (21), или, наконец, «модель реализации системы обучения тому или ному иностранному языку» (23). Эти определения не являются исчерпывающими, так как учебник – не только сценарий учебного процесса, но и своеобразный справочник для учащихся, не только информационная модель, но и организатор процесса формирования навыков и умений, и вообще учебник не столько модель, сколько конкретное средство реализации системы обучения.

На наш взгляд, гораздо более убедительно утверждение В. Г. Бейлинсона и Д. Д. Зуева о том, что учебник есть необходимое средство - реализации цели, принципов, содержания и методов обучения (14). Если к этому присовокупить, что цели, принципы, содержание и методы обучения реализует учитель, то становится ясным, что именно учебник выступает в качестве средства, способного наиболее полно реализовать функции учителя в их совокупности. Реализация не одной, а в той или иной мере всех функций в их взаимосвязи и является особенностью учебника, отличающей его от другого комплексного средства обучения – учебного пособия. Если учебное пособие способствует решению частной задачи и реализует одну-две функции учителя, то учебник предназначен для решения глобальных задач. Реализуя в той или иной мере все функции учителя в их взаимосвязи, он объединяет в единое целое цели, принципы, содержание и методы обучения.

Каковы же функции учебника и в чем они совпадают с функциями учителя?

Наиболее полно функции учебника представлены в книге Д. Д. Зуева «Школьный учебник», где учебник наделяется следующими функциями: информационной, трансформационной, систематизирующей, интегрирующей, координирующей, развивающе-воспитательной, а также функциями самообразования, закрепления и самоконтроля (50, с. 59–60). Напомним, что функциями учителя являются воспитательная, обучающая, стимулирующая, информативная, оценочная, организаторская и контролирующая функции, причём первая из них выступает в качестве универсальной, вторая и третья – как общие функции, а остальные являются частными функциями.

Сравнение списка функций из книги Д. Д. Зуева с функциями учителя показывает, что информационные и воспитательные функции совпадают, что трансформационная функция составляет содержание информативной функции учителя, поскольку она призвана препарировать знания в доступной форме для учащихся, т. е. представить информацию на уровне их обученности (именно то, что делает учитель, осуществляя такой вид учебной деятельности, как объяснение). Систематизирующая, интегрирующая и координирующая функции являются составляющими организаторской функции учителя. К организаторской функции учителя относятся также функции самообразования и закрепления. Что касается контролирующей функции учителя, то она замещается самоконтролем, что вполне можно сказать и об оценочной функции, так как замена контроля самоконтролем предусматривает и замену оценки самооценкой.

Что же должен содержать учебник для реализации перечисленных выше функций?

Информационная функция в учебниках иностранного языка проявляется в виде правил, объяснений, комментария, речевых образцов, таблиц, словарей и другого справочного материала. Оценочную функцию учебника следует искать во всякого

рода эталонах, представленных в нем. Учащийся должен иметь возможность сравнивать с ними результаты своих учебных действий.

Организаторская функция учебника выражается в подборе и презентации учебного материала, в компоновке и структуре всего учебника, в формулировке заданий, составлении учебных текстов, взаимосвязи упражнений и т. п.

Для самоконтроля в учебнике представлены, как уже говори лось, всякого рода эталоны, обеспечивающие оценку своих собственных действий учащимися.

Воспитательную функцию выполняют все компоненты учебника, но особую роль в её реализации играют учебные тексты, которые требуют тщательного отбора и предварительной работы над ними.

Реализация в учебнике функций учителя зависит от его содержания и структуры. Понятие содержания учебника весьма ёмко. Его можно представить как соответствующим образом организованный учебный материал, средства-субституты и иллюстрации. Под содержанием учебника можно понимать и градуированную систему доз языкового материала, выражающего заданное предметное содержание, и систему учебных действий по формированию речевых навыков и умений, воплощённую в систему упражнений, предназначенную для становления того или иного вида речевой деятельности.

Вычленению содержания и структуры учебника способствует системный подход. Учебник можно рассматривать как систему. Всякая система состоит из взаимосвязанных элементов, неразложимых в её пределах. Все остальное, приложенное к системе, представляется аксессуарами, предназначенными восполнить недостатки системы. Если учитывать, что учебник предназначен объединять в единое целое цели, принципы, содержание и методы обучения, то можно считать, что учебник есть материализованная система обучения, единицами которой являются организованные учебные действия учащихся, ограниченные по времени, учебным целям и учебному материалу, т. е. упражнения. Следовательно, неразложимыми в пределах учебника элементами системы выступают упражнения, которые и должны использоваться в качестве «строительного материала» учебника, в качестве единицы его содержания.

Взаимосвязанные упражнения, составляющие единую систему, не могут реализовать все функции учебника. Отсюда необходимость дополнить содержание учебника справочным материалом. Кроме того, стимулирующая функция учебника обычно подкрепляется иллюстративным материалом. Таким образом, есть все основания говорить, что в понятие содержания учебника входят упражнения, справочный материал и иллюстративный материал.

Наиболее прочные связи между упражнениями устанавливаются в пределах урока. Урок в учебнике иностранного языка представляет собой, как правило, единицу не временную, а тематическую. Урок как бы ограничивает материал с точки зрения его предметного содержания. Урок строится по-разному, но чаще всего включает основной и дополнительные тексты и упражнения к ним. Урок снабжается также справочным и иллюстративным материалом. Выделение учебных текстов из корпуса упражнений в учебнике иностранного языка вряд ли правомерно, поскольку каждый текст следует рассматривать как объект, на который направлены учебные действия учащихся. Существование учебного текста без учебных действий, т. е. без упражнения, невозможно. В этом существенное отличие учебника иностранного языка от учебника географии, истории и других дисциплин.

Итак, учебник иностранного языка есть комплексное средство обучения, реализующее в упражнениях, справочном и иллюстративном материале функции учителя в их совокупности. Учебник как бы материализует систему обучения и объединяет, таким образом, в единое целое цели, принципы, содержание и методы обучения.

§4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ

Учебник остаётся наиболее эффективным комплексным средством обучения. Однако возможности учебника ограничены. Он не даёт описания всей учебной деятельности учителя. В условиях массовой школы это обстоятельство остаётся недостатком: не все учителя правильно воспринимают систему обучения, заложенную в учебнике.

Учебник плохо приспособлен для обучения аудированию. Напечатанные в учебнике тексты для аудирования перестают быть неизвестными для учащихся (точнее сказать, для части учащихся, так как многие из них не проявляют желания читать в учебнике «незаданные» тексты). К тому же для обучения аудированию лучше использовать технические средства обучения, которые могут воспроизводить тексты, начитанные носителями языка. Если к сказанному добавить, что фонограммы, видеogramмы и видеофонограммы удобнее готовить в специализированных центрах, а тексты к ним поручить подбирать и наговаривать высококвалифицированным специалистам, то становится ясным, что учебники следует дополнить целой системой средств обучения. Так появился учебно-методический комплект.

«Учебный комплекс» представляет собой «систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося» (50, с. 215).

Учебно-методический комплект по иностранному языку состоит из учебника (включающего книгу для чтения), книги для учителя, набора грампластинок, комплекта учебно-наглядных пособий (картинки, аппликации для фланелеграфа, ситуативные картинки), комплекта грамматических таблиц, диафильмов, кинокольцовок и кинофрагментов.

Об учебнике мы уже говорили. Что касается книги для учителя, то она содержит языковой материал (без правил и объяснений или перевода лексических единиц), методические указания по системам упражнений, материал для аудирования, поурочное планирование и поурочные методические рекомендации. Там же даны методические рекомендации к использованию грампластинок и дикторские тексты к диафильмам (109, с. 229–242).

Появление книги для учителя значительно облегчило задачу преподавателя, который имеет теперь подробные планы к каждому уроку, списки модельных фраз, лексических единиц для активного усвоения и перечень выражений для общения учителя с учащимися на иностранном языке.

К сожалению, появление учебно-методических комплектов имеет и негативные последствия. Современные учебники в своём большинстве остались без справочного материала, без методических рекомендаций и даже без части упражнений, что привело к утрате учебником таких функций, как информационная, оценочная и

контролирующая. Организаторская функция сохранилась лишь частично, поскольку утрачена полностью функция самообразования. Учебник стал постепенно превращаться в учебное пособие. Следует надеяться, что подобное положение вещей будет исправлено и учащиеся получат полноценный учебник, выполняющий в той или иной степени все функции учителя в их совокупности. УМК создаются для укрепления учебника как ведущего комплексного средства обучения, другого такого средства для учащихся не существует.

* * *

Средствами обучения называют материальные объекты, способные либо замещать учителя в его функциях, либо помогать ему выполнять эти функции. Все средства обучения иностранным языкам делятся на средства-субституты, которые способны выполнять отдельные функции учителя, учебные материалы, служащие объектом учебных действий учащихся, и вспомогательные средства обучения. Вспомогательные средства обучения облегчают труд учителя и учащихся. Кроме того, существуют комплексные средства обучения, соединяющие в себе и средства-субституты, и учебные материалы, и вспомогательные средства обучения. К комплексным средствам обучения относятся, во-первых, технические средства обучения, т. е. учебные программы с магнитофоном или проигрывателем, учебные диафильмы с диапроектором, учебные фильмы с кинопроектором и т. п. Во-вторых, к комплексным средствам обучения относятся учебные пособия, учебники и учебно-методические комплекты. Главным комплексным средством обучения остаётся учебник, реализующий в упражнениях, справочном и иллюстративном материале функции учителя в их совокупности. Если учебник реализует не все, а лишь отдельные функции учителя, то он становится учебным пособием. Учебно-методический комплект кроме учебника включает книгу для учителя, учебно-наглядные пособия и видеоматериалы.

ГЛАВА V. ПРОБЛЕМА УПРАЖНЕНИЙ

§1. УПРАЖНЕНИЕ КАК ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ

Упражнение определяется словарями как действие или действия, ограниченные одним заданием (121), как единица учебной деятельности (147). Упражнение приобретает особое значение в тех учебных дисциплинах, где предусматривается становление навыков и умений. Такой учебной дисциплиной и является иностранный язык.

Обучение иностранным языкам одновременно и едино, и дискретно (прерывисто). Его единство обуславливается едиными целями, содержанием обучения, методом, который определяет специфику этапов обучения, и соответствующим методу набором средств обучения. Его дискретность является результатом сложности целей и содержания обучения, а также растянутости процесса обучения во времени. Дискретность процесса обучения иностранным языкам предполагает деление всего процесса на отрезки, которые можно было бы принять за единицы процесса обучения, или, короче – единицы обучения. При выделении единиц чего-либо целого принято учитывать следующее положение Л. С. Выготского, одного

из основоположников теории деятельности: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства...» (33, с. 48).

Следовательно, единица обучения должна сохранять все необходимые условия реализации обучения иностранным языкам (свойства обучения) и выступать в качестве неразложимого целого. Условиями реализации всякого организованного обучения иностранным языкам (его свойствами) являются цели, содержание, метод и средства обучения. Цели, содержание, метод и средства обучения можно в той или иной степени вычленивать во временных отрезках обучения иностранным языкам: учебный год, семестр (или четверть), тема, урок. Причём год, четверть и другие календарные отрезки не всегда конкретизируются по методу и средствам обучения. В теме, как правило, также не представлены ни метод, ни средства обучения, а термин «урок» используется и для обозначения временного отрезка (урок в школе), и для выделения части процесса обучения, включающего свои цели, предметное содержание, методические приёмы и средства обучения. Кроме того, и тема, и урок разложимы: тема включает обычно несколько уроков, а урок предусматривает несколько упражнений. Только упражнение не поддаётся дальнейшему дроблению, что и даёт основание рассматривать упражнение как элементарную единицу обучения, включающую условия реализации обучения (цели, содержание, метод или приёмы и средства обучения).

Впервые упражнение в качестве единицы обучения стала рассматривать И. Л. Бим, соотнося единицы материала с действиями учащихся. Она писала: «...под упражнением понимается не только то, что связано лишь с тренировкой, а любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом (а при самостоятельной работе – учащихся и учебника) и имеющая указанную выше структуру: постановка задачи, указание на пути её решения (опоры, ориентиры), её решение и контроль (самоконтроль)» (22, с. 35).

Именно упражнение оказалось тем строительным материалом, из которого складывается процесс обучения иностранным языкам. Кроме того, именно упражнение сохраняло все основные свойства, присущие целому (всему обучению), т. е. цели, содержание, метод и средства обучения.

Каждое упражнение преследует какую-либо учебную цель. Цели упражнения зависят от конечной цели обучения, но они более конкретны и относятся к конечным целям как частное к общему.

Каждое упражнение содержит дозу знаний, навыков и умений, которые в нём отрабатываются. Из этих доз и складывается содержание обучения, предусмотренное для всего курса иностранного языка.

Своё конкретное выражение находит в упражнении и метод в виде организации обучения, который реализуется через систему средств обучения, побуждающих учащихся к восприятию, повторению или поиску. Каждое упражнение связано, как правило, с одним из приёмов обучения, вписывающимся в избранный для всего обучения метод.

Обязательны для упражнения и средства обучения. Но если для обучения в целом основными являются комплексные средства обучения (учебник, фонограммы и др.), то в упражнении ведущими средствами обучения выступают учебные материалы, главным образом в виде учебных текстов.

Итак, упражнение, под которым понимаются ограниченные языковым материалом, взаимосвязанные по целям организованные учебные действия учащихся, и является элементарной единицей обучения.

§2. РОЛЬ УПРАЖНЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Формирование навыков и умений происходит через многократное повторение действий. Повторение действий в процессе обучения осуществляется в упражнениях. Как известно, упражнения могут быть более или менее эффективными. Их эффективность во многом зависит от организации повторения, для которого упражнения и предусмотрены. Следовательно, организация повторения должна учитывать физиологию движения и активности.

В 1935 г. Н. А. Бернштейн на основе циклографического анализа¹ установил, что любая простая двигательная реакция формируется импульсами, которые определяются в процессе реакции и зависят от информации о ситуации, сложившейся на двигательной периферии, и от степени рассогласования между этой ситуацией и задачей движения (19). А это значит, что любое движение человека непрерывно корректируется, т. е. соотносится с моделью требуемого конечного результата движения и в случае необходимости подвергается коррекции. Так появилась научная гипотеза модели будущего, воображаемого эталона для сличения любого действия, позволяющая осмыслить становление навыков и умений.

Более полное физиологическое обоснование поведенческого акта даёт П. К. Анохин (6). Он считает, что принятию решения всегда предшествует афферентный (от периферии к центру) синтез, т. е. сопоставление и соподчинение всех поступающих сигналов из внешнего мира. Афферентный синтез складывается из доминирующей мотивации, совокупности всех воздействий внешнего мира на организм, пускового стимула и памяти. Такой синтез завершается принятием решения, которому сопутствует формирование модели будущих результатов действия. Модель будущего (акцептор действия, по терминологии П. К. Анохина) упорядочивает и корректирует действия, так как даёт возможность сопоставлять прогноз с полученными результатами. Механизм сопоставления имеет и дополнение – эмоциональный компонент удовлетворённости или неудовлетворённости. Такова физиологическая структура поведенческого акта, непосредственно связанного с формированием навыков и умений.

Формирование навыков – это формирование способности совершать автоматизированно действия или совершать операции. Овладение автоматизированными действиями будет происходить тем легче, чем точнее модель будущего, неизменно возникающая в голове учащихся. Искажённая модель будущего будет способствовать становлению неадекватных заданному результату навыков. С другой стороны, создание условий, способствующих возникновению адекватной конечному результату операции модели будущего, оказывает регулирующее влияние на ход операции и формирует искомый навык. Отсюда важный вывод: постановка задач на операции, к которым учащийся не подготовлен, приводит к возникновению ложных моделей будущего и, следовательно, к закреплению ложных действий; с другой стороны, формирование навыков происходит успешнее, если начинается с простейших операций и обеспечивается необходимыми знаниями.

¹ Циклография – метод изучения движений человека через серию моментальных фотоснимков движущегося объекта.

Таким образом, формирование навыков и умений должно начинаться с ознакомления со способами осуществления действий и необходимым для этого языковым материалом и продолжаться через отработку элементарных операций, а затем и операций сложных, чтобы получить завершение в практических действиях; предусматривающих функционирование речевого умения в целом. Тем самым формирование навыков и умений распадается на следующие этапы; ознакомление, тренировку и практику (примерно те же самые по содержанию этапы С. Ф. Шатилов называет ориентировочно-подготовительным, стереотипизирующе-ситуативным и варьирующе-ситуативным этапами) (128, с. 28, 29). При ознакомлении учащиеся осмысливают способ действий и получают всю необходимую дополнительную информацию. Во время тренировки происходит варьируемое повторение осваиваемых действий. И наконец, практика предусматривает включение навыка в деятельность. Отличие тренировки от практики следует искать в совершаемых учащимися речевых действиях. Если языковой материал и речевые действия отрабатываются изолированно или включены в деятельность, условия протекания которой не соответствуют повседневной речевой практике (например, учебное чтение), то речь идёт о тренировке. Включение языкового материала и действий с ним в деятельность, протекающую в естественных условиях (например, игра), рассматривается как практика.

Все три этапа формирования речевых навыков и умений планируются и реализуются через упражнения. И при ознакомлении, и при тренировке, и во время практики при обучении иностранному языку речевые действия необходимо организовать. Эта организация и достигается дозированием языкового материала и взаимосвязью учебных действий по учебным целям. Другими словами, каждый шаг учащихся представляет собой упражнение, что и определяет роль упражнений при формировании навыков и умений иноязычной речи.

§3. КЛАССИФИКАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ

Упражнения сравнительно редко полностью воспроизводят речевую деятельность, чаще всего в них наблюдается какое-либо отступление от практических условий, в которых протекает речевая деятельность. Такими отступлениями могут быть; во-первых, изменения в количестве операций, которые необходимы для реализации речевой деятельности. Так, например, элементарное письменное упражнение, во время которого учащиеся переписывают текст, не включает операции по порождению речевого произведения. Оно даётся учащимся в готовом виде. Упражнение в спряжении глаголов сводит до минимума операции, которые необходимы для устной речевой деятельности: нет не только порождения речи, но и контекста. Упражнение, предназначенное для отработки отдельного звука, вообще изолирует речевую операцию.

Во-вторых, изменения в качестве операций. Такие изменения возможны и иногда необходимы для отработки сложных языковых явлений. Наиболее распространённым упражнением такого вида является упражнение в переводе предложений с родного языка на иностранный. Перевод в данном случае является дополнительной операцией, которая вводится в упражнение с целью организации контроля или просто активизации лексики. Изменение в качестве операции мы находим и при чтении текста вслух, и при замедленном темпе речи диктора в процессе

аудирования, и при создании зрительных опор, и в других случаях.

В-третьих, изменения в материале. Хорошо известно, что на начальном этапе Обучения тексты, предлагаемые учащимся, адаптированы, они включают в основном знакомый лексический материал, не имеют грамматических трудностей, стилистически нейтральны. Тексты претерпевают в учебных целях и другие изменения: в них концентрируют отрабатываемое явление (например, формы условного наклонения), их используют для повторения изученной лексики, их сокращают для грамматического, стилистического или смыслового анализа.

Такие отступления необходимы для отработки отдельных навыков и умений, а также для соответствующей организации учебного материала. Они обуславливают большое разнообразие упражнений. Попытки упорядочить их привели к целому ряду классификаций, например: языковые – речевые, домашние – классные, рецептивные – репродуктивные, фонетические – лексические – грамматические и др. Классификации, сделанные на основе только одного какого-либо признака, не внесли полной ясности в проблему упражнений, и И. В. Рахманов предложил различать роды, виды и типы упражнений, связанных между собой по назначению, материалу и способу (99, с. 37).

Как известно, род обычно включает несколько видов, поэтому классификация упражнений по родовым признакам помогла бы выделить сначала роды, а затем и виды упражнений. Родовые признаки упражнений, естественно, связаны с основными категориями методики: целями, содержанием, методами и средствами обучения. Соответственно роды упражнений будут различаться по назначению упражнений, объекту действий, способу и условиям выполнения.

Назначение позволяет классифицировать упражнения по аспектам языка и видам речевых действий, объект действий – по языковому материалу и навыкам и умениям. Способ выполнения предполагает классификацию по способам учения или по видам учебной деятельности учащихся. Условия выполнения предполагают место выполнения, форму речи, количество языков и др.

Каждый из перечисленных родов упражнений распадается, в свою очередь, на виды. Так, по аспектам языка предусматриваются фонетические, лексические и грамматические упражнения; по видам речевой деятельности – упражнения в говорении, письме, аудировании и чтении. Языковой материал служит основой для выделения языковых и речевых упражнений, а навыки и умения – для подготовительных и практических упражнений.

По способам учения или видам учебной деятельности учащихся (ознакомление, повторение и поиск) можно выделить, во-первых, ознакомительные упражнения. К ним относятся упражнения с заданиями типа: «Прослушайте и постарайтесь запомнить следующую фразу...»; «Познакомьтесь с формами спряжения глаголов группы» и др.

Ознакомительные упражнения в чистом виде встречаются редко: они неэкономны и малоэффективны. Чаще ознакомление комбинируется с другими видами учебной деятельности. Отсюда второй вид упражнений – ознакомительно-тренировочные упражнения. «Тренировочные» упражнения подразумевают использование такого вида учебной деятельности, как повторение. Примерами ознакомительно-тренировочных упражнений являются задания типа: «Прослушайте и повторите следующие французские слова (словосочетания, фразы) », «Познакомьтесь с правилом спряжения глаголов I группы и проспрягайте в настоящем времени глаголы parler и commencer».

Третьим видом упражнений являются ознакомительно-поисковые упражнения. В этом случае новое языковое явление учащиеся находят и объясняют сами. Вот пример такого упражнения:

Прочтите внимательно примеры и скажите, при каких обстоятельствах употребляются новые формы глаголов.

Si j'avais été compétent en archéologie, je pourrais satisfaire votre curiosité - Если бы я разбирался в археологии, то сумел бы удовлетворить ваше любопытство.

Si j'avais été compétent en archéologie, j'aurais satisfait votre curiosité - Если бы в то время (тогда) я разбирался в археологии, я бы сумел удовлетворить ваше любопытство.

Четвертым видом упражнений являются тренировочные упражнения, которые предусматривают повторение речевых действий и операций, а также языкового материала после ознакомления с ними. Таких упражнений очень много: «Повторите хором или по очереди следующую фразу», «Проспрягайте в настоящем времени глаголы *vouloir, pouvoir, savoir*», «Употребите глаголы, заключённые в скобки, в повелительном наклонении» и т. д.

Упражнения пятого вида – тренировочно-поисковые. Они характеризуются следующими заданиями: «В пропусках поставьте неопределённый артикль или предлог...», «Переведите с русского языка на французский...», «Закончите фразы, используя выражения...», «Переделайте фразы, заменяя прямую речь косвенной» и др.

Шестой, и последний, вид упражнений – поисковые упражнения. К ним относятся всевозможные ситуационные упражнения, перевод с французского на русский, дискуссии, сочинения и др.

Что касается классификации упражнений в зависимости от условий их выполнения, то она во многом зависит от преподавателя, который одно и то же упражнение может проводить в классе или дома, а иногда в лаборатории устной речи, что даёт основание говорить о классных, домашних и лабораторных упражнениях. Условия выполнения упражнений лежат и в основе их деления на устные и письменные (не путать с упражнениями в говорении и письме), одноязычные и двуязычные (не путать с упражнениями в переводе). В целом классификация упражнений по родам и видам может быть представлена следующим образом.



Как правило, «чистых» упражнений, отрабатывающих только одну операцию, предназначенных для овладения только одним видом деятельности, чрезвычайно мало. Чаще всего они отрабатывают несколько операций и даже видов деятельности. Вот, к примеру; упражнение из урока 98 учебника французского языка для 5-го класса средней школы В. А. Слободчикова и А. П. Шапко:

«4. Прочитайте и ответьте на вопросы:

Ce garçon est Jean Bernard. C'est un garçon français. Jean est le frère d'Annette et de René. Jean est sur une chaise. La chemise de Jean est blanche. Son pantalon est noir.

Qui est Jean? De quelle couleur est sa-chemise? De quelle couleur est son pantalon? Où est Jean?» (111, с. 99).

Это упражнение предназначено для отработки чтения с пониманием содержания текста. Но одновременно оно отрабатывает произношение, говорение, грамматические структуры и соответствующие лексические навыки. Оно может быть, кроме того, классифицировано как языковое, подготовительное, устное, одноязычное, классное и тренировочно-поисковое упражнение.

Представленная на схеме классификация основана на тех или иных признаках, вычленимых в упражнениях: назначение, аспекты языка, место выполнения и т. д. Однако все эти признаки для упражнения недостаточно существенны, так как они не отражают его сути. Как известно, суть упражнения заключается в повторительных действиях, и не просто в действиях вообще, а в тех из них, которые формируют навыки и умения, помогают усвоить языковой материал. Признаки таких действий существенны для упражнения, а существенные признаки лежат в основе типологии, в

данном случае в основе типологии упражнений. И если в классификации, основанной на второстепенных признаках, выделяются роды и виды упражнений, то в классификации, основанной на существенных признаках, можно говорить о типах упражнений.

§4. ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ

Для того чтобы обозначить типы упражнений, необходимо выделить признаки действий, формирующие навыки и умения. В основе таких действий лежат врождённые рефлексы саморазвития. К врождённым рефлексам саморазвития физиологи школы И. П. Павлова относят: рефлекс подражания, рефлекс игры, рефлекс свободы и исследовательский рефлекс. Эти четыре рефлекса, как существенные признаки упражнений, и составляют основу типологии. Рассмотрим каждый рефлекс в отдельности.

Рефлекс подражания. Этот рефлекс выражен непосредственно у детей. Позже он принимает скрытые формы (следование моде, создание кумиров, тяга к лицедейству). Рефлекс подражания лежит в основе имитативных, трансформационных, подстановочных и репродуктивных упражнений. Вот некоторые из них:

Имитация. Повторите за мной слова (фразу); Повторите хором слова с носовыми звуками; Спишите слова и др.

Трансформация. Проспрягайте глагол rendre; Поставьте глаголы, заключённые в скобки, в повелительное наклонение; Скажите фразы в отрицательной форме и др.

Подстановка. Упражнение на базе подстановочных таблиц типа: Составьте фразы, используя следующую таблицу:

S	V	mal	C
Jacques	a		à la tête
Hélène			à l'estomac
Les enfants, etc.	ont		au bras

Репродукция. Упражнения, требующие воспроизведения заученного языкового материала, как, например, вопросо-ответные упражнения (Qu'est-ce que c'est? – C'est une balle; Quelle heure est-il?, etc.), стандартные ситуации (Ivanov est absent aujourd'hui; Permettez-moi de sortir...), пословный перевод с русского и др.

В перечисленных упражнениях следует различать непосредственное подражание (имитация) и отсроченное, которое предполагает предварительное запоминание материала (трансформация, подстановка и репродукция). Пословный перевод с русского также представляет собой особый вид репродукции, при котором русские слова выступают в качестве стимула подражания.

Упражнения, использующие только рефлекс подражания, чаще всего называют механическими, так как они ничего кроме стереотипного повторения (иногда с предварительным запоминанием) не требуют. Но эти же упражнения становятся более эффективными, если к ним подключают и другие рефлексы. Подключение игрового рефлекса к имитированному упражнению показано в следующем задании.

Французы, если они что-либо не расслышали или не поняли, не задают вопросов «Что?» или «Что вы сказали?». Они обычно говорят: Vous dites? или: Comment?

Сейчас я вам буду что-то объяснять, а вы, если не поняли, переспрашивайте меня как настоящие французы.

На подключении рефлекса игры к рефлексу подражания основаны и условно-речевые упражнения Е. И. Пассова. Вот как выглядит задание, организующее имитацию: «Представьте себе, что я – Отто. Я буду говорить, что и как я вообще делаю, а вы подтвердите, что тоже делаете это. Подтверждает только тот, кто действительно это делает и делает так же» (91, с. 42).

И далее учитель говорит: «Я умею читать по-немецки, я читаю быстро» и т. п. Соответственно ученики подтверждают: «Я тоже умею читать по-немецки», «Я тоже читаю быстро» и т. п.

Если учителю удаётся при проведении этого упражнения создать игровую обстановку, то оно значительно выигрывает в эффективности.

Рефлекс игры. Последнее время появляется все больше упражнений, в основе которых лежит рефлекс игры. И это вполне справедливо, особенно когда речь идёт об обучении в школе. Дети постоянно наблюдают взрослых, и у них появляется желание скорее войти в сложный мир самостоятельной жизни. Игра приближает их к реализации этого желания. У взрослых игра – это воплощение несбывшейся мечты, возможность самоутвердиться, приобщение к чувству неизвестного, так как результат игры далеко не всегда можно предсказать.

Эффективность игровых упражнений заключается ещё и в том, что в них широко используется вся гамма рефлексов саморазвития. Подражание необходимо во всех ролевых действиях. При этом подражание принимает в игре не форму имитации (непосредственное подражание), а форму репродукции (отсроченное подражание). Соревновательный мотив вообще определяет любую игру. Рефлекс свободы находит в игре своё удовлетворение, так как, вступая в игру, человек добровольно подчиняется правилам. Конечно, это иллюзорная свобода, как справедливо подчёркивал Л. С. Выготский (31, с. 64), но играющий принимает её за истинную. Исследовательский рефлекс необходим во всех интеллектуальных играх.

Прекрасно использует рефлекс игры при обучении детей Е. И. Негневицкая. Вот как она предлагает обучать употреблению глагола-связки «быть» в английском языке: «Этот глагол в функции связки, как правило, не используется в русском языке, ему нет ни материального аналога, ни эквивалента в переводе. Значит, нам придётся объяснить этот глагол детям как новое языковое явление. Предлагаем им пересчитать слова во фразах: «Это стол», «Я – человек» и затем сообщаем, что англичанину не хватает двух слов, чтобы выразить эту мысль, а нужно три слова: «Я есть человек». Для того чтобы автоматизировать употребление этого глагола, привить чувство английской фразы, мы предлагаем детям играть в англичан, приехавших в Москву и плохо говорящих по-русски: «Здравствуйте! Я есть английский врач. А кто есть вы?» И дети отвечают: «А я есть шофёр!», «Я есть повар!». Когда мы проводили эту игру, то отметили интересный факт – если кто-то из детей ошибался, то остальные кричали: «Это не англичанин!» Значит, наша задача выполнена: дети чувствуют, как строится такой тип фразы по-английски» (82, с. 83).

Рефлекс игры можно использовать в большинстве упражнений с учащимися всех возрастов. Но если у детей младшего возраста достаточно возбудить воображение для проведения упражнения, то у старших школьников следует опираться главным образом на соревновательный мотив.

Упражнения, организованные на основе рефлекса игры, и составляют второй тип

упражнений, который можно назвать игровым типом или игровыми упражнениями.

Рефлекс свободы. Этот рефлекс заставляет человека сопротивляться принуждению. Причём такое сопротивление проявляется не просто в неповиновении, а в поиске выхода из создавшегося положения, в стремлении добиться своего, что и способствует саморазвитию. В процессе обучения иностранному языку рефлекс свободы восстаёт против монотонного хода занятий и бесконечного количества однообразных тренировочных упражнений. Повседневные «повтори», «заучи», «проспрягай» вызывают отрицательные эмоции у школьников. Кроме подсказок и шпаргалок у них нет возможностей избежать бесконечных повторений, и рефлекс свободы приводит к падению мотивации к изучению иностранного языка.

В отличие от других рефлексов саморазвития, рефлекс свободы при обучении иностранным языкам нельзя использовать в упражнениях, но его можно «обойти» или нейтрализовать. Во-первых, рефлекс свободы «обходят» соответствующей формулировкой заданий (например: «Мы не хотим навязывать тебе грамматическое правило, ты его можешь для себя сформулировать лучше. Поэтому познакомься со случаями употребления имедиатного (ближайшего) будущего времени и скажи, правильно ли оно называется?»). Во-вторых, рефлекс свободы находит себе удовлетворение в рамках правил игры, о чем уже говорилось. В-третьих, рефлекс свободы нейтрализуется в некоторых интенсивных методах при помощи суггестии (внушение) и релаксации, т. е. психического и физического расслабления учащихся, их готовности принять новую дозу языкового материала. Для этого используется музыкальное сопровождение, создание непринуждённой обстановки в классе, доверительный тон, аутогенная тренировка.

Вот как оценивают использование релаксации в учебном процессе пермские методисты, проводившие экспериментальную работу в этой области. «Участвовать в релаксационных занятиях могут все практически здоровые люди. Как показали опыты, каждый человек при желании способен путём аутогенной тренировки достичь заданного функционального состояния. Учащийся в состоянии психического и физического расслабления вырабатывает внутреннюю установку на запоминание, проговаривает усваиваемую информацию, активизирует неосознаваемую сферу психики» (129, с. 256).

Релаксация создаёт предпосылки для внушения (суггестии), т. е. потока информации, которая поступает к учащимся независимо от их воли и вызывает у них неосознаваемую психическую активность. И релаксация, и суггестия являются основными приёмами интенсивных методов обучения. Их эффект заключается в обильном запоминании лексического материала, включающего и готовые фразы, что может обеспечить репродукцию, но не свободное продуцирование.

Эффект суггестии во многом зависит от того, принимают ли учащиеся «правила игры», обязательные для этих упражнений. Этому могут помешать механизмы, создающие антисуггестивные барьеры. К этим механизмам относят;

«1. Критическое мышление, обрабатывающее любую информацию, прежде чем она будет принята.

2. Интуитивно-аффективный барьер, отбрасывающий все, что не создаёт доверия и чувства уверенности.

3. Этический барьер, при котором внушения, противоречащие этическим принципам личности, не реализуются» (39, с. 119).

Антисуггестивные барьеры подавляются при наличии доверия к методам

обучения, опирающимся на внушение и релаксацию. Упражнения, широко использующие для подавления рефлекса свободы внушение и релаксацию, составляют третий, суггестивный тип упражнений.

Исследовательский рефлекс. Исследовательский рефлекс побуждает человека к поиску, который, как известно, является наиболее эффективным способом учения.

Исследовательский рефлекс проявляется всякий раз, когда человек сталкивается с чем-то новым, непонятным, поэтому его использование обуславливается в значительной степени фактором новизны. П. Я. Гальперин называет новизну своеобразным раздражителем, который «вызывает рассогласование с нервной моделью прошлого опыта», и в результате «рассогласование выключает механизмы автоматического реагирования и включает механизмы деятельности по ориентировке в ситуации на основе её психического отражения» (37, с. 89).

Включение механизмов деятельности по ориентировке в нестандартной ситуации и есть проявление исследовательского рефлекса. При этом происходит сличение поступающей информации с уже зафиксированным памятью образом, т. е. начинается поиск. Поиск прекращается, если признаки поступающей информации совпадают с признаками, запечатлёнными в памяти. Исследовательский рефлекс угасает. Он может также угаснуть, если поступающая информация будет слишком сложной. Это хорошо понимают сторонники развивающего обучения, в основу которого положен исследовательский рефлекс. Они утверждают: «Если в обучении перед школьниками ставятся лёгкие или очень трудные задачи, не стимулирующие их продуктивное мышление, то обучение не будет развивающим» (53, с. 190).

Как уже говорилось, если признаки поступающей информации не совпадают с зафиксированным памятью образом, то начинается поиск. Поиск может принимать форму либо выбора (выбор одного из накопленных в опыте действий), либо творчества (изыскание нового пути). Ситуацию, побуждающую к творчеству, называют проблемной ситуацией. В методике обучения иностранному языку упражнения, эксплуатирующие исследовательский рефлекс, реализуются в основном в проблемной ситуации.

Вот несколько примеров заданий к упражнениям, использующих исследовательский рефлекс:

Прослушайте диалог (на французском языке) и скажите, кто это разговаривает и где этот разговор происходит.

Найдите в тексте незнакомые грамматические формы и попробуйте определить, что они обозначают.

Разделите французский текст на смысловые куски и озаглавьте каждый из них.

Упражнения, организованные на основе исследовательского рефлекса, составляют проблемный тип упражнений и называются проблемно-поисковыми упражнениями.

Таким образом, типологию упражнений, в основе которой лежат врождённые рефлекс саморазвития, можно представить следующим образом:



В случаях, когда в упражнениях к основному эксплуатируемому рефлексу подключаются и другие, можно говорить о смешанных типах упражнений.

Каждый тип упражнений имеет некоторые постоянные характеристики.

Имитативно-репродуктивные упражнения чаще всего носят нетворческий характер. Они быстро надоедают и не стимулируют умственной активности.

Игровые упражнения вызывают интерес у всех учащихся, но особенно эффективны у младших школьников. Они предполагают мотивированную деятельность учащихся. Для их организации необходима тщательная подготовка.

Суггестивные упражнения используются при наличии соответствующих условий (технические средства обучения, небольшая наполняемость групп, интенсивная сетка часов, специальная подготовка преподавателей и др.). Они не создают прочной языковой базы у учащихся.

Проблемно-поисковые упражнения особенно эффективны у старших школьников. Они предполагают напряжённую умственную активность и способствуют мотивации к изучению иностранного языка.

§5. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Любая система определяется как целостный объект, состоящий из взаимосвязанных элементов. Элемент системы, независимо от того, идёт ли речь о сложном или простом объекте, обладает свойством неразложимости с точки зрения системы, в которую он входит. Как мы установили выше, неразложимым элементом такой системы, как обучение, является упражнение. Но если именно упражнение является элементом обучения, то это значит, что система упражнений должна во многом совпадать с системой обучения, которая определялась в первой главе как практическое воплощение метода обучения. Конечно, система обучения, как и всякая система, не есть простая сумма элементов, её составляющих. Она включает и дополнительные компоненты, необходимые для её функционирования (например, справочный материал, комментарий, описание), и связи между элементами (упражнениями), составляющие структуру системы. Впрочем, связи между элементами системы обучения частично сохраняются и в системе упражнений, но уже не как связи между элементами системы обучения, а как связи между учебными действиями учащихся, необходимыми для формирования навыков и умений. Поэтому система упражнений выступает в качестве основы системы обучения и представляет собой организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений.

Система упражнений всегда отражает методическую концепцию её автора. Таких концепций много, но среди них можно выделить несколько типичных.

Традиционной считается система упражнений, которая предусматривает, во-первых, изучение языкового материала, во-вторых, манипуляцию с этим языковым

материалом в трансформационных, подстановочных и переводных упражнениях, в-третьих, активизацию языкового материала в речевых или псевдоречевых упражнениях (например: «Составьте фразы, используя словосочетание...», «Опишите картинку», «Ответьте на вопросы»), В этой системе упражнений нет ярко выраженного этапа в практике речи, поскольку в упражнениях на активизацию языкового материала редко встречаются подлинно речевые упражнения. Кроме того, на этапе ознакомления слабо используется мыслительная активность учащихся, языковой материал предлагается им в готовом виде.

Система упражнений, характерная для одной из разновидностей прямого метода:

- имитационные упражнения, совмещающие ознакомление с тренировкой;
- вопросо-ответные упражнения, предусматривающие репродукцию заученного материала;
- подстановочные упражнения, включающие новую лексику.

В этой системе упражнений превалирует тренировка, основная нагрузка падает на механическую память.

Ещё одна система упражнений:

- самостоятельный поиск информации в ознакомительно-поисковых упражнениях;
- отработка отдельных операций в тренировочных и тренировочно-поисковых упражнениях; -
- отработка групп операций в тренировочных и тренировочно-поисковых упражнениях;
- практика в искомой деятельности в поисковых упражнениях.

Примеры различных систем упражнений можно продолжить, но важно уяснить тот факт, что системы упражнений, независимой от методических концепций, быть не может. Система упражнений, не отражающая ту или иную концепцию, превращается в набор упражнений. Именно поэтому первой характеристикой системы упражнений является её научность.

Вторая характеристика системы упражнений заключается во взаимообусловленности упражнений. Система упражнений эффективна только в том случае, если каждое упражнение подготавливает последующее, в котором учитывается уже отработанный в предыдущих упражнениях материал. Между упражнениями должна существовать логически обоснованная связь, в противном случае нельзя говорить о системе упражнений.

Третья характеристика логически вытекает из предыдущей, поскольку взаимообусловленность предполагает связь между упражнениями, а дидактическая связь определяется принципом от простого к сложному, от частного к общему. При формировании навыков и умений это означает переход от отработки отдельных навыков и умений к практике в том или ином виде речевой деятельности. Следовательно, система упражнений должна характеризоваться как доступностью, так и последовательностью упражнений.

Ещё одна характеристика системы упражнений – это повторяемость речевых действий и языкового материала. Без такой повторяемости система упражнений лишена смысла своего существования: упражнения потому и сводятся в систему, что в них отбатывается ограниченный языковой материал и ограниченное количество речевых действий.

И, наконец, последняя характеристика. Уже говорилось, что при обучении

иностранному языку упражнения необходимы для формирования речевых навыков и умений. Речевые навыки и умения позволяют общаться при помощи языка, т. е. они служат коммуникативным целям. А это значит, что и система упражнений, формирующая речевые навыки и умения, служит коммуникативным целям. Другими словами, система упражнений характеризуется коммуникативной направленностью.

Таким образом, система упражнений, будучи основой системы обучения, характеризуется научностью, коммуникативной направленностью, а также взаимообусловленностью, последовательностью, доступностью упражнений и повторяемостью языкового материала и речевых действий на всех ступенях системы.

Оценка той или иной системы упражнений исходит прежде всего из наличия в ней перечисленных характеристик. Отсутствие какой-либо из них превращает систему в комплекс или даже серию упражнений, способных лишь облегчить достижение конкретных учебных целей. Естественно, что такие цели достигаются через систему упражнений при условии, что в её основу не положена ложная концепция.

* * *

Итак, упражнение выступает в качестве элементарной единицы обучения, поскольку оно содержит все основные характеристики {цель, содержание, метод, средства) целого (обучения) и не поддаётся дальнейшему дроблению. При этом под упражнением понимаются организованные учебные действия учащихся, ограниченные по целям, дозе знаний, навыков и умений и учебному материалу.

Упражнение является обязательным элементом системы обучения, имеющей своей целью формирование навыков и умений. Формирование навыков и умений происходит поэтапно. Имеются в виду следующие этапы обучения: ознакомление, тренировка и практика. С этапами обучения тесно связаны и виды учебной деятельности учащихся: ознакомление, тренировка и поиск.

Упражнения различаются по родам, видам и типам.

Тип упражнения определяется врождёнными рефлексам саморазвития человека: рефлексом подражания; рефлексом игры; рефлексом свободы; исследовательским рефлексом.

Соответственно различают следующие типы упражнений: имитативно-репродуктивный, игровой, суггестивный и проблемно-поисковый.

Упражнения тесно связаны друг с другом, образуют свою собственную систему. Можно сказать, что система упражнений лежит в основе системы обучения и представляет собой организованные и взаимообусловленные действия учащихся, направленные на достижение конкретной учебной цели при формировании навыков и умений. Обязательными характеристиками системы упражнений являются: научность и коммуникативная направленность всей системы, взаимообусловленность упражнений, их доступность, последовательность и повторяемость языкового материала и речевых действий.

ГЛАВА VI. ОТБОР ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

§1. СУЩЕСТВУЮЩИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Уже говорилось, что любая методика разрабатывается исходя из целей и содержания обучения и что метод обучения иностранным языкам всегда базируется на языковом материале. Языковой материал составляет основу первого компонента содержания обучения, имя которому – знания. К языковому материалу примыкают и способы его употребления в речи, которые не всегда сообщаются учащимся. Если грамматические слова, формы, структуры составляют языковой материал, то правила изменения, оформления, написания и соединения слов в предложении относятся к способам его употребления. Для обучения отбирается, во-первых, тот языковой материал, который подлежит, в соответствии с программой, усвоению, а во-вторых, те способы его употребления, которые учащиеся должны знать. Впрочем, способы употребления языкового материала отбираются и в том случае, если знать их учащимся не обязательно, но обязательно использовать практически. В прямых методах многие способы употребления языкового материала усваиваются интуитивно, поэтому учащиеся их специально не изучают. Но они все равно отбираются, так как становятся объектом деятельности учащихся.

В целом языковой материал складывается из фонетического, лексического, грамматического и графического материала. Это значит, что для организованного обучения иностранному языку отбираются те звуки, буквы, слова, словосочетания, фразы, грамматические формы и структуры, которые необходимы для достижения поставленной цели обучения.

Отбор языкового материала, удовлетворяющего данные цели обучения, представляет собой сложную проблему. Её решали и решают по-разному. Так, В. Л. Скалкин насчитал семь подходов к отбору языкового материала (106, с. 22), имея в виду и личный опыт обучающего (его интуицию при отборе), и отбор в границах какой-либо темы, и отбор в зависимости от языкового наполнения отобранных текстов, и выделение наиболее частотных лексических единиц и грамматических явлений, и анкетирование носителей языка и др. В. А. Томилов считает, что отбор лексического минимума (который составляет основную часть языкового материала), следуя вслед за историей развития языкознания, начинался с элементарного подхода (изучались свойства слова как элемента языковой системы), прошёл структурный подход (выявлялись связи слова в речи) и переживает сейчас период системного подхода (123). Нам кажется, что В. А. Томилов несколько схематизирует историю методических исследований в области обучения иностранным языкам. И сегодня в отборе лексических минимумов мы сталкиваемся с критериями частотности или тематичности, выдвинутыми ещё Я. А. Коменским, или с принципами семантической ценности и стилистической нейтральности.

Во всяком случае в настоящее время существует большое количество критериев или принципов, которые используются в том или ином подходе к отбору языкового материала. Эти подходы и критерии полезно себе чётко представлять. Всего, на наш взгляд, просматривается три подхода.

Во-первых, эмпирический подход. Как явствует из названия подхода, речь идёт о личном опыте методиста или автора учебника. Каждый человек, знающий тот или

иной язык, интуитивно может определить языковое явление, нужное для достижения целей обучения, особенно если эти цели предусматривают общение на иностранном языке. Поэтому личный опыт обычно позволяет правильно определить лексический и грамматический материал на начальной стадии обучения. Трудности в отборе языкового материала при эмпирическом подходе начинаются на более поздних стадиях обучения, когда опыт преподавателей, в том числе и авторов учебников, перестаёт совпадать.

К эмпирическому подходу относится и критерий отбора по языковому наполнению учебных текстов. В этом случае сначала для каждого занятия отбираются тексты, в них выделяются новые слова и грамматические формы, которые и включаются в языковой материал, подлежащий изучению. Отбор лексического и грамматического материала по текстам имеет свои положительные и отрицательные стороны. Тексты подбираются, как правило, уже на продвинутом этапе и в зависимости от темы, определяемой программой. Это значит, что они должны содержать тематическую лексику и типичные для данного стиля речи грамматические явления. Все это способствует отбору требуемого языкового материала. С другой стороны, тексты могут содержать и случайную лексику, а также весьма редкие грамматические явления. Их отбор в качестве языкового материала урока, на котором учебные тексты прорабатываются, ничем не оправдан. Значение тех или иных «случайных» лексических единиц можно определить по словарю, а значение грамматических форм – по контексту. Недаром И. М. Берман вводит для отбора грамматических явлений при обучении чтению критерий прозрачности, исключаяющий все те явления, которые могут быть поняты по аналогии, на основе соотношения уже известных элементов или контекста (17, с. 165, 166).

Как видно из сказанного, полностью отрицать эмпирический подход нет оснований. Он неплохо обеспечивает языковым материалом начальный период обучения и способствует выделению тематической лексики.

Во-вторых, следует иметь в виду лингвистический подход. Язык составляет предмет обучения, а потому тесная связь всех проблем обучения с языком вполне естественна. Лингвистические характеристики языкового материала дают методике большое количество критериев отбора. Назовём наиболее распространённые из этих критериев (или принципов): критерий сочетаемости слова, критерий многозначности слова, критерий семантической ценности, критерий стилистической нейтральности, критерий словообразовательной ценности, критерий строевой способности и др.

Определённый интерес представляет критерий (принцип) сочетаемости. Имеется в виду способность слова сочетаться в речи с другими словами. Причём речь идёт не только о компонентах сложных слов (например, *romme de terre*), но и о сочетаниях типа *manger une romme*, *une romme au four*, *une petite romme* и т. д. Чем больше сочетаний получается из отобранной лексики, тем шире лексическая база учащихся.

Критерий многозначности предполагает выделение в первую очередь тех языковых знаков, которые способны обозначать несколько объектов действительности. Так, глагол *charger* имеет до значений, и его включение в базовую лексику представляет определённый выигрыш. Это не значит, что все значения необходимо сообщать учащимся, но знание этого глагола значительно расширит их потенциальный словарь.

Критерий семантической ценности заключается в выделении наиболее важных понятий из окружения школьников, жизни родной страны и страны изучаемого языка.

Критерий стилистической нейтральности говорит о необходимости исключать из базового словаря диалектизмы, профессионализмы, архаизмы и все то, что остаётся за пределами нейтрального стиля.

Критерий словообразовательной ценности предполагает включение в отобранный словарь слов, способных давать значительное число производных лексических единиц, служащих основанием для расширения потенциального словаря. Так, например, от существительного *fin* легко перейти к глаголам *finir*, *définir*, прилагательным *final*, *fin* и др.

Критерий строевой способности требует включать в языковой минимум предлоги, артикли, союзы, вспомогательные глаголы, модальные слова.

Как явствует из сказанного, лингвистический подход к отбору языкового материала включает семантические, грамматические и стилистические критерии. Эти критерии дают определённый методический выигрыш, однако возникающие в ряде случаев противоречия (семантическая ценность слова, не имеющего словообразовательной ценности) не всегда позволяют их использовать достаточно эффективно.

Третий подход можно назвать прагматическим. Он исходит не из лингвистических свойств элементов языка, а из требований общения на иностранном языке. Эти требования породили следующие критерии (принципы) отбора: критерий частотности, тематический критерий, или критерий наличности, критерий употребительности, критерий описания понятий, критерий исключения синонимов, критерий прозрачности и др.

Чаще всего в основу отбора языкового минимума кладётся критерий частотности. Действительно, чем чаще слово или грамматическая структура встречаются в речи, тем они по-видимому, нужнее. Кроме того, критерий частотности предполагает статистическую обработку устных и письменных текстов, т. е. он обретает научную достоверность. Критерий частотности оказался одним из двух принципов, положенных в основу известного словаря Г. Гугенейма «*Dictionnaire fondamental de la langue française*», содержащего примерно 3000 слов. Опыт составления словаря основной лексики французского языка показал, что наиболее частотными лексическими единицами являются служебные слова, затем идут глаголы, прилагательные и только потом существительные, причём общего характера. Конкретные существительные принцип частотности почти не выделяет (79, с. 288). Кроме того, критерий частотности позволяет выделить только первые несколько сотен слов. Далее проблема отбора остаётся, так как частотность слов становится примерно одинаковой. Это обстоятельство заставило составителей словарей прибегнуть ещё к одному критерию – тематичности (наличности).

Тематический критерий обычно понимается как отбор слов заданной тематики. Составители базового словаря французского языка, расширив его «компетентность», получили критерий наличности. Этот критерий им понадобился для того, чтобы пополнить лексику, отобранную по принципу частотности и не содержащую конкретных существительных. Они действовали следующим образом: выбрали 16 тем (например, части тела, одежда, продукты питания) и предложили ученикам лицеев написать для каждой темы по 20 наиболее важных с их точки зрения слов. Слова {в основном существительные), записанные большинством школьников, и составляли по каждой теме так называемый наличный словарь (*vocabulaire disponible*). Эти слова, по мнению руководителей эксперимента, появляются в сознании всякий раз, когда в них

возникает необходимость (79, с. 292). Так, в базовом словаре французского языка появились нечастотные, но очень нужные слова *fourchette f* – вилка, *nez m* – нос, *bouton m* – пуговица. Как видно из сказанного, тематический критерий очень удачно дополняет критерий частотности.

Критерий употребительности суммарно учитывает основные лингвистические характеристики лексических единиц, а именно: семантическую ценность, стилистическую нейтральность, сочетаемость, строевую способность, словообразовательную ценность и многозначность. Учёт всех этих характеристик позволяет вывести коэффициент суммарной употребительности каждой лексической единицы (119, с. 334, 335) и соответственно решать проблему отбора.

Критерий описания понятий отдаёт предпочтение тем словам, с помощью которых можно описать значение слова, а также словам, которые могут служить синонимической заменой других слов. Так, слово *élève* имеет преимущество перед словами *écolier*, *lycéen*, *collégien*, *étudiant*, *normalien*, *disciple* и др., так как может их заменять или войти в формулировку, определяющую понятия, обозначаемые этими словами (например: *normalien – l'élève de l'école normale*).

Критерий исключения синонимов предлагает оставлять для словаря в ряду синонимов только наиболее употребительное и нейтральное в стилистическом отношении слово.

О критерии прозрачности, используемом И. М. Берманом для отбора грамматических понятий, уже говорилось.

Критериев или принципов отбора значительно больше, чем было представлено в этом параграфе. Их обилие говорит о продолжающихся поисках оптимального подхода к отбору языкового материала, в которых чётко прослеживается три пути: эмпирический, лингвистический и прагматический.

§2. ЕДИНИЦЫ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Для того чтобы отобрать языковой материал, нужно определить, какие единицы отбора удобнее всего использовать. Языковой материал – это не хаотическое нагромождение слов, знаков препинаний и звуков. Языковой материал представлен усилиями лингвистов в виде системы, которую называют языком. Элементами этой системы являются единицы языка, взаимодействующие согласно некоторым фактическим и грамматическим законам. Среди единиц языка и делаются чаще всего попытки найти единицу отбора.

Так, авторы английского частотного словаря Торндайк и Лодж за единицу отбора принимают графическое слово, включая и разные грамматические формы (149).

Г. Палмер назвал единицу отбора эргоном, понимая под термином «эргон» не только слова и словосочетания, но также части слов, несущие семантическую нагрузку (148).

В словаре-минимуме для средней школы в основу отбора положено «слово-понятие» (113), или слово в одном значении.

В. А. Бухбиндер считает необходимым брать в качестве единиц отбора слова, их лексико-семантические и лексико-фразеологические варианты и клише (119, с. 339).

Как видно, все перечисленные авторы отдают предпочтение лексическому материалу и стремятся ограничиться одной-двумя единицами отбора. Их можно

понять, поскольку именно лексический материал из-за объёма и воспроизводимости труднее всего систематизировать, а наиболее употребительная его единица – слово – не нашла ещё однозначного определения. Между тем отбор не может ограничиться только словом или лексико-семантическим вариантом. Отбору в учебных целях подлежит все то, что устойчиво в языке и что воспроизводимо в речи. Устойчивые и воспроизводимые элементы языка встречаются и в компонентах слова, и в комбинациях слов. Недаром в лингвистике существует положение о разных уровнях языкового материала, что, между прочим, отвергает саму идею о возможности найти единицу отбора для всего фонетического, грамматического и лексического материала. Если единицы языка и единицы речи расположить по ступеням, то на каждой ступени иерархии обнаруживается совокупность «относительно однородных единиц, не находящихся в иерархических отношениях между собой и обнаруживающих иерархические отношения (либо как величины более крупные, либо как величины более мелкие) с другими единицами, также составляющими некоторую совокупность» (115, с. 81).

Эта иерархия и предопределяет множественность единиц отбора, которые соответствуют единицам языка и речи разных уровней. Проследим, как это выглядит на самом деле.

Для обучения произношению необходимы единицы самого низкого уровня – фонемы. Именно на их основе строятся вводно-фонетические курсы, именно эти единицы языка составляют фонетический материал. К единицам этого уровня примыкают также буквы и знаки препинания, которые необходимы для обучения чтению и письму.

Вторая ступень среди уровней языка – морфемы, т. е. лексические и грамматические элементы слов, выражающие соответствующие значения, а также служебные слова в чисто грамматической функции. При отборе языкового минимума особое внимание направляется на морфемы, выражающие грамматические значения, как, например, *-aux* – морфема множественного числа (*maux, nationaux*), *-ent* – морфема 3-го лица, множественного числа, настоящего времени глаголов (*ils parlent, elles rougissent*), лексические морфемы, как, например, *re-*, выражающее повторение, возобновление действия (*revoir, reconstruire*), *dé-*, выражающее отрицание (*dégoût, désagréable*), служебные слова типа *le, la, de, pour* и др., приравняемые к морфемам.

Третьей ступенью в иерархии языковых уровней является слово. При этом слово определяется как наименьшая единица языка, которая может быть превращена в единицу речи и наделена тем самым коммуникативной функцией (73, с. 86). Ни морфема, ни фонема такими способностями не обладают. Между тем отбор языкового материала, который непосредственно может быть превращён в речевой, представляет особую ценность.

При отборе слов возникает проблема многозначности многих из них. Следует ли отбирать слово со всеми его значениями или выбирать одно из них, оставляя остальные лексико-семантические варианты за границами лексического минимума? В своё время авторы «Общей методики обучения иностранным языкам в средней школе» писали: «...теоретически наиболее обоснованной и практически целесообразной единицей лексического отбора является слово-значение» (85, с. 245). Однако этот тезис не безусловен. Представленное одним значением слово ассоциируется у учащихся с его эквивалентом на родном языке, который чаще всего является эквивалентом только в данном контексте. Между тем семантическая структура

русского и иностранного слов далеко не всегда совпадает. И чтобы её понять, новое слово важно представлять возможно шире, во всяком случае в его главных значениях. Так, существительное *chambre* школьнику необходимо прежде всего в его значении комната. Но ведь есть ещё значения палата, камера, рубка и др. И об этом школьник должен хотя бы иметь представление, только в этом случае у него сформируется понятие о семантическом поле каждой лексической единицы. Кроме того, именно таким путём закладываются основы потенциального словаря, где одно и то же слово в одних значениях будет представлять репродуктивный, а в других – рецептивный лексический материал учащихся.

Четвертая ступень среди уровней языка - словосочетания. Известно, что лингвистика различает свободные и устойчивые словосочетания. Последние ещё называются фразеологическими единицами. Фразеологические единицы, в отличие от свободного словосочетания, характеризуются устойчивостью лексического состава и воспроизводимостью в готовом виде. К сожалению, и устойчивость лексического состава, и воспроизводимость в готовом виде присущи и отдельным свободным словосочетаниям. В связи с этим обстоятельством А. Г. Назарян считает главным признаком фразеологической единицы полное или частичное семантическое преобразование её компонентов (81, с. 51). Для отбора словосочетаний в языковой материал содержания обучения этот признак сколько-нибудь существенной роли играть не может. Иначе придётся отказаться от таких словосочетаний, как *prendre place* или *prendre le bus*. Признаками, важными для отбора, являются устойчивость и воспроизводимость, что присуще иногда и свободным словосочетаниям. А это значит, что единицей отбора этого уровня является словосочетание, характеризующееся устойчивостью и воспроизводимостью.

Последняя, пятая ступень уровней языка – предложения. На этом уровне также происходит интенсивный отбор языкового материала. Имеются в виду не любые предложения, а готовые фразы: ситуационные клише, реплики-стандарты диалогической речи, грамматические структуры. Они чаще всего не поддаются конструированию и совершенно необходимы для повседневного общения. Именно поэтому их выделяют и заучивают в готовом виде. Такие готовые фразы и структуры могут иметь различное количество слов. Вот несколько примеров: *D'accord*, *Quelle heure est-il?*, *Qu'est-ce que c'est?*, *Comme ci, comme ça* и др. К этому уровню можно отнести и ещё одну единицу отбора – интонему, как комплекс просодических элементов, связанный с фразой.

Анализ разных уровней языка с точки зрения единиц отбора показывает, что воспроизводимость и устойчивость характеризуют разновеликие речевые отрезки, от фонемы до предложения (одни совокупности однородных единиц целиком, а другие – частично), и что поэтому единица отбора не может быть выделена как постоянная величина, независимая от уровня языка. Единицей отбора языкового материала является устойчивый и воспроизводимый элемент любого уровня языка, подлежащий инвентаризации в учебных целях. Другими словами, единицами отбора выступают и фонемы (буквы), и морфемы, и слова, и словосочетания, и предложения (грамматические структуры, интонемы), если им свойственны устойчивость и воспроизводимость.

§3. ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Функционировать – это значит действовать, работать, исполнять обязанности (112, с. 705, 706). Для того чтобы язык превратить в речь, т. е. для того чтобы его заставить работать, необходимо иметь в своём распоряжении устойчивые и воспроизводимые единицы, способствующие превращению языка в речь. Отбор таких единиц и представляет собой реализацию принципа функциональности.

Как же происходит превращение языка в речь?

Во-первых, все то огромное богатство, которое разложено по полочкам языка как система, нужно оформить в речь, т. е. уметь произнести и написать, понять при слуховом или зрительном восприятии. Для этого важно знать, как произносятся или пишутся единицы языка, т. е. иметь представление об иноязычных фонемах и буквах. Поэтому фонемы и буквы и составляют в первую очередь тот языковой материал, который отбирается при функциональном подходе.

Во-вторых, для того чтобы язык начал «действовать», чтобы единицы языка превращались в единицы речи, необходимо иметь в своём распоряжении тот «строительный материал», который оформляет единицы языка и позволяет им взаимодействовать. Единицы языка становятся единицами речи тогда, когда они начинают выражать семантико-грамматические категории (множественное – единственное число, определённое – неопределённое, принадлежность и другие отношения предмета к предмету, отрицание и т. п.). Это обычно делается при помощи грамматических морфем и приравнённых к ним служебных слов. Речь идёт об артиклях, предлогах, союзах, морфемах множественного числа, времени глаголов, наклонении и др.

В-третьих, для выхода в речь необходимы средства, способные оформить речевое произведение. Речевое произведение оформляется как предложение, во-первых, с помощью грамматических структур, а во-вторых, посредством интонации.

Это значит, что в языковой материал включаются основные грамматические структуры. Вот некоторые из них, предусматриваемые В. А. Слободчиковым и А. П. Шапко, для 5-го класса средней школы (109): *la balle est rouge, c'est une balle, non, ce n'est pas une balle, qu'est-ce que c'est?, c'est un ballon et non pas une balle, la balle de Nina est grande, où est la balle?, comment est la balle?, la balle est sur la table* и др. В приведённых примерах лексическое наполнение произвольно, языковой материал составляют структуры, т. е. сама организация предложения, словосочетания, или закономерности использования единиц более низких уровней (например, слов) для конструирования единиц более высоких порядков (10, с. 458) (например, словосочетаний). Это значит также, что в языковой материал включаются основные интонаемы: вопросительная, восклицательная, утвердительная, отрицательная и др. Интонаемы необходимы для устного оформления высказывания.

В-четвертых, огромные лексические запасы делают невозможным их полное использование в спонтанной речи, что вызывает потребность в так называемых субститутах, т. е. единицах языка, способных замещать знаменательные слова. К субститутам относятся прежде всего местоимения. Призванные указывать на лица и предметы, выделять их из числа однородных, местоимения с успехом выполняют функции других слов. Имеются в виду местоимения и личные (*je, tu, moi, toi, lui* и т. д.) и указательные (*ce, celle, celui, ça* и пр.), и вопросительные (*qui, que, quoi*), и

неопределённые (on, personne, chacun, rien и др.), и притяжательные (le mien, le vôtre и пр.), и наречные (en, y). Субститутами являются подавляющее большинство наречий (ici, maintenant, quand, où, jamais, ainsi, hier, demain, partout, pourquoi, très, tout, mieux и др.) и часть прилагательных: указательные (ce, cet, cette), притяжательные (mon, son, ta, leur и пр.), вопросительные (quel, quelle и т. д.), неопределённые (chaque, autre, certain, aucun, quelque и пр.). Субституты выступают в качестве средства экономного функционирования языка в речи, так как их использование позволяет не только «войти в речь» с меньшим запасом лексических единиц, но и не перегружать её повторами, что обычно нарушает её естественный характер.

Итак, функционирование языка в речи обеспечивается такими средствами, как фонемы, буквы, грамматические морфемы и структуры, служебные слова, интонемы и субституты. Это обстоятельство позволяет называть их функциональными единицами языка. Включение функциональных единиц в языковой материал и представляет собой реализацию принципа функциональности при его отборе.

§4. КОММУНИКАТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

В последнее время слово «коммуникация» (связь, сообщение) все чаще используется в методике в своём втором значении – общение с помощью языка. В связи с этим говорят о коммуникативном методе, о коммуникативной направленности как принципе обучения иностранным языкам. Называть коммуникативную направленность принципом обучения вряд ли правомерно. Любое обучение с практическими целями обучения коммуникативно направленно, так как учит общению с помощью языка. Что касается коммуникативного метода, то в этом наименовании его создатели (Е. И. Пассов и его школа) хотели подчеркнуть коммуникативный или хотя бы условно-коммуникативный характер большинства упражнений, предлагаемых учащимся.

При отборе языкового материала с целью обучения общению коммуникативность как принцип приобретает закономерный характер. При этом имеются в виду не только устойчивость и воспроизводимость отобранных единиц, но и их способность поддерживать и организовывать общение. К коммуникативным единицам отбора относятся разговорные реплики и ситуационные клише.

В разговорной речи и публицистических материалах широко используются и часто повторяются стереотипные выражения, которые принято называть клише. Клише дают возможность не только удобно поддерживать разговор, но и оперативно передавать информацию. В своё время Ш. Балли писал: «Язык газет переполнен штампами – да иначе и не может быть: трудно писать быстро и правильно, не прибегая к избитым выражениям» (13, с. 109).

К клише относят любую шаблонную речевую формулу, повторяемость которой достигает высокой степени. Вот некоторые из клише: *du haut de cette tribune, exprimer la satisfaction, bonne nuit, circulez* и др.

Среди клише имеет смысл различать реплики-реакции и ситуационные клише. Именно они обеспечивают общение в стандартных ситуациях. И те и другие представляют собой стереотипные выражения, но, в отличие от других клише, они являются законченными высказываниями, а не их частью. При этом реплики-реакции составляют неотъемлемую часть диалогических единств, в то время как ситуационные

клише более самостоятельные, а главное, имеют фиксированную связь с ситуацией.

Реплики-реакции многообразны. Они отличаются от реплик-побуждений тем, что выражают не основную мысль диалога, а отношение к ней. Большинство реплик-реакций стандартны. Это обстоятельство позволяет выделить в зависимости от их отношения к реплике-побуждению пять групп реплик-реакций.

Группа согласия: *oui, d'accord, c'est bon, soit, ma foi, oui, bien sûr, sans doute, sans faute, pas mal* и т. п.

Группа отрицания: *non, ce n'est pas très heureux, je ne sais pas, ça ne tourne pas rond, jamais de la vie* и т. п.

Группа императива: *c'est nécessaire, prenez garde, un peu de patience, laissez-moi tranquille, il faut le faire, continuez* и т. п.

Группа эмоций: *avec joie, c'est formidable, je suis désolé, quel bonheur, j'en ai peur, qui sait, dites donc* и т. п.

Группа хезитации и переспроса: *ça dépend, pourquoi pas, vraiment, qu'est-ce que ça veut dire, comment, on verra bien* и т. п.

Владение репликами-реакциями – важнейшее условие достижения практических целей обучения языку.

Ситуационные клише, как уже говорилось, обслуживают стандартные ситуации. Они имеют с ними фиксированную связь, их необходимо воспроизводить в конкретных обстоятельствах. Так, начиная передачу по Московскому радио, русский диктор обязательно скажет «Говорит Москва», а французский диктор – «Ici Moscou». Для ориентировки на дверях многих учреждений пишут «от себя» или «на себя». Во Франции в этих случаях приняты обозначения «poussez» и «tirez». К ситуационным клише относятся: *bon appétit, bonjour, votre santé, soyez les bienvenus, à bientôt* и др. Они отбираются в зависимости от заданного программой списка ситуаций.

Итак, принцип коммуникативности требует включать в языковой минимум готовые стандартные выражения, обусловленные узусом, т. е. принятым в данной языковой среде употреблением языковых средств. Эти стандартные выражения нельзя сконструировать, следуя известным закономерностям языка как системы, их лексическая наполняемость непредсказуема для непосвящённого коммуниканта, и именно потому их следует предлагать учащимся в готовом виде. Отбор стандартных выражений необходим для обучения естественному общению на иностранном языке.

§5. СИСТЕМНОСТЬ КАК ПРИНЦИП ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА

Психофизиологические исследования (30, 69) условных реакций (сосудистых, кожно-гальванических и др.) на словесные раздражители показали, что слово в качестве условного стимула вызывает комплексную реакцию в виде системы смысловых связей. А. Р. Лурия и О. С. Виноградова своими экспериментами выявили, что устойчивые сосудистые и моторные реакции появляются у испытуемых не только при предъявлении сигнального слова (первого раздражителя), но и распространяются на систему слов, семантически связанных друг с другом (66). Так, при предъявлении сигнального слова *кошка* реакция возникала на слова *котёнок, мышь, животное, собака*, но она не фиксировалась на слова, не имеющие ничего общего со словом *кошка* (например, *стекло, карандаш, облако*). Эксперименты позволяют сделать важные выводы для обучения иностранным языкам: человеческий мозг хранит не

разрозненные слова, а складывает их в своеобразные семантические системы. Причём возникновение в сознании одного слова вытягивает за собой и другие слова данной семантической системы.

С позиции отбора языкового материала это означает, что лексемы следует отбирать и предъявлять учащимся в рамках семантических систем, которые складываются из ядра семантического поля и семантической периферии (66). В ядро входят слова, наиболее близкие по значению к инициальному тематическому слову (например, слова животные, мышь, собака – к сигнальному кошка), а в периферию – имеющие меньшую с ним смысловую общность (например, корова, лошадь).

Семантические системы выявлялись путём тестов и при создании французского словаря основной лексики, о чем уже говорилось. Только выделенные информантами слова назывались не семантическими системами, а наличной лексикой.

Анализ так называемой наличной лексики показал ещё одну интересную особенность, которую необходимо учитывать при отборе языкового материала. Оказывается, наличная лексика включала в основном конкретные существительные, глаголы же составляли менее 10% выделенных лексических единиц. Это обстоятельство дало основание авторам словаря утверждать, что глаголы (а скорее всего и прилагательные) употребляются автоматизированно, в связи с тем или иным именем (40). Этот вывод подтверждается и данными психосемантики. Психосемантика рассматривает семантические системы (системы значений) как единство трёх функциональных составляющих деятельности: предметных условий, операций и мотивов. Причём предметные значения фиксируются в значениях существительных, операции – в значениях слов глагольной группы, мотивы – в значениях оценочных прилагательных (138).

Все сказанное позволяет сформулировать принцип семантической системности, который заключается в необходимости выделять в языковой материал не разрозненные слова, а целые семантические системы. При этом следует учитывать, что поверхностную структуру такой системы составляют связи, существующие между конкретными существительными. Однако их актуализация невозможна без соответствующих глаголов и прилагательных.

Для большей наглядности опишем практические приёмы отбора лексики по принципу системности. Остановимся на семантической системе «лицо человека».

Сначала на основе опроса информантов и изучения соответствующих текстов отбираются конкретные существительные. Вот их примерный список: *le visage, l'oreille, le nez, l'œil, la bouche, la lèvre, la joue, le sourcil, le cil, le menton, la dent, le front, le cou, la langue, le cheveu, la barbe, le moustache, la peau, ta ride, le pli* и т. п.

Анализ каждого существительного позволяет выявить его глубинные структуры, т. е. устоявшиеся связи с глаголами и прилагательными. Например:

le visage – *changer de visage, montrer son visage, cacher son visage, avoir un visage plein, reposé, détendu, défait...*;

l'oreille – *boucher l'oreille, avoir de l'oreille, manquer d'oreille, casser les oreilles, parler à l'oreille, dresser l'oreille, écouter de toutes ses oreilles, être tout oreille, prêter l'oreille, tendre l'oreille.*

Так вскрывается более или менее полная семантическая система, ограниченная соответствующей темой. Остаётся определить, в каких границах следует предложить учащимся данную семантическую систему, учитывая их контингент, цели и условия обучения. На начальном этапе такая система может быть представлена десятком слов,

позже её следует периодически пополнять, если в этом есть необходимость.

Семантические системы определяются тематикой программы, они могут быть более или менее глобальными. Так, например, глобальная тема «Человек» может включать подтемы: «Части тела», «Чувства», «Поведение», «Мораль», «Здоровье», «Возрастные особенности», «Образование» и др. Подтему «Части тела» можно дробить дальше: «Лицо человека», «Руки», «Ноги», «Грудь», «Спина» и т. п. В условиях обучения иностранному языку в школе нет возможности охватить все мелкие подразделения подтем. Отсюда соответствующий подход от общего к частному при выделении семантических систем.

Однако имеются семантические системы, которые призваны обслуживать любую тематику, поскольку они связаны с основными философскими понятиями, посредством которых человек отражает объективную действительность. Речь идёт о количестве и качестве, времени и пространстве, движении.

Семантическая система количества представлена числительными, их выделение в языковой материал не вызывает сомнения.

Качество определяет характеристику предмета. Поэтому семантическая система качественных характеристик представлена в языке главным образом прилагательными. Прилагательных, дающих качественную характеристику, много. Как правило, они разнесены по семантическим системам: цвета, материала, эмоций и др. Но есть характеристики общие, прилагаемые ко всем объектам, они и составляют семантическую систему качества. Имеются в виду следующие пары: bon – mauvais, grand – petit, nouveau – vieux, beau – laid. Названные прилагательные определяют синонимические ряды, величина которых при отборе лексики зависит от целей, условий и этапа обучения. Вот, например, синонимический ряд прилагательного bon: remarquable, parfait, excellent, merveilleux, agréable, brave и др.

Семантическая система времени включает слова: le jour, la nuit, le soir, le matin, l'après-midi, le minuit, l'heure, la minute, le moment, l'instant, la seconde, le mois, l'année, aujourd'hui, hier, demain и др.

Семантическая система пространства содержит слова: la place, l'espace, la région, la longueur, la hauteur, la largeur, la terre, le cosmos, loin, près и др.

Семантическую систему движения целесообразней представить глаголами, которые более употребительны, чем соответствующие им существительные: aller, partir, venir, arriver, monter, descendre, porter, prendre, faire, envoyer и др.

Перечисленные семантические системы включаются в языковой материал в первую очередь.

Принцип системности используется не только для отбора и для обучения грамматике, в связи с чем грамматические явления вычленяются комплексно, едиными семантическими системами. Так, пытаются вводить одновременно всю систему глагольных времён, систему артиклей, склонение существительных (в языках, где оно есть). Однако нам представляется в этих случаях более благоразумным дифференцированный подход, в зависимости от сложности грамматического явления и контингента учащихся. Что касается отбора лексики, то эффективность принципа системности не вызывает сомнения.

* * *

При отборе языкового материала для обучения иностранным языкам

разграничиваются три подхода: эмпирический, лингвистический и прагматический. Ни один из них не лишён недостатков, каждый из них внёс свой вклад в методику отбора лексического и грамматического материала.

Одной из проблем отбора языкового материала является определение единиц отбора. Единицы отбора различаются по уровням языка. Ими могут быть и фонемы (буквы), и морфемы, и слова, и словосочетания, и предложения (грамматические структуры, интонемы). Но всегда единица отбора представляет устойчивый и воспроизводимый элемент языка, подлежащий инвентаризации в учебных целях.

Отбору языкового материала способствуют принципы функциональности, коммуникативности и системности. Принцип функциональности предполагает отбор единиц, способствующих превращению языка в речь, принцип коммуникативности – единиц, поддерживающих и организующих общение, и принцип системности – группы лексических единиц или глагольных форм, составляющих закрытые семантические системы.

ГЛАВА VII. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

§1. МЕСТО И РОЛЬ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Сформировать навыки и умения иноязычной речи это значит научить говорить, читать, писать на иностранном языке и понимать этот язык при восприятии устной речи. Вполне понятно, что навыки и умения говорения, чтения, письма и аудирования не совпадают полностью, поэтому их формирование хотя и взаимосвязано, но происходит раздельно. Напомним, кроме того, что речевой навык отличается от всех прочих навыков своими комплексностью и языковой оснащённостью. Языковая оснащённость говорит о неразрывной связи речевого навыка с языковым материалом. Комплексность речевого навыка подразумевает способность производить автоматизированно не только лексические или грамматические операции, но одновременно и двигательные. Двигательные операции, как это нетрудно догадаться, обслуживают произношение, поэтому есть основание говорить о произносительных навыках как о компоненте речевых навыков.

Произносительные навыки сами по себе не являются речевыми, так как произносить можно не только осмысленные слова и фразы, но и просто звуки, независимо от того, необходимы они или нет для речи. С другой стороны, нет речевого навыка, который бы не включал произносительных, так как без артикуляционных движений речевого аппарата нельзя ни говорить, ни слушать, ни читать, ни писать. А это значит, что формирование любых речевых навыков начинается с организованного или стихийного формирования произносительных навыков.

Для формирования навыков и умений говорения или слушания, чтения или письма необходимо не только уметь произносить звуки, но и знать слова и правила соединения этих слов в предложении. Другими словами, для узнавания и произнесения слов, а также для понимания предложений и соединения слов в предложении требуются произносительные, лексические и грамматические навыки. Они лежат в основе всех видов речевой деятельности. Итак, произносительные, лексические, грамматические навыки, аудирование, говорение, чтение и письмо –

именно такого порядка мы и будем придерживаться при изложении проблем, связанных с обучением видам речевой деятельности и аспектам языка.

Выделение произносительных навыков в качестве первого объекта обучения может натолкнуться на возражения сторонников комплексного-обучения, утверждающих, что при овладении языком в естественных условиях человек одновременно развивает навыки аудирования и говорения, а следовательно, произносительные навыки формируются наряду с лексическими, грамматическими, аудитивными и пр. Это действительно так. Но условия естественной языковой среды, как правило, невозпроизводимы в учебных заведениях. Кроме того, сформированные в таких условиях билингвы чаще всего отличаются плохим произношением. А это и доказывает необходимость формировать произносительные навыки специально.

Значение своевременного (на начальном этапе) формирования произносительных навыков признавали и наиболее авторитетные авторы прямых методов. Один из создателей аудиовизуального метода П. Губерина писал, что произношение есть главный элемент обучения иностранному языку. Если такое обучение не начинать с произношения, то учащиеся никогда не овладеют им (146).

Ко всему сказанному следует добавить, что нельзя обучать сразу всему, какое-то опережение неизбежно. И при обучении языку такое опережение выражается в преимущественном развитии на начальном этапе произносительных или, точнее, слухо-произносительных навыков. (Произношение непосредственно связано со способностью правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением, поэтому формируются именно слухо-произносительные навыки.)

Конечно, всякое специальное формирование элементарного навыка не может быть изолированным. Произносительные навыки недостаточно формировать только на упражнениях в артикуляции и независимо от лексики. Такой навык хуже подлечит переносу, кроме того, он быстрее угасает без специальной тренировки. Опыт показывает, что сосредоточение всей работы по формированию элементарного навыка только на начальном этапе приводит к его деформации на более поздних ступенях обучения. Чистый в водно-фонетический курс не сохраняет произношение учащихся до конца курса обучения. Поэтому формирование навыков начинается на этапе, предшествующем их включению в деятельность, но должно продолжаться вплоть до их окончательного закрепления.

Все сказанное позволяет заключить: произносительные навыки (под этим наименованием мы будем понимать и слухо-произносительные, и ритмико-интонационные навыки) необходимо формировать с первых шагов обучения иностранному языку и продолжать эту работу с тем или иным коэффициентом насыщенности, пока в этом ощущается необходимость.

§2. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ

Уже говорилось, что содержание обучения включает знания, навыки и умения, которыми должен овладеть учащийся, чтобы достичь целей обучения. При обучении произношению эти компоненты представлены соответствующим языковым материалом, правилами произношения и развёртывания речевой цепочки и произносительными навыками.

К языковому материалу в данном случае относятся фонемы, т. е. такие звуки, которые дают возможность различать слова, их формы и служат, таким образом,

человеческому общению. Академик Л. В. Щерба (134,- с. 18) называл фонемы звуковыми типами, поскольку речь идёт о звуках, которые различаются друг от друга по существенным признакам.

Во французском языке выделяют 35 фонем, из которых 15 гласных и 20 согласных. Фонемный состав французского языка отличается от фонемного состава русского языка, в котором насчитывают 40 фонем, из них 6 гласных и 34 согласных. Сопоставление фонемного состава двух языков показывает большую смысловозначительную роль французских гласных, а следовательно, и более строгое их произношение.

Во французском и русском языках немало фонем, произношение которых во многом совпадает, например a, b, d, i и др. В условиях школьного обучения вряд ли имеет смысл обучать незначительным оттенкам произношения уже знакомых фонем, если они не играют смысловозначительную роль. Отсюда идея аппроксимации (48), или приближения к правильному произношению, которая утвердилась в последнее время в обучении иностранным языкам. В соответствии с идеей аппроксимации обработке подлежат только иностранные звуки, интонации и другие особенности произношения, не имеющие своих аналогов в родном языке или отличающиеся от них по существенным признакам. Это значит, что во французском языке в первую очередь следует обратить внимание на произношение большинства гласных, новых для русского учащегося звуков, конечных согласных и интонаций.

Что касается правил произношения и развёртывания речевой цепочки, то они специально изучаются не всегда, хотя некоторые из них, как, например, связывание (*liaison*), сцепление (*enchaînement*), ударение, представляются достаточно важными.

Какие же операции и действия для произнесения французских звуков, слов и фраз следует иметь в виду при выделении соответствующих им навыков и умений?

Прежде всего действия и операции, связанные с различением и узнаванием как отдельно произнесённых фонем, так и фонем в звуковых комплексах. Не менее важно научить различать и узнавать ритмические группы, значение интонаций как логических, так и экспрессивных. Все эти действия и операции требуют формирования аудитивных навыков, направленных на различение произносительных операций и действий.

Речь идёт также о действиях и операциях, необходимых для чёткого произнесения как отдельных фонем, так и звуковых комплексов французского языка. Эти действия и операции осуществляются благодаря наличию так называемых собственно произносительных навыков.

Кроме того, важно иметь в виду действия и операции по воспроизведению того или иного варианта интонации, действия и операции по ритмической организации речевого потока французского языка, учитывающей связывание и сцепление. При овладении этими действиями и формируются ритмико-интонационные навыки и умения.

Итак, содержание обучения французскому произношению складывается из ограниченного количества фонем и особенностей их произношения в речевом потоке, специфики развёртывания французской речи (*liaison*, *enchaînement*), слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков и умений.

§3. АРТИКУЛЯТОРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

В обучении произношению прослеживаются три подхода, каждый из которых объединяет некоторое число методов, разработанных на основе одних и тех же теоретических посылок.

Первый подход называют артикуляторным подходом (55), его наиболее видными представителями являются И. А. Грузинская, К. М. Колосов, О. А. Норк, А. Н. Рапанович. Сторонники артикуляторного подхода опираются на теоретические положения, которые предусматривают:

- опережающее формирование произносительных навыков при произнесении каждого звука;
- знание учащимися особенностей работы органов артикуляции при произнесении каждого звука;
- раздельное формирование произносительных и связанных с ними слуховых навыков;
- необходимость тщательной отработки каждого звука и независимо от его смысловозначительных функций в слове.

При артикуляторном подходе усвоение речедвижений опережает усвоение их акустических эффектов. Вот что пишет по этому поводу К. М. Колосов: «Преимущественная опора на слух уже на самой ранней стадии ... создаёт нередко тупиковую ситуацию: звуковой образец не воспринимается должным образом, что приводит к неточной артикуляции, а это в свою очередь порождает некорректный акустический сигнал, не воспринимаемый слухом учащихся как ошибочный» (55, с. 17).

При артикуляционном подходе обучение начинается с изучения артикуляционных позиций, присущих произнесению иноязычных фонем, и овладения этими позициями для их произношения. Отдельно отрабатываются звуки, которые даются чаще всего вне букв и располагаются по степени близости к звукам родного языка. Широко используется фонетическая транскрипция. Так строились первые вводные и фонетико-орфографические курсы, в которых звуковая сторона языка изучалась параллельно с орфографической. Позже в них стали включать и лексико-грамматический материал.

Вводные курсы, которые в различных модификациях существуют до сих пор, начинают обучение иностранному языку и имеют продолжительность от 2–3 недель до 2–3 месяцев. Они хорошо разрабатывают артикуляционные органы и ввели в методику целую систему ценных тренировочных упражнений.

В настоящее время в рамках артикуляторного подхода К. М. Колосов разрабатывает учебно-фонетические модели, т. е. особым образом закодированную информацию о функциональных и акустико-артикуляционных свойствах звуковых средств изучаемого языка (55, с. 14). Учебно-фонетические модели содержат словесные инструкции, схемы, рисунки, условные знаки, акустическое отображение.

Работа учащегося с учебно-фонетической моделью предполагает пять фаз. Во-первых, ориентировку, во время которой учащийся изучает рисунок, определяет форму и величину губного отверстия, положение языка, величину челюстного угла и т. д. Все полученные данные заносятся в тетрадь с помощью условных знаков (например, размер губного отверстия, равный толщине карандаша, показывается

кружком, в котором записывают первые буквы слова карандаш).

Во-вторых, осуществляется планирование, во время которого учащийся проигрывает в уме все предстоящие операции и подбирает средства, с помощью которых задача может быть решена.

Третьей фазой является артикулирование, которое осуществляется сначала беззвучно, затем шёпотом и, наконец, громко.

Четвертая фаза называется фиксированием, так как учащийся фиксирует отдельные артикуляционные движения в течение 3–5 секунд. Эта фаза предназначена для развития мышечного чувства.

Последняя, пятая фаза представляет собой контроль. Результаты действия сличаются с условиями, заданными моделью. Для этого используются зеркала, предметы, необходимые для измерения (карандаш, спички, пальцы и т. д.), технические средства.

Все пять фаз обязательны на начальном этапе, в последующем действия учащихся свёртываются и они переходят к построению артикуляций без опоры на материальные знаки.

Артикуляторный подход имеет свои заслуги в методике обучения иностранным языкам. В его рамках впервые был поставлен вопрос о необходимости формировать произносительные навыки специально и на начальном этапе, предваряя становление автоматизмов, несвойственных иноязычной речи. Большим вкладом авторов фонетических курсов является создание многочисленных фонетических упражнений, позволяющих разработать артикуляционный аппарат учащихся.

Но у артикуляторного подхода имеются и существенные недостатки:

- для проведения вводных фонетических (фонетико-орфографических, фонетико-корректировочных) курсов требуется значительное время, что представляет собой непоправимую роскошь при малом количестве часов, отводимых на курс иностранного языка;

- работа над произносительными навыками в отрыве от становления слуховых навыков не формирует умения ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением в речевом потоке;

- работа над отдельными звуками без решения коммуникативных задач приводит к дезавтоматизации произносительных навыков при переходе к экспрессивной устной речи;

- продолжительная работа над фонетическими упражнениями значительно снижает мотивацию к изучению иностранного языка.

§4. АКУСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Второй подход к обучению произношению можно назвать акустическим, поскольку его представители считают, что произношению можно научиться, опираясь лишь на слуховые анализаторы. Это не значит, что произносительные упражнения вообще отсутствуют. Такие упражнения могут быть, но они носят чисто имитативный характер и основываются на слуховых ощущениях учащихся.

Теоретические положения этого подхода предполагают:

- формирование произносительных навыков в процессе обучения устной речи;

- доминирующую роль слуховых ощущений при становлении произношения;
- опору на имитативные упражнения при обучении произношению;
- отказ от отдельной отработки звуков иностранного языка.

В рамках акустического подхода разрабатываются все интенсивные методы обучения. Вот как с точки зрения обучения произношению выглядит суггестопедический курс.

Подготовительный этап: преподаватель вводит новый лексический материал, проговаривая его, учащиеся слушают и повторяют этот материал хором.

Активный сеанс: преподаватель читает текст, последовательно используя различные интонации, учащиеся слушают преподавателя и следят за текстом.

Сеанс-концерт: преподаватель читает текст на фоне музыки, учащиеся слушают его в состоянии релаксации.

Первичные и вторичные разработки: новый материал проговаривается сначала в играх и знакомых ситуациях, затем в новых ситуациях (39, с. 133–147).

К акустическому подходу можно отнести и обучение произношению, предусмотренному в учебно-методических комплексах по французскому языку В. А. Слободчикова и А. П. Шапко.

Основной цикл упражнений (цикл «А»), включающий обучение произношению, выглядит следующим образом.

- Учитель чётко произносит модельную фразу несколько раз, соотнося её с конкретной учебной ситуацией; учащиеся внимательно слушают и пытаются понять содержание фразы.

- Учитель произносит модельную фразу ещё раз, а учащиеся хором вместе с учителем её повторяют несколько раз.

- Учитель предлагает каждому ученику произнести эту фразу несколько раз, добиваясь её правильного произношения с точки зрения звуков, ритма и интонации.

- Завершается цикл хоровым произнесением той же фразы, но уже за учителем (109, с. 13–14).

При произнесении учащимися модельной фразы отдельно учитель может объяснять артикуляцию отдельных звуков на родном языке. При ознакомлении с новыми фразами или лексическими единицами предусматривается использование грамзаписи.

Акустическими являются и упражнения, разработанные для вводно-фонетических курсов, как, например: прослушайте звуки (слоги, слова) и поднимите руку, когда услышите носовой звук (или любой другой звук); прослушайте несколько слов и скажите, в каких из них есть звук е закрытое; прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встречается звук l; прослушайте предложения и поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение; найдите в ряду слов, написанных на доске, слово, которое произносит учитель; повторяйте текст в паузы за диктором; прослушайте слова на родном и иностранном языках и скажите, какие различия в произношении вы заметили; прослушайте текст и обратите внимание на произношение конечных согласных; запишите диктуемые слова при помощи транскрипции и др.

Большинство перечисленных упражнений могут выполняться в лаборатории устной речи и даже самостоятельно, если фонограмма предусматривает ключи к выполняемым упражнениям.

Как правило, сторонники акустического подхода, опираясь на известное положение Б. В. Беляева о том, что «организация более или менее значительного вводного фонетического курса, а также и проведение специальных фонетических упражнений должны рассматриваться ... как мало полезная трата учебного времени» (15, с. 139), редко используют и перечисленные выше акустические упражнения. Стремясь как можно быстрее выйти в речь и сэкономить учебное время, они всецело доверяются фонематическим и имитационным способностям учащихся. Это оправдывает себя в краткосрочных интенсивных курсах, когда обучающихся готовят для временной работы с языком, ограниченной узкопрофессиональными или туристическими целями. Это чревато нежелательными последствиями в других случаях. Отсюда недостатки акустического подхода в обучении произношению.

Недостатками акустического подхода следует признать:

- плохое иноязычное произношение у значительной части учащихся;
- преобладание имитативных упражнений в процессе обучения произношению;
- трудности организации контроля и самоконтроля, особенно у лиц с плохо развитым фонематичным слухом.

§5. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Уже говорилось, что дифференцированный подход является одним из общих методических принципов, который предполагает использование различных методов и приёмов обучения, различных упражнений в зависимости от видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и условий обучения. Дифференцированный подход к формированию произносительных навыков также предполагает использование различных приёмов обучения, различных упражнений в зависимости от этапа обучения, языкового материала и условий обучения. Он исходит из следующих теоретических положений:

- комплексное включение различных анализаторов в учебный процесс способствует более эффективному формированию речевых навыков;
- отработка наиболее сложных для усвоения операций осуществляется изолированно;
- становление произносительных, лексических и грамматических навыков невозможно без их включения в речь;
- индивидуальный подход определяет эффективность формирования речевых навыков.

На наш взгляд, эти положения реально отражают важнейшие положения психологии и педагогики. При встрече с новым или сложным явлением ориентировка и правильное решение во многом зависят от количества анализаторов, которые используются человеком. Попытки исключить те или иные анализаторы при восприятии осложняют перцептивные процессы и разрывают естественные связи, которые складываются между различными анализаторами и воспринимаемым объектом. Знакомое слово представляется нам как комплекс слуховых, зрительных и речедвигательных ощущений, которые контролируют друг друга при говорении. Поэтому недооценка систематического предъявления во взаимосвязи акустических, артикуляционных и графических символов осложняет процесс становления

произносительных навыков. Графические символы выступают в этом случае либо в знаках транскрипции (полное усвоение которой требует, однако, значительного учебного времени), либо в символическом отображении артикуляционных позиций, либо в буквенном изображении слова. Именно их Л. В. Щерба считал зрительной поддержкой слуховых образов, которая совершенно необходима для правильного произношения (135, с. 166).

Что касается изоляции трудностей, то она должна происходить не за счёт исключения из работы отдельных анализаторов, а путём ограничения необходимой информации и предоставления достаточного времени для осуществления требуемого действия. В обучении вредно допускать то, что физиологи называют информационным неврозом, когда слишком велик объем поступающей информации, слишком коротко время, отведённое на её обработку, и слишком велика важность решения, которое следует принять. Именно поэтому и предусматривается изолированная отработка некоторых операций. Естественно, что любая изолированная отработка должна завершаться включением отрабатываемой операции в действие, а при обучении языку – в речевое действие.

При формировании произносительных навыков в средней школе дифференцированный подход включает:

а) *Обильное аудирование иностранной речи.* Оно заключается в том, что с первых занятий учитель ведёт урок на иностранном языке. Как правило, его высказывания обуславливаются учебной ситуацией. Фразы, понимание которых может вызвать трудности, переводятся на родной язык, причём переводить надо именно фразы, а не отдельные слова. Сюда относятся не только фразы так называемого школьного обихода, запланированного в книге для учителя, типа: *Escoutez et répétez après moi!*, *C'est juste!*, *Répondez à mes questions!* и др., но все то, что необходимо учителю для повседневного общения с учащимися.

Общение на уроках иностранного языка способствует формированию произносительных навыков в том случае, если учитель владеет тем, что можно назвать дидактическим стилем речи учителя. Э. Г. Вольтер определяет дидактический стиль речи как синтез в профессиональной речи учителя нескольких функциональных стилей речи, как инструмент обучения речевой деятельности (97, с. 87). Доминирующими в дидактическом стиле речи должны быть книжный и нейтральный стили, а на начальном этапе обучения и просто утрированное произношение. Об этом писал ещё Л. В. Щерба: «... не надо бояться – и это я не могу в достаточной мере подчеркнуть – утрировать произношение. Надо помнить, что ухо учащихся глухо к иноязычным тонкостям. Поэтому-то я и считаю красивое произношение, расплывающееся в полутонах и полунюансах, с педагогической точки зрения безусловно вредным, а идеалом считаю то неприятное шультмейстерское произношение, которое развивается от привычки диктовать» (131, с. 25).

Дидактическая речь должна отличаться своей адаптивностью, другими словами, её следует приспособлять к уровню обученности адресата, используя речевую ситуацию и внося необходимые коррективы в речь в момент общения. Она должна быть максимально направлена на учащихся и выделять акустические, а если нужно, то и артикуляционные признаки.

Обильное аудирование иностранной речи предусматривает и предъявление отдельных текстов на выделение отрабатываемых звуков иностранного языка. Приводим текст, предназначенный на отработку звуков *i*, *r*, из «Практического курса

французского языка для 1 курса гуманитарных вузов и факультетов» под ред. О. А. Громовой (М., 1980):

Yves lit. Il lit Virgile. Philippe dit: «Yves, lis vite!» Yves lit vite. Philippe critique Yves. Il imite Yves. Il rit. Yves rit, Ils rient. Philippe dit: «Yves, cite Virgile!» Yves cite Virgile. Qui lit? Sylvie lit. Qui lit vite? Sylvie lit vite. Cyrille dit: «Finis vite, Sylvie!» Cyrille dit: «Qui crie?» Sylvie rit. Cyrille rit. Ils rient. Ils imitent Philippe.

Такой текст используется не только для аудирования, но и для повторения вслед за диктором и для чтения, если учащиеся к этому подготовлены.

Обильное аудирование используется и на более поздних этапах обучения, где оно направлено главным образом на формирование аудитивных навыков и умений, но где оно продолжает вносить свою лепту в становление, закрепление и корректировку произносительных навыков.

б) *Систематическую фонетическую зарядку*. В течение первых 40–50 уроков её проводить обязательно, затем она планируется один раз в неделю, а начиная с третьего года обучения – по мере необходимости. Время фонетической зарядки 3–8 минут, в зависимости от отрабатываемого звука и уровня обученности учащихся.

Фонетическая зарядка имеет своим объектом звуки, слоги, слова, фразы, а также интонационные средства речи, связывание и сцепление. Фонетическая зарядка происходит примерно следующим образом: учитель или диктор, записанный на магнитной ленте, произносит сначала слоги, потом слова и фразы, которые учащиеся повторяют в кабинетах лингафонного кабинета. Учитель, подключаясь то к одной, то к другой кабине, контролирует произношение учащихся и, если надо, поправляет их. Позже для фонетической зарядки используется печатный текст. Вот фрагмент такого текста:

tes – te – ti – tes – ces – ce – ci – ce – ces – des – de – di – de – des – ce camarade – ces camarades – cet ami – ces amis – le camarade – les camarades – les sœurs et les frères, les voilà – les mères et les sœurs, les voilà – les amis et les frères, les voilà – ça va, mes amis? – pas mal, mes amis – c'est la mer, mes amis и т. д.

В связи с организацией фонетической зарядки возникает несколько вопросов. Во-первых, в каком порядке вводить гласные звуки французского языка?

На этот счёт есть несколько точек зрения. Так, А. Н. Рапанович считает, что звуки следует вводить по артикуляционному признаку, а именно сериями:

i – e – ε – a

y – œ – ø

u – o – ɔ

à – ã – ã̃ – œ̃ (98, с. 124–147).

В этом случае происходит постепенная адаптация органов артикуляции от звука к звуку и обеспечивается более чистое произношение.

К. Я. Литкенс опирается при отборе звуков с целью их введения на принцип частотности. Специальное исследование показало, что в порядке убывания их частотности гласные располагаются следующим образом: a – ε – œ – i – e – à – y – u – ɔ – ã̃ – o – ã̃ – œ̃ – ø. Введение звуков по принципу частотности гарантирует, по мнению К. Я. Литкенс, их высокую повторяемость и быстрое закрепление в речи (64).

Авторы учебно-методического комплекта по французскому языку для 5-го класса предлагают учащимся фонетический материал в зависимости от отрабатываемой лексики. Так, на первом уроке они вводят гласные ε, y, a, ɔ, на четвёртом – e, на шестом – œ, i, на седьмом – ã̃, на девятом à, u, на одиннадцатом – œ,

на четырнадцатом – $\tilde{\epsilon}$, на семнадцатом – \emptyset и на двадцать первом – o . Такое введение фонетического материала должно, по их мнению, обеспечить коммуникативную направленность учебника (109).

Нетрудно заметить, что каждая точка зрения достаточно обоснована и все же уязвима. Хорошая идея о тренировке по артикуляционному признаку не учитывает отрабатываемую лексику и отрывает становление произносительных навыков от речи. Общеизвестный принцип частотности не всегда коррелирует с лексикой, которая необходима на начальном этапе. Что касается коммуникативного принципа введения звуков, то он не всегда даёт возможность организовать достаточно эффективную и систематическую фонетическую зарядку.

По-видимому, первые шаги при формировании произносительных навыков следует действительно подчинить принципу коммуникативности, учитывая при этом и частотность звуков. Так, на первом занятии совершенно необходимы не только частотные звуки a , ϵ , но и менее частотный звук y для неопределённого артикля женского рода une . Французский звук a особых трудностей при произношении не вызывает, а вот звук ϵ усваивается лучше в серии А. Н. Рапанович. Поэтому уже со второго занятия в фонетическую зарядку есть основание включать серию $i - e - \epsilon - a$. С пятого, шестого урока может отрабатываться вторая серия $y - \emptyset - \emptyset$, но одновременно появляется необходимость в звуке $\tilde{\epsilon}$ в связи с неопределённым артиклем мужского рода un . Серия носовых звуков включается в зарядку несколько позже. Третья серия А. Н. Рапанович $u - o - \emptyset$ отрабатывается последней. При этом все серии звуков с первых же тренировок включаются в речь, т. е. за отработкой слогов следует отработка этих звуков в словах и коротких фразах.

Второй вопрос, связанный с фонетической зарядкой, может быть сформулирован следующим образом: нужно ли переводить слова и фразы, включённые в зарядку, или же учащиеся их повторяют как набор звуковых комплексов? Да, слова и фразы, которые включаются в упражнение, переводятся, по крайней мере при их первом предъявлении. Но фразы переводятся не пословно, а с помощью адекватных им фраз русского языка. Так, французская разговорная фраза *Ca va, mes amis?* переводится «Все в порядке, друзья?», а не «Это идёт, мои друзья?». Это необходимо, если мы не хотим развивать у учащихся навыки буквального перевода и соответственно русифицированные навыки французской речи.

Ещё один вопрос: что делать с учащимися, которые неправильно имитируют тот или иной французский звук? В этом случае следует использовать приёмы артикуляторного подхода и особенно принцип вычленения конкретных ориентиров. Вот несколько конкретных ориентиров, заимствованных у Л. В. Щербы: артикуляция французского i совпадает с артикуляцией русского «и» и в слове нити; для артикуляции французского y переходите от губной артикуляции i к вытягиванию губ вперёд и сужению отверстия до минимума; для произношения звука o прощупайте на шее над кадыком подъязычную кость, приложите к ней палец и добивайтесь того, чтобы при произношении искомого звука эта кость выдвигалась вперёд сильнее кадыка (134, с. 33, 41, 48). Можно найти и другие ориентиры (величина губного отверстия, положение языка), важно, чтобы они были конкретны, а потому понятны учащимся.

За неимением лингафонного кабинета фонетическую зарядку можно проводить и в классе, но тогда она менее эффективна.

в) *Лабораторные упражнения.* Лабораторные упражнения отличаются от других

упражнений следующими характеристиками:

- они проводятся в лаборатории устной речи, т. е. в специально оборудованных кабинетах, где каждый учащийся имеет изолированное в звуковом отношении место;
- они проводятся с использованием технических средств и учебных фоно- и видеogramм;
- они предусматривают такие средства-субституты, как эталоны искомым действий, служащие ключами и обеспечивающие самоконтроль;
- они предусматривают индивидуальную работу учащихся.

Последняя характеристика особенно важна, поскольку она обеспечивает действительно дифференцированный подход в обучении произношению. Для лабораторных упражнений требуются фонозаписи, предусматривающие отработку отдельных звуков, звуковых комплексов, готовых фраз и содержащие эталоны их произношения.

Лабораторные упражнения назначаются учащимся выборочно. Если какой-либо звук, интонация той или иной фразы, ритмические ударения или другие особенности французского произношения плохо усваиваются учащимися, то они получают индивидуальное задание на лабораторные упражнения.

При обучении произношению в лабораторные упражнения включаются главным образом паузированные упражнения, выполненные по трёхкомпонентной схеме. Это значит, что фонограмма таких упражнений содержит паузы для повторения прослушанных образцов и ключ или эталон после такого повторения, что может быть представлено в виде схемы: образец – имитация – ключ. Причём пауза для воспроизведения должна превышать звучание образца примерно в 2 раза. Постепенно эту паузу можно сокращать.

Лабораторные упражнения предназначены в основном для первого года обучения, однако к ним можно прибегать и позже в случае появления у отдельных учеников устойчивых ошибок в произношении.

На более поздних этапах обучения произносительные навыки поддерживаются за счёт выразительного чтения и заучивания стихотворений, пословиц, поговорок. Хорошо разрабатывают произносительные навыки и скороговорки типа:

Si six scies scient six cigares, six cent-six scies scierons six cent-six cigares.

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans chien.

C'est une originalité qui ne se désoriginalisera jamais de son originalité.

Итак, дифференцированный подход к формированию произносительных навыков предусматривает и обильное аудирование иностранной речи, и систематическую фонетическую зарядку, и лабораторные упражнения. Однако все виды работ, так же как и учебный материал упражнений, должны учитывать конкретные трудности, свойственные как всей группе учащихся, так и отдельному учащемуся. Быстрое усвоение иноязычного произношения сводит количество фонетических упражнений до минимума, необходимого для того, чтобы произносительные навыки не дезавтоматизировались.

* * *

Произносительные навыки можно рассматривать как сугубо элементарные навыки, лежащие в-основе всех речевых навыков. Абсолютизация этого положения

оправдывает их формирование изолированно через преимущественное освоение речедвижений. Это характерно для артикуляторного подхода к обучению произношению. Произносительные навыки могут и не вычлняться из речевых навыков и формироваться в процессе обучения устной речи на базе слуховых анализаторов, что наблюдается при акустическом подходе в обучении произношению. Оба подхода имеют недостатки, так как они односторонне рассматривают содержание обучения французскому произношению, которое складывается из ограниченного количества фонем (в первую очередь гласных), специфики развёртывания французской речевой цепи, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков и умений.

Наиболее перспективным представляется дифференцированный подход к формированию произносительных навыков. Он включает обильное аудирование иностранной речи, систематическую фонетическую зарядку и лабораторные упражнения, языковой материал и время проведения которых зависит от конкретных трудностей, испытываемых данной аудиторией в целом и каждым учащимся в частности.

ГЛАВА VIII. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

§1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Лексический навык можно рассматривать и как компонент речевого навыка, и как самостоятельный элементарный навык. Впрочем, на этот счёт имеются и другие точки зрения. Так, В. А. Бухбиндер не считает лексический навык элементарным, так как различает в нем способность совершать две операции: операцию сочетания лексических единиц друг с другом и операцию включения элементов речевых образцов в речевые образцы (25). У С. Ф., Шатилова лексический навык также не элементарен, он включает два основных компонента: словоупотребление и словообразование (128, с. 120). Две операции связывает с лексическим навыком и Е. И. Пассов: операцию вызова и операцию сочетания слова (90, с. 21).

О связях лексического навыка, а точнее – о связях вызываемого им из долговременной памяти слова можно и нужно говорить много. Но все это результат многообразия связей лексической единицы, а не лексического навыка, который все же элементарен, поскольку осуществляет одну-единственную операцию: извлекает из хранилища долговременной памяти искомую лексическую единицу. Что касается операций, о которых говорят цитированные выше авторы, то они либо называют по-разному операцию вызова из долговременной памяти лексических единиц, либо приписывают лексическому навыку то, что характеризует речевой навык в целом.

Так, операция включения элементов речевых образцов в речевые образцы, словоупотребление и операция вызова – все это различные наименования одной и той же операции, которую лексический навык должен осуществлять. Операция сочетания лексических единиц друг с другом и операция сочетания слова – это не есть прерогатива лексического навыка. Если речь идёт о сочетании слов в предложении, то это операция, осуществляемая грамматическим навыком, а если имеется в виду извлечение из долговременной памяти словосочетаний, то тогда подразумевается опять-таки операция вызова. Для лексического навыка безразлично, сколько лексических единиц извлекать одновременно из долговременной памяти: одну, две

или больше. Все зависит от того, как они были заложены в долговременную память – в виде отдельного слова, словосочетания или фразы.

И наконец, операция словообразования также относится к области грамматики. Она может помочь узнать новое слово на основе моделей образования слов, а при хорошем владении языком и образовать новое слово, но лишь благодаря знанию законов морфологии (грамматическое умение) или хорошо развитому чувству языка (грамматический навык).

Итак, лексический навык есть способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти слово, словосочетание или фразу, соответствующие коммуникативному заданию (потребностям общения).

Лексический навык является непременным компонентом всех речевых навыков и умений, независимо от вида речевой деятельности. Именно поэтому иногда говорят о рецептивных и репродуктивных лексических навыках. Это деление лексических навыков неправомерно. Сфера действия лексического навыка – вызов лексической единицы из долговременной памяти! Вызов может иметь своей целью сличение воспринятой лексической единицы с эталоном, хранящимся в памяти, что имеет место при чтении и аудировании. Вызов может иметь целью включение извлечённой из памяти лексической единицы в речь, что характерно для говорения и письма. Во всех случаях лексический навык выполняет свою функцию неизменно. Следовательно, ни рецептивных, ни репродуктивных лексических навыков не существует. Существует различие в «запуске» лексического навыка. При чтении или аудировании таким запуском является графический или звуковой образ лексической единицы и навыку остаётся вызвать её двойник, но уже в комплексе связей, характерных для неё. При говорении и письме «запуском» являются внутренние смысловые образования, ситуация, речевые единицы родного языка и др. В обоих случаях искомая единица извлекается под воздействием стимула, использованного в качестве «запуска». Таким образом, существо навыка (способность вызова соответствующей единицы из долговременной памяти) остаётся неизменным.

Неправомерно также говорить о языковых лексических навыках на том основании, что оперировать лексическим материалом можно вне речевой коммуникации. Лексический навык, так же как и всякий другой навык, самостоятелен. Он может функционировать и в речи, и вне её, если лексические единицы узнаются или репродуцируются не для общения (например, в фонетических упражнениях). Но это не значит, что существует отдельно языковой лексический навык.

Лексический навык, как и другие навыки, характеризуется автоматизированностью, устойчивостью, самостоятельностью, обусловленностью, репродуктивностью. Кроме того, для него характерна языковая оснащённость, а точнее – лексическая оснащённость. Эта последняя характеристика лексического навыка требует отдельного рассмотрения.

§2. ЯЗЫКОВАЯ ОСНАЩЕННОСТЬ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Лексических навыков нет без лексики. Лексический навык оперирует лексическими единицами и их комплексами, т. е. словами, устойчивыми словосочетаниями и готовыми фразами. К лексическим единицам относятся прежде всего слова, хотя отдельные лексические единицы могут содержать и несколько слов: *chemin de fer, pomme de terre, jeune homme.*, Ш. Балли писал: «...слово не обязательно

представляет собой лексическую единицу, если под этим термином понимать то, что в устном или письменном контексте соответствует неразложимой единице мысли» (13, с. 86).

Слово или лексическая единица представляет собой сложное языковое явление, имеющее свою форму (звуковой или графический комплекс) и содержание. Содержание слова выступает как непостоянная сумма значений – грамматических, денотативных, коннотативных и др. Но если грамматические значения – функция грамматических навыков, то остальные значения непосредственно связаны с функционированием лексического навыка.

Лексическое значение слова определяется по-разному. Оно определяется и как отношение слова к действительности (например, 127, с. 217), и как понятие (115, с. 107), и как употребление слова в речи (150, с. 20), и т. п. При обучении иностранному языку учащийся в первую очередь сталкивается с употреблением слова в речи, уясняя, какой объект окружающей действительности слово способно выделить. Это первая ступень познания иноязычного слова. Позже учащийся узнает, что слово может выделять несколько объектов реального или воображаемого мира, что оно связано с некоторым понятием. Это ещё один шаг в овладении словом. И наконец, изученное слово обрастает лексическим фоном, т. е. суммой ассоциаций, которую оно способно вызывать.

Перечисленные ступени овладения словом являются одновременно и ступенями накопления информационного запаса. Информационным запасом называют объем информации, ассоциируемый коммуникантами с языковым знаком или обозначенным им объектам действительности (73, с. 50–51). Так, французское слово *colonel* в зависимости от сведений, которыми располагают различные коммуниканты, может означать:

- 1) что-то из военной области;
- 2) одно из военных званий;
- 3) одного из старших офицеров;
- 4) высшее звание среди старших офицеров;
- 5) командира полка;
- 6) высшее звание старших офицеров с соответствующими знаками отличия,

которое присваивают после звания *lieutenant-colonel* при наличии определённой выслуги лет и при условии, если офицер занимает соответствующую должность, и многое другое.

Первое означаемое (что-то из военной области) говорит о чрезвычайно скудном информационном запасе, ассоциируемом со словом *colonel*. Это информационный запас 1-й степени, и он недостаточен даже для одноразового употребления слова *colonel*.

Означаемые 2 и 3 – это информационный запас 2-й степени, при наличии которого возможно употребление слова в одной хорошо знакомой ситуации. Можно сказать, что накопление информационного запаса 2-й степени есть первая ступень познания слова.

Означаемые 4 и 5 – это информационный запас 3-й степени, который близок к лексическому понятию слова и усвоение которого обязательно для овладения умением употреблять новое слово в различных ситуациях. г

Означаемое 6 включает кроме лексического понятия сумму информации, ассоциируемую словом *colonel*, т. е. речь идёт уже и о лексическом фоне слова. Это и

есть информационный запас 4-й степени.

Конечно, даже в родном языке не каждое слово ассоциирует у нас информационный запас 4-й степени. Есть лексические единицы, которые употребляются только в одной хорошо знакомой ситуации. Достаточно вспомнить слова траулер, жиклёр, мадаполам, вальдшнеп, лексическое понятие которых большинству коммуникантов представляется весьма неотчётливо. Лучше всего известны слова, связанные с жизненно важной для нас областью, вошедшие в повседневный быт, обозначающие понятия из сферы наших интересов. Они обычно ассоциируют обильную информацию, в том числе и составляющую их лексический фон. Иноязычная лексика, способная ассоциировать информационный запас 3-й или 4-й степени, составляет продуктивную лексику, так как свободное владение такой лексикой позволяет не воспроизводить, а порождать речевые произведения.

Однако большую часть лексики мы не продуцируем, а репродуцируем, и не только на иностранном, но и на родном языке. Это происходит в стандартных ситуациях, стандартных диалогах: *Comment ça va? Ça va bien. Et Sacha? Pas mal* и т. п. Воспроизведение имеет место и тогда, когда известно только одно употребление слова, т. е. если слово ассоциирует информационный запас 2-й степени. Так, говорят: «Мой брат служит на крейсере» или: «Он болен артритом». При этом далеко не всегда отличают крейсер от тральщика, а артрит от гастрита. Все это репродуктивная лексика, и её использование в речи жёстко ограничено условиями речепорождения.

Слова, которые ассоциируют у коммуникантов информационный запас 1-й степени, а также слова, ассоциирующие информационный запас 2-й степени и использованные в незнакомом контексте, в новой ситуации, составляют так называемую рецептивную лексику. Её можно узнать и даже догадаться о её значении, но не больше.

Слова, ассоциирующие информационный запас 3-й степени, выступают в качестве репродуктивной лексики (заученное словоупотребление), а слова с информационным запасом 4-й степени – в качестве продуктивной лексики.

Продуктивную и репродуктивную лексику называют ещё активной, а рецептивную – пассивной лексикой.

Таким образом, языковая оснащённость в значительной степени определяет качество лексического навыка, что отличает его от других навыков, где основным показателем является автоматизированность. В лексическом навыке автоматизированность обретает свою сущность в операциях с единицей речи, способной ассоциировать ту или иную степень информационного запаса. От степени информационного запаса зависят такие характеристики лексического навыка, как устойчивость, самостоятельность и обусловленность. Следовательно, чем выше степень информационного запаса, тем ценнее и прочнее лексический навык.

§3. ОРГАНИЗАЦИЯ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Формирование лексических навыков, как и других навыков, должно было бы предусматривать три этапа: ознакомление, тренировку и речевую практику. Но если ознакомление и тренировка могут быть ограничены в той или иной степени работой над лексическим материалом, то практика обычно организуется в рамках по крайней мере одного вида речевой деятельности. Другими словами, практика в формировании

лексических навыков (включается в общий процесс совершенствования речевых навыков и умений и не может рассматриваться отдельно).

Важнейшей проблемой первого этапа является введение и семантизация лексики (раскрытие значения лексических единиц). Для того чтобы лексический навык мог функционировать, необходимо «заложить» в долговременную память лексический материал. Но лексический материал «закладывается» в память не в виде бессистемного набора звуковых или графических комплексов, а через систему связей, характерных для отобранного слова, словосочетания или речевого клише.

О каких связях идёт речь? Прежде всего о денотативных связях – т. е. связях новой лексической единицы с объектом окружающей нас действительности которой она должна выделять. Во-вторых, о ситуационных связях, т. е. связях лексической единицы или ситуативного клише с той ситуацией, в которой они должны употребляться. Как денотативные, так и ситуационные связи необходимы для функционирования лексического навыка в речи в рамках уже изученных ситуаций контекста.

Позже в процессе практики отдельные лексические единицы обретают сигнификативные связи, т. е. связи со своими лексическими понятиями, что предполагает свободное владение такой лексикой. В это же время появляются фоновые связи, которые необходимы для создания у учащихся информационного запаса высокого уровня (например, *instituteur* – не просто учитель, а учитель начальной школы – звание, которое получают выпускники педагогических училищ, успешно сдавших экзамен на звание бакалавра).

Создание денотативных, ситуационных, сигнификативных и фоновых связей можно рассматривать как последовательно решаемые задачи при формировании лексических навыков. Между тем лексический материал, предназначенный для запоминания, обретает, и чаще всего с самого начала, ещё и знаковые связи. Речь идёт о связях лексической единицы изучаемого языка с другими языковыми знаками, и в первую очередь со знаками родного языка.

Эти связи создаются по-разному. Они создаются при попытках установить прямую денотативную связь: иноязычная лексическая единица – объект окружающей действительности. Так, учитель показывает яблоко и говорит: *C'est une pomme*. В голове ученика одновременно устанавливается знаковая связь: *une pomme* – яблоко. Причём чаще всего и денотативная связь опосредствуется знаковой, т. е. родным словом: *une pomme* – яблоко – объект. Такая связь существует очень долго, иногда всю жизнь, перевод может быть изгнан из учебного процесса, но знаковая связь с родным языком остаётся в голове учащихся. Знаковую связь «иностранный язык – его эквивалент на родном языке» необходимо учитывать в процессе формирования лексических навыков.

Знаковые связи с родным языком устанавливаются и независимо от денотата. Так, учащийся воспринимает французское слово *journal* и самостоятельно связывает его с русским словом журнал, хотя в тексте говорится о газете. Слово *famille* по этой же причине для него фамилия, а не семья, *patron* – патрон, а не хозяин, владелец и т. п. Приведённые примеры показывают ложные знаковые связи. Слова, ассоциируемые в результате ложных связей, в переводе называют «ложными друзьями переводчика».

Знаковые связи, устанавливаемые на основе звукового или графического сходства, могут быть и неложными, как в случаях: *révolution* – революция, *programme* – программа, *saison* – сезон. Однако чаще всего объём понятия каждой лексической

единицы в двух языках не совпадает (*révolution f* – это не только революция, но и вращение, виток), и об этом следует помнить.

Знаковые связи могут устанавливаться не только со словами родного языка, но и с уже изученными словами иностранного языка. К ним учащихся надо приучать, так как они облегчают запоминание новой лексики. Так, слово *devenir* легче запомнить на основе уже известного *venir, constituer* – на основе *constitution*, и т. д.

Кроме того, очень важно учитывать семантические связи лексической единицы, образующие вокруг неё своеобразное семантическое поле. Семантические связи лежат в основе отбора лексического материала и особенно большинства глаголов и прилагательных.

Итак, для организации работы на первом этапе преподаватель должен:

- учитывать при введении лексического материала семантические и знаковые связи;
- показать денотативные и ситуационные связи новых лексических единиц;
- использовать, если возможно, фоновые связи для расширения или уточнения информационного запаса учащихся, ассоциируемого с новыми лексическими единицами.

Практически это выражается, во-первых, в структуре и содержании предъявляемой учащимся лексической дозы. Слово *cahier*, например, вводится в ряду наиболее близких для него семантических единиц: *un stylo, un crayon, un papier, une page* и др. (парадигматический ряд). Кроме того, оно вводится в наиболее характерных сочетаниях: *petit cahier, gros cahier, cahier de classe, cahier de devoirs, écrire dans un cahier, ramasser les cahiers* и др. (синтагматический ряд).

Во-вторых, это выражается в использовании знаковых связей некоторых вводимых лексических единиц для их запоминания. Например, знаковые связи с русскими словами у французских лексических единиц: *stylo m* (стило), *papier m* (папье-маше), *page m* (паж), *corriger* (корригировать), *classe f* (класс) – учащимся предлагается найти самим. Знаковые связи с уже изученными французскими словами появляются у учащихся позже, когда у них уже имеется некоторый запас таких слов.

В-третьих, это выражается в устном или письменном комментарии, который сопровождает новые лексические единицы и клише. Вот, например, комментарий к слову *cahier*: «Слово *cahier* сначала обозначало бумагу, сложенную в четыре части, на которой излагались просьбы и жалобы групп населения, направляемые властям; позже так стали называть тетради, но если по-русски мы говорим тонкая и общая тетрадь, то французы используют прилагательные маленькая (*petit*) и толстая (*gros*) тетрадь, а вместо домашняя тетрадь, они говорят тетрадь заданий».

Установление денотативных и ситуационных связей новых лексических единиц (раскрытие их значений) называется семантизацией лексики.

Семантизация лексики, как и всякая передача языковых знаний, может осуществляться двумя способами обучения объяснением и показом и через способ учения – поиск.

Объяснение новой лексики реализуется в нескольких приёмах. Прежде всего следует иметь в виду наиболее простой и в ряде случаев наиболее эффективный вид семантизации – перевод на родной язык учащихся. От перевода обычно отказываются сторонники различных прямых методов. Они считают, что тем самым нарушаются прямые связи: иностранное слово – денотат. По этому поводу уже отмечалось, что учащиеся все равно подставят в денотативные связи слово родного языка, так как они

думают на основе родного языка. Кроме того, беспереводная семантизация требует больших усилий со стороны преподавателя и значительного учебного времени. «...Требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату энергии и изобретательности - затрату, которая в большинстве случаев оказывается непроизводительной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответственный эквивалент на родном языке; кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить учащимся более тонкие явления» (133, с. 28).

Тем не менее перевод нельзя рассматривать как универсальный вид семантизации. При переводе могут создаться ложные сигнификативные связи с иноязычной лексической единицей. Не следует забывать, что лексические понятия двух совпадающих в одном или нескольких значениях лексических единиц могут иметь различный объем и не совпадать в третьем или четвёртом значении. Особенно это часто бывает у глаголов. Достаточно сравнить:

prendre un stylo – взять ручку
prendre un bus – сесть в автобус
prendre du thé – выпить чаю
prendre un bain – принять ванну

Перевод как вид семантизации обычно используется при введении абстрактной лексики (*joie f*, *crainte f*), лексических единиц имеющих эквивалент в родном языке (*thé m*, *montre f*), прецизионных слов и терминов (*mardi*, *hélicoptère m*), словосочетания (*chemin de fer*, *prendre un bus*), речевых клише (*a bientôt*, *quelle heure est-il?*). Причём речевые клише и словосочетания переводятся обязательно полностью, а не пословно.

Объяснение как способ семантизации реализуется также через синонимы и антонимы. Этот вид семантизации не отличается большой точностью, кроме того, он предполагает уже некоторый лексический багаж у учащихся, иначе трудно подобрать синонимы или антонимы для объяснения. К нему обычно прибегают при работе над текстом, когда следует объяснить значение незнакомого слова в контексте.

Известно также объяснение новых слов путём описания их значения. Имеется в виду описание на иностранном языке, поэтому этот способ семантизации возможен только на продвинутом этапе обучения иностранному языку.

Описание значения слова может происходить по-разному. Во-первых, предлагается определение, раскрывающее смысл слова, например: *état m* – *nation organisée, administrée par un gouvernement*; *labour m* – *travail pénible et prolongé*; *retraite f* – *marche en arrière d'une armée après des combats malheureux*.

Во-вторых, смысл слова раскрывается через конкретизацию его значения, например: *vêtement m* – *robe f*, *manteau m*, *veston m*, *habit m*, *blouson m*, etc; *écrits pl* – *roman m*, *récit m*, *poème m*, *lettre /*, etc.

В-третьих, смысл слова задаётся учащимся через логические связи его денотата, например: *étoile f* – *ce qu'on voit la nuit dans le ciel à l'exception de la lune*; *betterave f* – *une légume qui est à l'origine du sucre*; *question f* – *ce que le professeur pose aux élèves le plus souvent*.

Объяснение новых слов путём описания их значения не даёт учителю достаточной уверенности в том, что все его ученики правильно поняли значение слова.

Показ как способ семантизации используется при наличии в распоряжение

преподавателя предметов, рисунков, диапозитивов, фланелеграфа и других средств обучения, позволяющих связать конкретный предмет, действие или их изображение с новым словом. Так семантизируются слова, обозначающие предметы классного обихода (доска, мел, окно, дверь и др.), названия животных, растений, цвета, глаголы, выражающие элементарные действия (писать, читать, говорить, садиться, вставать и т. д.), некоторые наречия (громко, тихо, медленно, быстро и пр.). Однако использование средств наглядности и особенно картинок, диапозитивов, учебных фильмов не всегда приводит к нужным результатам. Учащиеся не всегда воспринимают на картинке или при демонстрации диапозитивов именно те объекты, которые обозначаются новыми словами. Учитель показывает женщину с ребёнком, идущих по улице, и пытается семантизировать слова мать и дочь, а учащийся наблюдает в картинке ходьбу или гулянье, иногда и просто саму картинку, неправильно осмысливая предъявляемые ему слова.

Способ учения – поиск реализуется в следующих приёмах. Во-первых, при введении слова, готовой фразы в стандартной ситуации. Стандартной называется неоднократно повторяющаяся в нашей жизни социально обусловленная ситуация. Так вводится большинство готовых фраз, связанных с учебным процессом: *Bonjour!*, *Au revoir!*, *Asseyez-vous!*, *Répétez!*, *Répondez à mes questions!*, *Sortez de la classe!*. *Va au tableau!* и т. п. Так же вводятся некоторые клише при создании воображаемой ситуации: неосторожный прохожий упал в воду, мы слышим его крики «*Au secours!* и бросаемся ему на помощь...

Во-вторых, при введении лексических единиц в контексте. В этом случае значение нового слова раскрывается через содержание всей фразы, а иногда и всего текста. Так, слово *impasse f* может быть понято в следующем контексте: *La voie est coupée, nous sommes dans une impasse, il faut revenir sur ses pas.* Значение слова *perpétuel* хорошо объясняет такой текст: *Les lois de la thermodynamique confirment que c'est impossible de construire une machine qui serait capable de fonctionner indéfiniment sans dépense d'énergie.*

В-третьих, через знаковые связи нового слова и на основе правил словообразования? Так, значение слова *formation* во фразе *La formation des maîtres aux facultés pédagogiques est une tâche très importante* раскрывается не столько благодаря контексту, сколько из-за знаковых связей этого слова: *formation* – *former* – формировать. Слова *chute f*, *dépasser*, *affronter* можно понять исходя из уже известных *parachute m*, *passer*, *front m*.

Все перечисленные приёмы способа учения – поиска заставляют самих учащихся искать значение вводимого слова и тем самым формируют ценное умение языковой догадки, которая составляет важнейший компонент того, что принято называть чувством языка.

Практически наибольший эффект даёт использование сразу нескольких способов семантизации, например сочетание контекста и определения на иностранном языке значения новой лексической единицы.

Семантизация лексики составляет основную задачу, первого этапа формирования лексических навыков – ознакомления.

§4. ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Тренировка при формировании лексических навыков имеет своей целью закрепление уже установленных связей новых лексических единиц и их расширение. В процессе семантизации, как известно, устанавливаются либо денотативные, либо ситуационные связи, намечаются семантические связи и возникают, иногда независимо от воли преподавателя, знаковые связи вводимой лексики.

Покажем это на примере. Предлагается слово, *une araignée*. Семантизация осуществляется, во-первых, при помощи рисунка, воспроизводящего паука; во-вторых, при помощи контекста во фразе: *Nous sommes montés au grenier de la vieille maison, c'était plein de toiles d'araignée*; в-третьих, при помощи описания значения слова: *c'est un animal qui fabrique une toile où se font prendre les mouches ou d'autres insectes* (раскрываются логические связи денотата).

Можно считать, что устанавливались денотативные, семантические и в какой-то степени фоновые связи. Кроме того, стихийно возникали знаковые связи. Работа над новым словом в процессе тренировки и должна укреплять все четыре вида связи, а если нужно, то и ситуационную связь, способствуя становлению заданных автоматизмов, которые предполагают непроизвольную реакцию учащегося на один из стимулов в виде произнесения или узнавания заданной лексической единицы.

Таким образом, для организации тренировки особую важность представляют стимулы служащие «запуском» для функционирования лексического навыка. К таким стимулам относятся:

а) при использовании знаковых связей:

- само новое слово, словосочетание или клише;
- русский эквивалент нового слова, словосочетания или клише;
- иностранное слово, близкое по своему звуковому комплексу к изучаемой лексической единице (например, *punir – punition*);

б) при использовании денотативных связей:

- обозначаемые предмет или действие
- изображение обозначаемого предмета или действия (картинки, диапозитивы, фланелеграф, фильмы и др.);
- признак денотата;

в) при использовании ситуационных связей

- естественная ситуация (организованная учителем или возникшая стихийно);
- воображаемая ситуация;

г) при использовании семантических связей:

- иностранное слово, служащее синонимом или антонимом новому слову, словосочетанию или клише;
- признак семантического поля; %
- смысловая основа (например, завершить фразу: *L'année scolaire commence ...*);

д) при использовании фоновых связей:

- фоновый признак денотата;
- дискуссионный тезис.

Тренировка обычно начинается с рецептивных упражнений, так как необходимо

закрепить наметившиеся денотативные и ситуационные связи. Имеются в виду:

Упражнение в узнавании новых слов в контексте при зрительном восприятии. Учащимся предлагаются фразы или целый текст, включающий новые слова, значение которых они должны определить. Контроль осуществляется при помощи перевода или вопросов к тексту. Стимулом к функционированию лексического навыка выступает само новое иноязычное слово.

Упражнение в определении значения иноязычных слов, производных от вновь изученных, в контексте при зрительном восприятии. Учащимся предлагается письменный текст, включающий производные слова от вновь изученных, о значении которых они должны догадаться. Контроль осуществляется при помощи перевода или вопросов к тексту. Стимулом для работы лексического навыка является иностранное слово, близкое по своему графическому выражению к изученному.

Упражнение в узнавании новых слов в аудируемом тексте. Учащиеся слушают иностранный текст (в случае необходимости два раза), включающий новые слова, и отвечают на вопросы к тексту, контролирующие понимание этих слов. Стимулом к функционированию искомого лексического навыка является звуковой комплекс нового слова.

Упражнение в определении ситуации по вновь изученным ситуативным клише и репликам-реакциям. Учащимся предлагаются в устном или письменном виде отдельные ситуативные клише или реплики-реакции для определения ситуации. Например: *Poisson d'avril* – Ответ: первоапрельская шутка; *Circulez!* – Ответ: указание блюстителей порядка при скоплении народа; *Jamais de la vie!* – Ответ: категорический отказ от предложения или побуждения к действию. Упражнение может практиковаться в лаборатории устной речи. В этом случае фонограмма должна содержать ключи. Стимулом является вновь изученное речевое клише.

Упражнение для эрудитов. Учащиеся должны назвать авторов пьес, книг, фильмов (*Qui est l'auteur de la pièce de théâtre «La pauvreté n'est pas un vice?»*), дату крупных исторических событий (*Le début de la seconde guerre mondiale?*), объяснить смысл пословиц, поговорок, в которых активизируется новое слово. Тот, кто сумеет дать наиболее полные и точные ответы, поощряется преподавателем. Стимулом для лексического навыка является звуковой комплекс нового слова.

Упражнение в развитии сигнификативных связей слова (полисемия слова). Это упражнение вводится наиболее поздней стадии изучения нового слова, когда появляется возможность показать его дополнительные значения. Учащимся предлагается несколько французских фраз, в которых недавно изученное слово использовано в различных значениях. Они должны найти русские эквиваленты для каждого значения этого слова. В упражнении корректируются стихийно возникающие знаковые связи русского слова с иностранным. Стимулом лексического навыка является графическое изображение иностранного слова.

Упражнение с синонимами. Это также упражнение более поздней стадии работы с лексикой. Оно включает объяснение различительных признаков синонимов, примеры их употребления в речи, задания на ранжирование или употребление синонимов. Вот, например, одно из упражнений.

Задание. Прочтите объяснения и примеры употребления синонимов *crainte f*, *peur f*, *effroi m*, *inquiétude f*, *horreur f* и расположите их по степени убывания интенсивности выражаемого ими чувства.

crainte f – боязнь угрозы, предчувствие опасности, несчастья: *crainte de la guerre*;

peur f – конкретное и устойчивое чувство страха: mourir de peur, la peur de traverser la rue;

effroi m – чувство глубокого страха, ужас: les yeux pleins d'effroi;

inquiétude f – беспокойство, потеря уравновешенного состояния, чувство тревоги: éprouver une inquiétude;

horreur f – ужас, чувство смертельной опасности, отвращения: les horreurs de la guerre.

В этом упражнении активно разрабатываются сигнификативные связи и устанавливаются внутриязыковые знаковые и семантические связи. Стимулом лексического навыка выступает как само новое слово, так и его иноязычные синонимы.

Для становления и активизации лексического навыка особую роль играют репродуктивные упражнения, имеющие своей целью создать полноценную систему связей у новой лексической единицы. В них используется весь инвентарь стимулов, запускающих лексический навык.

Рассмотрим несколько вариантов формирования лексического навыка на основе репродуктивных упражнений.

а) Серия упражнений, принятая в учебно-методическом комплекте по французскому языку для средней школы.

Формирование лексического навыка происходит в процессе обучения устной речи и предусматривает следующие упражнения:

– учитель несколько раз чётко произносит соотнесённую с учебной ситуацией модельную фразу, включающую новую лексическую единицу, значение которой учащиеся должны понять;

– та же модельная фраза произносится учителем ещё раз, после чего учащиеся её повторяют вместе с учителем несколько раз;

– каждый ученик по очереди произносит несколько раз эту же фразу;

– все учащиеся хором без учителя произносят эту же фразу, опираясь на учебную ситуацию (109, с. 13, 14).

В дальнейшем лексический навык отрабатывается в вопросо-ответных упражнениях.

Нетрудно заметить, что основными стимулами для лексического навыка в этой системе упражнений являются иноязычное слово в речи учителя и учебная ситуация, т. е. в основном разрабатываются знаковые и ситуативные связи. Установлению семантических связей способствует употребление новой лексической единицы в контексте. Такой метод формирования лексических навыков имеет ряд недостатков: ограничено количество стимулов, используемых для «запуска» навыка; вся серия состоит только из имитативных упражнений; не разрабатываются фоновые и сигнификативные связи, что ограничивает информационный запас учащихся, ассоциируемый с новой лексической единицей.

б) Формирование лексических навыков на основе функционально-смысловых таблиц (предложено С. В. Коростелевым; см. 59, с. 93–105).

Формирование лексических навыков начинается с просмотра 3–4-минутного фильма, который способствует возникновению эмоций и мыслей, мотивирующих речь. Одновременно учащиеся получают серию вопросов, подлежащих обсуждению и связанных с фильмом, например: охарактеризуйте героев фильма, что является главным в их жизни, можно ли их считать настоящими товарищами и пр.

Для того чтобы организовать такое обсуждение, учащимся предлагаются функционально-смысловые таблицы, в которых в соответствии с обсуждаемым вопросом находятся, во-первых, грамматическая модель построения фразы, во-вторых, слова родного языка и их иноязычные эквиваленты, сгруппированные по семантическому признаку, для включения одного из них в высказывание. Например:

(Il, elle...) est	ленивый	paresseux
	трудолюбивый	laborieux
	справедливый	juste
	честный	honnête

Имея такую таблицу, учащийся может без предварительного изучения новых слов включаться в обсуждение проблем, поставленных просмотренным фильмом.

Работа с таблицей начинается с упражнения, которое организовано следующим образом. На магнитофонной ленте с интервалом в 3 секунды воспроизводятся слова той группы, которая требуется для участия в обсуждении возникших после просмотра фильма проблем. Учащиеся находят в таблице новые слова, проговаривают их шёпотом вслед за диктором и выбирают те из них, которые им нужны для порождения речевого произведения.

Затем учащиеся должны высказать своё мнение по заданной учителем проблеме. Во время подготовки к высказыванию они используют функционально-смысловые таблицы. При порождении высказывания в таблицы смотреть не разрешается.

После обсуждения фильма те же проблемы рассматриваются ещё раз, но уже в связи с жизнью и личностью самих учащихся. Для этого предусматривается таблица № 2, в которой отсутствуют слова родного языка и добавлены уже изученные иностранные слова.

На следующем занятии обсуждение все той же проблемы продолжается, но вводится дополнительное действующее лицо, например: «Прослушайте, что думает по этому вопросу ваш сверстник из соседней школы, и скажите, согласны ли вы с ним». Учащиеся должны отстаивать своё мнение. При этом слабым учащимся разрешено использовать таблицу № 2.

В описанной методике устанавливаются прочные денотативные, знаковые и семантические связи. Знаковые связи устанавливаются не только на слуховой, но и на зрительной основе. Кроме имитативных используются и поисковые упражнения, а высказывания приобретают коммуникативный характер. «Запуском» для лексического навыка служат и само новое слово, и его русский эквивалент, и обозначаемые предмет и действие, и смысловая основа высказывания, и дискуссионный тезис. Что касается сигнификативных связей, то они разрабатываются недостаточно.

в) Комплексно-дифференцированное формирование лексических навыков.

Слово «комплексное» в этой формулировке должно означать использование при формировании лексических навыков всех существенных для данной лексической единицы связей и стимулов. Слово «дифференцированный» предполагает дифференцированный подход к лексическим единицам и клише, подлежащим отработке. Так, для существительных необходим весь комплекс связей, в то время как при работе с прилагательными есть основание ограничиться знаковыми и семантическими связями.

Рассмотрим организацию работы по формированию лексического навыка при усвоении французского существительного *place*.

После семантизации слова *place* в его двух основных значениях (место и

площадь) и в сочетании с основными глаголами и прилагательными учащиеся выполняют первые три уже описанные рецептивные упражнения.

Далее идёт серия репродуктивных упражнений, количество которых регулируется преподавателем в зависимости от степени усвоения новой лексики учащимися:

- Перечислите площади вашего родного города.
- Назовите улицы, которые выходят на центральную площадь вашего города,
- Скажите вашему товарищу, чтобы он положил свой портфель на место, заменил дежурного по группе и заказал бы два места в театр.
- Согласитесь с моим высказыванием или опровергните его: *Les places debouts sont plus commodes que les places assises.* (Таких высказываний следует подготовить несколько.)
- Найдите на плане Парижа его основные площади, покажите и назовите их. (В этом упражнении преподаватель должен быть готов сообщить учащимся фоновые знания о некоторых площадях Парижа, как, например: *Place de la Concorde, Place de l’Etoile.*)
- Перечислите достопримечательности Красной площади.
- Переведите в быстром темпе с русского на французский язык словосочетания, включающие слово *place*. Например, займите место, сидячие места, оставайтесь на месте, как пройти на площадь Согласия, уступите место (дорогу), на вашем месте и т. д. (Это упражнение лучше всего выполнять в лаборатории устной речи с использованием фонограммы.)

Завершают становление всей системы связей нового слова два рецептивных упражнения: упражнение в развитии сигнификативных связей слова (полисемия слова) и упражнение с синонимами. Однако это происходит позже, через несколько уроков после введения слова², когда учащийся получит более широкое представление о его семантическом поле.

Совершенствование лексического навыка завершается в процессе практики, предусмотренной для различных видов речевой деятельности.

Перечисленные репродуктивные упражнения могут изменять своё содержание в зависимости от активизируемых лексических единиц. Они могут дополняться наглядными пособиями, фоно- и видеограммами, но сущность их остаётся та же.

При комплексно-дифференцированном подходе происходит становление всей системы связей новой лексической единицы, что достигается за счёт использования разнообразных стимулов, служащих запуском для функционирования лексических навыков.

* * *

Лексический навык есть способность автоматизированно осуществлять вызов слова, словосочетания или фразы из долговременной памяти соответственно потребностям общения. Функционирование лексического навыка во многом определяется его языковой оснащённостью. Лексический навык оперирует словами,

² Вообще многие психологи и методисты считают значительно более эффективным рассредоточенное по времени повторение нового слова. Это значит, что после первых предъявлений слова на уроке к нему нужно вернуться на следующем занятии, а далее интервал между упражнениями, включающими новое слово, следует увеличивать во все возрастающей прогрессии. Если пронумеровать уроки подряд, то к новой лексической единице следует обращаться на уроках: 1, 2, 4, 7, 11, 16 и т. д. (см., например, 145).

словосочетаниями или фразами, и его функционирование зависит от информационного запаса, который эти единицы речи ассоциируют у коммуниканта. При формировании лексического навыка происходит становление системы денотативных, ситуационных, знаковых, семантических, сигнификативных и фоновых связей. Работа с новой лексикой обычно начинается с установления денотативных и ситуационных связей, что принято называть семантизацией лексики. Формирование лексических навыков осуществляется разными методами обучения, выбор которых определяется целями и условиями обучения, а также методической концепцией их авторов.

ГЛАВА IX. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

§1. СУЩНОСТЬ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ

Граматику обычно определяют как раздел языкознания изучающий закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения (высказывания) (34, с. 5).

Умение изменять и сочетать слова – одно из важнейших условий практического владения языком и использования, её как средства общения. Умение изменять и сочетать слова в речи эффективно только в том случае, если оно осуществляется автоматизированно, т. е. включает необходимый набор грамматических навыков.

Что же понимается под термином грамматический навык? Чаще всего грамматическим навыком называют автоматизированное использование грамматических средств в речи (126). При этом некоторые методисты различают морфологические и синтаксические навыки устной и письменной речи, а также рецептивные грамматические навыки. При этом рецептивные грамматические навыки делят ещё на рецептивно-активные (если воспринимается материал, который учащиеся знают активно) и на пассивнорецептивные навыки (в рамках пассивно усваиваемого грамматического материала). Кроме того, различают языковые и речевые грамматические навыки (70, с. 184–188).

На наш взгляд, такое дробное рассмотрение грамматических навыков себя не оправдывает. Так, употребление личных окончаний глаголов во французском языке (морфологический навык) зависит от личных местоимений или числа существительного выполняющего роль подлежащего, и подразумевает соответствующее расположение глаголов (синтаксический навык), что не даёт возможности различать морфологический или синтаксический навыки. Оперирование грамматическим материалом в процессе выполнения языковых упражнений, если оно осуществляется автоматизированно, ничем не отличается от операций с грамматическим материалом в процессе речи. То же самое можно сказать о рецепции и репродукции грамматического материала. Меняются условия, в которых протекает речевая деятельность, а навык остаётся неизменным. Если же оперирование грамматическим материалом происходит не автоматизированно, а как «дискурсивно-аналитический» (70, с. 187) процесс, то это уже не навык.

В чем же специфика употребления грамматических средств в речи? Она заключается в том, что в соответствующем месте используется определённый или неопределённый артикль мужского или женского рода, единственного или множественного числа, изменяются окончания прилагательных или глаголов,

извлекаются из памяти нужные местоимения, предлоги, а то и целые словосочетания (*il pleut*) и т. п. Во всех случаях необходимо извлечь из долговременной памяти искомый грамматический материал как для его узнавания при восприятии речи, так и для его включения в речь. Таким образом, операция, которая осуществляется благодаря грамматическому навыку, мало чем отличается от операции, реализуемой лексическим навыком. Вся разница заключается в языковой оснащённости навыка: в одном случае речь идёт о лексическом материале, а в другом – о грамматическом.

Однако сам грамматический материал может быть переведён в долговременную память учащихся на несколько другой основе. Если лексический материал усваивается главным образом в результате механического запоминания, то основой усвоения грамматического материала могут служить и дискурсивные процессы, т. е. усвоение знаний. А это значит, что овладение грамматикой предполагает формирование как навыков, так и умений, способных в случае необходимости прийти на помощь навыкам и на основе знаний решить коммуникативную задачу.

Итак, если грамматическим навыком является способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти грамматические средства, необходимые для осуществления общения, то грамматическое умение следует понимать как способность использовать грамматические навыки и знания для решения коммуникативных задач.

Конечно, грамматические знания не всегда предлагаются учащимся. Большинство прямых методов исходит из того положения, что совершать речевые действия можно не изучая закономерности изменения и сочетания слов в предложении. Так, кстати, человек овладевает родным языком. В этом случае говорят об имплицитной грамматике, т. е. грамматике, которой владеют практически, не зная правил.

Альтернативой имплицитной грамматике выступает грамматика эксплицитная, т. е. усвоенная на основе правил.

Соответственно можно говорить о двух подходах к формированию грамматических навыков, существующих в практической методике: эксплицитному и имплицитному. Оба эти подхода имеют положительные и отрицательные стороны, и их полезно знать.

§2. ЭКСПЛИЦИТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков и умений можно выделить два метода: дедуктивный и индуктивный. Наиболее распространённым из них является дедуктивный метод.

Название дедуктивный метод происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному. В обучении дедуктивный метод предполагает путь от правила к практическим действиям.

Вот как, например, вводятся грамматические формы прилагательных *beau, nouveau, vieux, fou, mou*.

а) Учащиеся изучают правило, сформулированное в грамматических терминах, которое иллюстрируется примерами.

Прилагательные *beau, nouveau, vieux, fou, mou* имеют две формы мужского рода единственного числа: *beau – bel, nouveau – nouvel, vieux – vieil, fou – fol, mou – mol*.

Прилагательные с согласным на конце употребляются перед существительными мужского рода, имеющими гласные или h немое в начале слова: un beau platane – un bel arbre, un fou rire– un fol espoir.

В женском роде эти прилагательные имеют следующие окончания: belle, nouvelle, vieille, folle, molle.

б) Учащиеся делают серию упражнений на изменение формы слов в соответствии с правилом, как, например:

Поставьте вместо точек прилагательные beau, nouveau, vieux в соответствующей форме (un ... édifice, une ... maison).

Раскройте скобки и выберите прилагательным соответствующие окончания.

в) В заключение даются переводные упражнения на активизацию изучаемого грамматического явления.

Как видно из примеров, при дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений – ознакомление – реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап – тренировка – включает отработку изолированных формальных операций (операций на изменение окончаний прилагательных), третий этап – речевая практика – организуется на базе переводных упражнений.

У дедуктивного метода немало достоинств:

- в нем широко используется принцип сознательности, что способствует созданию полноценного эталона отрабатываемых грамматических явлений;

- в нем предусматривается пооперационная отработка грамматических действий, обеспечивающая «чистоту» формируемого навыка;

- он может быть использован при самостоятельной работе учащихся.

Но у дедуктивного метода есть и недостатки:

- он не стимулирует умственную активность учащихся и преподносит им готовое решение;

- «запуск» навыка на продуктивном уровне организуется путём пословного перевода, что не способствует порождению полноценного иноязычного высказывания;

- формирование грамматического навыка тормозится недооценкой условий устного иноязычного общения.

Другим методом эксплицитного подхода является индуктивный метод. Индуктивный метод исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающая переход от единичных фактов к общим положениям. Индуктивный метод представляет возможность самим учащимся сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путём сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Потом следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления и на актуализацию его форм. Вот, к примеру, как организуется при индуктивном методе изучение тех же грамматических форм прилагательных: beau, nouveau, vieux, fou, mou.

а) Вниманию учащихся предлагается текст, содержащий различные формы прилагательных:

Elle s'arrêta en apercevant le nouvel arrivant. Il passait devant un vieil arbre pour gagner une petite belle maison. Ce n'était pas une nouvelle maison, mais elle captivait

L'attention de nouveaux passants...

Тексту предшествует задание: «Прочтите текст и обратите внимание на окончание прилагательных beau, nouveau, vieux, fou, mou. Попробуйте объяснить правила изменения форм этих прилагательных».

б) Внимание учащихся привлекается к аналогичному, но уже изученному явлению.

Задание. Познакомьтесь с примерами и скажите, что общего в изменении форм прилагательных beau, nouveau, mou, fou, vieux и прилагательных указательных.

Ce jardin paisible, une belle maison, cette femme sage, un vieux copain, cet homme и т. п.

в) Учащимся предоставляется возможность проверить, насколько правильно они поняли суть обрабатываемого грамматического явления.

Задание. Теперь вы поняли, что речь идёт об одной форме прилагательных женского рода и двух формах мужского рода. Попробуйте сами найти для каждого существительного правильную форму и объясните, в каких случаях употребляются формы прилагательных: bel, nouvel, vieil, fol, mol.

beau	nouveau	fou
un ... hôtel	une ... fête	une ... histoire
une ... maison	un ... accident	un ... rire
un ... monument	un ... camarade	un ... espoir

Ещё одно контрольное упражнение. *Задание.* Подтвердите примерами следующие положения:

Старинные формы мужского рода прилагательных bel, nouvel, vieil, fol, mol употребляются перед существительными мужского рода, начинающимися с гласной или h немого.

Существительные женского рода требуют следующих форм: belle, nouvelle, vieille, folle, molle.

Все остальные существительные мужского рода требуют следующих форм прилагательных: beau, nouveau, vieux, fou, mou.

Прилагательные beau, nouveau, vieux, fou, mou ставятся впереди существительных.

г) Актуализация изученного грамматического материала может происходить как в переводных упражнениях, так и в отдельных условно-речевых упражнениях (91), как, например:

– Согласитесь со мной или опровергните моё высказывание.

Notre école est une vieille maison.

Katia nous a raconté une nouvelle histoire.

Micha habite un bel appartement.

Un nouveau poste de radio c'est une folle dépense.

– Подтвердите, если я правильно характеризую ребят.

Kolia est un nouvel élève.

Olga est une belle petite fille.

Notre chatte n'est pas folle, elle est sage. И т. п.

Индуктивный метод отличается достаточно длительным этапом ознакомления,

поскольку учащиеся сами осуществляют поиск информации. Тренировочный этап несколько сокращён, что касается речевой практики, то она лишь намечается в условно-речевых упражнениях.

- К несомненным достоинствам индуктивного метода относятся:
- использование поиска – самого эффективного способа учения, способствующего осознанию сущности грамматического явления;
- полноценная реализация принципа сознательности;
- стимулирование умственной активности учащихся, обеспечивающее произвольное запоминание изучаемого грамматического явления;
- возможность организации самостоятельной работы учащихся.

Но у индуктивного метода есть и свои недостатки:

- он требует значительного времени для ознакомления с изучаемым грамматическим явлением;
- в нем не предусматривается пооперационная отработка грамматического явления, необходимая для «чистоты» искомого навыка.

Обратимся теперь к имплицитному подходу к формированию грамматических навыков.

§3. ИМПЛИЦИТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Имплицитный подход к формированию грамматических навыков включает также два метода обучения с различными модификациями, а именно – структурный и коммуникативный.

Структурными методами можно назвать целый ряд методов формирования грамматических навыков, разработанных различными авторами в рамках методов, которые они называли устными, активными, структурно-функциональными и т. п. Структурными эти методы формирования грамматических навыков можно называть, потому что в основу их упражнений кладутся структурные модели, или модели предложений, символически выражаемые через формулу, например: S + V + C, где S – подлежащее, V – сказуемое, C – дополнение. Структурные модели называют ещё языковыми или речевыми моделями или, если они выражены не символами, а лексическими единицами, речевыми образцами, типовыми фразами.

Одним из первых структурные модели предложил английский педагог Г. Пальмер, автор известных подстановочных таблиц, опубликованных в 1916 г. Вот несколько структур из упражнений, предложенных Г. Пальмером:

C'est un livre – un stylo – un crayon – un papier.

Ce n'est pas un livre – un stylo, etc.

C'est mon livre – mon stylo, etc.

J'ai un livre – un stylo, etc.

Voici un livre – un stylo, etc.

Le plafond est blanc. La craie est blanche,

Le papier est vert. Cette carte est verte. Etc. (88).

В целом структурный метод предполагает в разных вариантах следующие шаги: аудирование речевых образцов, содержащих в той или иной последовательности (в зависимости от автора учебного пособия) грамматические структуры:

- хоровое и индивидуальное повторение вслед за учителем (или

фонограммой) речевых образцов грамматических структур;

- вопросо-ответные упражнения с учителем или в парах с использованием изучаемых грамматических структур;

- учебный диалог, содержащий несколько вопросо-ответных единств и включающий обрабатываемые структуры (109).

Таким образом, в структурном методе наблюдается небольшой ознакомительный этап, предусматривающий один способ обучения – показ, и длительный этап тренировки без пооперационной работы. Выраженного этапа речевой практики нет.

Главное достоинство структурного метода заключается в том, что он делает грамматические структуры объектом специальной и при этом длительной тренировки, что создаёт важный динамический стереотип в головах учащихся и, следовательно, вырабатывает аутентичный эталон построения иноязычной фразы.

Структурный метод обретает ряд недостатков, если он положен в основу всего обучения иностранному языку и формирования иноязычных речевых навыков. Это происходит потому, что в структурном методе нет, как правило, места принципам сознательности и коммуникативности: большинство упражнений носят механический характер и быстро надоедают учащимся. Отсюда низкая мотивация к изучению иностранного языка. Эффективность структурного метода снижает и необходимость организовывать и контролировать все стадии длительной и однообразной тренировки.

Другой разновидностью имплицитного подхода к формированию грамматических навыков являются коммуникативные методы. К коммуникативным методам относятся различные варианты интенсивных методов, так называемый метод гувернантки и просто естественное погружение в языковую среду, вынуждающее к общению в коммуникативных целях.

Коммуникативный метод обучения иностранным языкам, и в том числе формирование грамматических навыков, разработан Е. И. Пассовым (91). Он считает, что успешное становление навыка возможно при соблюдении ряда условий. К этим условиям относятся:

- предваряющее слушание того материала, который подлежит автоматизации (т. е. речевого образца);

- имитация в речи, что предполагает не простое повторение, а имитацию при наличии речевой задачи;

- однотипность фраз, поскольку повторяющиеся конструкции запоминаются быстрее и прочнее;

- регулярность однотипных фраз, т. е. их регулярное поступление в мозг учащегося;

- действие по аналогии в речевых условиях, предполагающее конструирование фраз не по правилу, а по аналогии с образцом и обязательно в соответствии с речевой задачей;

- безошибочность речевых действий, достигаемая в результате регулярного подкрепления;

- разнообразие «обстоятельств» автоматизации, иначе говоря, формирование грамматического навыка на достаточном количестве материала и в достаточном количестве разнообразных ситуаций;

- речевой характер упражнений.

Последнее условие требует более развёрнутого комментария.

Коммуникативный метод остаётся коммуникативным только в том случае, если навыки формируются в нем в речи, при наличии речевой задачи. Такая речевая задача достигается за счёт установки. Вместо того чтобы предлагать учащимся поставить предложение в прошедшем времени, даётся задание: «Я буду говорить о том, что обычно делаю, а вы поинтересуйтесь, делал ли я это раньше». И далее соответственно следует:

«– Каждый вечер я немного читаю.

– А вчера вы тоже читали?

– Да, конечно» (91, с. 15).

Таким образом, грамматические навыки формируются в условно-речевых упражнениях, являющихся важнейшим компонентом коммуникативного метода Е. И. Пассова.

У коммуникативного метода много преимуществ. Одно из главных заключается в том, что и ознакомление, и тренировка включены в наиболее «речевой» этап – практику, который чаще всего, а при формировании грамматических навыков вообще не организуется. В коммуникативном методе наиболее полно реализуется принцип коммуникативности. Он создаёт благоприятные предпосылки для поддержания мотивации к изучению иностранных языков у учащихся.

К недостаткам коммуникативного метода следует отнести недооценку принципа сознательности в обучении и необходимость индивидуальной и квалифицированной работы с учащимися. Далеко не каждый учитель умеет создать подлинную речевую обстановку при проведении условно-речевых упражнений.

Рассмотрение основных методов формирования грамматических навыков показывает, что всем им присущи как положительные, так и отрицательные стороны. Поэтому к этим методам следует подходить дифференцированно, в зависимости от возраста учащихся, целевых установок, количества часов и самого грамматического материала.

§4. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

О принципе дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам уже говорилось. Он предполагает использование различных методов и приёмов обучения, различных упражнений в зависимости от целей обучения, видов речевой деятельности, этапа обучения, языкового материала и особенностей учащихся. Принцип дифференцированного подхода при формировании грамматических навыков заключается в использовании различных методов в зависимости от целей обучения, грамматического материала и контингента учащихся.

Обучение иностранному языку с ограниченной практической целью (туристические поездки, узкая специализация: стюардессы, проводники международных вагонов, водители, официанты и т. д.) требует прежде всего соответствующего отбора грамматического материала и его заучивания в готовых фразах. В этих случаях речевые навыки формируются комплексно, без выделения грамматических навыков.

Обучение иностранному языку с практической целью в школе и других учебных заведениях использует и варьирует различные методы формирования грамматических навыков, зависимость которых определяется, кроме контингента учащихся,

грамматическим материалом. Эту зависимость попробуем показать на конкретных примерах.

ИЗУЧЕНИЕ АРТИКЛЯ

Учитель показывает на разные предметы и называет их: *c'est une balle, c'est une porte, c'est un crayon, c'est un cahier* и т. д. Когда он убедится, что ученики его правильно понимают, следует вопрос: «Какое слово повторяется перед названием каждого предмета?» Школьники отвечают: *une* или *un*. Учитель объясняет: «Французы прикрепляют к каждому названию что-то вроде этикетки (82), которая показывает, какого рода названный предмет: мужского или женского. *Une* обозначает женский род, а *un* – мужской. Такую этикетку они называют артиклем».

После этого объяснения ученики сами по-французски называют окружающие их предметы, а учитель даёт им новое задание: «У некоторых слов во французском и русском языках различный род, хотя они называют одни и те же предметы. Запишите эти русские слова в свои тетради, а французские произнесите вслух вместе с артиклем». (Это задание создаёт ориентир для запоминания рода существительных.)

Через несколько уроков, возвращаясь к артиклю, учитель говорит: «*C'est la balle de Nina, c'est le livre de Micha*». Убедившись в понимании учащимися этих фраз, учитель спрашивает: «Кто заметил новые этикетки у слов, называющих предметы?», Школьники отвечают: *le* и *la*. За ответом следует объяснение: «*La* и *le* – это тоже артикли, их прикрепляют к словам, называющим предметы, о которых вы все или почти все знаете: и кому они принадлежат, и где они находятся. Поэтому артикли *la* и *le* называют определёнными артиклями, а *un* и *une* – неопределёнными. Подумайте и скажите, какой из определенных артиклей употребляется со словами женского рода и какой–со словами мужского рода».

Далее идёт тренировка в вопросо-ответных или условно-речевых упражнениях с уточнением категории определённости – неопределённости.

Итак, при изучении артикля был использован индуктивный метод, позволяющий внести в обучение элементы проблемного обучения и стимулирующий умственную активность учащихся. При этом выделялись конкретные ориентиры в качестве опор при употреблении артиклей в речи. Ориентирами были: «этикетки», род существительных в родном языке, принадлежность обозначаемого предмета. В объяснениях использовался не грамматический метаязык (терминология), а доступная для школьников обиходная речь.

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ

Учитель говорит: «Есть такие маленькие слова, которые указывают нам, где находится игрушка или книга, которую мы ищем, или товарищ, который нам нужен. Эти слова называются предлогами. Я могу сказать: *моя книга в столе или на столе*, и только при помощи предлога вы поймёте, где она лежит. А сейчас вы по очереди будете искать предметы, которые я спрятал в этой комнате и о местонахождении которых я буду говорить по-французски. Начинаем: *Le livre est dans l'armoire* (первый школьник пытается найти книгу); *La balle est sous l'armoire* (мяч ищет следующий школьник); *Le crayon est sur la table*» и т. д.

Затем класс делится на группы и дети каждой группы прячут какой-либо

предмет и по-французски объясняют, где они его спрятали. Если предлог употребляется правильно, то учитель спрятанную вещь находит, в противном случае он указывает на ошибку. Игровые упражнения повторяются несколько раз.

Примерно так же отрабатываются и другие предлоги.

При изучении предлогов был использован коммуникативный метод и принят за основу игровой тип упражнений. При этом выделялись конкретные ориентиры (местонахождение спрятанного предмета), а объяснение строилось без грамматического метаязыка. Особенностью введения предлогов была их системность; предлоги предлагались учащимся не в отдельности, а в системе их значений.

СПРЯЖЕНИЕ ГЛАГОЛОВ

Учитель задаёт вопрос: «Почему некоторые слова во фразах, которые мы часто произносим, меняют окончания? Например: *je parle, nous parlons, vous parlez*». Выслушав ответы учеников, учитель говорит: «Значит, слова, которые показывают, что мы делаем, изменяют своё окончание в зависимости от того, кто совершает эти действия – я или вы или мы все вместе. А теперь давайте устроим соревнование. Я буду называть школьника или школьников, которые поют, считают, показывают, открывают книгу и т. д., а вы произносите по очереди соответствующую французскую фразу. Например: *Kolia chante, nous chantons, le professeur montre, vous montrez...*»

После соревнования учитель предлагает списать с плаката спряжение глагола *écouter* и заучить его как стихотворение к следующему разу.

На следующем занятии заученное проверяется, а потом учащимся предлагается условно-речевое упражнение. Учитель говорит: «Я сейчас скажу то, что я делаю каждый день. Если это правда, то вы подтвердите, а если нет, то отрицайте. Например: *Je chante tous les jours – Ce n'est pas vrai, vous ne chantez pas*» и т. п.

После тренировки учитель обращает внимание учащихся на то, что отдельные глаголы имеют небольшие особенности в спряжении, и даёт им в записи спряжение глагола *sortir*, или *répondre*, или *prendre*. Позже обращается внимание учащихся на спряжение глаголов *finir, lire, écrire, dire*. Затем заучивается спряжение глаголов *être, avoir, faire, aller*.

Следует отметить, что примерно 30 глаголов из 40, изучаемых в 5-м классе, спрягаются на слух одинаково. Эту особенность целесообразно использовать в обучении.

Такая организация изучения спряжения глаголов включает по крайней мере два метода – индуктивный и дедуктивный: индуктивный, когда учащиеся сами находят правила спряжения, а дедуктивный, когда такое правило им предъявляется (например, глаголы *faire* и *aller*). При этом спряжение глагола *être* было уже частично усвоено имплицитно в структурах. Отметим также пооперационную отработку спряжения глаголов, которая организуется на базе таких ориентиров, как субъект действия. Как и при изучении других грамматических явлений, грамматический метаязык не использовался.

ВРЕМЕНА ГЛАГОЛОВ

Учитель говорит: «*Mes enfants, vous voyez bien que je parle pendant la leçon, je parle pour vous expliquer les difficultés de la langue française. Et la fois passée j'ai aussi*

parlé. Demain je parlerai encore, parce que je suis votre professeur. Et toi, Micha, tu écoutes tout le temps. Tu as écouté hier, tu écouteras demain, parce que tu es mon élève. Quant à Serge, il écoute aussi. Et que pensez-vous, a-t-il écouté hier?»

Учащиеся отвечают.

Учитель: «Bien sûr, il a écouté hier et il écouteras demain. Mais quand il faut répondre, tous les élèves commencent à parler. Aujourd'hui c'est Valia qui parle, hier Micha a parlé, demain c'est Micha qui parlera. A la fin de la leçon nous parlons d'habitude ensemble, hier nous avons aussi parlé ensemble, et demain nous parlerons ensemble encore. Dites-moi, que ferez-vous demain pendant la leçon de français?»

Учащиеся отвечают.

Учитель: «Вспомните, что вы делаете каждый день, и скажите по-французски, что вы это делали сегодня, вчера и будете делать завтра. Если нужно, то я вам подскажу французское слово».

Учащиеся пытаются самостоятельно дать ответ.

Учитель: «А теперь скажите, что то же самое делает ваш товарищ (все ученики вашей группы, вы все вместе и т. д.)».

Учитель предлагает учащимся маленький рассказ: «D'habitude la première leçon commence à 9 heures. Le professeur nous dit: «Bonjour, mes enfants». Katia répond la première. Elle ouvre sa serviette, prend le livre et dit: «Je pose mon livre sur la table».

Этот рассказ школьники должны немного переделать, заменив слово d'habitude словом hier (или demain).

Затем этот же рассказ учитель читает без слова hier в прошедшем времени и без слова demain – в будущем, после чего он говорит: «Вы видите, что и без слова вчера или завтра можно один и тот же рассказ прочесть как то, что было раньше (не обязательно вчера), и как то, что будет потом (не обязательно завтра). Скажите, как это достигается?»

Учащиеся пытаются ответить.

Учитель резюмирует: «Для того чтобы сказать о том, что было раньше, французы используют вспомогательный глагол avoir, который употребляется как обычно (в настоящем времени), а к нему прибавляется прошедшая форма нужного слова, например: j'ai parlé, tu as parlé, il a parlé и т. д. А для того чтобы сказать то, чего ещё не было, но что должно быть, французы к нужному слову добавляют окончание, в котором главное место занимает буква г. Посмотрите таблицу окончаний будущего времени глаголов parler и écouter и выучите спряжение наизусть».

На дом задаётся текст, который нужно переделать в прошедшее и будущее время.

На следующем занятии предлагаются условно-речевые упражнения типа: «Скажите, что то, что я делаю сейчас, вы уже сделали раньше (или сделаете потом)».

Далее следуют различные упражнения на активизацию изученного явления. Позже выделяются глаголы, которые спрягаются с глаголом être.

Остальные времена (imparfait, plus-que-parfait, passé и futur immédiat) некоторое время употребляются в речи без объяснения. Осмысление этих времён происходит на этапе, предусмотренном действующей программой.

При изучении глагольных времён наблюдается сочетание индуктивного метода с коммуникативным. Для будущего времени предусматривается пооперационная отработка форм глагола. В качестве конкретных ориентиров выделяются вчера и завтра, или ранее и потом, а также буква г. Важной особенностью формирования

навыков спряжения глаголов является системность: времена глаголов изучаются не последовательно, а одновременно и в сопоставлении настоящего, простого прошедшего и будущего времён. Грамматический метаязык отсутствует.

Если к рассмотренным примерам добавить элементы структурного метода, которые необходимы при изучении основных структур типа *c'est une balle, il y a, il fait beau* и т. п., то можно констатировать использование в той или иной степени всех основных методов формирования грамматических навыков. Но эклектика (т. ё. совмещение разнородных стилей) – не единственная, хотя и главная особенность дифференцированного подхода. Дифференцированный подход характеризуется помимо этого следующими важными особенностями:

1. *Отказ от грамматического метаязыка при объяснении новых грамматических явлений и при формулировании правил.* Тем самым учитывается лингвистическая подготовка учащихся. И школьники, и студенты неязыковых вузов с трудом воспринимают правила, в которых говорится о сослагательном наклонении, причастиях прошедшего времени, косвенных дополнениях, относительных или личных местоимениях и т. п. Замена, где это возможно, грамматической терминологии обиходными словами способствует лучшему пониманию и запоминанию изучаемых грамматических явлений.

2. *Выделение конкретных ориентиров.* Для того чтобы совершать правильные действия с грамматическим материалом (а это необходимо для становления «чистых» навыков), учащийся нуждается в подкреплении, т. е. в информации о том, что его действия правильные. Чаще всего такую информацию он получает от преподавателя. Но постоянный контроль преподавателя невозможен. Значит, учащемуся нужно назвать признаки, которые бы и поставляли ему подкрепляющую информацию. Такими признаками могут быть конкретные ориентиры или ориентиры, доступные любому учащемуся. В одних случаях это местонахождение предмета (при изучении предлогов), в других это русские слова (ранее и потом или союз чтобы при изучении субжонктива), в-третьих – «этикетка» слова и т. д. Умелое выделение конкретных ориентиров для каждого изучаемого явления – необходимое условие овладения им.

3. *Систематизация грамматического материала.* Изучение того или иного явления вне системы, в которую оно входит, представляет собой непроизводительный труд. Учащиеся запоминают в этом случае одно конкретное речевое действие, которое может быть правильным лишь в одном контексте. Изучение комплекса явлений, представляющих всю систему или её большую часть, расширяет диапазон действий учащихся, даёт им ориентировку для употребления изучаемого материала в различных контекстах, в различных ситуациях. Именно поэтому предлоги даются комплексно, времена глаголов не рассматриваются изолированно и т. д. Представление грамматического материала в системе обеспечивает значительно больший учебный эффект.

4. *Преимущественное использование способа учения – поиск.* Грамматический материал, в отличие от другого языкового материала, имеет свою внутреннюю логику. Усвоение этого материала через анализ его внутренней логики способствует не только пониманию, но и его произвольному запоминанию. Такой анализ предполагает самостоятельный поиск со стороны учащихся, который стимулирует их умственную активность в учебном процессе.

Таким образом, дифференцированный подход к формированию грамматических навыков предполагает не только варьирование различных методов обучения, но и

такие положения, как отказ от грамматического метаязыка, выделение конкретных ориентиров, систематизацию грамматического материала и преимущественное использование способа учения – поиск.

* * *

Грамматическим навыком является способность автоматизированно вызывать из долговременной памяти грамматические средства необходимые для речевого общения. Существуют два подхода к формированию грамматических навыков – эксплицитный и имплицитный. Эксплицитный подход предполагает формирование грамматических навыков на основе правил, а имплицитный – без изучения грамматических правил.

Наиболее известными эксплицитными методами формирования грамматических навыков являются дедуктивный и индуктивный методы. Первый предлагает путь от правила к практическим действиям с грамматическим материалом, а второй даёт возможность учащимся сформировать правило на основе анализа новых языковых явлений.

Имплицитный подход включает структурный и коммуникативный методы. Структурный метод формирует грамматические навыки на основе структурных моделей и подстановочных таблиц. К коммуникативным методам относятся различные интенсивные методы и условно-речевые упражнения.

Все перечисленные методы имеют свои положительные и отрицательные стороны. Отсюда необходимость в дифференцированном подходе, позволяющем варьировать методы в зависимости от условий обучения, возраста учащихся и грамматического материала. Дифференцированный подход характеризуется, кроме того, отказом от грамматического метаязыка, выделением конкретных ориентиров, систематизацией грамматического материала и преимущественным использованием способа учения – поиск.

ГЛАВА X. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

§1. УСТНАЯ РЕЧЬ (общие сведения)

Хорошо известно, что речь является важнейшим средством общения. Общение можно осуществлять устно и письменно. Соответственно существуют две основные формы выражения языка в речи – устная и письменная. Устную и письменную речь нельзя рассматривать как два совершенно различных явления, в то же время они полностью не тождественны. Форма не только взаимосвязана с содержанием, но и наделяет его дополнительной информацией. Отсюда – своеобразие устной и письменной речи.

Устная речь, как правило, спонтанна. Можно заранее обдумывать то, что ты хочешь сказать, и тем не менее речь конструируется заново в момент говорения. Именно поэтому в устной речи столько отклонений от норм языка и часто используются готовые фразы и клише.

Устная речь характеризуется однократностью. То, что уже было сказано, невозможно вычеркнуть или стереть. Высказывание часто начинают не с самого удобного слова. Отсюда – неудобные для восприятия предложения (например: «Такая

книга редкость», «Сейчас в метро...»), частое употребление слов-паразитов (например: так сказать, вот, понимаешь, по-видимому, как это называется...).

Устная речь наделена паралингвистическими средствами общения. Имеются в виду интонация, расстановка акцентов, паузы, модуляция голоса, жесты и т. п. Эти средства несут дополнительную информацию, они позволяют судить о компетентности говорящего, его намерениях, настроении, отношении к содержанию речи и собеседнику и т. д. Подсчёты немецкого учёного К. Кюпфмюллера показали, что при нормальном темпе речи дополнительная информация достигает 75% от смысловой информации. Количество дополнительной информации уменьшается с увеличением темпа речи (при быстром разговоре её удельный вес падает до 30% от смысловой информации) и может в полтора раза превышать смысловую информацию при очень медленном темпе речи (139, с. 211, 212).

Устная речь характеризуется наличием обратной связи. В диалогической речи обратная связь очевидна и выражается в репликах партнёров по разговору. В монологической речи она менее очевидна, выражается в реакции слушающих. В зависимости от аудитории это могут быть и реплики, и восклицания, и падение внимания к содержанию речи, и мимика, и жесты. Обратная связь даёт возможность корректировать речь, замедлить или убыстрить её темп, вводить дополнительную информацию.

Основные характеристики устной речи, а именно её спонтанность, однократность, наличие паралингвистических средств общения и обратной связи, придают ей не только экстралингвистическое, но и языковое своеобразие. Уже говорилось о её насыщенности клишированными оборотами, готовыми фразами, словами-паразитами, а также об отклонениях от норм языка. Эти отклонения выражаются в первую очередь в эллиптичности, т. е. в усечении предложений, в отказе от его некоторых членов. Реплики диалога бывают понятны только собеседникам: «Сколько?» – «Два». – «Дорого!» – «Попробуй собери!» В устной речи наблюдается мало союзов, их роль выполняют интонация, жест, междометия. Порядок слов часто произволен.

Перечисленные отклонения от языковой нормы наблюдаются в первую очередь у диалога, так как у него есть ещё одна особенность: он всегда ситуативен. Ситуация и восполняет все нарушения нормативности, делая устную речь доступной пониманию, несмотря на её эллиптичность.

Устная речь, особенности которой только что перечислялись, является основным средством осуществления двух видов деятельности – говорения и аудирования, так как использование устной речи для общения подразумевает и её порождение, и её понимание. Механизмы говорения и аудирования между собой тесно связаны, иногда они вообще совпадают. Поэтому обучать аудированию невозможно без говорения, а говорению без аудирования. Существует взаимосвязь у механизмов говорения и аудирования и с механизмами чтения и письма: они также способствуют становлению механизмов устной речи. Их последовательное формирование в значительной степени вынужденное – нельзя обучать сразу всему. Именно поэтому обучение устной речи в большинстве случаев предшествует обучению письменной речи. Эта последовательность определяется не только целями, но и логикой обучения. Прежде чем прочесть слово, его надо уметь произнести. Исходя из той же логики обучения обучению аудированию целесообразно рассматривать до обучения говорению. Прежде чем что-то сказать, учащийся должен услышать, как это следует сделать. Поэтому

изложение методики обучения видам речевой деятельности и принято начинать с аудирования.

§2. МЕХАНИЗМЫ АУДИРОВАНИЯ

Восприятие на слух устной речи называется аудированием в том случае, если воспринимаемая речь понимается. Следовательно, аудирование есть процесс понимания устной речи.

Сущность аудирования, как и любого восприятия вообще, заключается в том, чтобы, во-первых, выделить воспринимаемый объект, суметь отличить его от других, а во-вторых, в том, чтобы узнать его, сопоставив с хранящимся в долговременной памяти эталоном. Первое действие принято называть в психологии различением, а второе – узнаванием. Закономерности различения и узнавания при слуховом восприятии впервые были сформулированы Н. И. Жинкиным (45).

Различение при слуховом восприятии начинается с того, что наши анализаторы констатируют наличие звукового комплекса, отличного от уже знакомых звуковых комплексов. Так воспринимается незнакомое слово или словосочетание. При неоднократном восприятии незнакомого звукового комплекса его отличительные признаки фиксируются в памяти. Это может происходить неосознанно (когда значение данного звукового комплекса остаётся неизвестным) и осознанно (если значение воспринятого известно). Постепенно дифференциальные признаки новой единицы восприятия формируют в памяти её образ, начинающий играть роль эталона.

Узнавание является действием, которое возможно при уже сформированном в долговременной памяти эталоне. В этом случае воспринятые дифференциальные признаки сравниваются с признаками эталона, объект восприятия узнается и, если его значение известно, осознается как значимая величина. Согласно гипотезе Н. И. Жинкина, память человека хранит дифференциальные признаки букв и фонем, сами буквы и фонемы, морфемы, слова, словосочетания (46). Наиболее полное понимание устной речи достигается при умении узнавать самый высокий уровень совокупности признаков, т. е. словосочетания. Этот уровень Н. И. Жинкин называет алфавитом смыслов.

Все сказанное об узнавании не позволяет, однако, утверждать, что только словосочетание является единицей восприятия. К тому же большинство языков разграничивает, и довольно чётко, слова друг от друга, как бы предлагая именно их в качестве такой единицы. Но и слова не являются постоянной единицей восприятия. Помехи, и в том числе нечёткая артикуляция, не всегда позволяют воспринять признаки, характеризующие слово. Кроме того, большинство слов обретают своё значение в контексте. Значит, не каждое слово выступает в качестве единицы восприятия. Это особенно справедливо для французского языка, где явления *liaison* и *enchaînement* затрудняют выделение слова. Очевидно, что единицы языка меньшие, чем слова, тем более не могут быть единицами восприятия. Отсюда вывод, который подтверждается опытами психологов и который заключается в том, что единица восприятия не является постоянной величиной. Она изменяется в зависимости от воспринятых признаков и контекста предложения. Восприятие речи является динамичным процессом, протекающим по-разному, в зависимости от контекста и воспринятых признаков речевого потока (51, с. 37).

Добавим к этому, что во французском языке, в силу особенностей построения

его звуковой речи, единицами восприятия чаще всего выступают ритмические группы.

Совершенно очевидно, что выделение единиц восприятия, т. е. различение, а главное – узнавание их дифференциальных признаков возможно лишь при наличии хорошо тренированного речевого слуха. Следовательно, речевой слух и является одним из важнейших механизмов аудирования.

Речевой слух обеспечивает восприятие устной речи. Но для понимания устной речи хорошего речевого слуха недостаточно. Воспринятую и выделенную из потока речи единицу необходимо удержать в голове, пока идёт поиск эталона для сопоставления и узнавания воспринятого.

В психологии памяти выделяют два основных вида памяти – кратковременную и долговременную. Кратковременная память удерживает воспринятое в виде реверберации (отзвук слова) примерно в течение 10 секунд. За это время происходит отбор того, что существенно в данный момент для человека. Но такой отбор оказывается успешным в случае узнавания воспринимаемых объектов. Узнавание, как известно, есть сравнение воспринятого с эталоном, хранящимся в долговременной памяти. Следовательно, для аудирования одинаково важны и кратковременная, и долговременная виды памяти. Если кратковременная память включена в произвольные действия человека, то она получает название оперативной памяти. В процессе произвольного аудирования, которое осуществляется как деятельность, функционирует оперативная память.

Роль памяти, однако, заключается не только в том, чтобы удерживать признаки единицы восприятия в оперативной памяти и эталон – в долговременной памяти. Единицы восприятия удерживаются в оперативной памяти и для того, чтобы сравнить её со следующими единицами восприятия и тем самым ограничить смысловую неопределённость первого воспринятого звукового комплекса. Только в контексте определяется значение слова. Только несколько единиц восприятия (слова, ритмические группы, синтагмы) могут дать реципиенту (адресату) искомый смысл. Таким образом, узнавание отдельного слова, словосочетания не есть ещё понимание смысла речи. Узнавание единицы восприятия суживает выбор, создаёт условия для принятия решения о смысле поступающего высказывания, но ещё недостаточно (в большинстве случаев) для окончательного осознания его смысла.

Итак, память является другим важным механизмом аудирования, и в первую очередь оперативная память, в первую очередь, так как долговременная память вмещает в себе все изучаемые языковые средства для осуществления всех видов речевой деятельности. Оперативная же память, хранящая единицы восприятия в условиях их одноразового предъявления, выступает именно как феномен аудирования.

Возникает вопрос: как удаётся понимать устную речь в условиях повседневных помех, недомолвок, недостатка внимания? Здесь на помощь аудированию приходит механизм вероятностного прогнозирования.

Вероятностное прогнозирование – это порождение гипотез на основе восприятия человеком окружающей действительности и её опережающего отражения, это «предупредительная», по выражению И. П. Павлова, деятельность, предвосхищающая ход событий (5, с. 13). В процессе слухового восприятия речи происходит выдвижение гипотез не только о смысле незавершённого высказывания, но и в его вербальном составе. В этом заключается особенность вероятностного прогнозирования речи.

Почему же прогнозирование речи осуществляется не только на смысловом, но и на лингвистическом уровне? Это обстоятельство объясняется вероятностно-

статистическими закономерностями сочетаемости знаков. «Эти закономерности, – пишет Р. Г. Пиотровский, – накладываются на вероятностные спектры сочетаемости последующих фигур, отбирая из этих спектров лишь такие сочетания, которые соответствуют правилам сочетаемости знаков, образованных из этих фигур» (92, с. 88. 89). А это значит, что сочетаемость слов в языке ограничена и появление каждого слова значительно сужает круг слов, с которыми оно способно взаимодействовать, что и позволяет предугадывать со значительной вероятностью следующее слово (или слова). Услышав первые два французских слова *quelle heure...* мы ждём, и чаще всего не без основания, окончания: *...est-il?*

Лингвистическое прогнозирование подкрепляется смысловым, и наоборот. В холодную погоду после слов *il fait ...* мы ожидаем слова *froid*, а в жаркую – слова *chaud*. С другой стороны, смысловое прогнозирование «принимается» и «закрепляется» только после появления соответствующих слов, так как после *il fait* может появиться и *beau* и *mauvais temps*, и некоторые другие лексические единицы. Таким образом, вероятностное прогнозирование наиболее эффективно при его функционировании на обоих уровнях. И если смысловой уровень прогнозирования определяется знанием ситуации, контекста, то лингвистический уровень – знанием закономерностей лексической сочетаемости.

Итак, третьим важным механизмом аудирования является механизм вероятностного прогнозирования, причём его функционирование в процессе восприятия речи во многом зависит от прогнозирования на лингвистическом уровне.

Психологи давно отмечали, что при аудировании происходит как бы проговаривание воспринимаемой речи. Это предположение как будто подтверждалось и тем фактом, что восприятие устной речи зависит от её темпа, который составляет, по данным Р. Ферманна, от 100 до 400 слов в минуту (143). Трудно понимать как слишком медленную, так и слишком быструю речь, так как в первом случае приходится специально замедлять проговаривание, а во втором возникают трудности, связанные с необходимостью быстро артикулировать. А то, что проговаривание помогает аудированию, явствует из простого опыта: попробуйте читать один текст, а слушать и понимать другой – это сделать очень трудно. Тем не менее концепция о проговаривании про себя воспринимаемой речи считается сейчас маловероятной (62, с. 79). Маловероятность такой концепции как будто подтверждается и успешной работой синхронных переводчиков, которые слушают иностранную речь, а говорят на родном языке (или наоборот).

И все-таки своеобразное проговаривание облегчает аудирование. При этом, естественно, проговаривается не вся воспринимаемая речь, а лишь отдельные слова или словосочетания, происходит своеобразный контроль воспринятого органами артикуляции, слуховой образ как бы подкрепляется артикуляционным. Чем лучше усвоен звуковой образ слова, тем меньше он нуждается в контроле, поэтому артикулирование (проговаривание) наблюдается в наиболее сложных случаях, когда сформированный образ слова ещё не закреплён или когда имеются помехи, затрудняющие восприятие. Все сказанное приводит к выводу, что механизм артикулирования при обучении аудированию также играет большую роль.

Итак, основными механизмами аудирования являются речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и артикулирование. Их развитию и уделяется главное внимание при обучении аудированию.

§3. ТРУДНОСТИ АУДИРОВАНИЯ

Трудности при аудировании возникают в связи с условиями, в которых осуществляется восприятие на слух, языковыми особенностями воспринимаемого материала и несовершенным функционированием механизмов аудирования.

Что касается несовершенного функционирования механизмов аудирования, то оно вполне естественно на начальном и даже среднем этапе обучения. Обучение аудированию и заключается в развитии и совершенствовании таких механизмов. Поэтому, говоря о трудностях аудирования, следует остановиться на том, что извне мешает их функционированию.

Функционированию механизмов аудирования мешают, как уже было сказано, условия, в которых осуществляется восприятие на слух. К ним относятся различного рода внешние помехи, отсутствие визуальных опор, индивидуальные особенности источника речи, её темп и уровень избыточности.

Помехи при восприятии речи возникают от внешнего шума (разговоры в классе, движение транспорта, работа механизмов на улице, крики, беготня в коридорах учебного заведения, некачественная магнитная запись и др.) и индивидуальных особенностей предъявления речи. Все внешние помехи должны быть по возможности полностью исключены при работе с учащимися. Что касается индивидуальных особенностей источника речи, то они сохраняются, так как эти особенности существуют в повседневной жизни, и учащиеся к ним должны быть подготовлены. Нельзя тренировать речевой слух только на образцах речи преподавателя.

К индивидуальным особенностям речи относятся произношение, дикция, тембр, выразительность, паузы хезитации (нерешительности), слова-паразиты, темп речи и уровень избыточности. На начальном этапе часто наблюдается стремление оградить учащихся от вариативности перечисленных факторов, полностью исключая паузы хезитации, слова-паразиты и регулируя темп речи и уровень избыточности. Если ещё можно согласиться с необходимостью регулировать темп речи и в какой-то степени уровень избыточности, то все другие факторы важно сохранить в их многочисленных вариантах. Только в этом случае учащиеся зафиксируют в своём речевом слухе постоянные признаки лексических единиц, устойчивых словосочетаний и типичных фраз.

С темпом речи дело обстоит несколько сложнее. Темп речи лучше всего измерять количеством слогов в минуту. Количество слов в минуту не даёт точной картины о темпе речи, так как слова могут быть длинными и короткими, а средняя длина слов меняется от языка к языку. Слог является естественной наименьшей произносительной единицей, так как «если попросить говорящего сильно замедлить речь, он, естественно, увеличит интервалы между слогами, тогда как интервалы между составляющими слоги фонемами останутся практически без изменений» (9, с. 12).

Как показали исследования в области перевода, средний темп для французского языка составляет 212 слогов в минуту (75, с. 21). Он выше в дикторской речи, но ниже в ораторских выступлениях. В учебных целях не следует его значительно изменять. Уже с начала обучения он должен колебаться от 200 до 240 слогов в минуту с тем, чтобы не приучать учащихся к искусственно замедленному речевому потоку.

На начальном этапе важно учитывать и уровень избыточности речи, который должен быть естественным. Повторение информации, предназначенной к передаче, не только обеспечивает надёжность коммуникации, но и облегчает понимание речи.

Считается, что уровень избыточности в европейских языках колеблется в пределах 60–70% (11, с. 134). Человек никогда не использует все поступающие на его анализаторы лексические единицы. Известно, что «объем фактически перерабатываемой информации всегда меньше, чем объем объективно данной информации» (120, с. 29). Между тем в речи преподавателя, в текстах начального периода обучения уровень избыточности бывает занижен, что затрудняет аудирование иностранной речи.

Трудности аудирования связаны и с отсутствием зрительных опор. Ещё В. А. Артемов показал, что ответы учащихся улучшались, когда они имели возможность наблюдать говорящего человека. Если при нахождении источника речи за ширмой правильных ответов было 40%, то при подключении визуального наблюдения эффективность восприятия повышалась до 57% (8, с. 182). Речь идёт о таких опорах, как жесты, мимика, движение губ, указание на предметы, о которых идёт речь, выражение глаз говорящего, обращённость речи, т. е. все то, чем характеризуется контактное общение. Зависимость восприятия устной речи от зрительных опор говорит об эффективности использования в учебном процессе всякого рода подсказок, включая и вербальные, позволяющих подключать зрительный канал к восприятию устной речи.

Кроме условий восприятия на слух трудности аудирования могут вызывать и языковые особенности воспринимаемого материала. К ним можно отнести разговорные формулы, эллипсисы, прецизионные слова и, конечно, незнакомые лексические единицы. Разговорные формулы, как известно, далеко не всегда заключают в себе смысл, который должен был бы быть обусловлен значением слов, входящих в эти формулы. Сравните для иллюстрации значение следующих французских разговорных клише со смыслом составляющих их слов: *ça ne tourne pas rond* – дела идут неважно; *c'est juste mon cas* – то же самое произошло со мной; *sans faute* – обязательно и др. Ясно, что для понимания разговорных формул знать значения слов недостаточно, нужно знать значение всей формулы.

Эллипсисы составляют фразы, в которых выпали некоторые члены предложения, но которые обиходны для носителей языка и понятны в контексте. Они достаточно часты в диалогической речи и понятны только участникам разговора. Это хорошо видно на примере следующего диалога:

- | | |
|--|---------------|
| – Voilà mon second tableau enfin exposé. | – Bravo! |
| – Qu'est-ce que vous en pensez? | – Pas mal. |
| – Je l'ai recommencé trois fois. | – Formidable! |

Прецизионные слова включают имена собственные, названия дней недели и месяцев и числительные. Все это однозначные и точные в употреблении слова. В отличие от терминов, прецизионные слова обиходны, а не входят в сферу деятельности только специалистов. Наиболее обширную и динамичную группу слов составляют имена собственные. В них входят географические названия, имена общественных, политических и военных деятелей, писателей, учёных, артистов, названия национальных реалий и др. Количество имён собственных не только велико, но и вариабельно. Сменяются государственные деятели, появляются новые государства, международные организации, становятся известными молодые писатели, артисты. Эксперименты показали, что при аудировании не вызывают трудностей только хорошо знакомые имена собственные. Если же они неизвестны или звучат иначе, чем по-русски (например, *La Haye* – Гаага, *Pays-Bas* – Нидерланды), то их не только не понимают – эти имена собственные, отвлекая внимание реципиента, служат

помехой для понимания и других слов, Такие прецизионные слова, как дни недели и названия месяцев, без труда понимают, если их называть по порядку (*lundi, mardi* и т. д.). Но они затрудняют весь процесс аудирования, если вкраплены в иностранный текст. Это происходит потому, что дни недели и названия месяцев (так же как и числительные), не вызывая конкретных ассоциаций с трудом удерживаются в памяти. Усилия, которые при этом прилагает аудитор, смазывают восприятие следующих за ними слов. Понимание речевой цепочки не нарушается, если прецизионное слово способно вызвать конкретные ассоциации, как это бывает, например, во фразах:

La conférence a terminé ses travaux le 8 mars.

Le 1-er septembre c'est la rentrée pour tous les élèves.

8 марта всегда ассоциируется с Международным днём женщин, а 1 сентября – с началом учебного года.

Трудности аудирования числительных вызываются и особенностями обозначения, отличными от привычных на русском языке. Так, *quatre-vingt-douze* заставляет русского реципиента проводить арифметические действия: четырежды двадцать и двенадцать вместо просто девяносто два.

Таким образом, прецизионные слова не просто трудны для понимания, они часто становятся непосредственной причиной «сбоя» в процессе аудирования.

Причиной сбоя при аудировании могут стать и незнакомые слова. Эта причина заставляет ограничивать количество незнакомых слов в тексте, предъявляемом для аудирования. Принято считать, что такой текст не должен содержать более 3–5% незнакомых слов. Однако это верно только в отношении лексики, несущей ключевую информацию, т. е. такую информацию, которую нельзя найти в других лексических единицах или просто подразумевать (73, с. 73–78).

В учебных текстах важно следить, чтобы именно слова, несущие ключевую информацию, были учащимся известны. Что касается остальных слов, то они, как показали эксперименты в переводе (75, с. 30–63), могут быть частично (до 15–20% от всех слов текста) незнакомы учащимся, и это не должно повлиять на понимание смысла текста.

Все сказанное в этом параграфе показывает, что трудности в процессе аудирования многообразны. Это и недостаточно развитые механизмы аудирования, и внешние помехи, и индивидуальные особенности источника речи, и недостаток визуальных опор, и темп речи, и уровень её избыточности, и языковые факторы. Поэтому добиваться понимания при восприятии устной речи каждого слова – задача скорее учебная, чем коммуникативная. В процессе коммуникации важно определять не значение отдельного слова, а смысл высказывания. Этой проблеме и посвящён следующий параграф.

§4. ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА И СМЫСЛ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Значение слова в лингвистике определяется по-разному. Это и отношение слова к обозначаемому предмету, и инвариант информации, переносимый знаком, и просто понятие (подробнее см. главу VIII, §2). Проблеме значения посвящено много книг, но это лингвистическая проблема. В методике о значении начинают говорить, когда встречается новое, ещё неизвестное слово. Для того чтобы объяснить его значение, прибегают и к переводу, и к толкованию, и к показу предметов, и к другим приёмам семантизации. Но, как уже подчёркивалось, учащиеся все равно значение

иностранного слова сводят к слову-соответствию на родном языке. Так при изучении иностранного языка происходит отождествление значения нового слова с соответствующим словом родного языка.

Иногда это вызывает неудобства, так как значение слов родного и иностранного языков редко полностью совпадает: в зависимости от контекста французское слово *tableau m* переводится и как картина, и как доска, и как табло, и как панель ... В то же время русское слово доска может переводиться на французский язык и как *planche f*, и как *plaque f* и как *tableau m*, а в некоторых текстах ещё по-другому (ср., например, ставить на одну доску с французским переводом *mettre sur le même plan*).

Отождествление значения слова при обучении иностранным языкам с русским словом упрощает проблему значения в методике, но усложняет определение смысла всего высказывания.

Что же такое смысл высказывания? Мы можем сказать: время года, сменяющее лето, период с сентября по ноябрь, преддверие зимы, любимое время года Пушкина и т. д. Смысл всех обозначений можно выразить одним словом осень, несмотря на обилие использованных слов, имеющих самое разное значение. Значит ли это, что смысл можно отождествлять с суммой информации, которая складывается из значений слов, составляющих речение? Нет, нельзя, поскольку для того, чтобы найти смысл высказывания любимое время года Пушкина, надо знать не только значение всех использованных слов, но и сам факт отношения А. С. Пушкина к временам года. Следовательно, в данном случае смысл не совпадает с суммой семантической информации (суммой значений слов) высказывания, а предполагает ещё некоторые экстралингвистические знания, которые составляют социальный опыт человека.

Представим себе человека, которому важно сориентироваться в чужом городе. Он останавливает ближайшего прохожего и спрашивает дорогу к центральной площади города (или к главпочтамту). Прохожий отвечает: «Я здесь впервые, проездом...» В чем же смысл этого высказывания? Вряд ли человеку, задавшему вопрос, важно знать, кто, когда и в какой раз прибыл в этот город. И, тем не менее, ответом он был удовлетворён, так как понял, что прохожий дорогу к центральной площади (или к главпочтамту) не знает. В этом и заключается смысл высказывания: «Я здесь впервые, проездом...» и определяется он благодаря ситуационной информации, которая известна обоим коммуникантам.

В приведённом примере смысл опять не совпадал с суммой семантической информации высказывания, он предполагал соотношение всей семантической информации с ситуацией. Следовательно, смысл образуется в результате согласования семантической информации предложения с информацией о ситуации. Этот вывод подтверждается и определением смысла, предложенным В. А. Звегинцевым: «Согласование значимого содержания предложения с ситуативными потребностями акта общения и образует смысл» (47, с. 193).

Итак, одной семантической информации речевого произведения недостаточно для того, чтобы понять его смысл. Для этого адресату речевого произведения необходима ещё информация о ситуации. Смысл высказывания – не просто содержание речевого произведения, а содержание речевого произведения в конкретной ситуации. Кроме того, смысл высказывания зависит и от личного социального опыта коммуникантов. Адресат получает при восприятии предложения сумму семантической информации, он постоянно воспринимает реально существующую действительность, т. е. информацию о ситуации, он имеет в своём

распоряжений предварительно накопленную информацию об окружающем его мире, об обществе. На основе перечисленных слагаемых и определяется смысл воспринятого высказывания. Поэтому смысл всегда в какой-то степени индивидуален, хотя его основу и составляет социальное начало. Если бы было иначе, то общение людей при помощи языка оказалось бы невозможным.

Анализ проблемы «смысл – значение слов» важен для методики обучения иностранным языкам, так как он позволяет уточнить уровни понимания текста.

В процессе аудирования можно различить отдельные слова, узнавать их значение, но не уметь или не иметь возможности соотносить их с контекстом или ситуацией. При этом понимание содержания всего текста не достигается. В этом случае говорят об уровне фрагментарного понимания.

В процессе аудирования можно узнавать значение многих слов и на этой основе схватывать общее содержание текста. Это есть уровень глобального понимания.

В случае если достигается не только понимание общего содержания, но и деталей текста, говорят об уровне детального понимания. И наконец, глубокое понимание смысла всего сообщения, его подтекста, цели и мотивов приводит к уровню критического понимания (65).

Уровни понимания позволяют судить об уровнях обученности учащихся и конкретизировать цели обучения.

Рассмотрение понятий «значение слова» и «смысл высказывания» позволяет сделать и некоторые другие выводы.

Во-первых, значение слов не только определяет смысл высказывания, но и зависит от него, т. е. смысл нельзя определять без значения слов, а значение слов вычленяется через смысл.

Во-вторых, смысл высказывания определяется не только значением слов, но и ситуацией, а также знанием национальной специфики иноязычной коммуникации.

В-третьих, наибольшую трудность для аудирования представляют отдельные слова, а наименьшую – связный текст как потенциальный носитель социального опыта и информации о ситуации.

§5. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ

В предыдущих параграфах были описаны механизмы аудирования, выявлены трудности, с которыми сталкиваются при восприятии на слух, и определены факторы, от которых зависит осознание смысла речевого произведения. Из сказанного следует, что обучение аудированию должно предусматривать:

- формирование механизмов речевого слуха, памяти, вероятностного прогнозирования и артикулирования;
- предъявление учащимся аутентичной иностранной речи различных источников с темпом 200–240 слогов в минуту и уровнем избыточности в пределах 60–70%;
- использование ситуационно обусловленных устных речевых произведений (от предложений до сверхфразовых единств);
- изучение разговорных клише и обиходных словосочетаний;
- формирование навыков и умений вычленять ключевую информацию из аудируемого текста и удерживать в памяти прецизионные слова;
- лингвострановедческий комментарий к текстам, предназначенным для

аудирования;

- широкое использование визуальных и прочих опор в упражнениях.

Если второе требование относится скорее к отбору учебных материалов и условиям их предъявления, то все остальные должны учитываться при разработке системы упражнений для обучения аудированию.

Прежде чем говорить о самих упражнениях, напомним обязательные условия их проведения:

- не допускать искусственного замедления темпа речи, в случае необходимости увеличивать паузы между ритмическими группами и предложениями;
- избегать предъявления упрощённых учебных текстов;
- большинство упражнений проводить в кабинетах устной речи с использованием лингафонного оборудования аудио-активного типа, что обеспечивает постоянную активность всех учащихся.

Система упражнений для обучения аудированию предусматривает базовое упражнение, частные упражнения для формирования и совершенствования механизмов аудирования и комплексные практические упражнения на продвинутом этапе обучения.

Базовое упражнение «Повторение иноязычной речи» отрабатывает все четыре выделенных механизма аудирования в комплексе, но оно включает ряд учебных действий и приёмов, которые не встречаются в практике аудирования. Поэтому базовое упражнение является не практическим, а подготовительным и предусматривается на начальном этапе.

Основное учебное действие, которое должны совершать учащиеся, – повторение. В самом начале они повторяют отдельные фразы, которые поступают им в наушники. Это, во-первых, фразы, необходимые для общения учителя с учащимися, как, например: *Bonjour, mes enfants!*, *Jouons un peu!*, *Ouvrez vos livres* и т. п. Во-вторых, это фразы из разговорной речи: *Il fait beau aujourd'hui!*, *Comment ça va?*, *A qui est ce stylo?* *Excusez-moi, je suis en retard!*, *Je le ferai sans fautes*, etc. При произнесении новых для учащихся фраз диктор даёт их перевод на русский язык. При этом нельзя допускать буквального перевода, необходимо найти соответствие из русской разговорной речи. После перевода важно ещё раз произнести фразу на французском языке, чтобы учащиеся могли её правильно повторить. Например: *Je le ferai sans faute*. – Я это обязательно сделаю. – *Je le ferai sans faute*, и далее повторение фразы учащимися.

Позднее базовое упражнение практикуется как синхронное повторение аудируемого текста. Повторение происходит не в паузы, а во время произнесения текста диктором. Если это вызывает трудности, то сначала повторяют русский текст. Довольно быстро формируется навык одновременного слушания и говорения, что даёт возможность переходить к повторению иноязычных текстов.

Повторение одного и того же текста может осуществляться несколько раз. При первом повторении допускается увеличение пауз между фразами и смысловыми сегментами речи. Само повторение может происходить по-разному, с отставанием от диктора на 2–3 слова (так повторять легче) или же на 5–6, но в любом случае нужно начинать повторение, не дожидаясь окончания фразы или большой паузы. Если повторение нового текста вызывает значительные трудности, его можно дать учащимся предварительно прочесть и даже позволить держать перед глазами при первом повторении иностранного текста.

Когда учащиеся научатся повторять французские тексты без особых

затруднений, темп речи диктора, величину отставания учащихся от поступающего в наушники текста можно варьировать.

Упражнение «Повторение иноязычной речи» является базовым не только потому, что оно используется в начале обучения аудированию, но и потому, что отрабатывает одновременно все четыре механизма аудирования: речевой слух, поскольку происходит обильное слушание иностранной речи; память, так как повторение чужой речи, да ещё в условиях её звучания, требует удержания в голове звуковых комплексов; артикуляцию – в связи с необходимостью повторять иностранные слова; вероятностное прогнозирование – поскольку неоднократное прослушивание одного и того же текста не может не фиксировать в голове учащихся логические и вербальные связи.

Частные упражнения различаются по механизмам аудирования, которые они предназначены отрабатывать. Для развития речевого слуха предусматриваются следующие упражнения:

Аудирование со зрительной опорой. Во время аудирования учащимся предлагается иноязычный текст, который им предстоит слушать. Иноязычный текст демонстрируется по фразе на экране или личном дисплее аудитора. В крайнем случае можно использовать печатный текст. Позже вместо демонстрации иноязычного текста аудирование каждой фразы (двух фраз) предваряется русским переводом отрезка аудируемого текста.

Направленное аудирование. Аудирование фраз или коротких текстов на французском языке с заданием выделить то или иное языковое явление. Например: «Слушайте текст и поднимайте руку, когда говорится о прошедшем действии», «Обратите внимание в процессе аудирования на слова *apercuevoir* и *guetter*, скажите, как они переводятся», «Прослушайте два раза одну и ту же фразу, скажите, какое слово пропущено при повторном чтении», «Прослушайте текст и заполните пропуски в аналогичном письменном тексте».

Устный перевод на слух с иностранного языка. Учащиеся устно переводят небольшие фразы, которые они прослушивают через определённые интервалы. Интервалы для перевода следует постепенно уменьшать. В иноязычные фразы важно включать трудные для понимания на слух слова и грамматические явления, например слова-омонимы, условное наклонение, абсолютные причастные обороты.

Для развития оперативной памяти предусматриваются следующие упражнения:

Подготовленное аудирование. Имеется в виду аудирование на основе самостоятельно отработанного учащимися текста (варианты такого упражнения см. 141). Письменный текст предварительно читается дома, а в классе учащимся предлагаются предложения на французском языке по содержанию этого текста. Предложения могут правильно излагать его содержание, и тогда учащиеся подтверждают это соответствующими репликами (*c'est juste, d'accord, c'est ça* и т. д.). Предложения могут искажать содержание, и в этом случае подаются реплики отрицания (*vous avez tort, ce n'est pas ça, pas du tout* и т. д.).

Микрореферирование. Упражнение учит выделять ключевую информацию в тексте, увеличивая тем самым ёмкость памяти. Оно начинается с работы над русским письменным текстом. Задание требует от них возможно более кратко выразить основную мысль текста. Так, газетное сообщение: «В печати указывают, что в одном небольшом городке близ Нью-Йорка бастуют рабочие четырёх заводов, производящие самолёты для военного ведомства США. По заявлению представителей профсоюза, в

конflikте участвуют 1200 человек» – может быть сформулировано следующим образом: «Забастовка 1200 рабочих на четырёх авиационных заводах близ Нью-Йорка». Варианты предложенных учащимися формулировок обсуждаются в классе и лучший из них предлагается в качестве образца.

Позже аналогичная работа проводится с иностранным текстом, сначала при зрительном восприятии, а позже в процессе аудирования.

Упражнение на прецизионные слова. Напомним, что к прецизионным словам относятся числительные, дни недели, названия месяцев и имена собственные. Числительные выделяются в особое упражнение, поэтому в этом упражнении они не предусматриваются. Прецизионные слова не вызывают в большинстве случаев конкретных ассоциаций, поэтому они плохо удерживаются в памяти. Упражнение преследует цель создания у учащихся конкретных ассоциаций с наиболее часто встречаемыми прецизионными словами. В зависимости от характера прецизионных слов и соответственно организации работы с ними выделяются две группы слов (кроме числительных). Во-первых, дни недели и названия месяцев, а во-вторых – имена собственные.

Конкретные ассоциации с названиями дней недели и месяцев создаются в случае, если они укладываются в последовательный ряд с начала недели или года и до их конца. Вот почему учащиеся получают в наушники на иностранном языке название либо дней недели, либо месяцев, а реагировать на поступающие к ним слова они должны порядковым номером прецизионного слова в его ряду и тоже на французском языке. Практически это выглядит следующим образом: mardi – deux, vendredi – cinq или novembre – onze, mars – trois.

Сначала отрабатывается одна группа слов (например, название месяцев), затем другая (дни недели), а в заключение обе группы предлагаются одновременно вразброс: septembre – août – mercredi – juin – jeudi – samedi – mai... Темп предъявления названия месяцев и дней недели постепенно нарастает. Наибольший эффект достигается при использовании лингафонного кабинета устной речи.

Для имён собственных отбираются имена широко известных деятелей изучаемых стран (де Голль, Ромен Роллан, Жолио-Кюри и др.), трудно понимаемые географические названия (Pays-Bas, Terre Neuve, Aix-la-Chapelle и др.) и обозначения национальных реалий (Quartier Latin, les Invalides и др.). Учащиеся получают задание подготовить сообщение о Латинском квартале в Париже, физике Жолио-Кюри, острове Ньюфаундленде и указывается, где можно найти соответствующий материал (если его нет в учебнике). В дальнейшем периодически проводятся опросы по изученным национальным реалиям, географическим названиям и наиболее известным деятелям культуры, науки и т. п., для того чтобы закрепить полученные сведения.

Упражнение с числительными. Оно не только развивает оперативную память, но и отрабатывает гибкость мышления, способствуя нахождению оптимальных путей к осмыслению воспринимаемого материала. Упражнение заключается в записи (цифрами) числительных, которые преподаватель зачитывает на французском языке. В среднем предъявляются 8–10 числительных, после чего один из учащихся зачитывает на французском языке то, что он записал. Ошибки исправляют товарищи по группе, сомнительные случаи разрешает преподаватель. Затем предъявляется следующая группа цифр и т. д. (всего 4–6 групп). Запись числительных служит визуальной опорой и способствует созданию их зрительного образа. При предъявлении числительных важно учитывать трудности в слуховом восприятии цифр. Начинать следует с

простейших числительных – от I до 20. Эти цифры обычно не вызывают трудностей, поэтому переход к следующей ступени осуществляется быстро. Следующая ступень – это числа от 20 до 69. Темп диктовки варьируется в зависимости от возможностей среднего ученика. Далее следуют числа от 70 до 99, которые вызывают уже значительные трудности, так как их обозначения по-французски осмысливаются по-русски как арифметические Действия (например, 72 – шестьдесят и двенадцать, 97 – четырежды двадцать, десять и семь). Цифры от 100 (200, 300 и т. д.) до 169 (269, 369 и т. д.) воспринимаются на слух легче, чем от 70 до 99, поэтому их следует повторять возможно дольше. Числительные 100–169 лучше предъявлять попеременно с цифрами 70–99, например: 631, 109, 87, 242, 73, 333, 70, 518. Последняя ступень трудности – трёхзначные цифры, оканчивающиеся на 70–99. Четырёхзначные цифры включаются в учебный материал на языковых факультетах и в старших классах школ с преподаванием ряда предметов на французском языке.

Для развития механизма вероятностного прогнозирования предусматриваются следующие упражнения:

Работа над словосочетаниями. Словосочетание, в отличие от слова, является носителем смысла. Знание смысла словосочетаний позволяет их воспринимать целиком и опираться на них. Они становятся, таким образом, смысловыми вехами для понимания текста целиком. Работа над словосочетаниями происходит в два этапа. На первом этапе происходит активное ознакомление со словосочетаниями. Для этого учащиеся получают задания типа: «Подберите употребительные словосочетания с глаголом prendre (faire, mettre и т. п.)»; «Найдите возможно большее число определений к словам: homme, personnalité, savant, honneur, succès»; «Назовите словосочетания со словами temps, tête, mal». После выполнения заданий результаты работы учащихся проверяются в классе. Если нужно, преподаватель дополняет отобранные учащимися словосочетания.

На втором этапе употребление словосочетаний автоматизируется в переводных упражнениях. Для этого учащимся предлагается ряд русских словосочетаний, произносимых во все нарастающем темпе, которые они должны переводить на иностранный язык. Вот примерный текст упражнения:

Садиться в автобус – поехать на метро – занять место – выдающийся писатель – кататься на коньках – заниматься спортом – поехать на трамвае – жарко – крупный политический деятель – великая честь – провести каникулы – показывать кинофильм – производить впечатление – ходить на лыжах – заниматься гимнастикой – хорошая погода – испытывать страх – иметь успех...

Упражнение на материале ситуационных клише. Напомним, что ситуационные клише – это стереотипные выражения, которые механически воспроизводятся в соответствующей речевой ситуации. Понимание таких клише связано со стандартной ситуацией. Поэтому упражнение имеет целью зафиксировать связи: ситуация – клише. Для этого учащимся предъявляется ситуация, а от них требуется отреагировать на неё соответствующим ситуационным клише. Ситуация может предъявляться в виде описания: классная доска грязная, а учителю надо на ней что-то написать. Учитель говорит: «Effacez le tableau». Ситуацию можно создать через диалог, записанный на магнитной плёнке. Например:

Il ne nous reste que deux jours à Paris!

C'est le Sacré-Cœur qui m'intéresse aujourd'hui.

C'est la butte Montmartre qui porte la basilique du Sacré-Cœur!

Alors il faut gagner Montmartre!
Et comment? Je l'ignore complètement.
Voilà un agent, adresse-toi à lui!

Ситуация может быть показана с помощью рисунка, диафильма, кинофильма и т. п. Например: скамейка в саду, которую красят, а затем водружают объявление, точнее, лист бумаги с вопросительным знаком. Учащиеся должны подсказать: «Attention à la peinture!»

Упражнение в логическом развитии замысла. Имеется в виду, во-первых, завершение учащимися начатых диктором фраз. Например: Je n'ai pas vécu moi-même la suite des événements et il ne m'est pas possible... Во-вторых, имеется в виду завершение коротких текстов. Например: René Laennec, médecin français a inventé le stéthoscope, appareil pour ausculter les malades. Un jour il regardait les gamins jouant au milieu de la cour avec une poutre. «Qu'est-ce que vous faites là? – demanda-t-il. – C'est un jeu, monsieur, on communique. – Comment? – Vous n'avez qu'à écouter». Laennec colla son oreille contre la poutre...

Упражнение в определении содержания текста по заголовку. В этом упражнении следует отдавать предпочтение таким заголовкам, которые несут больше информации, например: «Les frères Lumière», «Semaine française à la télévision soviétique» и т. п. Получив очередной заголовок, учащиеся анализируют его, а затем на иностранном языке излагают свой вариант текста с таким заголовком.

Остаётся последний механизм аудирования – артикулирование. Этот механизм отрабатывается во время базового упражнения – повторения иноязычной речи, а также специальных фонетических упражнений, предусмотренных для формирования произносительных навыков.

Как уже говорилось, формирование и совершенствование механизмов аудирования завершается комплексными практическими упражнениями. Они называются комплексными, так как отрабатывают одновременно все механизмы аудирования. В то же время это практические упражнения, поскольку воспроизводят все операции, присущие аудированию иноязычной речи в условиях повседневной жизни.

Комплексное упражнение в аудировании заключается в систематическом прослушивании специально подобранных и записанных разными дикторами на плёнку текстов с последующим контролем понимания их содержания. Тексты упражнения подбираются и записываются с учётом градации трудностей по следующим параметрам: величина текста, предьявитель текста, языковые трудности текста.

Работа с комплексным упражнением в аудировании начинается после окончания работы с базовым упражнением «повторение иноязычной речи» и ведётся некоторое время параллельно с частными упражнениями по механизмам аудирования. Величина текста колеблется в пределах 400–700 слов в первые годы обучения и увеличивается в конце курса до 1000 слов. Предьявитель текста или диктор – сначала преподаватель, затем другие лица с хорошим иноязычным произношением. Последний цикл текстов целесообразно подбирать из записанных на магнитную ленту выступлений иностранцев.

Степень трудности текста для аудирования чаще всего определяют интуитивно. Но это ненадёжный способ. Лучше её определить путём выведения коэффициента трудности текста, т. е. установления среднего количества трудностей на предложение. К языковым трудностям при аудировании французского текста относят: длину

предложения (предложения, превышающие среднюю длину французского предложения, т. е. 42,8 слога, считаются трудными); количество незнакомых слов; количество прецизионных слов; наличие сложных грамматических явлений; абстрактный характер предложения. Исходя из принципа изоляции трудностей, каждое предложение должно содержать в среднем одну трудность. Для определения коэффициента трудности текста их нужно подсчитать и общее количество разделить на количество предложений. Тексты с коэффициентом трудности меньше 1 являются лёгкими, а более 1 – трудными (подробнее об определении трудности текста см. 75, с. 140–145).

Особое значение в комплексном упражнении в аудировании приобретают задания на контроль понимания содержания прослушанных текстов. Именно эти задания позволяют варьировать само упражнение и направлять внимание учащихся. Приводим несколько вариантов такого задания.

- Сделайте на французском языке кратко устное (письменное) резюме прослушанного текста.
- Прослушайте краткое резюме текста и скажите, что не соответствует его содержанию.
- Составьте план прослушанного текста.
- На основании прослушанного текста подтвердите следующие тезисы.
- Прослушав текст, ответьте на следующие вопросы.
- Сформулируйте основную идею прослушанного текста.

Комплексное упражнение в аудировании периодически практикуется до конца обучения. Его целесообразно использовать в домашнем задании с проведением контроля в классе.

На этом завершается описание системы упражнений для обучения аудированию. Базовое упражнение на первом этапе и комплексное упражнение на последующих этапах отрабатывают все механизмы аудирования. Частные упражнения предназначены для тренировки отдельных механизмов аудирования. Они могут варьироваться преподавателем в зависимости от степени обученности и способностей учащихся с тем, чтобы обеспечить их общую подготовку и сформировать все необходимые для понимания иностранного текста при восприятии на слух навыки и умения.

Для большей наглядности система упражнений представлена в виде схемы.



* * *

Устная речь отличается от письменной речи усеченностью, клишированностью, отступлениями от правил нормативной грамматики, словами-паразитами, наличием паралингвистических средств общения. Устная речь включает говорение и аудирование как виды речевой деятельности. Основными речевыми механизмами, обеспечивающими понимание устной речи, являются: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и артикулирование.

Многочисленные помехи затрудняют процесс аудирования. Поэтому коммуникация осуществляется не на уровне значения слова, а на уровне смысла высказывания. Смысл высказывания определяется как содержание речевого произведения в конкретной ситуации.

Система упражнений для обучения аудированию предусматривает базовое упражнение, частные упражнения для развития и совершенствования механизмов аудирования и формирования соответствующих навыков и комплексные практические упражнения.

ГЛАВА XI. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

§1. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОБЩЕНИЯ

Говорение как вид речевой деятельности есть порождение устной речи, чаще всего в коммуникативных целях. Говорить можно, имея в виду ответную вербальную реакцию слушающего, и для этого специально её провоцировать. В этом случае говорение обретает форму диалога. Говорить можно и без намерения вызвать ответную вербальную реакцию. В таком случае, если только слушающий не

спровоцирует обмена репликами, говорение выливается в форму монолога. И диалог, и монолог имеют в своей основе речь, что и позволяет различать диалогическую и монологическую речь. Некоторые исследователи совершенно справедливо называют диалогическую и монологическую речь формами общения (140).

Диалог реализуется только в устной речи. Письменная речь может зафиксировать диалог, порождённый устно; диалога, порождённого в письменной речи, не существует. Монологическая речь реализуется и в устной, и в письменной форме. При этом устная монологическая речь сохраняет характеристики, присущие устной речи: спонтанность, однократность, наличие паралингвистических средств и обратной связи. Письменная монологическая речь этих характеристик не имеет. Таким образом, если диалогическая речь есть всегда устная речь, то монологическая речь может быть и устной, и письменной речью, обретая каждый раз соответствующие характеристики. В этом – ещё одно различие между диалогической и монологической речью.

Диалогическая речь всегда ситуативна. Без знания ситуации диалогическую речь можно не понять. Вот один из таких диалогов: «Што же ты трубку-то не продула?» – «А ты сам продуй! Губы-то толстые, можа останутся на медяшке!» – «Испугалась! Иш какая нежная!» – «Такая уж родилась» (Алексеев М. Ивушка неплакучая). Все в этих репликах становится ясным, если знать, что речь идёт о запуске трактора на морозе. Именно ситуация создаёт в диалогической речи «возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужности мобилизации всех тех слов, которые должны бы были быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи» (32, с. 353).

Монологическая речь неситуативна. Она опирается не на ситуацию, а на внутренний план высказывания, на содержание, лежащее вне речевой ситуации. Итак, ситуативность – ещё одно отличие диалогической речи от монологической.

Диалогическая речь носит реактивный характер (86, с. 251, 252). Это значит, что реплика первого собеседника, являясь стимулом, задаёт реакцию и ограничивает число ответов, которые воспроизводятся, как правило, автоматизированно. Это говорит также, что в диалоге речь в основном не продуцируется, а репродуцируется. В монологической речи ограничиться одной репродукцией невозможно. Монологическая речь развёрнута, она не может лишь указывать на объект, она должна его назвать или описать. Монологическую речь необходимо конструировать из набора языковых средств, находящихся в распоряжении говорящего.

Итак, диалогическую речь отличает от монологической не только её нацеленность на вербальную реакцию собеседника, но и её реактивность, а следовательно, и автоматизированный характер реплик.

Рассмотрение особенностей диалогической и монологической речи позволяет сделать ряд важных для методики выводов:

- диалогическая речь является основной формой устного общения, наделённой общими характеристиками устной речи, а также присущими только ей ситуативностью и реактивностью;

- монологическая речь выступает как в устной, так и в письменной форме, имея соответственно, кроме инвариантных характеристик, либо характеристики устной, либо письменной речи;

- обучение диалогической речи – это ситуативное обучение репродуцированию, а обучение монологической речи – это основанное на логике

развёртывания высказывания обучение продуцированию.

§2. ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

С чего начинать обучение говорению, с диалогической или монологической речи – вот один из дискуссионных вопросов методики, который окончательно не решён до сих пор. На наш взгляд, начинать нужно с основ говорения на иностранном языке, которые необходимы как для диалогической, так и для монологической речи. К таким основам относится становление произносительных навыков, лексических навыков в рамках отрабатываемой темы и элементарных грамматических навыков, необходимых на начальном этапе.

Напомним, из чего складывается становление произносительных навыков. Во-первых, необходимо обильное аудирование, которое включает иноязычную речь преподавателя в классе и прослушивание текстов, предназначенных для усвоения отдельных звуков. Во-вторых, становление произносительных навыков предусматривает систематическую фонетическую зарядку с использованием технических средств обучения и, наконец, в-третьих, произносительные навыки формируются в процессе лабораторных упражнений, дающих возможность организовать индивидуальную работу учащихся по отработке звуков иностранного языка.

Для становления лексических навыков используются, во-первых, рецептивные упражнения в узнавании новых слов в аудируемом тексте, а если возможно, то и представленных в письменном виде. Во-вторых, лексические навыки формируются в репродуктивных упражнениях. На начальном этапе репродуктивные упражнения для формирования лексических навыков и умений целесообразно совмещать с упражнениями, отрабатывающими грамматические навыки, необходимые для конструирования предложения. Такими грамматическими навыками являются навыки употребления грамматических структур.

Уже отмечалось, что структурный метод в обучении грамматике не оправдывает себя как глобальный метод обучения языку. Он был положен в основу аудио-лингвального метода и не дал ожидаемых результатов, что дало основание некоторым методистам писать: «Пытаться овладеть языком с помощью структурных методов – это все равно, что пробовать придать окружности квадратную форму» (142, с. 114).

Однако структурная организация материала на начальном этапе обучения говорению, по-видимому, необходима для того, чтобы создать основу иноязычного речепорождения. При этом нельзя допускать, чтобы тренировочные упражнения, основанные на грамматических структурах, поглощали все время и были лишены коммуникативной направленности.

Основные грамматические структуры французских предложений для организации языкового материала исследовал В. А. Слободчиков (108). Он назвал их порождающими моделями. Из 37 выделенных им порождающих моделей на начальном этапе обучения говорению целесообразно использовать три, включая способы расширения именной группы, а именно:

Модель I C'est une balle.

Jean est un garçon.

N V_e N Cette fille et ce garçon sont nos élèves.

Ces 4 petites balles rouges sont les jouets de mes petites sœurs.

Модель II	Ce garçon est petit.
N V _e QI	La balle de Nina est blanche. Ces 4 élèves de votre classe sont forts.
Модель III	Nina a une balle.
N V _e N	Pierre dessine une balle.

Nous voyons 2 grands arbres verts dans la cour de notre maison. (Модели и примеры заимствованы из статьи В. А. Слободчикова, А. П. Шапко, см. 110.)

Условные обозначения моделей: N – nom; V_e – verbe «être»; V₂ – прочие глаголы. Расширение именных групп не зашифровано.

К перечисленным моделям необходимо добавить модель вопросительных предложений и выражение элементарных предложных отношений во фразе. К элементарным предложным отношениям относятся грамматические конструкции, отвечающие на вопросы:

Кого?	Une balle de Nina.
Кому?	Je dis à mon ami.
Где?	Le crayon est sur la table. Le chapeau est dans l'armoire. Jean est derrière Pierre. Mon ami est à la maison. Nina est à côté de moi.
Куда?	Michel entre dans la chambre. Paul va au cinéma.
Когда?	Dans 2 heures. Il y a 3 jours.

Для начального периода этот перечень предложенных конструкций представляется достаточным.

Упражнения с грамматическими структурами носят тренировочный характер и предусматривают следующие задания:

- Повторите фразы за преподавателем, указывая на предмет, который вы называете.
- Ответьте на вопросы.
- Ответьте на вопросы к картинке.
- Ознакомьте нашего гостя с классной комнатой.
- Ваши товарищи спрятали вашу тетрадь в классе. Попробуйте её найти, задавая своим товарищам вопросы о местонахождении тетради.
- Говорите, что вы видите на экране.

Для овладения грамматическими структурами и базовой лексикой могут использоваться и условно-речевые упражнения Е. И. Пассова с заданиями «Подтвердите, что вы делаете то же самое», «Поправьте меня» и др., описанные уже при рассмотрении проблемы формирования лексических навыков.

Перечисленные упражнения начального этапа используются и при формировании произносительных, лексических или грамматических навыков, и при обучении диалогической речи, и при обучении монологической речи. Поэтому они и выделяются как начальный этап обучения говорению вообще. Именно на их основе осуществляется переход к целенаправленному обучению диалогической или монологической речи.

§3. СИТУАТИВНОСТЬ И РЕАКТИВНОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Напомним, что диалогическая речь представляет собой одну из устных форм общения и, в отличие от устной монологической речи, характеризуется ситуативностью и реактивностью. А это значит, что и ситуативность, и реактивность должны широко учитываться в процессе обучения диалогической речи.

СИТУАТИВНОСТЬ РЕЧИ

Ситуативность считается одним из основополагающих положений современной методики обучения говорению. Под ситуативностью обычно подразумевают привязанность упражнений к ситуации. Следовательно, прежде всего необходимо уяснить себе, что такое ситуация вообще. Ситуацией принято называть отрезок действительности, который обычно характеризуется по времени суток, года и летосчисления, по месту (страна, город, предприятие, местожительство, тип естественной среды и т. д.), по внутренней и внешней обстановке, характерной для данного региона.

При обучении иноязычной речи имеют в виду не ситуацию вообще, а речевую ситуацию. При этом под речевой ситуацией понимается либо совокупность обстоятельств и отношений, включённых в коммуникацию (18), либо динамичная система взаимоотношения субъектов, отражённая в их сознании и побуждающая к речевой деятельности (89, с. 23), либо сочетание обстоятельств, побуждающих и определяющих речевую деятельность и языковую оформленность (4, с. 28). Есть и другие определения речевой ситуации, но для методики главное заключается в том, что это ситуация, непосредственно побуждающая к речи.

Действительно, речевая ситуация создаётся тогда, когда одному из её участников нужно что-то сказать. Поэтому в любой речевой ситуации наличествуют, как минимум, два коммуниканта, и её результатом, как правило, может быть речевое произведение, порождённое одним из них. Речевая ситуация – это не просто совокупность объектов действительности, связанных друг с другом, но и побуждение к общению.

Для того чтобы такое побуждение было действенно, необходимы два условия: владение соответствующими языковыми средствами и наличие соответствующего социального опыта. Под социальным опытом в данном случае понимается знание социальных ролей каждого собеседника и «правил игры», а также политических, экономических, географических и прочих факторов, определяющих ситуацию.

Итак, речевая ситуация возникает как побуждение к общению и реализуется в языковом и социальном аспектах. Побуждение к речевым действиям, владение языковыми средствами и знание социального опыта и являются условиями возникновения и реализации речевой ситуации. Рассмотрим перечисленные условия подробнее.

Уже было сказано, что речевая ситуация создаётся тогда, когда одному из её участников нужно удовлетворить речевое побуждение, что-то сказать. Такое побуждение возникает как в результате той или иной потребности, ощущаемой человеком, так и в ответ на внешние обстоятельства, в том числе на речевые стимулы. Речевое побуждение может принимать самый различный вид. Семнадцать видов побуждений насчитал В. Л. Скалкин (107, с. 51). Многие из них могут быть

использованы в учебном процессе в качестве коммуникативной задачи речевых действий. Речь идёт о таких побуждениях, как желание или необходимость: а) информировать собеседника о чем-либо (о предстоящей экскурсии, о новом кинофильме, о победе любимой команды к. т. п.); б) запросить информацию по интересующему вопросу (что задано по математике, как сыграла школьная команда по хоккею, когда начинаются зимние каникулы и др.); в) убедить товарища, что он не прав (что он должен не отступать от принятого решения, что ему необходимо выступить на сборе отряда, и пр.); г) поставить проблему для обсуждения (у французского писателя А. Дюма все книги очень интересные; зимние каникулы – самое лучшее время учебного года; подосиновики всегда растут под осинами и др.); д) выразить своё отношение к какому-либо событию или к какой-либо проблеме (команда будет проигрывать, пока не заменит вратаря; в классе будет теплее, если мы заклеим окна); е) совершить речевое действие в стандартной ситуации (поздороваться с учителем; купить билет в кино; разменять 20 копеек и т. д.); ж) подать ответную реплику в разговоре (согласие, сомнение, отказ и др.).

Перечисленные побуждения могут быть сформулированы в виде коммуникативных заданий и использованы для создания речевой ситуации.

Перейдём к социальному аспекту, так как языковые средства, владение которыми необходимо для реализации речевой ситуации, будут рассмотрены ниже.

В любой речевой ситуации коммуниканты не просто её участники, они ещё «играют» определённые социальные роли. Так, в школьном классе дети выступают в роли школьников, в институтской аудитории молодые люди действуют согласно статусу студентов, они же, попав в магазин, становятся покупателями, в театре – зрителями, в автобусе – пассажирами и т. д. Под социальной ролью в социологии понимают совокупность характерных речевых поступков, обязательных в межличностных отношениях и определяемых социальным статусом каждого человека. «В общении, – пишет Е. Ф. Тарасов, – люди предстают друг перед другом не только как неповторимые индивидуальности, но и как носители социальных ролей» (118, с. 75). Наиболее отчётливо социальные роли проявляются в стандартных ситуациях, в которые попадает большинство людей. Имеются в виду такие роли, как пассажир – таксист, пациент – врач, покупатель – продавец, пассажир поезда – проводник вагона и др. Кроме того, социальные роли определяются возрастом (старшие – младшие), полом (женщины – мужчины), степенью знакомства (родственники, товарищи, сослуживцы, незнакомые люди), служебными отношениями (начальник – подчинённые), региональной принадлежностью (земляки, соотечественники, граждане разных стран и др.). Социальные роли определяют выбор языковых средств в речевых ситуациях. Для общения в стандартных ситуациях важно знать ситуационные клише. При разговоре со школьниками младших классов принято обращаться на «ты». При обращении к незнакомому человеку начинают обычно с формулы вежливости «Будьте добры...» или «Извините, пожалуйста...» и т. д. Именно социальные роли и определяют статусные отношения коммуникантов. Знание набора социальных ролей и соответствующих статусных отношений составляет неотъемлемую часть социального опыта и необходимо для успешной реализации речевой ситуации.

Разговор о речевой ситуации был бы неполным, если не касаться ещё одного вопроса, который часто называют темой общения. Любой обмен репликами имеет свою содержательную сторону. Иногда говорят о погоде, иногда о здоровье, иногда о последней театральной постановке. В связи с этим некоторые авторы считают, что

темой общения является содержательный элемент ситуации (87). Другие вполне справедливо отмечают, что в разговоре чаще всего переплетаются несколько тем (88). Действительно, естественный диалог чаще всего характеризуется самыми неожиданными переходами с одного предмета разговора на другой. Вот один из таких диалогов:

- Скажите, как пройти к Комсомольской площади?
- Вы приезжий?
- Да, я из Тбилиси.
- Говорят, красивый город. Кстати, у вас есть там фуникулёр?
- Есть, и не один.
- А на какой высоте расположен город?
- Точно не знаю, но гор вокруг достаточно.
- И часто бывают землетрясения?

Что же в этом диалоге является темой? В незнакомом городе, или подвесная дорога, или сейсмическая зона? Поэтому более реально говорить не о теме речевой ситуации, а о сферах общения, в которых могут возникать речевые ситуации.

В. Л. Скалкин выделяет восемь сфер общения: социально-бытовую, семейную, профессионально-трудовую, административно-правовую, социально-культурную, общественной деятельности, игр и увлечений и зрелищно-массовую сферу (107, с. 60–67). Некоторые из этих сфер не имеют практического значения для большинства лиц, изучающих иностранный язык. Трудно себе представить семейное общение наших учащихся на иностранном языке. Зрелищно-массовая сфера должна учитываться лишь при обучении аудированию. Профессионально-трудовая сфера имеет значение при профессиональном обучении (подготовка инженеров, врачей и т. п.). Сферу общественной деятельности важно иметь в виду при подготовке переводчиков (работа на конференциях, съездах, перевод речей и т. п.). Очень редко используется иностранный язык и в административно-правовой сфере (за исключением консульских работников). Таким образом, остаётся социально-бытовая сфера, социально-культурная сфера и сфера игр и увлечений. Социально-бытовая сфера и сфера игр и увлечений включают набор стандартных ситуаций (например, в парикмахерской, футбол, шахматы, в гостинице и т. д.), связанных с употреблением ситуационных клише. Наибольшую трудность представляет социально-культурная сфера, которой свойствен неограниченный диапазон тем с их частой сменой и набор ритуальных реплик.

Из сказанного вытекает вывод, что при обучении диалогической речи тема общения играет второстепенную роль, на первый план выдвигается стандартная речевая ситуация. Изучение же стандартных ситуаций, характерных для страны изучаемого языка, связано с лингво-страноведческим аспектом обучения иностранному языку.

Речевую ситуацию, как и всякое явление, можно классифицировать. Только что был употреблён термин – стандартная (речевая) ситуация. Так называют ситуации, которые обусловлены социальными отношениями, повторяются и составляют регламентированную часть жизни общества. Стандартные ситуации характеризуются фиксированными коммуникативными задачами (речевыми побуждениями), жёстко регламентированными социальными ролями, местом и временем действия. Соответственно они реализуются стандартными языковыми средствами и предполагают строго нормативный речевой опыт.

Стандартным речевым ситуациям противостоят свободные речевые ситуации, которые непредсказуемы, носят спонтанный характер и не ограничены жёсткими рамками социальных ролей. Свободные речевые ситуации возникают при необходимости информировать своего товарища о результатах шахматного турнира, узнать о его планах на выходной день, убедить собеседника в пользе утренней зарядки, выразить своё отношение к поступку незнакомого человека на улице. Нетрудно заметить, что свободные речевые ситуации не имеют фиксированных коммуникативных задач, они не регламентируются социальными факторами, а поэтому характеризуются слабо выраженными социальными ролями и мало зависят от места и времени действия. Стандартные языковые средства представлены в свободных речевых ситуациях в меньшей степени.

В учебном процессе принято различать реальные и учебные речевые ситуации. Реальные речевые ситуации порождаются жизнью учебного заведения: нужно поздороваться с учителем, спросить разрешения выйти из класса, объяснить причину опоздания и многое другое. В реальных речевых ситуациях побуждение к речи создаёт повседневная жизнь, поэтому коммуникативные задачи в них не планируются и не формулируются. Социальные роли, место и время действия в них настолько естественны, что они не требуют дополнительных усилий ни со стороны учащихся, ни со стороны учителя. Учебные речевые ситуации отягощены всем комплексом учебных трудностей: необходимо создавать предпосылки к коммуникативной задаче и формулировать её, объяснить социальные роли, имитировать время и место действия.

Учебные речевые ситуации могут создаваться на основе свободных и стандартных ситуаций. В свободных учебных ситуациях учащиеся не ограничены ролевыми требованиями и действуют от своего имени. Имеются в виду учебные речевые ситуации, в которых учащимся предлагается узнать впечатление товарища о просмотренном фильме, сообщить ему о результатах футбольного матча и т. п. В стандартных учебных ситуациях появляется необходимость выполнять предписанные роли. Иногда это одна из многочисленных ролей, которые приходится временно исполнять каждому члену общества (например, пассажир, покупатель, читатель библиотеки и т. д.). В других случаях имеются в виду роли, требующие профессиональных знаний (продавец, таксист, кассир и др.).

Учебные речевые ситуации, в которых учащиеся исполняют воображаемые профессиональные роли, называются ролевыми ситуациями.

Учебные речевые ситуации, созданные на основе свободных ситуаций, чаще всего становятся проблемными ситуациями. Проблемными называют ситуации, в которых одно из слагаемых задачи остаётся неизвестным. Как правило, для решения задачи необходимо знать предмет действия, способ, следуя которому совершают искомые действия, и цель, которую необходимо достигнуть в результате совершаемых действий. Если предполагается приспособить компьютер для обучения временным формам французского глагола, то это значит, что поставлена цель, есть предмет (временные формы французских глаголов), а найти нужно способ действия, а точнее – создать обучающую программу. В данном примере проблемная ситуация налицо.

Проблемная речевая ситуация отличается от просто проблемной ситуации обязательным наличием коммуникативной цели. Проблемная речевая ситуация не может возникнуть без побуждения к речи или без коммуникативного намерения. Но проблемная речевая ситуация, как и просто проблемная ситуация, возникает и при отсутствии предмета речи (вам надо развлекать гостей, а о чем с ними разговаривать –

неизвестно), и при незнании способа действий (как сформулировать на французском языке данную мысль). Проблемная речевая ситуация при отсутствии предмета речи возникает и в некоммунитивных упражнениях с заданиями: придумайте фразы со следующими словосочетаниями...; придумайте диалог с репликами одобрения и др.

Наиболее естественной для учебных целей является проблемная речевая ситуация, в которой неизвестным выступает способ действия, т. е. формулировка мысли средствами иностранного языка. В таких проблемных речевых ситуациях требуется не репродукция, а продукция, что и является их отличительной особенностью.

Рассмотрение различных видов речевой ситуации позволяет сделать некоторые выводы, важные для организации обучения диалогической речи.

1. С точки зрения методики обучения иностранным языкам речевые ситуации могут быть реальными и учебными. Возможность создания реальных речевых ситуаций незначительна, поэтому при обучении диалогической речи используются главным образом учебные речевые ситуации.

2. Среди реальных речевых ситуаций различают стандартные и свободные ситуации. Естественно, что и учебные речевые ситуации могли бы разделяться на стандартные и свободные. Однако стандартные ситуации в учебных условиях преобразуются в инсценировки, поскольку процесс обучения трудно обеспечить таксистами, парикмахерами, врачами и т. п., говорящими на иностранном языке. Их роли исполняют обычно сами учащиеся. А это значит, что стандартные ситуации в учебных условиях выступают как ролевые. Свободные же ситуации в учебных условиях становятся проблемными. Следовательно, среди учебных речевых ситуаций различают ролевые и проблемные.

3. Ролевые ситуации, как явствует из вышеизложенного, создаются на основе стандартных ситуаций, поэтому они и используют главным образом стандартные речевые средства (разговорные и ситуационные клише). В проблемных речевых ситуациях возможно использование как стандартных, так и нестандартных речевых средств. Проблемные речевые ситуации целесообразно использовать на заключительном этапе обучения диалогической речи.

4. Эффективность использования речевых ситуаций при обучении диалогической речи зависит от оснащения учащихся стандартными языковыми средствами и передачи им социального опыта, связанного со стандартными ситуациями.

РЕАКТИВНОСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Диалогическая речь характеризуется реактивностью. Это значит, что в ней преимущественно используются готовые фразы и что количество реплик, соответствующих той или иной ситуации ограничено. Действительно, существует набор реплик для того, чтобы выразить согласие с собеседником, набор реплик для того, чтобы узнать, как найти в незнакомом городе ту или иную достопримечательность, набор реплик для того, чтобы разговаривать с продавцом обувного магазина, и т. д. В связи с этим придаётся большое значение отбору разговорных и ситуационных клише, которые становятся тем самым базовым языковым материалом при обучении диалогической речи.

Отбор языкового материала для обучения диалогической речи организуется

исходя из следующих факторов:

- необходимости иметь оптимальное число реплик-реакций для ответа на возможные инициальные высказывания;
- необходимости соблюдать общепринятые правила поведения (формулы вежливости);
- необходимости запросить важные в той или иной ситуации сведения (реплики-побуждения в виде типичных вопросительных фраз);
- необходимости устанавливать контакты с партнёрами (реплики-побуждения разных видов);
- необходимости правильно исполнять свои социальные роли в стандартных ситуациях (ситуативные клише).

Таким образом, отбору подлежат: реплики-реакции, формулы вежливости, типичные реплики-побуждения, ситуативные клише.

В VI главе уже говорилось, что в зависимости от их отношения к реплике-побуждению можно выделить пять групп реплик-реакций: реплики согласия, реплики отрицания, реплики императива, реплики эмоций и реплики переспроса и hesitation. С помощью перечисленных реплик можно успешно поддерживать разговор, оставляя, естественно, инициативу за собеседником. Владение репликами-реакциями является важным условием эффективности обучения диалогической речи.

Формулы вежливости необходимы как универсальные ситуационные клише, т. е. клише, обязательные для подавляющего большинства стандартных ситуаций. В цивилизованном обществе принято здороваться, благодарить, извиняться за беспокойство, выражать свои пожелания, прощаться и т. д. Без формул вежливости трудно обойтись не только в стандартной, но и в свободной речевой ситуации. Основными формулами вежливости на французском языке являются: *bonjour, pardon, s'il vous plaît, excusez-moi, je vous en prie, mes amitiés, merci, pas de quoi, à bientôt, enchanté, à votre service, bon voyage, soyez le bienvenu, je suis désolé* и т. п.

Реплики-побуждения составляют самую большую группу высказываний, и учесть их полностью невозможно. Реплики-побуждения связаны с содержанием речевых ситуаций и ими определяются. Основную группу реплик-побуждений представляют запросы, т. е. типичные вопросительные фразы, имеющие своей целью определить характеристики:

- личности собеседника или общего знакомого (имя, фамилия, возраст, национальная принадлежность, профессия, местожительство, семейное положение, место работы, интересы и др.);
- предмета разговора (что это?, его назначение, принадлежность, состав, свойства, местоположение и др.);
- обсуждаемого действия (время и место действия, его причина, действующие лица, их поступки и слова, общая обстановка, цель и результаты действий и т. д.).

Реплики-побуждения называют также провоцирующими высказываниями (3), поскольку они имеют целью вызывать вербальную реакцию (ответы). Кроме запросов к ним относят: сообщение некоторых сведений о себе (*Moi, je suis étudiant...*), комплименты (*J'apprécie beaucoup votre zèle...*), оценку происходящего (*Il joue bien, ce pianiste!*), приглашение к совместным действиям (*Et maintenant, nous allons discuter un peu...*), самокритику (*Je ne comprends rien à la peinture moderne!*).

Ситуационные клише отбираются в зависимости от набора стандартных

ситуаций, предусматриваемых учебниками. Чаще всего это ситуации, возникающие: в железнодорожной или авиационной кассе, самолёте, поезде, на таможне, в гостинице, кафе, такси, магазинах (продовольственном, обувном, готового платья и др.), в музеях, театре, городском транспорте, парикмахерской, аптеке, у врача, в мастерской бытового обслуживания и т. п. При этом учащимся важно не только снабдить готовыми фразами, но и рассказать об особенностях транспорта, гостиниц, магазинов, кафе, мастерских, зрелищных предприятий, об обычаях и традициях страны изучаемого языка, что поможет накопить им социальный опыт, необходимый для аутентичного иноязычного диалога.

Большинство иноязычных реплик-побуждений, реплик-реакций, формул вежливости, ситуационные клише не просто изучаются, а заучиваются вплоть до их автоматизированного употребления в соответствующей речевой ситуации.

§4. ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Рассмотрение ситуативности и реактивности как двух специфических характеристик диалогической речи показывает, что условиями успешной организации обучения диалогической речи является создание прочных связей:

- реплика-побуждение партнёра – реплика-реакция,
- речевой контакт – формула вежливости;
- коммуникативное задание – реплика-побуждение;
- стандартная ситуация – ситуационное клише.

Создание таких прочных связей представляет собой важный компонент процесса формирования навыков и умений диалогической речи.

Связи «реплика-побуждение партнёра – реплика-реакция» отрабатываются преимущественно на базе технических средств обучения. Учащимся предлагается фонограмма, состоящая из одних реплик-побуждений с паузами. Прослушав через наушники такую реплику, учащиеся должны отреагировать на неё репликой, соответствующей заданию. Реплики-реакции отрабатываются по семантическим группам. Вот как, например, выглядит упражнение на отработку реплик согласия:

Задание.

Наденьте наушники и слушайте внимательно поступающие реплики. После каждой реплики следует пауза, во время которой вам надлежит дать утвердительный ответ. Старайтесь отвечать быстро и не повторять свои реплики.

Текст фонограммы:

Je compte sur toi pour demain, n'est-ce pas?

...

Tu joueras dans le prochain match?

...

Tu es bien entraîné?

...

Votre équipe est meilleure.

...

Vous avez aisément battu l'équipe de l'école voisine.

...

A demain!

Так отрабатываются все группы реплик-реакций, но уже после начала работы со

второй группой учащимся можно предлагать самим выбирать нужную реплику той или иной группы.

Одновременно отрабатываются и формулы вежливости. Это делается введением формул вежливости в текст фонограммы, что заставляет учащихся отвечать взаимностью (если с вами здороваются или просят извинить за беспокойство, то трудно на это не реагировать), а также подсказками в тексте фонограммы, как, например: «Мы надеемся, вы поблагодарили собеседника за проведённую беседу».

Связи «коммуникативное задание – реплика-побуждение» отрабатываются обычно в парах. Учащиеся получают карточки с индивидуальными заданиями, в которых предлагается выяснить имя, фамилию, возраст, местожительство собеседника или общего товарища, охарактеризовать любимый вид спорта, узнать причину плохих оценок по какой-либо дисциплине и т. д. Иногда на этих карточках учащимся предлагается представиться, сделать комплимент по поводу успешного выступления товарища на вечере самодеятельности, оценить известное событие или сформулировать другое провоцирующее высказывание.

Для создания связей «стандартная ситуация – ситуационные клише» задание может быть ещё лаконичнее: купите батон хлеба, или узнайте, как пройти к площади Свердлова, или попросите у официанта чашечку кофе, или закажите по телефону разговор с Москвой и т. д.

Практическое использование реактивных связей осуществляется в ситуационных упражнениях, организованных на базе учебных речевых ситуаций, включающих ролевые и свободные ситуации.

Упражнения, в которых используют ролевые ситуации, предусматривают:

- ситуативно обусловленный языковой материал;
- текст, представляющий один из вариантов изучаемой ситуации;
- перечень ролевых заданий;
- некоторое количество речевых ситуаций.

Приводим одно из упражнений, использующих ролевую ситуацию для формирования умений диалогической речи.

Ролевая ситуация «В справочном бюро» (авиакомпания, железнодорожного транспорта, городского транспорта, бюро путешествий и туризма и т. п.).

Основной языковой материал: *Vous désirez?*; *départ à (vers)*; *retour à (vers)*; *c'est prévu*, *taxe de séjour compris*, *billet d'aller et retour*.

Установочный текст

Dans une agence de tourisme

L'employé (E). Bonjour, monsieur. Vous désirez?

Le client (C). Voilà, je n'ai jamais fait de ski, j'en ai très envie, mais je n'ai pas tellement de temps.

E. Eh bien, allez à notre week-end.

C. Mais il faut acheter tout un équipement et si après tout je n'aime pas le ski, mon argent sera perdu.

E. Vous n'avez rien à acheter. Vous venez seulement avec un pantalon, des chaussettes de laine, un pull-over, un anorak, une paire de gants et votre brosse à dents.

C. Et le reste?

E. Le reste est notre affaire.

C. Quand partons-nous?

E. Départ de Paris, gare du Nord, chaque vendredi, vers 23 heures, dans un train spécial, couchette, 2e classe.

C. Et quand arrivons-nous?

E. Vous êtes à la station que vous avez choisie le lendemain matin. C. Et le retour?

E. Retour à Paris, gare du Nord, chaque lundi vers 6 heures du matin. C. Mais l'équipement?

E. C'est prévu. Nous vous prêtons les skis, les bâtons, les chaussures. Nous vous offrons également les leçons de ski et la pension à l'hôtel. Tout ça pour 370 F.

Mais si je vois tout de suite que le ski n'est pas un sport pour moi?

E. N'ayez pas peur, il vous reste beaucoup de choses à faire: des promenades à pied ou en traîneau dans la montagne et, le samedi soir, vous participerez à une fête à l'hôtel. (43, c. 220).

Ролевые задания

а) Продумайте, что вам может оказаться необходимым выяснить в справочном бюро на вокзале, в аэропорту, на речном вокзале, в бюро туризма и путешествий, в горсправке.

б) Подготовьтесь к дежурству:

– в справочном бюро на вокзале, имея для этого расписание прихода и отправления поездов по нескольким направлениям, расценки железнодорожных билетов в вагонах различной категории, сведения о наличии мест;

– в справочном бюро в аэропорту, имея в своём распоряжении расписание прилёта и отлёта и номера рейсов самолётов, сведения о стоимости билетов и наличии мест, о весе бесплатно провозимого багажа, маршруты городского транспорта, доставляющего пассажиров в аэропорт;

– в справочном бюро... и т. п.

Речевые ситуации

– Вам необходимо срочно вернуться из Свердловска в Москву, но у вас нет ни билетов, ни расписания самолётов или поездов. Вы отправляетесь в справочное бюро...

– Ваша группа молодёжного туризма отправилась на два дня из Парижа в Невер. Вы задержались в Париже на один день, но теперь вы свободны, и нужно решить, есть ли смысл выезжать в Невер вслед за группой или лучше её ждать в Париже. Отправляйтесь в бюро молодёжного туризма...

– У вас сломалась электрическая бритва. Для того чтобы выяснить адреса ближайших мастерских, вы обращаетесь в горсправку... и т. п.

После изучения основного языкового материала, анализа установочного текста и выполнения ролевых заданий начинается проигрыш речевых ситуаций. Кроме описанных речевых ситуаций могут разыгрываться и речевые ситуации, предложенные учащимися. Все роли выполняют учащиеся.

Для проведения упражнения в диалогической речи на базе свободной ситуации предусматривают:

– провоцирующие высказывания, определяющие содержание диалога;

– доводы, подкрепляющие провоцирующее высказывание, и доводы, опровергающие его;

– языковой материал.

Для иллюстрации приводим одно из таких упражнений.

Задание. Обсудите в разговоре с приятелем тезис: «Хорошо иметь свою собаку» (провоцирующее высказывание). Подготовьте доводы в пользу и против тезиса. Вот некоторые из них:

За:

Собака верный и бескорыстный друг.

С собакой никогда не скучно.

Собака может защитить своего хозяина.

Собака делает человека добрее и менее эгоистичным.

Против:

Собака отнимает много времени.

От собаки в квартире всегда плохой запах.

За собакой нужно постоянно убирать.

Собаку некуда девать в период длительных отлучек.

Используйте следующий языковой материал:

Chien intelligent, dressé, de garde, de chasse, d'appartement, courant, caressant, fidèle, furieux, méchant.

Chien aboie, hurle, mord, saute, se dresse sur ses pattes de derrière, remue la queue.

Dresser, caresser un chien, tenir un chien en laisse, mettre un collier, une muselière à un chien.

Chien de berger, bouledogue m, caniche m, dogue m, terrier m.

Museau m, nez m, oreilles droites ou tombantes, pattes f pl., poil m long ou ras, queue f en balai, en fouet, en trompette.

Для упражнений на базе свободных ситуаций важно подобрать инициальные тезисы, способные вызвать интерес данной аудитории учащихся и создать речевую ситуацию. В дальнейшем диалог может переходить на другие темы, что естественно для свободного, непринуждённого разговора.

Часть ситуационных упражнений могут предусматривать непредвиденные обстоятельства, требующие не только поиска незапланированного языкового материала, но и умения правильно оценить обстановку. Вот одно из таких упражнений.

Задание. Вы взяли билет на поезд Париж – Нант. На билете не указаны ни номер вагона, ни номер места. Кассир вам сказал, что следует садиться на любое свободное место, что вы и сделали, выбрав удобное кресло по ходу поезда около окна вагона. Внезапно появляется молодая женщина, которая подходит к вам и говорит: «*Je vous prie de m'excuser, monsieur, mais c'est ma place, elle est réservée depuis hier...*»

Роль молодой женщины выполняет преподаватель, который знает, что часть сидячих мест во французских поездах заказываются заранее и в этом случае на спинке кресла появляется маленькая табличка со словом «*Réservé*», которую легко не заметить. Все это не должны знать заранее учащиеся. Упражнение с проблемной ситуацией выполняют несколько обучаемых. Но ситуация остаётся для них проблемной, если они не знают заранее ответов преподавателя. Поэтому при выполнении упражнений одним учащимся остальные работают с фонограммой и не слушают ответы преподавателя.

Итак, обучение диалогической речи складывается из начального периода, на котором формируются произносительные и элементарные грамматические и лексические навыки, из периода становления реактивных связей, специфических для диалога, и из комплекса ситуативных упражнений, организованных на базе как стандартных, так и свободных ситуаций. Часть ситуативных упражнений должна включать элемент внезапности.

Дальнейшее совершенствование диалогических навыков и умений происходит в упражнениях типа дискуссии, пресс-конференции, встречи делегации, которые требуют уже умений и в области монологической речи.

§5. ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Монологическая речь может быть устной и письменной. Будучи устной, она характеризуется спонтанностью, однократностью, наличием паралингвистических средств и обратной связью. Все это отсутствует в письменной речи. Но и как письменная устная монологическая речь имеет развёрнутый характер, отличается определённой последовательностью, логичностью, а главное – предметным содержанием.

Развёрнутый характер монологической речи заключается в том, что она состоит, как правило, из нескольких предложений. Это необходимо для того, чтобы передать адресату некоторое количество ситуативно необусловленной информации. Если в диалоге в основном используются высказывания, смысл которых складывается в результате сопоставления семантической (заклѳченной в словах) и ситуационной информации, то в монологе для извлечения смысла опираться приходится только на семантическую информацию. Значит, монолог строится на полных и обстоятельственных предложениях, несущих самостоятельное содержание. Этим и объясняется важнейшая характеристика монологической речи – её содержательность.

Что касается последовательности и логичности, то эти особенности монологической речи опять-таки необходимы для того, чтобы сделать её независимой от ситуационной информации.

Перечисленные особенности монологической речи показывают, что она является значительно более организованной речью, чем диалогическая. Само собой разумеется, что в письменной речи осуществить организацию речи легче, чем в устной. Это обстоятельство дало основание А. А. Леонтьеву заявить, что обучение организованной (а значит, монологической) речи легче начинать с письменной речи (86, с. 254).

Письменную речь при обучении монологической речи используют и в виде логико-синтаксических схем, и в виде зрительных опор, и просто в упражнениях.

Логико-синтаксические схемы предложены В. И. Куниным (60). Он считает, что большинство монологических высказываний имеют стереотипную организацию, которая определяется фиксированными вербальными опорами, например: «Я хочу... Для этого... Но... Боюсь, что...» Соответственно схема заполняется: «Я хочу научиться хорошо играть в шахматы. Для этого я записался в шахматный кружок. Но до сих пор занятия проходят нерегулярно, нет руководителя. Боюсь, что из этого ничего не выйдет». Наполнение может быть и иным, но схема остаётся и приучает к логике построения высказывания.

Логико-синтаксические схемы полезно иметь в виду на начальном этапе обучения монологической речи, заготавливать их на карточках и предлагать учащимся

с заданием: «Используя логико-синтаксическую схему, выразите своё отношение к шахматам (домашним животным, туризму, учебным дисциплинам и т. д.), или расскажите о том, какие вы собираете книги (марки, открытки, вырезки из газет и т. д.)» и т. п.

Н. Б. Нестерова (83) предлагает использовать на начальном этапе так называемые «структурные скелеты» (неполные предложения). Вот, например, «структурный скелет» для задания «Сделай сообщение о своём друге»:

Mon ami s'appelle... Il... ans. Il fait ses études... Il habite... Son père est... Sa mère est...

Кроме «структурных скелетов» заслуживают внимания и последовательности вопросительных слов, разработанных тем же автором:

Qu'est-ce qu'on fait? avec qui? comment? où? pourquoi faire? quand?

Известны и другие опоры: вопросительные предложения, тезисы, зачины, геометрические фигуры, рисунки, слова. Все они призваны стимулировать употребление усвоенной лексики выдерживая логику изложения.

В монологической речи не менее важно владеть синтаксическими средствами организации предложения и особенно логических связей, существующих внутри предложения и между предложениями. С этой целью полезно предлагать учащимся на начальном этапе тренировочные письменные и устные упражнения на превращение двух и более простых предложений в одно или два сложноподчинённых с интенсивным использованием относительных местоимений *qui*, *que*, *dont*, *quoi*, *lequel* (*laquelle*).

Не менее важно изучать наиболее распространённые вводные речения, которыми часто начинают предложения: *il est évident que*, *en vérité*, *en fait*, *cependant*, *quant à*, *par exemple*, *d'après*, *selon*, *ainsi*, *par exemple*, *là encore*, *il faut dire que*, *au moment où*, *c'est bien de cela qu'il est question*, *c'est dans cette optique*, *il est vrai que*, *ce qui amène*, *histoire de montrer que*, *de plus*, *donc* etc.

Изучению также подлежат синтаксические средства выражения причинно-следственных отношений (*parce que*, *car*, *c'est pourquoi*, *il en résulte*, *à cause de* и др.), параллельных действий (*pendant que*, *tandis que*, *quand*, *par rapport à*, *en même temps* и др.), указания цели (*pour*, *pour que*, *afin de*, *visant* и др.), уступительности (*malgré*, *quoique*, *indépendamment* и т. п.). Все это наиболее распространённые средства организации высказывания в монологической речи.

Для изучения синтаксических средств организации речи, а также для формирования умений монологической речи на продвинутом этапе учащимся можно предложить использовать условные знаки для обозначения соответствующих синтаксических связей. Вот некоторые из них, заимствованные из книги «Пособие по устному переводу» (76): две точки – для выделения вводного речения, наклонная черта – для разделения причины и следствия. две параллельные вертикальные линии – для разделения параллельно происходящих действий, вправо направленная стрелка – для указания цели, перечёркнутая наклонная черта – для выражения уступительности.

На продвинутом этапе, при переходе от элементарных монологических высказываний к самостоятельному конструированию речевого произведения, условные знаки, а также выделение смысловых опорных пунктов помогают освободить заданное содержание монолога от слов родного языка, а следовательно, и от буквального перевода, т. е. перенесения порядка слов и других форм родного языка на иноязычную монологическую речь.

Условные знаки и смысловые опорные пункты дают возможность на продвинутом этапе организовать работу над монологической речью следующим образом: предъявление иноязычного текста, его компрессирование и зашифровка с помощью условных знаков и смысловых опорных пунктов и воспроизведение содержания текста в монологической речи. Проиллюстрируем на примере:

Инициальный текст

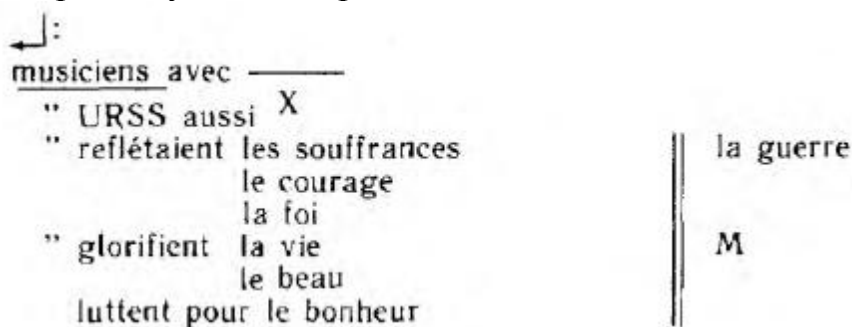
L'histoire nous dit que les grands musiciens du passé ne restaient jamais en marge des événements les plus marquants. Ils étaient toujours, dans tout le sens de ce mot, des contemporains de leur époque et reflétaient brillamment dans leurs œuvres la vie de leur peuple, ses aspirations et sa lutte.

Les musiciens, les compositeurs soviétiques poursuivent avec succès les traditions de leurs éminents prédécesseurs en créant des œuvres d'une grande valeur et d'un riche contenu idéologique.

L'art de notre époque est un art agité. Lorsque la guerre vint sur notre sol, lorsque l'Allemagne hitlérienne attaqua notre pays, la musique qu'on écrivait à l'époque reflétait évidemment les tempêtes de la guerre, les souffrances et angoisses humaines, le courage et la témérité des Soviétiques, leur foi inébranlable en la victoire sur la barbarie fasciste.

D'autres notes dominent dans notre musique, d'autres sentiments nous agitent en temps de paix. On crée des œuvres glorifiant la vie et le beau, l'amour de la Patrie, on exprime l'aspiration à la paix. L'artiste de nos jours doit, plus que tout au monde, aimer la vie, mettre son art au service de la lutte pour l'Humanité, pour le beau et le bonheur de tous les gens sur la terre.

Условная схема организации монологической речи (при помощи условных знаков и смысловых опорных пунктов, выраженных словами и символами):



Символ «изломанная стрелка, обращённая назад» означает прошлое, в том числе и историю. Подчёркивание слова одной чертой характеризует его положительно, поэтому подчёркнутое слово *musiciens* следует понимать как большие, великие музыканты. Ограниченная с двух сторон линия выражает временной отрезок, в данном случае – эпоху. Русская буква X является символом слова народ. Для того чтобы не повторять слово *musiciens*, сделаны сноски. Параллельные вертикальные линии показывают, что все это происходило сначала во время войны, а потом в мирное время. Слово мир представлено символом М. Кроме того, в записях выдерживается прямой порядок слов. На первом месте стоит субъект, на втором предикат со словами, которые к нему относятся.

Условные знаки и смысловые опорные пункты служат опорами, пока учащийся в них нуждается. Затем можно ограничиться очень сжатым планом высказывания и переходить в конечном итоге к наиболее сложным видам работ, предусматривающим

сочетания диалогической и монологической речи, что и является естественным для повседневной жизни. На этом этапе обучения говорению организуют дискуссии, встречи со своими сверстниками из страны изучаемого языка, пресс-конференции и другие многоплановые виды работ. Для организации дискуссии важно найти интересную проблему, способную вызвать неподдельный интерес учащихся. Вот перечень некоторых таких проблем:

- Шахматы – это наука или спорт?
- Что даёт молодым людям высшее образование?
- Можно ли откровенно разговаривать с учителями?
- Как улучшить изучение иностранного языка в школе?
- Почему технические средства обучения недостаточно используются в школе?
- Что такое умный человек?

Для того чтобы дискуссия прошла оживлённо и интересно, несколько человек должны подготовить свои тезисы заблаговременно. Учащихся следует снабдить лексикой, которая необходима для обсуждения дискуссионной проблемы.

Пресс-конференция также организуется заблаговременно. Выделяются учащиеся, которые должны исполнять роли председателя пресс-конференции, приглашённых деятелей науки, искусства или спорта. Последние должны отвечать на вопросы. Остальным участникам предлагается продумать вопросы, которые они собираются задать гостям (космонавтам, победителям мирового первенства, создателям новой машины, строителям полярной магистрали, артистам и т. п.).

Что касается встреч молодёжи двух стран, то они требуют предварительного составления программы, включающей выступления представителей гостей и советских юношей, обсуждение животрепещущих проблем, показ своих достижений, использование диапозитивов, фотографий, номера самодеятельности, выпуск стенгазет и другие мероприятия, способствующие языковой практике.

Дискуссии, пресс-конференции, встречи делегаций завершают обучение говорению, которое складывается из начального этапа, независимо от формы общения, параллельного обучения диалогической и монологической речи и завершающего этапа с многоплановыми видами работ.

* * *

Говорение, будучи одним из видов речевой деятельности, может принимать форму диалога и монолога. Собственно диалогическую и монологическую речь называют формами общения. Диалогическая речь отличается от монологической наличием партнёра или партнёров по говорению, возможностью быть реализованной только в устной форме, ситуативностью и реактивностью.

Обучение говорению начинается со становления произносительных, некоторого числа лексических и элементарных грамматических навыков. Навыки и умения диалогической и монологической речи формируются параллельно.

Обучение диалогической речи начинается с установления у учащихся реактивных связей, что невозможно без изучения всего набора готовых реплик. Практика в диалогической речи организуется с помощью ролевых и проблемных ситуаций.

Обучение монологической речи начинается с подготовительных упражнений,

часть которых может выполняться в письменном виде.

Завершается обучение говорению организацией учебных дискуссий, пресс-конференций, встреч делегаций и других многоплановых видов работ.

ГЛАВА XII. ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

§1. ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ

Как известно, общение может осуществляться не только в устной, но и в письменной речи. Письменная речь имеет свои особенности, несмотря на то, что в её основе, как и в основе устной речи, лежит один язык. Это обстоятельство дало возможность утверждать некоторым учёным, что письменная речь вторична, что она лишь фиксирует то, что уже выражено в устной речи. Так, Б. В. Беляев писал: «Письменная речь отличается от устной речи вовсе не тем, что звуковая оболочка мыслей заменяется в ней их графической оболочкой. Отличительная особенность письменной речи заключается в том, что она является графической регистрацией звуковой оболочки. Иначе говоря, с помощью графических символов нами выражаются в письменной речи не понятия и суждения (это имеет место лишь в идеографическом письме), а фонетическая сторона речи, т. е. её звучание, или самое произведение слов и предложений. Смысловое содержание речи непосредственно объединяется только со звуковой оболочкой, т. е. с устной речью, а с письменными знаками оно объединяется опосредованно через устную речь» (16, с. 34).

Положение Б. В. Беляева противоречиво, хотя и разделяется некоторыми учёными; во всяком случае никак нельзя согласиться с тем, что письменная речь является графической регистрацией звуковой оболочки, фонетической стороны речи. Нельзя согласиться, так как;

– письменная регистрация звуковой оболочки речи чаще всего регистрирует речь труднодоступную для понимания с её словами-паразитами, нарушениями элементарных норм речи эллиптичностью, а главное с «пропавшей» ситуативностью;

– далеко не всякая письменная речь построена на фонетической основе, а потому не всегда фиксируется звуковая сторона речи (например, английский и, в меньшей мере, французский языки);

– письменная речь также выражает понятия и суждения (что признается и автором цитаты, когда он исключает идеографическую речь из письменной речи), но только в более развёрнутой и эксплицитной форме.

Более того, письменная, как и устная, речь имеет и свои формы выражения. Об этом писал ещё, Ш. Балли: «Для того чтобы принадлежать к письменному языку как общей форме речи, слово вовсе не обязательно должно быть написано, оно сохраняет это свойство и даже проявляет его ещё сильнее, будучи употреблено в разговоре» (13, с. 258).

Уже приходилось упоминать, что в монологической речи совпадают некоторые характеристики независимо от того, реализуется ли она в устной или письменной форме. При этом назывались такие характеристики, как развёрнутость, последовательность и логичность, а также содержательность. Эти характеристики естественны в условиях ситуативно необусловленной речи, т. е. как в письменном, так и в устном монологе. Но существуют ещё две характеристики, которые присущи только письменной речи: это её нормативность и многократность.

Письменная речь не терпит никаких отклонений от литературных норм языка, правил грамматики и орфографии, она всегда является организованной и полной. Нормативность письменной речи определяется её многократностью, что подразумевает возможность её редактирования и переформулирования своих мыслей. У устной речи таких возможностей не существует, отсюда её однократность и известная толерантность (терпимость) к нарушениям языковых норм.

Письменная речь как одна из форм выражения языка в речи характерна для двух видов речевой деятельности – чтения и письма. Если письмо – продуктивный вид речевой деятельности, то чтение – рецептивный, имеющий своей целью извлекать информацию из письменного текста.

§2. ВИДЫ ЧТЕНИЯ

Когда речь идёт об обучении чтению, то само чтение может определяться по-разному, как это делает словарь «*Dictionnaire de didactique des langues*» (Hachette, Paris, 1976). В нем говорится, что чтение – это:

- действия по идентификации букв и их соединению в слова для понимания связей между написанным и сказанным;
- громкое произнесение воспринимаемого письменного текста;
- действия по извлечению информации из письменного текста.

Первое определение относится к начальному периоду обучения чтению, когда усваивается техника чтения, второе определение – к так называемому учебному чтению (тренировка в чтении вслух), а третье – к чтению в собственном смысле этого слова, или к информативному чтению. Именно информативное чтение и следует считать самостоятельным видом речевой деятельности, определяя его как зрительное восприятие и понимание письменного текста.

Итак, различаются учебное чтение и информативное чтение. Различие между ними заключается в целях, которые преследуются чтением. В первом случае чтение осуществляется с целью научиться складывать из букв слова, правильно произносить слова и предложения, приобрести необходимую беглость чтения. Во втором случае чтение преследует цель извлечь из текста информацию.

Информативное чтение также может протекать по-разному. Читать можно, анализируя лексические средства, стиль, грамматические формы, структуру текста и т. п. Читают и просто для того, чтобы познакомиться с содержанием книги, статьи, проследить за судьбами героев, получить эстетическое наслаждение от описания красот природы и т. д. Недаром предлагается различать большое количество видов осмысленного чтения: аналитическое и синтетическое, изучающее, просмотровое и ознакомительное, беспереводное и переводное и т. п. На наш взгляд, слишком дробить информативное чтение нет необходимости. Достаточно различать изучающее и поисковое чтение. Целью изучающего чтения является анализ текста, в том числе и средств языка, при этом происходит, по выражению Л. В. Шербы, «вычитывание всего, что заложено в тексте» (119, с. 285). В этом случае темп чтения замедлен, некоторые абзацы перечитываются несколько раз, происходит настоящая работа над текстом.

При поисковом чтении важно найти искомую информацию. Иногда с этой целью определяется проблема, анализируемая в тексте, иногда отношение автора к этой проблеме, его подход к ней. В других случаях происходит знакомство с содержанием

текста, оценка информации, заключённой в нем, выделение основной мысли автора, его позиции и др. Степень понимания текста может быть при этом довольно неполной, а скорость чтения достигает значительных величин. Именно при поисковом чтении появляется необходимость в скоростном, или динамическом, чтении, когда средняя скорость чтения (150–250 слов в минуту) увеличивается в два или три раза.

Все сказанное позволяет классифицировать основные виды чтения следующим образом:



В схеме не отражены некоторые объективно существующие и методически обусловленные виды чтения, такие, как чтение вслух и про себя, домашнее и индивидуальное чтение. Если чтение вслух и про себя не требует объяснения, то домашнее и индивидуальное чтение не всегда дифференцируются правильно. Под домашним чтением понимается самостоятельное чтение художественной литературы на иностранном языке. Литературные произведения определяются программой или преподавателем, их содержание, стиль автора обсуждаются всей группой. Индивидуальное чтение предусматривает самостоятельный выбор книги учащимся и индивидуальный отчёт о прочитанном.

Процесс чтения во многом совпадает с процессом аудирования. И здесь и там происходит сначала выделение воспринимаемого объекта, называемое различением, а затем его сопоставление с хранящимся в долговременной памяти эталоном, т. е. узнавание. Как и в аудировании, единица восприятия при чтении не является постоянной величиной и зависит от характерных признаков и контекста речи. Также велико значение механизма вероятностного прогнозирования, памяти, проговаривания. Но при всем своём сходстве с аудированием чтение имеет и свои отличительные стороны.

Во-первых, при чтении основная нагрузка падает не на слуховые, а на зрительные анализаторы. А это значит, что на первое место выдвигается зрительный образ, при этом слухомоторный образ играет вспомогательную, хотя и обязательную роль при узнавании языкового материала.

Во-вторых, при чтении в значительной степени снимается нагрузка с оперативной памяти, поскольку существует возможность неоднократного восприятия письменного текста. Роль долговременной памяти, хранящей образы воспринимаемых единиц речи, не снижается.

В-третьих, при чтении проговаривание воспринимаемого текста может принимать открытый характер (чтение вслух), так как оно и в этом случае не создаёт помех восприятию речи.

В-четвертых, при чтении скорость поступления языкового материала

регулируется не источником речи, а её получателем, т. е. самим чтецом, что снижает вероятность ошибок восприятия и создаёт более благоприятные условия для осознания поступающей информации, в том числе и прецизионных слов.

Перечисленные особенности чтения показывают, что процесс различения и узнавания языкового материала по сравнению с аудированием протекает с меньшими трудностями и главная задача в обучении заключается в ускорении операций по осознанию смысла текста. Этому может способствовать создание прочных связей между зрительным и слухомоторным образами слов, прогнозирование языкового материала не только на уровне предложения, но и текста, умение вычленять слова с ключевой информацией и наращивание информационного запаса к таким словам.

Все перечисленное и составляет задачи обучения чтению, которые формулируются следующим образом:

- а) обильная и разнообразная тренировка в технике чтения, предусматривающая чтение вслух;
- б) изучение закономерностей построения предложений, текста, его структуры;
- в) формирование умений вычленения ключевой информации в тексте, языковой догадки;
- г) изучение лексического фона слов.

§3. УЧЕБНОЕ ЧТЕНИЕ

Учебное чтение является основным видом чтения на начальном этапе обучения, когда создаются и закрепляются связи «графические знаки – звуки». Формируются навыки превращать буквы в слова и предложения, письменный текст в устный. Как обучение произношению предшествует говорению как виду речевой деятельности, так обучение технике чтения (учебное чтение) подготавливает обучение информативному чтению.

Существует точка зрения, что обучение чтению следует отложить до более или менее удовлетворительного становления навыков устной речи. Однако лица, умеющие читать и писать на родном языке, испытывают значительные трудности, если их лишить зрительной опоры при овладении иноязычной речью. Это тем более неприемлемо в век всеобщей компьютеризации, когда работа с электронно-вычислительными машинами предполагает получение информации с экрана дисплея (т. е. в виде письменного текста) и программирование с помощью латинского алфавита. Именно поэтому изучение техники чтения должно начинаться с первых занятий по языку.

Существуют различные методы обучения чтению. Их можно свести к двум группам. Первая группа включает методы, которые берут за основу букву, слог, связывая их с соответствующими звуками. При этом связи закрепляются введением слов, начинающихся с соответствующих букв или слогов. Вторая группа методов идёт от смысла к словам: учащимся предлагаются и записываются на доске простейшие фразы или отдельные слова, смысл которых обусловлен ситуацией. Так возникают связи: звуковой образ (предложения, слова) – визуальный образ (предложения, слова и даже слоги).

Эти методы имеют положительные и отрицательные стороны. Но они используются для обучения чтению на родном языке. Однако при обучении чтению иноязычного текста целесообразно учитывать перенос навыков с родного языка, а

потому использовать сопоставительный метод. Сопоставление начинается на уровне знакомых слов, имеющих аналогичное или близкое звучание в русском или французском языках. Например:

папа	мерси	Нина	радио	карта	табло
рапа	merci	Nina	radio	carte	tableau

Так вводится большинство букв и буквосочетаний, а также некоторые правила чтения (например, конечное е в большинстве слов не произносится).

Как известно, многие буквы русского и латинского алфавита совпадают, и это облегчает усвоение графических знаков. Основные трудности, возникающие при чтении французских текстов, сводятся к следующему:

- совпадение начертания букв, которые в русском и французском языках произносятся по-разному: b, n, g, m, p, u, x, y,
- несовпадение произношения одних и тех же букв в различных позициях: ciel – cas – choc; acte – au – air – anglais; idée – impôt – maigrir – maillot; gant – géant – magnétisme, etc.;
- наличие непроносимых букв: carte, heure, quille, secret, etc.;
- появление непривычных диакритических знаков: accents, tréma, cédille;
- необходимость различать большое количество буквосочетаний: au, ai, eau, ch, ph, eu, ou, gn, etc.;
- явление связывания (liaison) и сцепления (enchaînement).

Эти трудности следует изолировать и предлагать учащимся

последовательно. Начинают усвоение алфавита и правил чтения с игр с разрезной азбукой. Учащиеся подбирают заглавные и прописные буквы и их соответствия в русском языке, буквы и буквосочетания, обозначающие один звук, складывают слоги или простые слова, располагают буквы в алфавитном порядке и т. д.

От букв переходят к словам. В словах нужно выделить непроносимые буквы, буквосочетания, определить позицию букв с, g, значение диакритических знаков, расположить слова по алфавиту, вставить недостающие буквы в слове, найти слова с различным обозначением звука «к» или по другому признаку, или просто прочитать отдельные слова, предъявляемые на короткое время, и др.

Переход к чтению текста связан с новыми трудностями. Появляется необходимость включить в чтение интонационный рисунок предложения, его акцентно-ритмическое членение, а главное – непривычные для русского языка явления связывания и сцепления. Учебное чтение текста осуществляется, как правило, вслух, неоднократно, с постепенным увеличением темпа чтения. Обильная и систематическая тренировка в чтении вслух способствует становлению и фиксации связей между слухомоторным и зрительным образами слов, а также развивает артикуляционный аппарат учащихся.

§4. ИНФОРМАТИВНОЕ ЧТЕНИЕ

Информативное чтение предполагает извлечение из текста информации. В тексте представлена самая различная информация: и смысловая, и семантическая, и эстетическая, и лексическая и грамматическая, и стилистическая. Можно назвать и другие виды информации (например, о почерке автора, о его некоторых привычках, о достоверности написанного и т. п.), но они находятся вне сферы интересов обычного чтеца. Обычный чтец в первую очередь должен уметь на основе семантической

(лексической и грамматической) информации определить смысл предложения в данном контексте или в данной ситуации и его место в смысловой структуре сверхфразового единства или текста. Если текст представляет собой художественное произведение, то предусматривается и извлечение из текста эстетической, а следовательно, и стилистической информации. Но чаще всего чтение служит извлечению смысловой информации.

Если извлечение смысловой информации не требует дискурсивных процессов и происходит автоматизированно, то оно осуществляется в виде поиска. Поиск имеет место и в случаях, когда в тексте следует найти те или иные сведения, определить его общее содержание, выделить основную мысль. При решении всех перечисленных задач прибегают к поисковому чтению.

Когда извлечение смысловой информации требует тщательного прочтения и анализа либо из-за недостаточной языковой подготовки читающего, либо из-за сложности содержания текста, то поисковое чтение уступает место изучающему. Изучающее чтение необходимо и для того, чтобы определить стиль автора, лексику, которой он пользовался, те или иные грамматические средства, значение отдельных слов или словосочетаний.

При обучении чтению одинаково важны оба вида информативного чтения – и поисковое, и изучающее. Если учебное чтение характерно для первого этапа обучения, то позже практикуются параллельно оба вида информативного чтения. Сначала больше доля изучающего чтения и меньше поискового, к концу курса обучения на первое место выходит поисковое чтение.

Переход к информативному чтению наталкивается на главную трудность, существующую при чтении иностранных текстов, – на незнакомые слова или словосочетания. Если их очень много, то резко падает интерес к чтению, оно превращается в учебное чтение, которое для учащихся является пройденным этапом. Отсюда необходимость отбирать в этот период тексты, не содержащие или содержащие мало незнакомых слов.

Незнакомые слова можно понять по контексту, по их основе или структуре, но для этого необходимо умение языковой догадки, что и должно стать одним из важнейших объектов формирования умений информативного чтения.

Другое важное умение, которому следует учить при переходе к информативному чтению, есть умение вычленять из текста смысловую информацию. Оба эти умения связаны со знанием простейших закономерностей построения фразы, текста, с правилами их смысловой сегментации.

Итак, задачей первого этапа обучения информативному чтению является формирование умений:

- языковой догадки;
- вычленения из текста смысловой информации.

Для формирования языковой догадки предусматриваются упражнения типа:

– Определите значения французских слов, звуковой состав которых напоминает вам известные русские слова: *une conférence internationale, quatre saisons de l'année, la Grande Révolution socialiste d'Octobre, une famille de 4 personnes.*

– Вы знаете слова реакция, изолировать, карта, поэтому вам несложно догадаться о значении аналогичных французских слов в следующих словосочетаниях: *un avion à réaction, une réaction brutal de ton camarade, une ferme isolée, isoler un fil électrique, un jeu de cartes, chercher la route sur la carte, une carte postale.*

– Исходя из значения знакомого вам слова *changer* определите во фразах значение слова *rechange, échanger*.

Papa cherche une pièce de rechange pour remplacer une chose cassée de sa voiture. Les deux gamins échantent des coups.

– Определите значения выделенных слов по контексту.

Il y a souvent des invités chez mes cousins, ils sont très hospitaliers. «Ta carte est bonne, mais les rivières n’y figurent pas!»

– Уже знакомые вам слова *adresse, bulletin, cœur* употреблены в новом значении. Дайте перевод этих слов.

Regarde avec quelle adresse le jongleur rattrape les assiettes.

Si tu perds ton bulletin de bagages, tu ne pourras pas retirer ton vélo à la gare. Nous voici en plein cœur de la ville.

Чтобы уметь вычленять из текста смысловую информацию, необходимо усвоить некоторые закономерности построения предложения, текста, распределения в них информации. Напомним основные из них. Любой текст распадается на смысловые отрезки, что соответствует отражению человеком окружающей его действительности. Наименьшие смысловые отрезки объединяются в предложения, которые показывают взаимодействие отражённых в сознании человека объектов друг с другом. Каждый взаимодействующий объект обозначается в речи и выступает в тексте как квант (условная единица) информации. Таким образом, предложение как бы объединяет несколько квантов информации, показывая взаимодействие отражённых объектов действительности в виде процессов, действий, отношений. Квантами информации в предложении обычно выступают развёрнутые обозначения, связанные между собой глаголом-сказуемым. Кванты информации чаще всего отвечают на вопросы «что?», «где?», «когда?». Вот как это выглядит на примере предложения: «Под Новгородом 18 сентября происходил традиционный кросс, посвящённый памяти героев Великой Отечественной войны».



Как видно из схемы, в предложении четыре кванта информации, каждый из которых представляет самостоятельный отрезок речи. При восприятии предложения опытный чтец ищет ответы на вопросы «что происходило?», «когда происходило?», «где происходило?», а потом уже, если это нужно, дополнительную информацию: «каким образом?», «кто сообщил?», «для чего?», «с помощью чего?», «против кого?» и т. д. Во французском предложении, с присущим ему прямым порядком слов, ответ на первый вопрос («что происходило?») приходится обычно искать в начале предложения. В зависимости от того, что происходило, возникают последующие вопросы, ответы на которые имеют характерное обозначение в языке. Так, например,

для ответа на вопросы «где?» и «когда?» следует искать прецизионные слова, ответ на вопрос об источнике сообщения обычно заключён во вводных конструкциях или обособлениях, для объяснения происшедшего используются причинные обороты и т. п.

Ответ на основной вопрос, который чтец ищет в предложении, содержится в группах подлежащего и сказуемого, их и следует выделять при восприятии текста. При этом важно определить, какая из этих групп включает ключевую информацию, и именно ей уделить основное внимание.

Примерно таким же образом осуществляется поиск смысловой информации в тексте. Разница заключается в том, что ответ на вопрос «что происходило?» может содержаться не в первом, а в одном из последующих предложений. В этом случае уже по началу предложения нужно уметь делать вывод о том, является ли оно ключевым с точки зрения информативности или нет. Наиболее тщательно прочитываются предложения с ключевой информацией, которые, как правило, располагаются в начале текста. Продемонстрируем поиск информации на примере следующего небольшого текста.

Mieux se connaîtront et se comprendront les peuples de tous les pays, plus grande sera la sécurité dans le monde. Ceci aurait pu être la devise de la rencontre internationale des journalistes de l'Est et de l'Ouest qui s'est tenue à Moscou à l'initiative du Comité Soviétique pour la Sécurité Européenne. Le rôle des médias dans la politique internationale, l'Europe à la lumière des rapports entre l'Est et l'Ouest, les réalités de l'ère cosmique autant de thèmes des débats qui se sont tenus pendant deux jours en présence de 400 journalistes.

Первое предложение текста содержит общий тезис, поэтому ключевую информацию следует искать ниже. Она сформулирована во втором предложении: ...la rencontre internationale des journalistes de l'Est et de l'Ouest. Это и есть ответ на вопрос «что происходило?». Далее идёт поиск ответов на последующие вопросы: «где происходило?», «по чьей инициативе?», «сколько человек присутствовало?», «что обсуждалось?». На последний вопрос общий ответ уже дан в первом предложении. Его детализацию мы находим в последнем предложении, где говорится также и о продолжительности встречи. Поиск ответов облегчается тем обстоятельством, что она содержится в первую очередь среди прецизионных слов (à Moscou, Comité Soviétique pour la Sécurité Européenne, 400 journalistes, l'Est et l'Ouest), которые обычно пишутся с большой буквы или цифрами.

Итак, основное правило поиска смысловой информации в тексте говорит, что начинать его следует с поиска ответа на вопрос «что происходило?», обращая основное внимание на прецизионные слова.

Только что описанный метод поиска смысловой информации характерен, естественно, для поискового чтения. Изучающее чтение предполагает анализ каждого предложения и вычленение деталей текста.

Вид информативного чтения определяется задачей, стоящей перед чтецом. При обучении информативному чтению он устанавливается заданием, которое сформулировано в учебнике или преподавателем. Приводим несколько заданий, предусматривающих изучающее чтение:

- Найдите в тексте факты, которые характеризуют удручённое состояние героя.
- Сформулируйте возможно большее количество вопросов к тексту.
- Определите, какие стилистические средства использует автор рассказа.

- Перескажите содержание текста от лица его главных персонажей.
- Выделите в тексте профессиональную лексику и лексику с национально-культурным компонентом, объясните её значение.

При поисковом чтении характер заданий меняется. Вот некоторые из них:

- Сформулируйте основную идею текста.
- Составьте план текста.
- Дайте общую оценку прочитанного рассказа.
- Прочтите текст и ответьте на следующие вопросы (если вопросы касаются общего содержания текста).
- Найдите в тексте место, где говорится о контактах советских и французских учёных.

Перечисленные задания показывают, что после работы над умениями языковой догадки и вычленения из текста смысловой информации, которые являются базовыми умениями информативного чтения, внимание учащихся переключается не просто на умение понимать письменный текст, а на умения работать с текстом. Таких умений много, но если их обобщить, как это сделала С. К. Фоломкина, то они сводятся к умениям:

- выделить что-либо в тексте (основную мысль, факты, детали, языковые средства);
- обобщить изложенные факты, мысли;
- соотнести отдельные части текста;
- вывести на основе фактов или мыслей автора суждение;
- оценить содержание текста;
- интерпретировать текст (119, с. 312).

Работа над этими умениями и составляет содержание следующего этапа в обучении чтению. Формирование этих умений необходимо и для решения новой проблемы в обучении чтению – обучения динамическому чтению.

§5. ДИНАМИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ

Даже на родном языке информативное чтение чаще всего протекает со скоростью 80–250 слов в минуту. Такая скорость может удовлетворить потребности изучающего чтения. Она никак не подходит к поисковому чтению, когда требуется найти в тексте определённую информацию, дать ему общую оценку, обобщить его содержание. Поисковое чтение, которое становится для лиц умственного труда повседневной необходимостью, должно происходить значительно быстрее. Поисковое чтение, осуществляемое в высоком темпе, получило название скоростного, эффективного или динамического чтения. На наш взгляд, последний термин наиболее удачен, поскольку он подчёркивает не столько темп чтения, сколько его основную функцию – выделение наиболее существенного, целеустремлённого чтения.

Динамическое чтение является естественным завершением работы над поисковым чтением, так как оно базируется на его умениях и развивает их. Динамическое чтение заключается не в том, чтобы увеличить темп проговаривания, а, наоборот, в том, чтобы за счёт нейтрализации артикуляции, которая не успевает за динамизмом зрительного восприятия, и охвата глазами как по горизонтали, так и по вертикали всего поля текста найти в нём главное, существенное.

Обучение динамическому чтению иностранного текста специально

разрабатывалось в лаборатории динамического чтения

Новокузнецкого государственного педагогического института под руководством В. Ф. Вормсбехера (84). Оно входило также в курс перевода военного института. Эти два источника и послужили основой серии упражнений для обучения динамическому чтению, которые предложены ниже.

Для динамического чтения необходимо отработать умения:

- «зрительного» чтения;
- управления вниманием;
- избирательности восприятия;
- логического мышления.

Умение зрительного чтения заключается в отключении артикуляционного аппарата, который замедляет процесс чтения, в максимальном расширении поля зрения и в схватывании блоков слов. Для формирования соответствующих навыков предусматриваются следующие упражнения.

Чтение иноязычного текста со счётом. Учащиеся получают текст, который они читают «глазами», одновременно громко считая на первых занятиях по-русски, а потом на иностранном языке. После чтения со счётом учащиеся пересказывают содержание текста. Упражнение имеет целью отключить артикуляционный аппарат от восприятия текста и максимально загружать зрительные анализаторы.

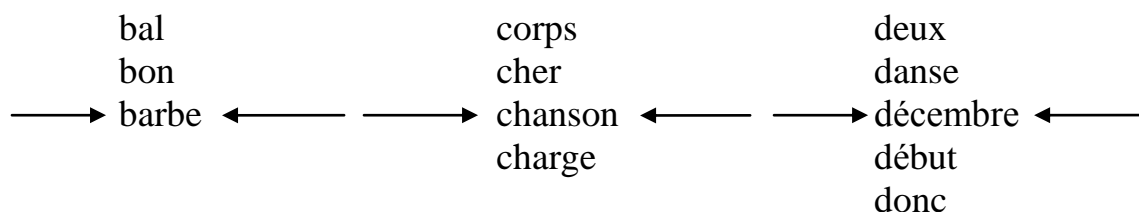
Вертикальное чтение блоков. Блоками в динамическом чтении называют целые слова и словосочетания. Упражнение имеет целью научить читать слова и словосочетания целиком, а не по слогам. Для этого последовательно предлагаются столбцы сначала коротких слов, затем длинных и, наконец словосочетаний. В каждом столбце по 10 лексических единиц. Их следует научиться прочитывать за 10 секунд.

Чтение разорванного текста. Учащимся предлагается текст, записанный блоками слов. Между блоками слов имеется пробел. Каждый блок отмечен точкой. На этих точках и следует фиксировать взгляд при чтении. Постепенно блоки сближаются, пока не сливаются в один. Приводим такой текст.

Le désert turkmène	possède une végétation suffisante
•	•
pour servir de pâturage	aux troupeaux de moutons
•	•
Mais le climat défavorable	et le mouvement du bétail
•	•
surtout autour des puits	rendent ces pâturages inutilisables.
•	•
Les chercheurs de l'institut	des déserts de Turkménie
•	•
ont mis au point	une méthode de reconstruction
	•
	des pâturages
par ensemencement d'un mélange de graines d'herbes.	
•	

Упражнение в расширении вертикального поля зрения. Учащимся предлагаются столбцы из 3–6 слов. Сначала слова закрыты и взгляд нужно сосредоточивать на стрелках. Потом слова открываются и их следует увидеть одновременно и назвать.

Тренировка начинается со столбца из трёх слов и завершается столбцами из шести слов. Вот как выглядят подготовленные для упражнения столбцы слов.



Умение управлять своим вниманием необходимо в любой работе, но для динамического чтения оно особенно важно. Это умение хорошо отрабатывается в упражнении чтение текста со счётом. Кроме того, это умение и соответствующие навыки формируются в следующих упражнениях:

Чтение текста с самоконтролем. После прочтения текста учащиеся должны ответить на 6–12 вопросов. При этом ответы на каждый вопрос заготавливаются заранее. Их несколько. Иногда они расходятся лишь в деталях. Учащиеся должны уметь выбрать из нескольких ответов правильный. Это возможно лишь при очень внимательном прочтении текста. Само чтение текста важно постепенно убыстрять. Рекомендуется фиксировать время, потраченное на чтение текста, и количество правильных ответов.

Контроль воспринимаемого на слух текста. Вниманию учащихся предлагается записанный на магнитной плёнке в быстром темпе иноязычный текст, в котором пропущены отдельные слова. Воспринимая этот текст на слух, учащиеся следят визуально за текстом, который им роздан, и отмечают пропущенные слова.

Умение избирательности зрительного восприятия, которое необходимо и для выделения ключевой информации, и для вычленения характерных признаков блоков, формируется вместе с соответствующими навыками в следующих упражнениях:

Выделение одинаковых слов. В левом столбце предлагается слово, которое следует найти в этом же ряду, но в других столбцах. Столбцы пронумерованы. Найдя искомое слово, учащийся называет номер столбца. Следует добиваться высокого темпа работы. Вот как выглядит упражнение:

Искомое слово	1	2	3	4	5
balle	mal	sale	bal	balle	dalle
bon	mon	bol	bon	bord	son
côté	côte	doté	note	côté	vote

Второй вариант этого упражнения заключается в том, что предлагаются не отдельные слова, а пары слов, записанные параллельно в двух столбцах. Иногда пары слов в столбцах совпадают, а иногда нет. На определение идентичности двух пар слов даётся 1 секунда. Одинаковые пары слов учащиеся отмечают карандашом. Сразу учащимся предлагается по 25 пар слов в каждом столбце. На выполнение упражнения даётся 25 секунд.

Упражнение с картинками. Учащимся на 1 минуту предъявляются цветные картинки, которые они внимательно рассматривают. Затем преподаватель просит назвать (по-французски или по-русски) те детали, которые они запомнили. Эти детали записываются, после чего картинки предъявляются ещё на 1 минуту и записи

пополняются. В заключение анализируется направленность внимания каждого учащегося.

Упражнение с таблицей. Учащиеся готовят себе таблицу на плотной бумаге с 25 квадратами. В эти клетки вписываются карандашом числа от 1 до 25 вразброс. После этого даётся задание отыскать все числа по порядку за 30 секунд и смотреть при этом только в центр квадрата. Упражнение имеет варианты. В квадраты вписываются знаки препинания (например, 8 вопросительных знаков, 5 запятых, 5 точек с запятой, 7 восклицательных знаков), и учащиеся должны за 30 секунд сосчитать количество каждого из них. Использование карандаша позволяет применять одни и те же таблицы неоднократно. Кроме того, учащиеся могут обмениваться таблицами.

Упражнение в смысловом восприятии. На этот раз избирательность переносится с формы на содержание. Для этого учащимся предлагается в двух столбцах найти синонимы или антонимы, слова одной тематической группы (цвета, названия животных, месяцев, деревьев, стран и т. п.) и др. Время поиска, как всегда, ограничивается. В дальнейшем упражнение осуществляется на базе текстов. Учащиеся получают задания: найти абзац, где говорится о наших космонавтах, или о праздновании 1 Мая во Франции, или ещё о чём-нибудь в зависимости от содержания текста.

Последнее умение, которое формируется вместе с соответствующими навыками, это умение логически мыслить. Для этого предусматриваются следующие упражнения:

Упражнение в организации текста. Предлагается некоторое количество фраз из связного текста, причём их порядок перепутан. Необходимо восстановить текст, определить первоначальный порядок следования предложений друг за другом. Время выполнения упражнения ограничено.

Другие варианты этого же упражнения: составить план текста, выделить в тексте введение, основную часть и заключение, разделить текст на смысловые части и др.

Упражнение в организации запоминания. Учащимся даётся задание перечислить за 30 секунд столицы союзных республик, или страны Юго-Восточной Азии, или виды мебели и т. п. Для того чтобы воспроизвести в памяти заданные наименования, их следует выстроить в логический ряд на основе существующих между ними связей. Так, например, если требуется перечислить название столиц социалистических стран Европы, то лучше представить себе карту и начать перечисление с севера на юг или с юга на север. Если требуется назвать выдающихся французских писателей, то их лучше расположить в хронологическом порядке. Если перечислению подлежит мебель, то полезно представить себе свою или другую хорошо известную квартиру со всем тем, что в ней находится.

Перечисленные упражнения применяются преподавателем в зависимости от возможностей и способностей учащихся. Некоторые из них уже умеют логически мыслить или управлять своим вниманием. Им не требуется большого количества упражнений для формирования умений управления вниманием и логического мышления. Другие в этом испытывают большую нужду.

Особое место занимает упражнение – перевод с листа иностранного текста, которое прекрасно отрабатывает весь комплекс навыков и умений динамического чтения. Суть упражнения – перевод с листа иностранного текста заключается не просто в переводе на русский язык иностранного текста, но в переводе без предваряющего чтения. Знакомство с иноязычным текстом происходит

непосредственно во время перевода, а для этого необходимо, чтобы глаза охватывали несколько строчек одновременно, артикуляционный аппарат был отключён от восприятия текста, а само восприятие осуществлялось одновременно с отбором смысловой информации и её перекодированием на родной язык. Все это и даёт искомый эффект при подготовке к динамическому чтению.

Обучение динамическому чтению представляет интерес не только само по себе, но и для овладения по-настоящему эффективным поисковым чтением, которому оно придаёт новое качество. Кроме того, упражнения в динамическом чтении вызывают большой интерес у учащихся, а потому повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

* * *

Письменная речь отличается от устной речи не только формой выражения, но также нормативностью и многократностью. Письменная речь характерна для двух видов речевой деятельности – чтения и письма. Чтением называется зрительное восприятие и понимание письменной речи. Следует различать учебное и информативное чтение. Информативное чтение имеет своей целью извлечение из текста информации. Информативное чтение распадается, в свою очередь, на изучающее и поисковое чтение. Если при информативном чтении приходится прибегать к дискурсивным процессам, то речь идёт об изучающем чтении. Если чтение принимает направленный характер и осуществляется в виде поиска, то говорят о поисковом чтении. Поисковое чтение со скоростью 500 – 700 слов в минуту и выше называется динамическим чтением.

ГЛАВА XIII. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

§1. ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ

Письмо, в отличие от чтения, представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, объектом которого является письменная речь. При обучении письму следует различать:

- во-первых, овладение графической, а потом орфографической системами иностранного языка;
- во-вторых, овладение письменной речью как средством коммуникации.

В первом случае письмо может быть использовано как средство обучения или фиксации готовых слов и предложений. Во втором случае письмо становится целью обучения и полноценным средством общения.

Владение не просто графической и орфографической системами языка, а письменной речью является признаком высокого уровня образованности и культуры человека. Владение письменной речью даёт возможность осуществлять различные сложные виды речевой деятельности, в том числе письменный перевод, реферирование, аннотирование и любую другую компрессию текста.

Обучение письму и письменной речи занимает важное место во всей системе обучения иностранному языку. Умение фиксировать на бумаге новый языковой материал помогает его запоминанию, создаёт слухо- и зрительно-моторный образы, а потому и полноценный эталон изучаемого явления, даёт возможность вводить в

учебный процесс письменные упражнения, а следовательно, и индивидуализировать обучение иностранному языку.

Письмо очень тесно связано с чтением. В основе письма, как и чтения, лежат одни и те же графические знаки, правила их соединения в слова, аналогичные психические механизмы. Как и чтение, письмо предполагает запоминание графических признаков букв и слов, осмысление звукобуквенных связей, проговаривание фиксируемой или зафиксированной на письме речи. Совершенно очевидно, что умения письма и чтения коррелируют, а иногда и совпадают друг с другом. Вот почему чаще всего обучение чтению и письму происходит параллельно или почти параллельно. И если обучение чтению начинается с обучения технике чтения, то обучение письму – с техники письма. Не следует при этом забывать, однако, что обучение письму – значительно более трудный и трудоёмкий процесс, чем обучение чтению. И это естественно, так как чтение есть рецепция, «потребление» продукции, созданной другими людьми, а письмо – порождение своей собственной продукции. А всякое производство – это дополнительные знания и умения.

В этой главе будут рассмотрены проблемы обучения технике письма, письменной речи, а также компрессии текста. Компрессия текста осуществляется с помощью не только письма, но и чтения, однако необходимость использовать умения письменной речи в этом сложном виде речевой деятельности не позволила рассмотреть эти проблемы в предыдущей главе.

§2. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ПИСЬМА

Как и в других языках, во французском языке обучение технике письма складывается из овладения графикой и орфографией. Графика изучает средства обозначения звуков и некоторых категорий языка на письме, а орфография – правила практического употребления этих средств.

Для обозначения звуков в письменной речи используются графические знаки, которые называют графемами. Графема представляет собой объединение означающего и означаемого, при котором означаемым графемы может быть фонема (звук) или некоторые формы языка (например, *s* множественного числа), а означающим – буква, буквосочетание или диакритический знак (35, с. 9). Во французском языке 26 букв и 5 диакритических знаков. Основная функция графической системы – различение звуков при зрительном восприятии, но во французской графической системе есть ещё другая функция – различение омонимов и грамматических форм через употребление неидентичных буквосочетаний, диакритических знаков и «немых» букв.

Графемы французского языка не представляют больших трудностей для учащихся, знающих русский алфавит, и они совпадают с трудностями, которые упоминались при рассмотрении учебного чтения. Их и следует учитывать в упражнениях, которые после работы с разрезной азбукой (см. главу XII, §3), сводятся к следующему:

- написание букв (в случае необходимости их элементов) по образцу;
- списывание слов;
- написание букв французского и русского алфавитов, не совпадающих по значению;
- группировка на той или иной основе буквосочетаний;
- написание букв и перечисление их значений;

- написание различных обозначений одной и той же фонемы;
- различные виды диктантов и самодиктантов.

Завершить работу над графической системой французского языка рекомендуется объяснением позиционного принципа французской графики, который гласит: «Буква или устойчивое буквосочетание получают точное значение лишь по связи с другими буквами, обычно последующими» (35, с. 17).

Овладение французской орфографией представляет значительно больше трудностей, чем овладение графикой. Это объясняется принципами, которые положены в основу французской орфографии. Принципов, на которых может быть построена орфография, несколько. Наиболее доступной считается орфография, базирующаяся на фонетическом принципе. В этом случае слово пишется так, как произносится. Во французском языке есть такие слова (например, *sur, col*), но их мало. Поэтому нельзя говорить, что французская орфография построена по фонетическому принципу.

Орфография может базироваться на морфологическом принципе. В этом случае неизменную графическую форму получают большинство морфем, в том числе и грамматические флексии. Морфологический принцип достаточно широко представлен во французском письме: вспомним, например, неизменяемые формы лица глаголов *-e, -es, -ent*.

Орфография может основываться на идеографическом принципе, как это имеет место в китайском языке, где графические знаки связаны с понятиями, а не со звуками. Во французской орфографии можно обнаружить лишь «следы» этого принципа в виде заглавных букв в именах собственных или некоторых диакритических знаков (например, *accent* над словом *où*).

В основе орфографии может находиться историко-этимологический принцип, который предусматривает сохранение старинных написаний, имевших смысл в далёкие времена, или сохранение написаний языка, откуда данное слово было заимствовано. Именно этот принцип объясняет орфографию многих слов, сохранивших букву *h* (*heure*), неизменяемую во французском языке, или другие «лишние» буквы (*doigt, temps, dompter*).

Морфологический и историко-этимологический принципы и являются принципами, нашедшими наибольшее отражение во французской орфографии. В то же время эти принципы труднее всего поддаются формализации: вряд ли возможно сформулировать правило, обуславливающее написание буквы *h* в словах *histoire, homme, honneur* и др. Тем не менее некоторые правила во французской орфографии существуют, и их необходимо предлагать учащимся по мере надобности. Речь идёт об окончаниях глаголов при спряжении, при образовании *participe passé* и *participe présent*, об образовании наречий на *-ment*, множественного числа существительных и прилагательных, об окончании ряда существительных (например, на *-age, -tion* и т. п.) о словах, начинающихся на *app-* и *aff-*, и др. (правила орфографии подробно см. 35).

Некоторую помощь учащимся может оказать сравнение написания французских слов с аналогичными русскими словами, как, например, окончание *-tion* при наличии аналогичных русских слов с окончанием *-ция*: конституция – *constitution*, экзекуция – *exécution* и т. п.

Для усвоения орфографии существует много упражнений:

- прочитать слово по буквам;
- написать буквы и буквосочетания, передающие один и тот же звук, в

зависимости от их позиции в слове;

- выписать из текста слова, содержащие идентичные буквосочетания;
- вставить пропущенные буквы в словах;
- сгруппировать слова по тому или иному признаку правописания;
- выписать из текста слова, в которых идентичные звуки передаются различными способами;
- предъявлять буквы разрезной азбуки, необходимые для написания той или иной морфемы слова;
- написать зрительный диктант с доски (со стиранием слов или предложений);
- записать текст под диктовку преподавателя;
- записать текст по памяти.

Поскольку основная нагрузка при усвоении орфографии падает на механическую память, следует шире использовать при заучивании нового слова зрительную и зрительно-моторную память, для чего предусматриваются упражнения в неоднократном письменном воспроизведении нового слова. Рекомендуется также использовать таблицы с новыми словами, которые вывешиваются в классе в период заучивания этих слов и которые способствуют закреплению зрительного образа иноязычных лексических единиц.

§3. ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Обучение письменной речи может быть как целью, так и средством обучения, так как этот процесс помогает овладеть монологической речью, отработывая такие её характеристики, как развёрнутость, последовательность и логичность. Развёрнутость, последовательность и логичность подготавливаются во внутренней речи, которая, как правило, осуществляется на базе родного языка, что порождает интерференцию, а следовательно, и нарушение нормативности иностранной речи. В этом заключается одна из основных трудностей в обучении письменной речи. Для того чтобы её преодолеть, учащимся предлагаются многочисленные речевые образцы, которые они начинают воспроизводить (репродукция) письменно. Поэтому первый уровень овладения письменной речью есть всегда репродуктивный уровень.

Дальнейшее совершенствование навыков и умений иноязычной речи подготавливает переход к продуктивному уровню владения письменной речью, продуктивность которого, однако, не выходит за рамки комбинирования заученных единиц речи и их нормативного соединения в связный текст. Более высокий уровень владения письменной речью не наблюдается даже у большинства носителей языка, он характерен для профессионалов (литераторы).

В обучении письменной речи важно учитывать оба уровня: репродуктивный – как первую ступень в формировании навыков и умений письменной речи и продуктивный – как вторую и последнюю ступень.

Одной из главных задач при обучении письменной речи является преодоление интерференции, порождённой родным языком, лежащим в основе процессов мышления учащихся. Этому служат различные упражнения на парафразы. Учащиеся должны научиться различными способами обозначать предметы и явления окружающей действительности. Работа начинается с устных упражнений на русском языке. В задании предлагается найти те или иные замены предложенным словам и

словосочетаниям. Например, вместо зима, представители деловых кругов, незначительный перевес, горячая дискуссия можно сказать: самое холодное время года, бизнесмены, небольшое преимущество, бурное обсуждение и др.

Следующее упражнение заключается в интралингвистическом переводе небольшого русского текста, т. е. передаче его содержания другими средствами русского языка.

Эти два упражнения являются подготовительными, они не только отрабатывают гибкость мышления, но и «подсказывают» иноязычные способы обозначения. Так, предположим, для слова батрак подыскивается замена сельскохозяйственный рабочий, что соответствует одному из обозначений этого понятия на французском языке – *ouvrier (salarie) agricole*.

Затем аналогичные упражнения, а также упражнения в подборе синонимов предлагаются уже на иностранном языке.

Далее идёт работа, имеющая своей целью схематизировать русский текст для его последующего перевода-пересказа на французский язык. Такая работа научает учащихся излагать свои мысли при помощи ограниченного количества иноязычных средств, в условиях, когда сложный характер русского синтаксиса они ещё не в состоянии передать на французском языке. Вот как происходит работа над схематизацией исходного текста.

Исходный текст:

«Короче стал с сегодняшнего дня путь на работу для многих жителей столицы Таджикистана. Новый мост соединил кварталы-новостройки с промышленной зоной города. Для удобства сообщения между различными районами Душанбе в последнее время возведены три моста».

Один из вариантов схематизации текста:

«Улучшено сообщение в Душанбе. Построен новый мост. Это третий мост за последнее время».

Эта схема служит основой для французского письменного сообщения. Учащиеся должны найти несколько вариантов его

оформления на иностранном языке и расширения текста-схемы без обращения к оригиналу, который может затруднить их работу.

Ещё одна задача при обучении письменной речи заключается в том, чтобы дать учащимся необходимые языковые средства, используемые в письменной речи. При этом следует иметь в виду, что практически учащимся важнее знать письменные обороты эпистолярного жанра, чем средства описания красот природы. Поэтому вниманию учащихся предлагаются, во-первых, вводные конструкции:

Je me permets d'attirer votre attention.... Les journaux constatent que..., Vous avez bien voulu me faire connaître que... и др.;

во-вторых, заключительные формулировки: *Toutes mes meilleures amitiés, Je vous prie d'agréer mes hommages respectueux, A toi de tout cœur, Je compte sur une réponse très rapide, A bientôt, j'espère, chers amis и др.;*

в-третьих, типичные выражения книжного стиля речи: *à cet égard, à mon avis, en ce qui me concerne, en effet, d'une façon générale, en conclusion, en tant que и др.;*

в-четвертых, связующие элементы текста, например: *cependant, toutefois, en outre, par contre, au fur et à mesure, compte tenu de, conformément à, en vertu de и т. д.*

Преодоление межъязыковой интерференции и овладение языковыми средствами

письменной речи позволяют перейти к изучению основных грамматико-стилистических особенностей французской письменной речи (подробнее см.: Ященко К. П., 97, с. 35–42). Речь идёт о тенденции заменять во французской письменной речи причастия с предлогом *en* существительным: *Elle a souri (en apprenant) à l'annonce de cette nouvelle*, сложноподчинённое предложение – номинативным: *Vous ne savez pas (ce que contient cette lettre) le contenu de cette lettre*, чередовать разные типы предложений и др.

После проведения только что изложенной подготовительной работы переходят к таким завершающим упражнениям в письменной речи, как изложение, описание, сочинение и написание письма.

Изложение целесообразно начинать писать на базе схемы печатного текста и завершать изложением аудируемого текста, что также позволяет избежать интерференции.

Описание проводится чаще всего на основе картинок и диапозитивов, содержание которых учитывает лексический запас учащихся.

Сочинение лучше всего задавать в виде тезиса, который может заинтересовать учащихся и который нужно аргументировать или опровергать. Например. «Велосипед – лучший вид городского транспорта».

§4. ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ И АННОТИРОВАНИЮ

Для написания делового письма используются уже изученные языковые средства, характерные для книжного стиля речи.

Реферирование и аннотирование представляют собой различные виды компрессии текста. Реферирование и аннотирование включают письмо как один из компонентов сложной деятельности, подразумевающей, кроме того, и чтение, и анализ текста, а иногда и перевод. В то же время компрессия текста есть материальное выражение естественных психических процессов, необходимых для извлечения информации из воспринимаемого речевого материала. Она совершенно необходима для конспектирования первоисточников, изложения полученной информации, обзора прессы, для успешной работы в области науки, техники, педагогики, литературы, средств массовой информации и т. д. В учебном процессе компрессия текста позволяет развивать навыки говорения и письма, совершенствовать навыки чтения и осуществлять контроль работы учащихся с текстом.

Наиболее широко распространённым продуктом компрессии текста являются конспекты, рефераты и аннотации. Конспект и реферат мало чем отличаются по своей форме, но конспект есть компрессия текста для себя самого, а реферат – для других, причём «другими» могут быть и отдельные личности, и массовый читатель.

Реферат называют вторичным документом; так как он получен в результате переработки текстов-первоисточников. Реферат предназначен для быстрой передачи актуальной информации в свёрнутом виде, включающей необходимые данные, а иногда и выводы референта. Различают рефераты-резюме и рефераты-конспекты. Рефераты-резюме излагают краткие сведения только по главной теме реферируемого текста. Рефераты-конспекты содержат сведения обо всех основных положениях первоисточника и другие существенные или необходимые адресату данные. Существуют также монографические рефераты (реферируется один текст) и обзорные рефераты (по нескольким источникам).

Аннотации предназначены для информации о существовании того или иного первоисточника. Аннотации могут быть справочными и рекомендательными. Справочные аннотации дают краткую справку о новой публикации. Поэтому в них излагаются библиографические данные, краткие сведения о содержании текста и о его авторе. Рекомендательные аннотации включают, кроме того, рекомендации к использованию аннотируемого источника.

Составление рефератов и аннотаций является целью обучения только в специальных вузах. Однако как средство обучения, как основные виды компрессии текста они широко используются в курсе иностранного языка и на языковых факультетах и в школе. Поэтому обучение реферированию и аннотированию можно рассматривать как обучение компрессии текста.

Обучение компрессии текста начинается с упражнений, о которых уже говорилось неоднократно. Это упражнения в выделении ключевых слов текста, схематизации текста, выделении главной мысли, делении текста на смысловые части и их обозначении, составлении плана текста, обозначении каждого абзаца.

Эффективным упражнением следует считать специальное упражнение в компрессии текста, которое предполагает сокращение иноязычного текста в 3–4 раза с использованием языковых средств первоисточника. В процессе сокращения текста важно уметь различать главное и второстепенное, отбирать наиболее экономные единицы речи, сохранять логику изложения, не нарушать нормы языка.

Ещё одно упражнение предназначено для работы с заголовками газет. При переходе к этому упражнению учащиеся должны научиться давать заглавия коротким сообщениям. Лишь потом они начинают раскрывать содержание текста по заголовку. Для упражнения лучше использовать готовые заголовки из иностранных газет, журналов, книг. Содержание текста по заголовку излагается на иностранном языке.

Непосредственно работа над рефератом начинается с изучения инструкции и выполнения её отдельных параграфов. В инструкции для составления рефератов сказано:

- внимательно ознакомьтесь с содержанием текста,
- озаглавьте каждый абзац;
- определите назначение реферируемого материала;
- сформулируйте главную мысль;
- составьте план реферата;
- изложите свою точку зрения о содержании источника.

Только после успешного выполнения всех параграфов инструкции учащиеся приступают к написанию реферата по следующей схеме: библиографические данные (автор, название статьи или книги, год и место издания, количество страниц), назначение реферируемого материала, главная мысль, основное содержание, точка зрения референта. Учащиеся, не умеющие выполнять отдельные пункты инструкции, продолжают их отрабатывать.

Написание аннотации представляет меньшую сложность, так как она включает только библиографические данные, цель и основную мысль аннотируемого материала, читателя, на которого он рассчитан. К написанию аннотаций учащиеся приступают после отработки первых четырёх пунктов инструкции.

Начинать составление аннотаций и рефератов следует с родного языка и лишь потом переходить к иностранному языку. Что касается источников аннотаций и рефератов, то все они должны быть иноязычными.

Письмо представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, объектом которой является письменная речь. Обучение технике письма складывается из овладения графикой и орфографией. Обучение технике письма предшествует обучению письменной речи. Обучение письменной речи важно не только как самоцель, но и как средство овладения монологической речью. В обучении письменной речи следует учитывать два уровня: репродуктивный – как первую ступень формирования навыков и умений и продуктивный. Овладение письменной речью предполагает преодоление межъязыковой интерференции, изучение языковых средств и грамматико-стилистических особенностей иноязычной письменной речи. С письменной речью связаны и такие сложные виды речевой деятельности, как реферирование и аннотирование. Овладение реферированием и аннотированием позволяет более эффективно осуществлять поиск информации в письменном тексте.

ГЛАВА XIV. КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

§1. СОДЕРЖАНИЕ КОНТРОЛЯ

При обучении иностранному языку контроль занимает особое место. Это объясняется тем обстоятельством, что, в отличие от большинства других учебных дисциплин, значительную долю содержания обучения иностранному языку составляют навыки и умения. Формирование навыков и умений происходит успешно в том случае, если учащийся знает, правильно ли он осуществляет действия, способствующие становлению навыка. Если об этом не поступило информации, то оценку своим действиям даёт сам учащийся, а это часто приводит к ошибочным выводам и, следовательно, к закреплению неправильных навыков. Правильную оценку действиям учащегося может дать человек с соответствующей квалификацией, т. е. преподаватель. Оценка и составляет подкрепление – один из трёх существующих способов обучения. Но для того чтобы дать правильную оценку, необходимо познакомиться с действиями учащегося или результатами его действий и сравнить их с эталоном (с заданными действиями). Из сказанного ясно, что подкрепление возможно лишь при наличии квалифицированного наблюдения, которое, собственно говоря, и составляет то, что принято называть контролем.

Чтобы лучше представить себе сущность контроля, целесообразно определить границы этого явления. В этом вопросе господствует чисто эмпирический подход, основанный на повседневной практике. Характерным для этого подхода является определение контроля, которое даёт французский словарь методики обучения иностранным языкам. В нём говорится, что контроль – это часть урока, во время которого учитель оценивает, как ученик или группа учеников усваивает содержание предмета во всех его аспектах (144, с. 127–128). Нетрудно заметить, что в »ТОМ определении происходит наложение контроля на подкрепление. Кроме того, здесь упускается из виду, что любая оценка возможна лишь в результате знакомства с действиями учащихся, т. е. в результате наблюдения или рецептивных действий преподавателя. В этом определении нарушены временные границы контроля.

Временные границы нарушают и в том случае, когда к контролю относят вопросы, которые задаются учащимся, задания, которые содержат не просто указания

на требуемые действия (например: прочтите текст), но и искомый результат (например: прочтите и скажите, какие глаголы употреблены в условном наклонении) и которые поэтому называют контрольными. Конечно, для того чтобы наблюдать за действиями учащихся, надо предварительно задать вопросы, сформулировать задание, создать ситуацию, побуждающую к высказыванию. Но сами по себе вопросы, задания и другие стимулы, побуждая учащихся к действиям, не являются ещё контролем. Далеко не каждый ответ учащегося, не каждое упражнение попадает в поле зрения преподавателя, он не в состоянии проконтролировать все. Контроль начинается после того, как учитель начал слушать ответы на заданные вопросы, следить за выполнением упражнений и реакцией учащихся на предъявленные им стимулы. Контроль начинается с началом рецептивных действий преподавателя и заканчивается вместе с ними. Это и есть границы контроля.

Любые продуктивные действия обучающего, будь то вопросы, задания, оценка, исправление, подсказка,— все это уже не контроль, а управление, подкрепление, объяснение или показ. Одно и то же явление нельзя определять в зависимости от включения его в ту или иную деятельность.

Итак, все сказанное говорит о том, что границы контроля совпадают с рецептивными учебными действиями обучающего. Но определить контроль просто как рецептивные действия обучающего тоже недостаточно. Контроль есть наблюдение, и при этом наблюдение квалифицированное, иначе не состоится подкрепление, т. е. обучающее действие, необходимое для формирования навыков и умений. Можно сказать, что контроль отличается от всякого другого восприятия тем, что он составляет сопоставительное восприятие, в процессе которого действия контролируемого сопоставляются с эталоном. Этот эталон может быть конкретным в виде языкового правила, зафиксированного на бумаге или фонограмме, образца. Он может быть и абстрактным, существующим в представлении контролирующего, основанном на его личном опыте.

Теперь появляется возможность дать более точное определение контроля исходя из того, что контроль есть восприятие плюс сопоставление и что содержание контроля заключается в сложной аналитической деятельности по сопоставлению воспринимаемого материала с объективно существующим или носящим субъективный характер эталоном. Сложность этой деятельности усугубляется тем обстоятельством, что при обучении иностранным языкам сопоставление с эталоном происходит одновременно с восприятием. Эффективность же контроля целиком зависит от аутентичности эталона, т. е. от квалификации и добросовестности учителя.

Таким образом, появляется возможность определить контроль как совокупность рецептивных действий с целью сопоставления воспринятого с конкретным или абстрактным эталоном.

§2. ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ

Контролю, как и всем другим видам учебной деятельности преподавателя, отведены определённые функции. Функции контроля в обучении – это те задачи, которые на него возлагаются для достижения общей цели. О функциях контроля написано немало. Чаще всего указывают на обучающую функцию контроля (103). Вспомним, что в обучающую функцию учителя входит передача знаний и формирование навыков и умений. Знания передаются в процессе объяснения или

показа, а навыки и умения формируются неоднократным подкреплением. Но, как нам удалось уже выяснить, в границы контроля не входит ни объяснение, ни показ, ни подкрепление. И то, и другое, и третье могут иметь место благодаря контролю и после того, как процесс контроля завершился. А это значит, что обучающей функцией контроль не наделён.

Нередко указывают на корректировочную (119, с. 418) или контрольно-корректирующую (70, с. 309) функции контроля. Но корректировка есть исправление ошибок учащихся через объяснение или показ правильных действий. Такое исправление может осуществляться на основе контроля, но уже после того, как сам контроль закончен. Следовательно, контроль подготавливает корректировку, но не осуществляет её.

В результате сведений, полученных во время контроля, можно предупредить становление неправильных навыков, сделать выводы о методе обучения, об уровне подготовки учащихся, скорректировать приёмы и методы обучения, но это не значит, что корректировка, обобщение, диагностика, оценка – все это функции контроля. Другое дело – сведения, информация, которые позволяют управлять учебным процессом, эту информацию и призван поставлять контроль. Именно благодаря контролю обучающий может судить о состоянии обучаемого на данном отрезке времени. Обучаемого часто представляют управляемой системой, которую управляющая система (преподаватель) переводит из одного состояния в другое. Для перевода управляемой системы из одного состояния в другое необходима соответствующая информация, поступление которой в управляющую систему в кибернетике называют обратной связью. Во время контроля обучающий получает возможность собрать такую информацию, вот почему основную функцию контроля можно назвать функцией обратной связи.

Функция обратной связи в обучении играет особую роль. Без неё невозможно эффективно управлять учебным процессом, действовать осмысленно, осуществлять индивидуальный подход, обеспечивать учащихся подкреплением, судить об эффективности методов, приёмов и средств обучения. В этом смысле контроль можно сравнить с разведкой, определяющей оптимальный путь к достижению поставленной цели.

Функция обратной связи не является единственной функцией контроля. Не надо забывать, что самые отстающие ученики специально готовятся к экзамену, зачёту, контрольной работе. В присутствии преподавателя все учащиеся выполняют упражнения (или хотя бы делают вид). Письменное домашнее задание, которое будут проверять, выполняется более тщательно. А это значит, что наличие или ожидание контроля стимулируют работу учащихся, являются дополнительным мотивом их учебной деятельности. Следовательно, у контроля есть ещё одна функция – стимулирующая. На стимулирующую функцию контроля уже указывалось в методической литературе (70, с. 309). Но её чаще всего связывали с оценкой, которая, однако, выходит за рамки контроля. В то же время есть все возможности говорить о стимулирующей функции не подкрепления (оценка), а непосредственно самого контроля.

Функция обратной связи и стимулирующая функция исчерпывают, на наш взгляд, функции контроля. Их малочисленность не должна принижать значение контроля в обучении, который благодаря своим функциям представляет собой движущую силу обучения иностранным языкам. К тому же функции контроля

преподаватель не может ещё в полной мере переложить на средства обучения, которые полноценно контролируют пока лишь знания, а не навыки и умения.

§3. ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ

При обучении иностранным языкам приходится контролировать знание лексики, грамматических правил, правил чтения и письма, произносительные, лексические и грамматические навыки, понимание иностранной речи и иностранного текста, умения монологической и диалогической речи, чтения или перевода, письмо на иностранном языке и др. Все это и следует рассматривать в качестве объектов контроля, многочисленность которых не говорит о том, что их нельзя упорядочить.

Для этого не мешает вспомнить, что языковым материалом чаще всего овладевают осознанно, инвентаризируя его в сознании в виде правил, элементов языка. Отражённые в сознании лексические единицы, грамматические формы, правила их употребления приобретают высшую форму психической функции, которую принято называть знаниями. Поэтому, когда объектом контроля становятся правила, лексические единицы, грамматические формы, есть все основания говорить о знаниях как объекте контроля.

Контроль знаний наиболее широко представлен в учебном процессе, в том числе и при обучении иностранным языкам. Как в учебниках, так и на занятиях чаще всего сталкиваешься с заданиями: «Переведите на французский язык слова и словосочетания...», «Поставьте глаголы, заключённые в скобки, в условное наклонение...», «Объясните употребление времён глаголов в предложении...», «Раскройте национально-культурный компонент слова...» и т. п. Для выполнения этих заданий надо знать французские эквиваленты заданных слов и словосочетаний, формы условного наклонения французских глаголов, правила согласования времён глаголов и т. д., т. е. то, что составляет знания в курсе иностранного языка.

Распространению контроля знаний способствует его простота, к тому же он не требует высокой квалификации проверяющего. И все это благодаря наличию и доступности, а также конкретному характеру эталонов знаний. Действительно, французские эквиваленты русским словам и словосочетаниям можно найти в любом словаре, формы условного наклонения – в грамматических справочниках, национально-культурный компонент слова – в энциклопедических или (если они имеются) в лингвострановедческих словарях. Более того, эталоны знаний должны существовать в любом учебнике.

Вместе с тем ограничиться контролем одних знаний при обучении иностранному языку тоже нельзя. Контроль знаний эффективен лишь на начальном этапе. Позже к знаниям необходимо приобщить навыки и контролировать знания и навыки в их совокупности. Кроме того, контроль знаний не находит себе места в прямых методах обучения.

В отличие от других учебных дисциплин, при обучении иностранным языкам в качестве объекта контроля должны быть представлены и навыки. Они контролируются при выполнении имитативных упражнений, при отработке техники чтения, при воспроизведении заученного текста, при спряжении глаголов и т. п. Контроль навыков необходим для их становления, но он таит большие трудности для контролирующего.

Трудности контроля навыков связаны с рядом обстоятельств. Во-первых, навыки

трудно вычленив из деятельности учащихся. Можно прекрасно слышать, что произношение контролируемого далеко от совершенства, и даже то, что он плохо произносит, например, носовой звук, но в результате неправильного функционирования какого навыка это происходит – не всегда ясно.

Во-вторых, не существует или по крайней мере не имеется в распоряжении преподавателя материализованных эталонов большинства навыков. Если правила употребления грамматических форм можно заучить, то их практическое употребление в речи часто зависит от ряда факторов, в том числе и от того, что принято называть узусом (речевые обороты, получившие широкое распространение в стране изучаемого языка). И этот узус далеко не всегда зафиксирован в словарях и учебниках, его могут не знать большинство преподавателей, его хранит разговорная речь народа.

В-третьих, эталоны навыков, существующие в представлении контролирующих, весьма вариабельны и субъективны. Одни проявляют терпимость к нарушениям норм языка, считая их неизбежными в устной речи, другие их строго фиксируют. Отсюда возникающие иногда серьёзные разногласия в оценке того или иного ответа.

В-четвертых, трудности контроля связаны с комплексностью речевых навыков. Напомним, что речевые навыки включают произносительные, лексические и грамматические навыки, и при контроле речевых навыков одно неправильное употребление лексической единицы исключает контроль грамматических и произносительных навыков. Тем самым меньше всего внимания в обучении уделяется произношению, а больше всего становлению лексических навыков.

Перечисленные трудности контроля навыков требуют его особенно тщательной организации, включающей создание значительного числа эталонов, как печатных, так и звуковых, всегда находящихся в распоряжении преподавателя, а также тщательно продуманных заданий, позволяющих контролировать данный навык.

Как и знания, навыки в качестве объекта контроля доминируют на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах объектом контроля чаще становятся умения. Умения, как известно, включают и некоторую сумму навыков, и необходимые знания. Контролируют, как правило, целый комплекс умений. Так, например, в задании «Переведите текст, воспринимаемый зрительно, устно», контролируются по меньшей мере умение читать, умение понимать некоторую сумму лексических единиц, грамматических форм и текст в целом, умение переводить с одного языка на другой и умение оформлять текст в устной речи на языке перевода. Комплекс умений контролируется и при выполнении заданий: «Представьте резюме текста», «Прослушайте текст и ответьте на вопросы» и др.

Контроль умений имеет несколько неоспоримых преимуществ.

Во-первых, контролировать умения довольно легко. Для этого надо знать тот результат, к которому должны прийти учащиеся. Надо знать вариант правильного перевода, формулировку главной мысли текста, содержание резюме текста, ответы на заданные вопросы и др.

Во-вторых, контроль умений представляет собой экономный вид контроля, так как одновременно проверяются и знания, и сумма навыков, и некоторые умения.

В-третьих, при контроле умений легче всего использовать проблемно-поисковые упражнения, которые дают высокий эффект в обучении и способствуют мотивации к изучению языка.

Но контроль умений ограничен продвинутыми этапами обучения, кроме того, умение складывается из навыков и знаний, и отрицательные результаты при контроле

умений не всегда позволяют определить плохо усвоенные учащимися разделы программы.

Таким образом, среди многочисленных объектов контроля при обучении иностранному языку нужно уметь различать знания, навыки, умения и помнить, что:

- контроль знаний или навыков необходим на начальном этапе обучения, хотя он может фрагментарно повторяться при каждой новой дозе знаний и навыков;
- контроль, объектом которого служат преимущественно навыки, характерен для прямых методов; контроль, объектом которого являются главным образом знания, есть признак сознательных методов обучения;
- контроль умений представляется особенно эффективным, поскольку он позволяет использовать проблемно-поисковые упражнения.

С объектами контроля связаны и различия в основных приёмах контроля. Так, для контроля знаний наиболее характерны вопросо-ответные виды работ. Для контроля навыков чаще всего используют тренировочные упражнения, а для контроля умений – решение задач в проблемно-поисковых упражнениях.

Контроль при обучении иностранным языкам предусматривается как на каждом занятии, так и после завершения работы над темой, в конце семестра, учебного года и всего курса обучения. Первый вид контроля принято называть *текущим*, а контроль, проводимый периодически, – *итоговым*. Итоговый контроль может принимать различные организационные формы: экзамены (в том числе государственные), защита дипломов, зачёты, курсовые работы, контрольные работы, контрольные опросы и др. Последнее время стали прибегать и ещё к одной форме контроля – тестированию.

§4. САМОКОНТРОЛЬ И ЭТАЛОНЫ КОНТРОЛЯ

Самое сложное в обучении иностранным языкам – формирование навыков. Знания можно получить из учебников или из другой специальной литературы. Умения приобретаются на основе сформированных навыков в проблемно-поисковых упражнениях и после того как сформированы навыки. А для становления самих навыков необходимо постоянное подкрепление, которое возможно лишь при квалифицированном контроле. К сожалению, ни один преподаватель не способен постоянно наблюдать за повторительными действиями всех его подопечных. Такая возможность имеется у самих учащихся. Но для правильной оценки своих действий они должны не просто наблюдать, но и сопоставлять их с эталоном. Именно в этом случае и будет иметь место эффективный самоконтроль.

Итак, самоконтроль остаётся единственной возможностью организовать систематическое подкрепление при формировании речевых навыков. Естественно, самоконтроль возможен и нужен и при усвоении знаний, и при становлении умений. А главным условием эффективности самоконтроля является наличие многочисленных эталонов для становления навыков, для усвоения знаний, для овладения умениями. Проблема эталонов оказывается, таким образом, ключевой и для контроля, и для самоконтроля, а потому требует особого рассмотрения.

Эталонами при усвоении знаний служат:

- правила грамматики, чтения, употребления синонимов, перевода, реферирования и др., в которых следует избегать грамматического метаязыка, малодоступного для учащихся;
- образцы, демонстрирующие грамматические формы и конструкции,

узуальные выражения и др.

– подсказки, появляющиеся после выполнения упражнения и напоминающие существующие правила, например: «Напомним, что артикль при обозначении профессии обычно опускается», или: «Вы не забыли, что в данном контексте нужно употребить глагол *connaître*?» и т. д.;

– комментарий, который раскрывает лексический фон слов, и в первую очередь его национально-культурный компонент, и помогает оценить выбор лексических единиц для речевого произведения.

– словарики, позволяющие сопоставить использованные лексические единицы с рекомендуемыми для данного предложения или просто проверить понимание текста.

Эталонами при становлении навыков являются:

– образцы, причём не только графические, но и звуковые, демонстрирующие произношение звуков, слов, интонацию различных типов предложений, лексические единицы, узуальные выражения, грамматические формы и фразы целиком;

– подсказки, которые при контроле навыков напоминают только важные для их функционирования признаки, например: «Не забыли ли вы произнести в окончании слова *e* закрытое?», или «Союз *si* исключает будущее время глагола».

Эталонами при овладении умениями выступают:

– ключи, содержащие решение проблемно-поисковых задач в виде ответов на вопросы, формулировки главной мысли статьи, перевода предложений и др.;

– инструкции, в которых последовательно оговариваются действия при выделении ключевой информации в тексте, при составлении плана текста, при реферировании, при необходимости принимать решение в заданной ситуации и др.;

– образцы, представляющие результат учебной деятельности в виде готового перевода реферата, аннотации, письма к зарубежному товарищу, диалога в заданной ситуации и др.

Если при контроле и самоконтроле знаний и навыков образцы играют особенно важную роль, то при самоконтроле умений их следует ограничивать начальным этапом, поскольку в них содержится развёрнутое решение задачи, что не только представляет большой соблазн для отказа от самостоятельного поиска, но и сковывает инициативу учащихся, заставляя их корректировать свою работу под образец, а это отнюдь не обязательно в таких сложных видах речевой деятельности, как перевод, реферат и т. д.

Все перечисленные образцы, правила, подсказки, ключи, словари и др. могут служить эталонами только в том случае, если они обладают необходимыми для этого качествами, а именно:

– аутентичностью, т. е. они должны содержать истинные знания, показывать оптимальные действия и операции, предлагать правильные решения;

– своевременностью предъявления, а это значит, что эталоны должны появляться в поле зрения контролирующего в тот момент, когда они нужны для сопоставления;

– доступностью, что подразумевает простоту формулировок, без использования сложных для понимания терминов и выражений, многократность восприятия эталона, чёткость его изображения и др.

Эти качества появляются у эталонов в том случае, если их создают высококвалифицированные специалисты, если ими снабжены в достаточном

количестве учебники и учебные пособия, если широко используются технические средства обучения и особенно электронно-вычислительная техника. Последняя имеет в этой области неограниченные возможности. Для этого в её память нужно заложить соответствующую информацию, которую можно вызвать на экран дисплея простым нажатием клавиши. Некоторую сложность представляют звуковые эталоны, которые необходимо неоднократно предъявлять в нужный момент с помощью фонограмм. Кроме конкретных эталонов, существующих материально, отдельно от учащихся, в их головах важно создавать эталоны в виде представлений, понятий, необходимых для самоконтроля. Все это следует учитывать при организации учебного процесса, помня, что его эффективность во многом зависит от контроля и самоконтроля, т. е. наличия и качества эталонов.

* * *

Контроль, будучи одним из видов учебной деятельности обучающего, определяется как его рецептивные действия с целью сопоставления воспринятого с конкретным или абстрактным эталоном. В обучении контроль выполняет две основные функции – стимулирующую и обратной связи. Объектами контроля при обучении иностранным языкам выступают знания, навыки и умения. Наиболее сложно организовать контроль навыков, в этом случае на первый план выдвигается самоконтроль. Эффективность самоконтроля, так же как и контроля, зависит от аутентичности, доступности и своевременности предъявления эталонов.

ГЛАВА XV. ЭЛЕКТРОННО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В последнее время в учебные заведения внедряется новое средство обучения – электронно-вычислительная машина (ЭВМ). Научно-технический прогресс невозможен без компьютеризации всех отраслей хозяйства, использование современной вычислительной техники в учебном процессе – веление времени. А это значит, что в методике преподавания иностранных языков уже сейчас необходимо предусматривать возможности нового средства обучения.

Электронно-вычислительная машина благодаря своей памяти, быстрдействию, программному управлению способна заменить учителя во многих его функциях. Она может решить, наконец, одну из самых сложных проблем учебного процесса – организацию самостоятельной работы учащихся. Пока ещё трудно говорить о всех возможностях ЭВМ, но некоторые перспективы её использования ясны и сегодня. Их следует учитывать при обучении иностранному языку.

Во-первых, ЭВМ может быть использована как *универсальный справочник*. Причём не только как словарь или грамматический справочник вообще, а как справочник для определённого контингента учащихся. В память машины можно заложить справочный материал по лексике и грамматике для школьников 5-го или 7-го класса, правила чтения или произношения, лингвострановедческую информацию и др.

Представим, что требуется получить информацию по лексической единице *appartement*. Для вызова этого слова нажимается клавиша либо с его цифровым, либо с буквенным обозначением. Сразу же на экране дисплея появляется информация,

которая для начального этапа обучения может содержать следующий материал:

un appartement квартира (вспомни русское слово апартаменты);
avoir un appartement au premier étage (иметь квартиру на втором этаже). В отличие от русского французское слово appartement содержит два «р».

Для продвинутого этапа обучения сведения по слову appartement будут представлены шире:

un appartement квартира, имеющая не менее двух комнат; синонимы: habitation f, logement m, logis m; louer un appartement снять квартиру; payer le foyer d'un appartement платить за квартиру; appartement à louer сдаётся квартира.
В отличие от русской квартиры, французское appartement доступно только богатым людям; при переводе русских выражений «изолированная, коммунальная, однокомнатная квартира» пользоваться французским словом appartement нельзя, так как appartement всегда изолированная и не может быть коммунальной или однокомнатной.

Грамматический справочный материал будет включать правила, примеры употребления тех или иных грамматических форм, таблицы спряжения глаголов, грамматические структуры и др.

Как универсальный справочник ЭВМ имеет ряд преимуществ перед существующими словарями и справочниками. Об одном из них уже говорилось: направленность справочного материала, предъявление информации, которая нужна именно данному контингенту учащихся.

Кроме того, использование ЭВМ для предъявления справочного материала избавляет учащихся от поиска соответствующего словаря или справочника, что даёт огромный выигрыш во времени.

Во-вторых, ЭВМ может быть использована для *организации самостоятельной работы* учащихся. Обучение иностранному языку в группе, насчитывающей 10–20 человек, наталкивается на значительные трудности в связи с различием индивидуально-психологических особенностей учащихся. Один и тот же материал, одни и те же приёмы обучения, один и тот же ритм работы одновременно предлагаются людям, наделённым различными темпераментом, способностями, памятью, вниманием, особенностями мышления, знаниями и др. Это неизбежно порождает отставание одних учащихся и бездеятельность других, значительную потерю времени и для первых, и для вторых. Отсюда требования дифференцированного подхода и индивидуализации в обучении. Но и то и другое предполагает самостоятельную работу обучаемых.

Долгое время самостоятельную работу понимали как выполнение учащимися домашнего задания. Домашнее задание не позволяет использовать полностью высокий коэффициент полезного действия самостоятельной работы. Это объясняется тем обстоятельством, что домашнее задание необходимо проверять в классе и, следовательно, тратить учебное время, отведённое программой на изучение иностранного языка. Кроме того, далеко не каждое домашнее задание преподаватель имеет возможность проверить и оценить, что снижает его эффективность. Более того, очень часто домашнее задание вообще не выполняется в надежде, что «учитель не

спросит».

По-другому можно будет рассматривать самостоятельную работу с использованием электронно-вычислительной техники. Она позволяет не только дать учащимся задание, но и корректировать их работу шаг за шагом, давая оценку каждому выполненному упражнению. Тем самым отпадает необходимость в проверке каждой работы учащихся в классе или хотя бы в разборе сделанных ошибок. Все это выполнит ЭВМ.

Конечно, это не значит, что ЭВМ следует загружать так называемыми языковыми упражнениями, где требуется совершать подстановки, трансформацию, раскрыть скобки и т. п. Все это проще и дешевле делать с печатными текстами, снабжёнными в случае необходимости ключами, чем загружать машину элементарными программами для совершения элементарных действий. ЭВМ целесообразно подключать к учебному процессу для проведения более сложных упражнений. Приведём несколько примеров.

Упражнение в совершенствовании навыков чтения. На экране дисплея появляется иностранный текст, который с заданной скоростью поднимается снизу вверх, исчезая за его верхней рамкой. Скорость прохождения текста по экрану регулируется в зависимости от уровня обученности учащихся. За время прохождения текста по экрану учащийся должен извлечь из него заданную информацию и при контроле (самоконтроле) указать номер абзаца, в котором он её нашёл. Особенно успешно можно использовать ЭВМ для обучения скоростному (динамичному) чтению, о котором говорилось в главе, посвящённой обучению чтению.

Игровое упражнение «Адресный стол». Учащимся даётся задание узнать адрес своего старого товарища. В задании при внимательном чтении можно найти основные данные о «старом товарище»: его имя, возраст, профессию, цвет волос, рост и т. п. Адресным столом является соответствующая программа ЭВМ. Учащийся вызывает нажатием клавиши программу «адресный стол». На экране дисплея появляется первая серия пронумерованных вопросов на иностранном языке, содержащих одновременно и ответы. Таких вопросов-ответов не менее пяти, в них содержится отрабатываемая лексика. Вот, к примеру, серия вопросов-ответов о профессии разыскиваемого человека: 1. Est-il ouvrier? 2. Est-il professeur? 3. Est-il médecin? 4. Est-il militaire? и т. д. Учащийся выбирает вопрос-ответ, содержащий нужную информацию, и нажимает клавишу с цифрой, соответствующей номеру вопроса-ответа. Далее появляется следующая серия вопросов-ответов и т. д. Если все ответы выбраны правильно, то ЭВМ делает заключение: «Вы отлично изучили своего приятеля и языковой материал». В процессе «игры» ЭВМ может направлять внимание своего клиента на трудности предъявляемого языкового материала. Например: «Обратите внимание, что при обозначении профессии артикль опускается» или: «Глагол-связка être при назывании предмета или профессии обязателен» и т. п.

Упражнение в аудировании. К ЭВМ подключается магнитофон, что позволяет синхронизировать фонограмму с визуальным изображением на экране дисплея. Так появляется хорошая возможность создать зрительные опоры для аудирования иностранного текста. Зрительные опоры могут быть в виде печатного иностранного текста или его перевода на родной язык. Опоры предъявляются синхронно с фонограммой или опережают её. Такое использование зрительных опор даёт хороший эффект при обучении аудированию иностранного текста.

В-третьих, ЭВМ может быть использована для *контроля*. Контролю подлежат

знание лексики и грамматики, понимание' устного или письменного текста, техника и беглость чтения, письмо. Приёмов контроля много. Лексика проверяется путём печатания учащимися на экране пропущенных слов в предложении, ответов на вопросы, которые предлагает машина в диалоге, перевода коротких предложений или словосочетаний. Так же проверяется и знание грамматики. Техника и беглость чтения контролируются «бегущей строкой» на экране дисплея. Во всех случаях ЭВМ «знает» правильную запись, пропущенные слова и грамматические формы, ответы на вопросы и фиксирует абсолютно точно каждую ошибку, поставляя преподавателю информацию об уровне обученности испытуемых.

Интересно можно организовать контроль понимания устного или предъявляемого на экране дисплея текста. После прослушивания или прочтения текста учащиеся должны дать ответ на появляющиеся на экране вопросы, имеющие в виду мельчайшие факты, содержащиеся в тексте. На каждый вопрос ЭВМ предлагает 5–10 ответов, информация в которых может частично совпадать, различаясь только в деталях. К примеру, нужно проверить понимание следующего текста:

«Восемь часов вечера. У входа в театр огромная толпа. Все стараются протиснуться вперёд. Много мужчин, которые становятся на цыпочки, толкаются, ходят по ногам. Полицейские с трудом сдерживают толпу, оставляя свободным проход в театр. Раздаётся крик: «Вот он!» У входа в театр появляется знакомый силуэт знаменитого артиста».

После чтения или аудирования текста учащимся предлагается вопрос «Что делают мужчины около театра?» и серия пронумерованных ответов на него.

1. Ждут появления артиста.
2. Становятся на цыпочки и толкаются.
3. Кричат: «Вот он!»
4. Помогают полицейским сдерживать толпу.
5. Стараются протиснуться вперёд.
6. Отталкивают полицейских.
7. Смотрят на знаменитого артиста.

Нетрудно заметить, что все ответы могут быть правильными, а несколько из них (1, 3, 5, 7) в той или иной степени отражают общее содержание текста. Однако только ответ 2 точно воспроизводит то, что было действительно сказано, и тем самым свидетельствует о детальном понимании отрывка из рассказа. После выбора учащимися ответа машина оценивает их уровень обученности в понимании текста. Естественно, что ответ 2 говорит о понимании всех деталей сообщения, ответы 1 и 5 – об общем понимании содержания, а остальные отрицательно оценивают действия учащихся. Выбранные ответы фиксируются машиной, которая выдаёт тем самым информацию о достигнутом уровне обученности испытуемых.

Таким образом, уже сейчас можно говорить о функциях обратной связи и управления, об информативной и оценочной функциях ЭВМ. Все это важнейшие функции учителя, которые машина частично или полностью может взять на себя, обеспечивая тем самым индивидуализацию обучения. Но, кроме того, ЭВМ играет и самостоятельную стимулирующую роль в обучении иностранным языкам. Работа со сложной техникой, необходимость принимать решение, появление на экране дисплея «умных» ответов и оценок, печатного текста, картинок и движущихся фигур, наконец, сам диалог с машиной – все это вызывает живой интерес и, естественно, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. К тому же самостоятельная работа

учащихся с ЭВМ способствует ликвидации так называемой компьютерной неграмотности, что является важной задачей научно-технического прогресса нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.– 2-е изд.– Т. 20.
2. Аблам С. Б. Использование лингафонных кабинетов в обучении иностранным языкам.– Минск, 1983.
3. Агафонов Ю. Л. Языковые средства отражения ситуации речевого контакта во французском литературном тексте: Автореф. канд. дис.– М., 1982.
4. Алхаишвили А. А. Психологические основы обучения устной иностранной речи.– Тбилиси, 1974.
5. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса.– М., 1968.
6. Анохин П. К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга // Вопросы психологии.– 1966.– № 3.
7. Анциферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии.– М., 1969.
8. Артемов В. А. Восприятие и понимание речи // Учёные записки МГПИИЯ им. М. Тореза.– 1954.– Т. 3.
9. Ахманова О. С. О психолингвистике.– М., 1957.
10. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов.– М., 1966.
11. Ахманова О. С., Мельчук И. А., Падучева Е. В., Фрумкина Р. М. О точных методах исследования языка – М., 1961.
12. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения.– М., 1977.
13. Баллы, Ш. Французская стилистика.– М., 1961.
14. Бейлинсон В. Г., Зуев Д. Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников // Проблемы школьного учебника.– М., 1977.– Вып. 5.
15. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам.– М., 1967.
16. Беляев Б. В. Психологические основы развития устной речи путем использования звуковой и световой техники // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и письменной речи.– М., 1959.
17. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах.– М., 1970.
18. Берман И. М., Бухбиндер В. А. Ситуативность и обучение устной речи // Иностр. языки в школе.– 1964.– № 5.
19. Бернштейн Н. А. Проблема взаимоотношений локализации и координации // Архив биологических наук.– 1935.– № 1.
20. Беспалько В. П. Методические рекомендации по программированному обучению.– М., 1966.
21. Беспалько В. П. О некоторых предпосылках построения дидактической теории учебника // Сов. педагогика.– 1980.– № 1.
22. Бим И. Л. Выделение единицы обучения иностранным языкам – важнейшая предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности // Иностр. языки в школе.– 1975.– № 6.
23. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель её реализации.– М., 1974.
24. Бойко Е. И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Сов. педагогика.– 1955.– № 1.
25. Бухбиндер В. А. Основа обучения лексике в средней школе: Автореф. докт. дис.– М., 1972.
26. Вайсбурд М. Л. Обучение пониманию иностранной речи на слух.– М., 1965.
27. Вайсбурд М. Л. Реалии как элемент страноведения // Русский язык за рубежом.– 1972.– № 3.
28. Вейзе А. А. Реферирование текста.– Минск, 1978.
29. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова.– М., 1980.
30. Волкова В. Д. О некоторых особенностях образования условных рефлексов на речевые раздражители // Физиологический журнал СССР.– 1953.– Вып. 3.– Т. XXXIX.
31. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии.– 1966.– № 6.
32. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования.– М., 1956.
33. Выготский Л. С. Мышление и речь.– М.; Л., 1934.
34. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка: Морфология.– М., 1979.
35. Гак В. Г. Французская орфография.– М., 1985.
36. Гальперин П. Я. Введение в психологию.– М., 1976.
37. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР.– М., 1959.– Т. 1.
38. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности.– М., 1961.
39. Гегечкори Л. К. К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи.– Тбилиси, 1975.
40. Гугенейм Г. Некоторые выводы статистики словаря // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.– М., 1967.
41. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина.– М., 1982.
42. Елухина Н. В. Речевые упражнения для обучения аудированию // Иностр. языки в школе.– 1971.– № 4.
43. Елухина Н. В., Калинина С. В., Турчина Б. И. Французский язык для VIII класса школ с углублённым изучением французского языка.– М., 1989.
44. Есипович К. Б. Основы управления процессом обучения иностранному языку в средней школе.– М., 1983.
45. Жинкин Н. И. Механизмы речи.– М., 1958.
46. Жинкин Н. И. Четыре коммуникативные системы и четыре языка // Теоретические проблемы прикладной лингвистики.– М., 1965.
47. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи.– М., 1976.
48. Зденек Ф. Оливерус. Звуковая сторона обучения // Методологический сборник.– Прага, 1959.
49. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке.– М., 1985.
50. Зуев Д. Д. Школьный учебник.– М., 1983.
51. Исенина Е. И. Механизмы речевого слуха и обучение восприятию иноязычной речи // Иностр. языки в школе.– 1975.– № 2.
52. Калинина С. В. Обучение связному высказыванию на французском языке в школе.– М., 1968.
53. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.– М., 1981.
54. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.
55. Колосов К. М. Обучение фонетике: наука или искусство? // Иностр. языки в школе.– 1979.– № 4.

56. Кондаков М. И. Выступление на годичном собрании АПН СССР в 1977 г. // Сов. педагогика.– 1977.– № 5.
57. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник.– М., 1975.
58. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под ред. В. С. Цетлин.– М., 1970.
59. Коростелев В. С. Организация процесса формирования лексических навыков при коммуникативном обучении говорению // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности.– Воронеж, 1980.
60. Кунин В. И. Обучение монологическому высказыванию на основе логикосинтаксических схем: Канд. дис.– Витебск, 1975.
61. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе – М., 1986.
62. Леонтьев А. А. Психология восприятия и восприятие речи // Иностр. языки в школе.– 1975.– Кг 1.
63. Леонтьев А. И. Проблемы развития психики.– М., 1981.
64. Литкенс К. Я. О порядке введения гласных звуков в начальном курсе французского языка для неязыковых вузов // Вопросы обучения иностранным языкам в школе и вузе.– М., 1975.
65. Лурия А. Р. Речь и мышление.– МГУ, 1975.
66. Лурия А. Р., Виноградова О. С. Объективное исследование динамики семантических систем // Семантическая структура слова.– М., 1971.
67. Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1973.– № 1.
68. Ляховицкий М. В., Кашман И. М. Технические средства в обучении иностранным языкам.– М., 1981.
69. Марушевский М. О, О взаимодействии двух сигнальных систем о ориентировочных реакциях//Вопросы психологии.– 1957.– № 1.
70. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др.– М., 1982.
71. Миньяр-Белоручев Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1984.– Л* 6.
72. Миньяр-Белоручев Р. К. К вопросу о структуре учебно-речевой деятельности учителя иностранного языка //Иностр. языки в школе.– 1980.– № 6.
73. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод.– М., 1980.
74. Миньяр-Белоручев Р. К. О принципах обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1982.– № 1.
75. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод.– М., 1969.
76. Миньяр-Белоручев Р. К. Пособие по устному переводу. Записи в последовательном переводе.– М., 1969.
77. Миньяр-Белоручев Р. К., Остапенко В. 77., Ширяев А. Ф. Учебник военного перевода французского языка: Специальный курс.– М., 1984.
78. Михайлова М. Э. Методика обучения произношению на специальных факультетах педагогических институтов.– М., 1980.
79. Мишеа Р. Словари основной лексики // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.– М., 1967.
80. Москальская О. И. Понятие «практическое овладение иностранным языком» в средней школе //Иностр. языки в школе.– 1971.– № 1.
81. Назарян А. Г. Фразеология современного французского языка.– М., 1976.
82. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети.– М., 1981.
83. Нестерова Н. Б. Оптимизация обучения монологической речи в IV–VI классах средней школы // Иностр. языки в школе.– 1982.– № 5.
84. Обучение эффективному чтению на английском языке / Под ред. Вормсбехера.– Новокузнецкий гос. пед. ин.-т, 1983.
85. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Мкрлобуова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М., 1967.
86. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева.– М., 1974.
87. Остапенко А. И., Розенбаум Е. М. Ситуация в обучении устной речи на иностранном языке // Русский язык за рубежом – 1971.– № 4.
88. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам.– М., 1960.
89. Пассов Е. И, Основы методики обучения иностранным языкам.– М., 1977.
90. Пассов Е. И, Теоретические основы обучения иноязычному говорению – Воронеж, 1983.
91. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков.– М., 1978.
92. Пиотровский Р. Г. Информационные измерения языка.– Л., 1968.
93. Платонов К. К. Проблема способностей.– М., 1972.
94. Программы педагогических институтов: Сб. № 8.– М., 1981.
95. Программы средней общеобразовательной школы // Иностр. языки в школе.– М., 1986.
96. Профессиограмма учителя иностранного языка.– Мин-во проев. РСФСР, 1977.
97. Пути оптимизации обучения иностранному языку в вузе.– М., 1984.
98. Рапанович Н. Фонетика французского языка.– М., 1969.
99. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке – М., 1980.
100. Рогова Г. В. О методах и приёмах обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1975.– № 2.
101. Рогова Г. В. О принципах обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1974.– № 6.
102. Розенталь Д. Э., Теяенкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов – М., 1976.
103. Салистра И. Д. Очерки методов обучения иностранным языкам.– М., 1966.
104. Сердюков П. И. ЭВМ в обучении иностранным языкам. (Взгляд в будущее) // Иностр. языки в школе.– 1985.– № 5.
105. Силантьева В. Л. Методические разработки для студентов педагогических вузов и учителей французского языка по теме «Приемы повышения мотивации при обучении французскому языку в средней школе».– М., 1983.
106. Скалкин В. Л. Коммуникативные основы отбора языкового материала для обучения устной иноязычной речи // Коммуникативный метод обучения иноязычной речевой деятельности.– Воронеж, 1983.
107. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи, – М., 1981.
108. Слободников В. А. Система порождающих моделей как основа организации структурного языкового

материала при обучении иноязычной речи: Автореф. канд. дис.– Минск, 1969.

109. Слободников В. А., Шапко А. П. Книга для учителя к учебнику французского языка для 5 класса средней школы.– М., 1989.
110. Слободников В. А., Шапко А. П. Структурное оформление речи учащихся на начальном этапе обучения //Иностр. языки в школе.– 1979.– № 1.
111. Слободников В. А., Шапко А. П. Французский язык: Учеб. пособие для учащихся 4 класса средней школы.– М., 1988.
112. Словарь иностранных слов / Под ред. И. В. Лехина и Ф. Н. Петрова.– М., 1949.
113. Словарь-минимум по английскому, французскому и немецкому языкам для средней школы / Под ред. И. В. Рахманова.– М., 1947.
114. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия Академии пед. наук РСФСР.– 1947.– Вып. 7.
115. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование.– М., 1978.
116. Старков А. //7. Обучение английскому языку в средней школе.–М., 1978.
117. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний.– М., 1981.
118. Тарасов Е. Ф. Социологические аспекты речевого поведения//Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка.– М., 1969.
119. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе, – М., 1981.
120. Тихомиров О. К. Принцип избирательности в мышлении//Вопросы психологии.– 1965.– № 6.
121. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д. Н. Ушакова.– М., 1938.
122. Томас К., Девис Дж., Опеншоу Д., Берд Дж. Перспективы программированного обучения.– М., 1966.
123. Томилов В. А. Общие проблемы теории отбора лексического материала по иностранным языкам // Иностр. языки в школе.– 1983.– № 5.
124. Тугаринов В. П. Философия сознания.– М., 1971.
125. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова.– М., 1980.
126. Цетлин В. С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. – М., 1961.
127. Чикобава А. С. К вопросу взаимоотношения мышления и речи в связи с ролью коммуникативной функции // Язык и мышление.– М., 1967.
128. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.– М., 1986.
129. Шварц И. Е. Релаксация как средство интенсификации учебно-воспитательного процесса // Проблемы суггестологии.– София, 1973.
130. Щерба Л. В. Общеобразовательное значение иностранных языков и их место в системе школьных предметов // Сое. педагогика. 1972.– № 5–6.
131. Щерба Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова //Избранные работы по русскому языку.– М., 1957.
132. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков.– М., 1956.
133. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики.– М., 1974.
134. Щерба Л. В. Фонетика французского языка.– М., 1957.
135. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность.– Л., 1974.
136. Щербаков А. И. Психология личности учителя // Возрастная и педагогическая психология – М., 1979.
137. Ширяев А. Ф. Картина речевых процессов и перевод // Перевод как лингвистическая проблема.– М., 1982.
138. Шмелев А. Г. Концепция систем значения в экспериментальной психологии // Вопросы психологии.– 1983.– № 4.
139. Яглом А. М, Яглом И. М. Вероятность и информация. – М., 1960.
140. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Русская речь. – Петроград, 1923.
141. Яхно П. С. Слуховая память в механизме понимания текста//Иностр. языки в школе.– 1978.– № 6.
142. Christophersen P. Is Structuralisme Enough? // EZR. – 1967. – Vol. 54. – № 2.
143. Führmann R. Die Deutung des Sprechausdrucks. - Bonn, 1960.
144. Galisson R. et Cosle D. Dictionnaire de didactique des langues. – Hachette, 1976. _
145. Galisson R. L'écho, cinquième moment de la classe de langue. – Paris, 1966.
146. Guberina P. La méthode audio-visuelle strucluroglobale // Revue de Phonétique Appliquée.– 1965.– fasc. I.
147. Нотыат Ф., Делепин-Мессе Д. Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne. – Paris, Bruxelles, 1973.
148. Palmer H, Intérim Report on Vocabulary Sélection.– London, 1936.
149. Thorndlke, Large. The Teacher's Word Book of 30 000 Words. – New York, 1944.
150. Wittgenstein Z. Philosophical Investigations. – Oxford, 1958.

VOCABULAIRE METHODOLOGIQUE

- Acception f значение слова
acquis m pl. приобретённые навыки и умения
acquisition f усвоение
action f
~ d'apprentissage учебное действие (учащегося)
~ d'enseignement обучающее действие
~ d'étude учебное действие
~ productive продуктивное действие (в речевой деятельности)
~ réceptive рецептивное действие
~ verbale речевое действие, речевой поступок
activité f
~ langagière речевая деятельность
~ périscolaire внеклассная работа
actualisation f актуализация
agrégé m дипломированный специалист с правом преподавания
algorithme m алгоритм
alphabétisation f обучение чтению и письму; ликвидация неграмотности
analphabétisme m неграмотность
année f
~ scolaire учебный год
~ d'études год обучения
appareil m
~ phonatoire артикуляционный аппарат
apprentissage m учение
~ autonome самостоятельная работа
~ distribué экстенсивное обучение
~ massé интенсивное обучение
~ mémoriel механическое заучивание
approche f подход, метод
~ cognitive сознательный метод
appropriation f
~ d'une langue овладение языком
assimilation f усвоение
attitudes f pl. задатки
audio-oral m аудиолингвальный метод
audio-visuel m аудиовизуальный метод
audition f аудирование
authentique adj. аутентичный; подлинный
~ texte m аутентичный (оригинальный) текст
autodidactie f самообучение
auto-évaluation f самоконтроль
automatisme m навык
monter les ~ s формировать навыки
Baccalauréat m 1) экзамен на право поступления в вуз; 2) степень бакалавра
barbarisme m неправильное употребление языковых форм
base f основа слова
batterie f
~ de tests система тестов
~ d'exercices серия упражнений
béhaviorisme m бихевиоризм (психологическая теория, основывающая свои положения на простейших поведенческих связях: стимул – реакция)
bilinguisme m билингвизм, двуязычие
Capacité f способность
chaîne f
~ parlée речевая цепочка
chef m
~ de classe классный руководитель
choix m отбор (материала)
circuit m
~ fermé de télévision замкнутая телевизионная сеть; учебное телевидение
civilisation f
~ étrangère национальная культура; лингвострановедческий аспект языка
collège m коллеж
~ d'enseignement secondaire среднее учебное заведение
~ d'enseignement technique профессионально-техническое училище
communication f коммуникация
~ de masse массовая коммуникация
compétence f
~ de communication коммуникативная компетенция (сумма не только

лингвистических знаний, но и знаний
 узуса, делающая возможной
 иноязычную коммуникацию)
 ~ linguistique лингвистическая
 компетенция (сумма знаний,
 позволяющая изъясняться на языке)
 comportement m деятельность;
 поведение
 ~ verbal речевая деятельность
 concours m
 ~ d'admission приёмные экзамены
 conditionnement m система условных
 рефлексов, становление навыка
 conférence f
 ~ pédagogique педсовет
 connaissance f
 ~s extralinguistiques
 экстралингвистические знания
 conseil m
 ~ académique совет
 ~ de faculté совет факультета
 contenu m
 ~(s) d'enseignement содержание
 обучения
 contraction f
 ~ de texte компрессирование текста
 contrôle m контроль
 ~ ajourné отсроченный контроль
 ~ courant текущий контроль
 ~ immédiat непосредственный контроль
 ~ résultant итоговый контроль
 cours m курс, предмет, дисциплина
 ~ facultatif факультативный курс
 ~ phonétique фонетический курс
 créativité f проблемный подход в
 обучении, применение (этап
 обучения)
 critère m
 ~ de choix принцип отбора
 Débit m темп речи
 déchiffrement m узнавание
 conditionnement m потеря навыка
 découverte f проблемное обучение
 démarche f
 ~ didactique приём обучения
 dessin m картинка
 devoir m задание

dialogue m диалог
 diapostive f диапозитив
 diascope m диаскоп
 didactique f дидактика
 ~ des langues методика обучения языкам
 ~ générale общая дидактика
 ~ spéciale частная дидактика
 diplôme m диплом discours m устная
 речь
 disponibilité f тематический принцип
 отбора лексики
 Echo m оптимальный вариант
 периодичности в закреплении
 пройденного материала
 école f
 ~ expérimentale f ~ pilote
 экспериментальная школа
 ~ privée частная школа
 ~ publique государственная школа
 ~ haute высшая школа (вуз)
 écriture f письмо
 éducatif adj. воспитательный
 éducation f воспитание
 énoncé m высказывание
 enseignant m обучающий
 enseigné m обучаемый
 enseignement m обучение, преподавание
 ~ élémentaire ~ primaire начальное
 обучение
 ~ par correspondance заочное обучение
 ~ explicite сознательный метод в
 обучении
 ~ implicite прямой метод в обучении
 ~ préscolaire дошкольное воспитание,
 обучение
 – programmé программированное
 обучение
 ~ secondaire среднее образование
 ~ supérieur высшее образование
 ensemble m
 ~ didactique учебно-методический
 комплект
 environnement m контекст
 espèce f
 ~ du comportement verbal вид речевой
 деятельности
 ethnolinguistique f лингвострановедение

évaluation f оценка exercice m
упражнение
~ d'exploitation тренировочное
упражнение
~ d'imitation имитативное упражнение
~ de réemploi репродуктивное
упражнение
~ structural структурное упражнение
~ de substitution подстановочное
упражнение
explication f объяснение (способ
обучения)
exploitation f тренировка (этап
обучения)
expression f
~ écrite письменная речь
~ orale устная речь
Feed-back [fidbak] m обратная связь
fiche f карточка (для индивидуальной
работы)
film m
~ fixe диафильм
fin f цель (обучения)
finalité f цель (обучения)
fixation f закрепление
fonction f функция
~ de communication коммуникативная
функция
~s grammaticales грамматическая
функция
~s langagières речевые функции
formation f образование, формирование,
подготовка
~ professionnelle профессиональная
подготовка
français m
fondamental словарь-минимум
французского языка
fréquence f частотность
critère m de ~ принцип частотности
~s langagières речевые функции
Gradation f последовательность
введения материала
grade m степень (во Франции
существуют четыре учёные степени:
baccalauréat m – степень, дающая
право на поступление в вуз; licence f –

степень, присуждаемая лицам,
успешно окончившим вуз; doctorat m
du troisième cycle – учёная степень,
примерно соответствующая
кандидату наук: doctorat d'Etat –
высшая учёная степень,
соответствующая доктору наук)
grammaire f
~ explicite открытая грамматика
(изучение грамматических явлений с
помощью правил)
~ implicite скрытая грамматика
(интуитивное усвоение
грамматических явлений)
~ intériorisée грамматические навыки
Habitude f навык
heuristique f эвристические беседы
Identification f идентификация
illettré m неграмотный
image f изображение, картинка, рисунок
~ animée мультипликация
~ fixe диапозитив
imitation f имитация
imperfectif m несовершенный вид
individualisation f
~ de l'enseignement принцип
индивидуализации в обучении
informateur m информант
inhibition f торможение (психический
процесс)
instruction f образование
~ publique народное образование
~ primaire начальное образование
~ secondaire среднее образование
~ supérieure высшее образование
interférence f интерференция
~ proactive интерференция как результат
воздействия устоявшихся навыков
~ rétroactive интерференция как
результат воздействия вновь
приобретённых навыков
interlocuteur m собеседник, партнёр (в
акте речи)
interprétation f интерпретация, устный
перевод
introduction f введение
intuition f интуиция

Laboratoire m
 ~ audio-actif лингафонный кабинет
 ~ à cabines лаборатория устной речи
 ~ de langues кабинет иностранных языков; языковая лаборатория
 ~ de phonétique кабинет фонетики
 langage m речь
 langue f язык
 écrite письменная речь
 ~ étrangère иностранный язык
 ~ parlée устная речь
 ~ seconde второй язык
 vivante современный (живой) язык
 leçon f урок, комплексная единица обучения
 lecture f чтение
 ~ analytique аналитическое чтение
 ~ -balayage du texte f ~ -consommation f просмотровое чтение
 ~ expliquée аналитическое чтение
 ~ expressive выразительное чтение
 ~ intégrale синтетическое чтение
 ~ mentale чтение про себя
 ~ rapide быстрое чтение
 ~ silencieuse чтение про себя
 ~ à voix haute чтение вслух
 lexique m лексика
 licence f учёная степень, присуждаемая лицам, успешно закончившим высшее учебное заведение
 locuteur m источник сообщения
 locution f речение; оборот речи
 lycée m лицей (соответствует средней общеобразовательной школе)
 Machine f
 ~ à enseigner обучающая машина
 maître m
 ~ -assistant m ассистент (преподаватель)
 ~ de conférence лектор
 maîtrise f
 ~ de la langue владение языком
 manière f
 ~ d'acquisition способ учения
 ~ d'enseignement способ обучения
 manuel m учебник
 mass media m средства массовой информации

matériel m
 ~ didactique учебное пособие, учебные материалы
 ~ de référence справочный материал
 matière f содержание обучения
 mémoire f
 ~ à court terme кратковременная память
 ~ immédiate непосредственная память
 ~ à long terme долговременная память
 mémorisation f запоминание
 message m сообщение
 méthode f метод
 ~ audio-orale аудиолингвальный метод
 ~ audio-visuelle аудиовизуальный метод
 ~ directe прямой метод
 ~ d'enseignement метод обучения
 ~ grammaire-traduction грамматико-переводной метод
 ~ de redécouverte проблемное обучение
 ~ structuro-globale структурно-глобальный метод
 suggestive суггестопедический метод Лозанова
 méthodologue m методист
 méthodologie f методика
 ~ de l'enseignement des langues методика обучения языкам
 ~ générale общая методика
 ~ spéciale частная методика
 mimétisme m имитирование
 modèle m модель, образец
 mot m слово
 ~ s athématiques нейтральная лексика (нетематическая)
 ~ clé ключевое слово
 ~ motivé мотивированное слово
 ~ vide слово, не содержащее информации
 motivation f мотивация
 moyen m
 ~ enseignant обучающее средство
 ~ de l'enseignement средство обучения
 multimédia m система обучения с помощью средств массовой информации
 Narration f сочинение
 niveau m

- ~ d'apprentissage уровень обученности
notation f система отметок (баллов)
note f балл, отметка
notion f понятие
Objectif m
~ s cognitifs общеобразовательные цели обучения
~ s éducatifs воспитательные цели обучения
~ s d'enseignement цели обучения
~ s pratiques практические цели обучения
oral m устная речь
orientation f
~ professionnelle профессиональная подготовка
orthoépie f орфоэпия
orthographe f орфография
~ étymologique орфография, основанная на историческом принципе
~ grammaticale орфография, основанная на грамматическом принципе
~ phonétique орфография, основанная на фонетическом принципе
Parole f речь, устная речь
pattern m модель, речевой образец
pédagogie f педагогика
~ de l'enseignement des langues étrangères методика обучения иностранным языкам
générale общая педагогика
perception f восприятие, ознакомление
permanence f перенос (навыков); продлённый день (в школе); дежурство
personnel m
~ enseignant профессорско-преподавательский состав
phase f этап
~ d'appropriation f ~ d'exploitation f ~ de fixation этап закрепления нового материала
~ de présentation этап введения нового материала
phonétique f фонетика
~ expérimentale экспериментальная фонетика
- ~ Française фонетика французского языка
~ historique историческая фонетика
plan m
~ d'études учебный план
planification f планирование
population f
~ d'une classe наполнение класса
ponctuation f пунктуация
présentation f показ
principe m
~ de l'accessibilité принцип доступности обучения
~ didactique дидактический принцип
~ de l'enseignement принцип обучения
~ de l'enseignement actif принцип активного обучения
~ de l'enseignement éducatif принцип воспитательного обучения
~ de l'enseignement par présentation принцип наглядности
~ de l'enseignement systématique принцип систематичности в обучении
~ de l'étude consciente принцип сознательного обучения
~ méthodologique методический принцип
procédé m
~ didactique f
~ pédagogique f приём обучения
processus m d'apprentissage учебный процесс
programmation f составление программы обучения
programme m
~ d'instruction программа обучения
progression f порядок введения и закрепления нового материала
projecteur m проектор
promotion f выпуск (учебного заведения)
prononciation f произношение
propédeutique f вводный курс
prosodie f просодия
psycholinguistique f психолингвистика
psychopédagogie f психопедагогика
psychosociologie f психосоциология

Question f вопрос	~ de l'éducation f ~ éducative f обучение
~ fermée проблемный вопрос	с использованием технических средств
questionnaire m вопросник	télé-enseignement m обучение по телевидению
Raisonnement m размышление	télévision f
recherche f поиск (способ учения)	~ en circuit fermé замкнутая телевизионная цепь
récipient m реципиент, адресат	~ scolaire учебное телевидение
récognition f узнавание	test m тест
récréation f перемена	texte m текст
rédaction f сочинение	~ authentique оригинал, аутентичный текст
redécouverte f проблемное обучение	~ fabriqué скомпонованный текст
redondance f избыточность	~ filtré (filtre) адаптированный текст.
référence f ссылка	~ libre текст по выбору
réflexe m	thème m тема; перевод с родного языка на иностранный
~ conditionné условный рефлекс	traduction f перевод
rémanence f интерференция	mot à mot дословный перевод
renforcement m подкрепление (способ обучения)	tableau m de feutre фланелеграф
répétiteur m репетитор	technique f вспомогательные средства обучения
répétition f повторение	transcription f транскрипция
résumé m реферат, резюме	transfert m перенос
retardé m отстающий ученик	~ proactif перенос
rétroaction f обратная связь	~ rétroactif интерференция
révision f повторение	transposition f применение
Savoir-faire m умение	typologie f
~ verbal речевое умение	pédagogique методическая типология
sélection f отбор (например, лексики)	Unité f
session f экзаменационная сессия	~ didactique комплексная единица обучения, урок
simulation f создание искусственных ситуаций	~ de discours часть речи
situation f ситуация	~ de l'enseignement единица обучения
~ de communication речевая ситуация	~ lexicale лексическая единица
~ de contrainte verbale стандартная ситуация	usage m узус
~ d'expression речевая ситуация	Vacances f pl. каникулы
~ simulée искусственная ситуация	version f перевод с иностранного языка на родной
~ verbale libre ситуация свободного высказывания	vocable m слово
stimulation f стимулирование	vocabulaire m словарь
stimulus m стимул	~ disponible активный словарь
structure f структура	
~ profonde глубинная структура	
~ de surface поверхностная структура	
substrat m первый язык système m	
~ d'enseignement система обучения	
Technologie f	

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

МИНЬЯР-БЕЛОРУЧЕВ РЮРИК КОНСТАНТИНОВИЧ
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Зав. редакцией Т. В. Белосельская
Редактор Т. М. Карпова
Младший редактор Н. В. Пикалова
Художник Т. Я. Демина
Художественный редактор К. Д. Хлестова
Технический редактор М. М. Широкова
Корректор В. Д. Маслина

ИБ № 11709

Сдано в набор 24.02.89. Подписано к печати 12.09.89. Формат 60X90.
Бумага офсетная 2. Гарнитура литер. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 14 + 0.25 форзац. Усл. кр. отт., 14,50. Уч.-изд. л. 15,29 + 0.42 форзац.
Тираж 22 000 экз. Заказ № 500 Цена 85 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение»
Государственного комитета РСФСР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли.
129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41

Саратовский ордена Трудового Красного Знамени полиграфический комбинат
Государственного комитета РСФСР по делам издательств,
полиграфии и книжной торговли.
410004, Саратов, ул. Чернышевского, 59.