

Б 81.2
Г17

Высшее профессиональное образование

Н. Д. Гальскова
Н. И. Гез

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Лингводидактика
и методика

6-е издание

Учебное пособие



Иностранные
языки

Н.Д.ГАЛЬСКОВА, Н.И.ГЕЗ

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА

Рекомендовано

*Учебно-методическим объединением по образованию
в области лингвистики Министерства образования
Российской Федерации в качестве учебного пособия
для студентов, обучающихся по специальности
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»*

6-е издание, стереотипное



Москва

Издательский центр «Академия»

2009

УДК 802/809(075.8)

ББК 81.2-9я73

Г176

Авторы:

Н.Д. Гальскова — часть I;

Н.И. Гез — части II, III

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования А.А. Миролюбов;

кафедра лингводидактики Московского государственного областного университета (зав. кафедрой — кандидат филологических наук Н.Н. Михайлов)

Гальскова Н.Д.

Г176 Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — 6-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с.

ISBN 978-5-7695-6473-4

Учебное пособие, написанное известными специалистами, авторами многочисленных учебников и учебных пособий по школьной и вузовской методике, призвано сформировать у преподавателей любых неродных языков общее представление о теории обучения иностранным языкам как научной области, о закономерностях построения учебного процесса при развитии устного и письменного общения. Новизна авторского подхода состоит в том, что иностранный язык (как учебный предмет) рассматривается в качестве составной части языкового образования в условиях искусственной языковой среды.

Для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений, а также учителей школ разного типа.

УДК 802/809(075.8)

ББК 81.2-9я73

Оригинал-макет данного издания является собственностью Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом без согласия правообладателя запрещается

© Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004

© Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2005, с исправлениями

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008

ISBN 978-5-7695-6473-4

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее пособие адресовано студентам языковых вузов и факультетов педагогического профиля, учителям и преподавателям любых неродных языков¹, аспирантам, работающим над актуальными проблемами языкового образования, а также специалистам в области профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Основная цель пособия — дать представление о современном состоянии и перспективах развития отечественного языкового образования, о требованиях, предъявляемых к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся различных категорий в контексте языковой политики в сфере образования. В понятие «лингвокультурная подготовка» учащихся входит владение ими на различном уровне любыми языками и культурами, как родными, так и неродными. Это дало основание авторам настоящего пособия исходить из того, что языковое образование есть образование в области *всех современных (родных и неродных) языков и культур*. Но поскольку сферы преподавания и изучения родных и неродных языков, равно как и сферы практического использования этих языков, разнятся между собою и каждая из них имеет свои специфические особенности, в книге образование в области родного языка и образование в области современных неродных языков трактуются как сопряженные, но одновременно автономно функционирующие сферы. Именно в этом ракурсе и дается изложение проблем образования в области современных неродных языков при осознании определенной условности, термины «языковое образование» и «образование в области иностранных (а шире — и всех неродных) языков» употребляются как синонимичные.

Сложность и динамичность развития и функционирования сферы современного языкового образования предъявляют всем его субъектам, и прежде всего учителю, новые требования. Учитель

¹ В понятие «неродной язык» включается иностранный язык, который изучается вне условий его естественного бытования, т. е. в учебном процессе, и который не употребляется наряду с первым (родным) в повседневной коммуникации, а также второй язык, который не является родным, но усваивается, как правило, в социальном окружении, где он выступает реальным средством общения, и который служит наряду с родным или после него вторым средством общения (см.: Klein W., 1987, S. 31).

должен не только в совершенстве владеть отдельными инновационными технологиями обучения своему предмету, но и понимать сущность закономерностей, которые лежат в их основе, видеть их истоки и перспективы развития. Особенно это существенно на рубежных этапах развития методической науки, один из которых и переживает современная теория обучения неродным языкам. Этот этап связан с последовательным обращением к межкультурной парадигме исследования процессов преподавания и изучения языков и культур, что самым естественным образом требует переосмысления понятийно-категориального аппарата методической науки, сущности современных приемов, способов и средств обучения языкам, специфики функциональной нагрузки учителя. Последний выступает не только «транслятором» нового языкового кода и «языкового» содержания, но и инициатором и организатором межкультурного взаимодействия учащегося с носителями изучаемого языка, формирования у него готовности и способности принимать активное участие в этом взаимодействии. Для успешного выполнения этой функции учителю необходимо обладать соответствующими знаниями, навыками и умениями, позволяющими моделировать учебный процесс на основе целостного системного подхода к образованию в области неродных языков и культуры их носителей.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Глава I

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

В последнее время достаточно часто употребляется термин «языковое образование», однако при этом среди ученых и практиков отсутствует единая точка зрения на его содержание. Под языковым образованием нередко понимают процесс усвоения систематизированных знаний, навыков и умений, позволяющих осуществлять иноязычную речевую деятельность. В других случаях языковое образование трактуется как результат этого процесса или как система образовательных учреждений, в которых осуществляется обучение неродным языкам.

Такое разногласие во взглядах на сущность термина «языковое образование» свидетельствует, с одной стороны, о его многоплановости, а с другой — о стремлении дидактов и методистов акцентировать внимание лишь на отдельных сторонах функционирования языкового образования, что, естественно, не позволяет увидеть сущностные характеристики этого явления в целом. Поэтому, на наш взгляд, было бы правильно, приняв за «точку отсчета» анализа интересующего нас термина многоаспектность понятия, рассматривать «языковое образование» как: 1) ценность, 2) процесс, 3) результат, 4) систему (см.: Гершунский Б.С., 1997, с. 38)¹.

Аспектное разделение анализируемого понятия не означает нарушения его целостности. Более того, показать его сущность как сложного и многопланового явления можно, на наш взгляд, лишь в единстве и взаимодополнении названных выше аспектных характеристик.

¹ В скобках даны ссылки на библиографию, помещенную в конце книги: фамилия автора, год издания, номера страниц. Если ссылки идут на несколько работ, то эти работы отделяются друг от друга точкой с запятой.

§ 1. Языковое образование как ценность, или осознание значимости владения современными неродными языками

Если принять логику рассуждения Б. С. Гершунского, то языковое образование как ценность предполагает рассмотрение трех аксиологических блоков:

- языковое образование как государственная ценность;
- языковое образование как общественная ценность;
- языковое образование как личностная ценность.

Сразу заметим, что речь идет именно о взаимосвязанных блоках. Только в гармонии государственных, общественных и личностных интересов в развитии языкового образования в стране, придании ему приоритетной значимости на всех рассматриваемых уровнях возможно достижение качественных результатов в решении не только социально-педагогических проблем, стоящих перед обществом, государством, образованием, но и проблем социально-культурного плана.

Осознание языкового образования как ценности обуславливает актуальность разработки и реализации научных и практических действий, связанных как с анализом отношения к нему государства, общества и личности, так и с обеспечением на общественно-государственном и личностном уровнях престижа этого образования.

Роль любого языка определяется его статусом в обществе, государстве. Язык может быть международным средством общения. Речь идет в первую очередь о языках глобального распространения и общечеловеческой культуры, выполняющих максимальный объем общественных функций. К таким языкам относятся, например, английский, русский и немецкий языки. Если на языке говорят в ряде стран того или иного региона (например, немецкий — в немецкоговорящих странах), этот язык приобретает статус межгосударственного. Язык может играть также роль государственного или локального языка. К числу первых языков относится, например, русский язык в России, выступающий официальным средством межнационального общения, к числу вторых — любой язык, используемый в конкретном регионе, области или округе отдельной страны (например, татарский, якутский и другие в соответствующих национально-государственных образованиях). Совершенно очевидно, что с точки зрения формирования ценностных ориентаций конкретной личности в современном мире, расширения ее образовательных и социальных возможностей наиболее значимыми являются языки глобального общения. Но этот тезис не означает, что наряду с языками международного общения не должны изучаться локальные языки и что государством и обществом не должны создаваться для этого благоприятные условия.

Как известно, государство и общество — понятия не идентичные. Общество может нуждаться в изучении современных неродных языков. Например, повседневная реальность последних лет свидетельствует о возросшем статусе иностранных языков в обществе. Сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что динамика общественной жизни страны и связанные с ней новые цели, масштабы и направленность преобразований вызывают общественную потребность в большом количестве граждан, практически владеющих одним или несколькими современными неродными языками. Знание языков, и прежде всего языков международного значения, как правило, дает возможность личности получить реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в материальном отношении положение. Более того, все более осознается тот факт, что богатством общества в условиях современной рыночной экономики и развития информационных технологий становятся человеческие ресурсы, которые выступают в качестве основного стратегического фактора экономического и социального прогресса. В решении этой задачи важная роль отводится и языковому образованию как фактору, превращающему человека в развитую личность и расширяющему его социальную и экономическую свободу.

Среди наиболее важных обстоятельств, свидетельствующих в пользу востребованности иностранных языков в современной России (впрочем, и в других странах), можно назвать: 1) глобализацию интеграционных общественных процессов¹; 2) межгосударственную интеграцию в сфере образования; 3) доступ к опыту и знаниям в мире, к большому информационному богатству, к качественному образованию² в стране и за рубежом. В то же время известно, что общественная потребность в качественном языковом образовании в силу тех или иных обстоятельств может не находить поддержки на государственном уровне. Последнее выражается, в частности, в отсутствии понимания руководителями образовательных ведомств важности приобщения подрастающего поколения к новым средствам общения, поиска необходимых материальных инвестиций в сферу языкового образования и др. Недостаточное финансирование со стороны государства образовательной сферы, отличающее, в частности, настоящий период общественного развития нашей страны, приводит к оттоку педагогических кадров из образовательной сферы, не позволяет в должной мере оснащать образовательный

¹ Глобализация есть взаимодействие групп и отдельных индивидов напрямую друг с другом через границы, без обязательного участия в этом процессе государства; например, на огромных земных пространствах складывается в настоящее время единый рынок финансов, товаров, рабочей силы, услуг, в том числе и в образовательной сфере.

² Знание языков, и прежде всего языков международного значения, выступает в качестве важного показателя современного образования.

процесс адекватными материально-техническими средствами и др., что, естественно, негативно сказывается на качестве лингвокультурной подготовки учащихся.

Сложившаяся ситуация имеет вполне закономерные особенности. Сфера образования в целом неразрывно связана с той социально-экономической формацией, в рамках которой она формировалась и функционирует. Б. Саймон пишет: «...само понимание взаимосвязей между образованием и обществом меняется с течением времени, степень заключенного в нем оптимизма или пессимизма (если в данном случае уместно употребление этих столь ценностно насыщенных слов) зависит от экономической ситуации. Иными словами, взгляды, подчеркивающие важность роли образования, находят поддержку в периоды оживления экономики, в то время как в период экономических спадов становятся популярными прямо противоположные идеи» (Саймон Б., 1989, с. 21).

Социально-политические и экономические реалии общественного развития влияют не только на статус современных неродных, в том числе и иностранных, языков, но и на выполняемые ими в обществе функции. Сегодня эти функции в обобщенном плане можно сформулировать следующим образом: *установление взаимопонимания между народами — носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании), в том числе и с помощью средств новых информационных технологий.* Язык, а следовательно, и языковое образование выступают в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

Действительно, на современном этапе развития страны — этапе, отличающемся глубокими интеграционными процессами во всех сферах общественной жизни, языковое образование выступает в качестве значимого медиума, оно формирует (должно формировать) сознание личности, ее способность быть социально мобильной¹ в обществе, свободно «входить» в открытое информационное пространство. Даже при благоприятных условиях государственно-общественная значимость языкового образования должна подкрепляться его личностно ориентированной ценностью. Последняя связана с *индивидуально мотивированным и стимулированным отношением* отдельной личности к собственному образованию вообще и языковому образованию в частности, к его уровню и качеству (см.: Нечаев Н. Н., 1989).

¹ Под *социальной мобильностью* человека понимают его социальные, стратификационные перемещения в социальном пространстве. Данное понятие, как утверждают философы, включает в себя социокультурную мобильность, которая, являясь субъективной стороной социального бытия, определяется внутренней свободой личности и отсутствием стереотипизации мышления (см.: Василенко И. В., 1996).

Личностно ориентированная ценность языкового образования обусловлена:

а) степенью осознания учащимися важности любого неродного языка как средства общения в современном мультилингвальном и поликультурном мире;

б) четким представлением о тех требованиях, которые предъявляются к уровню его языковой подготовки на каждом образовательном этапе, и технологиях, позволяющих определить этот уровень;

в) личностной потребностью в изучении современных неродных языков и в их практическом использовании.

Именно последний параметр, а не юридический статус конкретного языка (государственный язык, официальный рабочий язык и др.) и определяет для конкретной личности престиж языка и языкового образования в целом.

В свою очередь, на государственно-общественном уровне престиж языкового образования зависит от степени и глубины межкультурной интеграции в конкретных геополитических регионах, диапазона политико-экономических и культурных (в том числе и этнокультурных) потребностей в международной кооперации и межнациональном сотрудничестве. Создание таких условий в обществе позволит установить пути разумного удовлетворения общественно-государственных и личностных потребностей и интересов в изучении современных неродных языков и сформулировать социальный заказ, т.е. требования государства и общества к лингвокультурной подготовке учащихся.

Социальный заказ призван гармонизировать *государственные, общественные и личностные* потребности по отношению к современным неродным языкам. Поскольку, как отмечалось выше, в социально-политическом, экономическом, этнокультурном контексте развития России знание языков становится необходимой составной частью личной и профессиональной жизни человека, требования государства и общества к результатам лингвокультурной подготовки учащихся должны выражаться в умении последних использовать изучаемые языки в *реальной межкультурной коммуникации*¹.

Ориентация на межкультурную коммуникацию увязывает социальный заказ с решением проблемы развития *языкового многообразия* в обществе (на государственно-общественном уровне) и *многоязычия* его граждан (на личностном уровне). Под языковым многообразием на государственно-общественном уровне понимаются в

¹ Межкультурная коммуникация — это совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным культурам и языкам, осознающих тот факт, что каждый из них является «другим», и понимающих некую «чужеродность», «инаковость» своего партнера по общению (см.: Халеева И. И., 1989).

настоящее время не только поддержка и развитие языков глобального или межгосударственного общения. В это понятие включаются также защита, укрепление и развитие локальных языков, т.е. региональных языков и языков меньшинств, проживающих на конкретной территории (см.: Европейская хартия..., 1994). В свою очередь, многоязычие индивидуума означает знание им не менее двух неродных языков, а точнее, владение этими языками (на разных уровнях) как средством межкультурного общения с их «кореными» носителями. И в этом случае речь не обязательно должна идти о языках международного общения, т.е. наиболее престижных и общепризнанных языках, используемых в общении между народами разных государств.

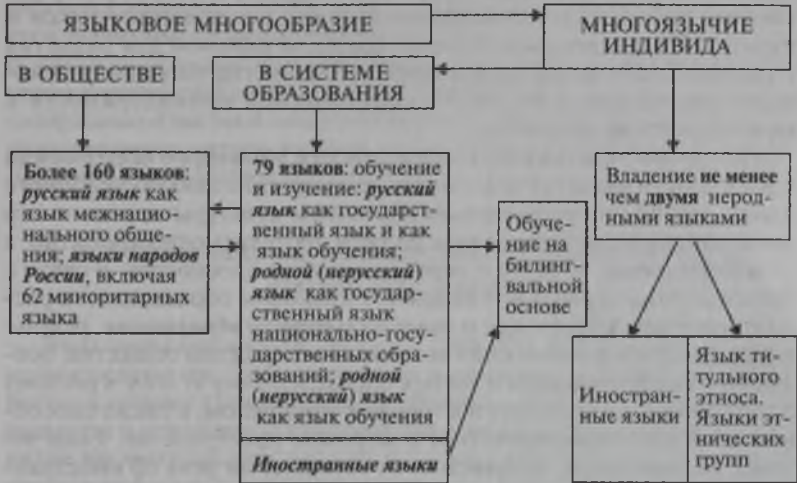
Языковое многообразие и многообразие культур рассматриваются в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия и как философия межкультурного социального взаимодействия в любом поликультурном и мультилингвальном пространстве. В политической сфере также все более осознается тот факт, что многообразие языковых сообществ и культур, являясь бесценным уникальным наследием, в перспективе должно превратиться из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных культур, в средство взаимного понимания и обогащения.

Как известно, языковое и культурное многообразие России, одного из крупнейших полиэтнических государств, где проживают, по последним данным, 176 народов, наций и национальных групп, есть одно из исторических и культурных ее наследий (схема 1). Поэтому в понятие «языковое образование» граждан страны вкладывается широкий смысл — овладение наряду с родным и иностранными языками любыми неродными языками народов России (см.: Европейская хартия..., 1994; Красная книга языков народов России, 1994).

Применительно к системе образования конкретное соотношение указанных в схеме 1 языков в системе школьного образования определяется социокультурными реалиями функционирования отдельного общеобразовательного учреждения, его типом, этапом обучения. При этом родной и неродной (в том числе и иностранный) языки могут выступать как учебные предметы и как средство обучения другим дисциплинам. Обучение последним может осуществляться как на монологвальной (на одном из указанных языков), так и на билингвальной основе¹.

¹ Обучение на билингвальной основе означает использование обоих языков в качестве средств обучения отдельному учебному предмету. Оно составляет надежную базу для билингвального образования, предполагающего использование родного и неродного языков в качестве языков образования и инструментов познания, самопознания и саморазвития.

Языковое многообразие и многоязычие в России



Таким образом, поликультурный и многоязычный «ландшафт» России создает плодотворную базу для развития многоязычия отдельной личности. Если речь идет о «выходе» в общеевропейскую и мировую сферы общения, то проблема заключается в последовательном приобщении учащихся к иностранным языкам. Общероссийский уровень межкультурной коммуникации требует, в свою очередь, внимательного отношения к национальным языкам и культурам России, языкам и культурам меньшинств, проживающих на территории страны. Иными словами, в полиэтническом и полилингвокультурном образовательном пространстве нашей страны важно осознание как государством и обществом в целом, так и отдельной личностью актуальности преподавания и изучения языков не только международного значения, но и народов России, этнических групп, проживающих в регионе, осознание того, что все языки равноценны. Именно этот тезис является принципиально важным для понимания сущности современного языкового образования как ценности. Тем более что, как справедливо отмечается в отдельных работах, препятствием процессу общения является не просто языковое разнообразие как таковое, а языковое разнообразие в сочетании с недостатком компенсирующего его многоязычия.

Государство (прежде всего школа) и общество должны создавать условия для самовыражения и самореализации детей — представителей различных этнических и языковых групп, но живущих или обучающихся рядом друг с другом, с тем чтобы решать проблемы межэтнической интеграции народов, населяющих Россию.

Это создает предпосылки для формирования на индивидуальном уровне сознания принадлежности нерусских этносов страны к россиянам (не к русским, а именно к россиянам) и обеспечения реального престижа и равноправия всех без исключения языков и культур. Последнее может стать надежной основой для развития у граждан любого поликультурного государства ощущения этнопсихологической, а не только политической принадлежности к межнациональной общности.

Исходным при определении сущности языкового образования как ценности является тезис о том, что изучение любого неродного языка должно сопровождаться изучением культуры народа — его носителя, причем этот процесс должен протекать одномоментно, а не в раздельных, хотя бы и пересекающихся плоскостях. В связи с этим было бы правильно говорить о языковом образовании в рассматриваемом аспекте как о *лингвокультурном образовании*, результатом которого должно стать многоязычие граждан общества, осознающих свою принадлежность к определенному этносу, к региону постоянного проживания и к государству в целом, а также способных самоидентифицироваться в мировом пространстве. Если человек многоязычен, независимо от того идет ли речь об иностранных языках или языках народов России, он должен испытывать чувство гордости по этому поводу.

Итак, языковое образование как ценность делает актуальной проблему гармонизации государственных, общественных и личностных потребностей по отношению к лингвокультурной подготовке учащихся. С этим связана в первую очередь разработка комплекса институциональных мероприятий, призванных способствовать:

во-первых, усилению статуса современных неродных, в том числе иностранных, языков в обществе как средства межкультурного общения и как учебной дисциплины в системе школьного образования (в отечественном образовании это может выразиться в последовательном включении во все типы учебных заведений, по меньшей мере, двух неродных языков, в расширении реестра изучаемых в школе языков, в том числе за счет языков стран ближнего зарубежья и др.);

во-вторых, созданию условий, гарантирующих каждому человеку в соответствии с его интересами и потребностями и на каждом этапе его развития изучение современного неродного языка как инструмента, позволяющего ориентироваться в современном полиэтническом и поликультурном обществе и успешно осуществлять межкультурное взаимодействие с представителями разных лингвоэтнокультур, в том числе в пределах мультилингвального и полиэтнокультурного пространства своего государства;

в-третьих, созданию ситуаций практического использования изучаемых языков как инструментов межкультурного познания и взаимодействия.

Действительность характеризуется большим набором подобных ситуаций. Именно это обстоятельство является основополагающим при создании единого Европейского сообщества (см.: Heid M., 1990; Modern Languages..., 1996; и др.), одним из членов которого является и Россия. Базируясь на этом положении, Совет Европы при поддержке правительств западноевропейских стран и целого ряда стран Восточной Европы относит разработку единых принципов и содержания языковой политики (при сохранении самобытности образовательных систем каждой страны) к числу приоритетных направлений своей деятельности.

§ 2. Образование в области современных неродных языков как процесс

Языковое образование по своей сути есть процесс движения от цели к результату. Данный процесс направлен на приобщение учащихся к новому для них средству общения, на познание ими чужой культуры и осмысление собственных этнокультурных истоков, привитие им готовности к диалогу и одновременно толерантности по отношению к иным языкам и культурам. В основе языкового образования как процесса лежат субъектно-объектные взаимодействия учащегося с чужой лингвокультурой (языком и культурой) при последовательной ориентации в ходе этого процесса на родной язык и исходную культуру. Но такое понимание сущности языкового образования как процесса является узким, ибо оно не учитывает возникающие и выступающие в качестве императива субъект-субъектные взаимодействия учителя и учащихся, а также учащихся друг с другом.

С середины 1980-х годов в зарубежных и отечественных лингвистике и лингводидактике такие категории, как «язык как средство формирования мышления и ментальности личности», «человек в языке», «способность человека понимать и порождать речевые высказывания родового свойства (вида *homo sapiens*)», «общая (глобальная) компетенция», «языковая личность» (а применительно к неродному языку — «вторичная языковая личность»), «языковое и когнитивное сознание» и др., становятся исходными при рассмотрении процессов обучения современному неродному языку. Следствием этого явилось принятие (имплицитно или эксплицитно, что, впрочем, неважно) антропоцентрического принципа в качестве одного из ведущих при определении особенностей языкового образования как процесса. В связи с этим принципом **учащийся** выдвигается в ранг **субъекта учебной деятельности и субъекта межкультурной коммуникации**, т.е. становится центральным элементом языкового образования как системы. Это значит, что именно он (учащийся), перспективы его личностного и языкового развития

становятся точкой отсчета при конструировании и анализе содержания процессов обучения неродному языку. Какие последствия имеет высказанное положение для образовательного процесса в области неродных языков?

Во-первых, речь идет о том, что в этом процессе должны быть смещены акценты с преподавательской деятельности на деятельность учащегося по изучению языков и у последнего должна формироваться автономия как его личностная характеристика (см.: Коряковцева Н. Ф., 2002). Заметим, что подобная ориентация образовательного процесса в сфере преподавания и изучения языков созвучна принципам деятельностного и личностно ориентированного подходов, плодотворно развиваемых в отечественной теории и практике обучения, но, к сожалению, в силу целого ряда причин не всегда получающих свою последовательную реализацию в практике преподавания.

Антропоцентрический подход к определению сущности языкового образования как процесса означает, что учащиеся в рамках этого процесса находятся в ситуации, когда им необходимо проявлять собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер. Отсюда очевидно, что этот процесс должен отвечать интересам индивидуальной и общественной эмансипации, т. е. исключать возможные манипуляции учащимися со стороны учителя, их малоосознанную речемыслительную активность. У учащихся должна развиваться способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, свободно и раскрепощенно реализовывать свои коммуникативные намерения, а также бесконфликтно взаимодействовать в социально-детерминированных ситуациях.

Во-вторых, современный образовательный процесс по неродным языкам, в центре которого находится ученик — субъект межкультурной коммуникации, призван помочь ему (учащемуся) *осознать* тот факт, что он постоянно вынужден «находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлексировав над спецификой двух различных лингвосоциумов» (Халеева И. И., 1989, с. 58). В этой ситуации объектом овладения выступает не только коммуникативная компетенция учащегося в области устного и письменного иноязычного общения, но и его предметно-когнитивная компетенция и социально-аффективная компетенция (см.: Heyd G., 1990). Под первой понимаются знания элементов/структур чужой культуры, общего и отличного в этой культуре по сравнению с собственной. Под второй — система ценностей, воспитываемая на базе чужой культуры (терпимости, открытости), а также на базе собственного культурного пространства (развитие личностных качеств и социальной ответственности).

Следовательно, антропоцентрический принцип усиливает развивающие аспекты образовательного процесса, связанные со ста-

новлением у учащегося способности быть «эффективным участником межкультурной коммуникации в ходе его подключения через различные каналы общения к новой для него социальной действительности» (Дридзе Т. М., 1980, с. 19).

Высказанная выше идея о переориентации целевых и содержательных аспектов образовательного процесса по неродным языкам на личность учащегося созвучна с общей образовательной идеологией, внедряемой в настоящее время в отечественную школьную теорию и практику. Известно, что личность при всех имеющихся в науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, антропоцентрический принцип языкового образования как процесса предполагает развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и др.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык.

Безусловно, сфера образования позволяет за счет технологически ориентированных методик, базирующихся на образовательно-педагогических концепциях, наиболее прямолинейно и непосредственно влиять на личность учащегося таким образом, чтобы сформировать у него социально и индивидуально необходимые человеческие качества, отвечающие требованиям современного поликультурного и полилингвального мира. Однако данное положение ни в коем случае не гипертрофирует роль языкового образования в личностном становлении обучаемого. Хорошо известно, что процесс воспитания и образования подрастающего поколения детерминируют и другие факторы и обстоятельства. Именно сфера образования, а следовательно, и языкового образования способна аккумулировать наиболее ценные компоненты культуры, педагогически и методически интерпретировать их в целях адаптации к индивидуальным возможностям и потребностям всех субъектов педагогического процесса и создавать тем самым благоприятный контекст для их активной жизнедеятельности и творчества.

Особую актуальность приобретает проблема моделирования образовательного процесса как активного «диалога культур», призванного обеспечить естественную *интеграцию* культурно-мировоззренческих ценностей мировой цивилизации, народа — носителя изучаемого языка и чужой культуры, а также конкретного социума, представителем которого является учащийся. Речь не идет о подавлении его (учащегося) культурной самобытности. Напротив, органическое сочетание в образовательном процессе общечеловеческих ценностей и ценностей, присущих конкретному социуму, при разумной технологии «подключения» учащегося к различным концептуальным системам и сопоставления этих систем с картиной мира своего лингвосоциума призвано создать наиболее

благоприятные условия для развития самобытности учащегося и устранения иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности.

Высказанные положения еще раз подтверждают актуальность ориентации языкового образования как процесса формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, понимаемой, как уже отмечалось ранее, как адекватное взаимодействие носителей разных языков и культур, отличающихся в той или иной мере несовпадением национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения. Эффективность образовательного процесса и, следовательно, гарантия достижения качественных результатов в области лингвокультурной подготовки учащихся всех категорий обусловлены образовательными «технологиями», в основе которых лежат сложные субъект-субъектные взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом и которые позволяют последним воспринимать и понимать иные лингвокультурные ценности, иной образ языкового сознания. Современная специфика языкового образования как процесса заключается в повышении статуса учащегося в учебном процессе и в реальной коммуникации, мотивации в изучении языков и культур, осознания учащимся своей личной ответственности за результаты этого процесса.

Поскольку любой образовательный процесс связан, как подчеркивалось выше, не только с «присвоением» учащимся определенной совокупности знаний, навыков и умений, но и с изменением его (учащегося) мотивов, отношений, личностных позиций, в сферу языкового образования вовлекается эмоционально-оценочный опыт учащегося, который он приобретает (или должен приобрести) в ходе познания чужой лингвокультуры. Следствием этого является усиление когнитивных аспектов рассматриваемого образовательного процесса, что также определяет его современную специфику.

Когнитивные аспекты обучения неродному языку, связанные в первую очередь с развитием у учащегося языковой и концептуальной картины мира, требуют расширения «рамки» учебного процесса за счет включения в этот процесс его (учащегося) *реального индивидуального опыта* в межкультурном общении, развития и поддержки заинтересованности каждого человека в изучении языков на протяжении всей жизни. Обращение к когнитивным аспектам означает, что старая парадигма «языковое образование на всю жизнь» заменяется новой — «языковое образование через всю жизнь», и, если воспользоваться каламбуром Ф. Ницше из «Веселой азбуки», языковое образование как процесс должно перейти от «*vademecum*» к «*vaedetecum*», т.е. от принципа «следуй за мной» к принципу «веди себя сам». С этой точки зрения основным смыслом образовательного процесса по неродному языку не должно быть

приобретение определенной суммы знаний, навыков и умений «раз и навсегда», т. е. на всю жизнь. Образовательный процесс — это непрерывный процесс, основная функция которого заключается в обучении учащихся умению изучать язык и совершенствоваться на протяжении всей будущей жизни приобретенный ими ранее иноязычный лингвокультурный опыт. Такое понимание языкового образования как процесса ставит вопрос об усилении дифференциации и индивидуализации языкового образования и о создании условий, предоставляющих каждому учащемуся *реальные права* на получение качественной лингвокультурной подготовки. Языковое образование как процесс есть совокупность равнозначных четырех его сфер: «преподаватель» — «учащийся» и «преподавание языка» — «изучение языка». Этот процесс призван помочь каждому учащемуся осознать свой индивидуальный путь овладения неродным для него языком, стимулировать его к проявлению *собственной* (умственной, речемыслительной, творческой) активности, а учителя — к творческому осуществлению своей профессиональной деятельности с целью качественного достижения планируемых результатов.

§ 3. Современное языковое образование как результат или проблема овладения неродным языком и чужой культурой

Что касается образования как результата, то его смысл заключается в факте присвоения и личностью, и государством, и обществом всех тех ценностей, которые «рождаются» в процессе образовательной деятельности (см.: Гершунский Б. С.). Таким образом, результат языкового образования определяется на трех уровнях: 1) индивидуально-личностном, 2) общественно-государственном, 3) общецивилизационном.

На *индивидуально-личностном* уровне речь идет прежде всего о тех знаниях, навыках и умениях, которые приобретает каждый учащийся в образовательном процессе. В этом смысле результат, как правило, оценивается непосредственно с точки зрения количественных и качественных характеристик владения языком/языками как средством общения. Но что следует понимать под владением языком? О каких знаниях, навыках и умениях идет речь, когда мы говорим о том, что человек «знает» тот или иной язык?

Ответ на поставленные вопросы в контексте новых воззрений на процессы усвоения учащимся неродного языка может быть кратко сформулирован следующим образом: *владеет неродным языком — значит быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке*, при этом основным критерием владения языком является *взаимопонимание* с партнерами по общению.

корректность (см.: Bausch K. R., Kasper G., 1979; Selinker L., 1972; и др.). Одним из основных условий владения языком является сформированное у учащегося ощущение, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом.

Владение неродным языком — многомерное понятие. Данное понятие включает в себя, *во-первых*, знания человеком так называемых «объективных» параметров коммуникации и владение этими параметрами. Речь идет прежде всего о предметных знаниях, обусловленных ситуациями общения и реализуемых с помощью языковых средств. Сюда же относятся знания социальных взаимосвязей и условий их реализации, необходимых для осуществления индивидуальной коммуникативной программы. *Во-вторых*, основу владения языком составляют готовность и умение человека анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватное им решение относительно речевого поведения и осуществлять контроль своих речевых поступков и поступков своих партнеров по общению. В основе этих умений лежат знания альтернативных возможностей речевого поведения, включающих репертуар различных параметров, необходимых и достаточных для анализа ситуации общения и всех ее детерминирующих факторов. *В-третьих*, существенными для владения неродным языком являются умение дать субъективную оценку своему собственному коммуникативному потенциалу и умение пользоваться вариативными возможностями поведения, адекватный выбор которых позволяет добиваться результативности общения. *В-четвертых*, обсуждая вопрос о сущности понятия «владение языком», нельзя не сказать о важности умения человека использовать в собственной речевой деятельности и понимать при декодировании высказываний других лиц паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения. Все составляющие понятия «владение неродным языком» можно свести к общей и коммуникативной компетенции (см.: Современные языки: изучение..., 1996, с. 5).

Общая компетенция обуславливает познавательную активность человека, его способность осуществлять общение с чужой лингвоэтнокультурой и познавать ее. Данный вид компетенции составляют:

1) декларативные знания: знания о мире; знания из различных областей; знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер (индивидуальная картина мира); знание специфики изучаемой языковой системы;

2) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие ему с той или иной степенью успешности осуществлять речевую деятельность (например, черты характера, темперамент, готовность и желание вступать в общение с носителем изучаемого языка, внимание к партнеру по общению и к предмету общения и др.);

3) навыки и умения, обеспечивающие учащемуся экономное, эффективное овладение неродными для него языком и культурой

(умение учиться: работать со словарем, справочной литературой, использовать компьютерные и аудиовизуальные средства обучения и др.).

Коммуникативная компетенция есть способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка. В обобщенном виде коммуникативную компетенцию, как известно, составляют:

1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на их основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения — **лингвистический** компонент коммуникативной компетенции;

2) знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением, — **прагматический** компонент коммуникативной компетенции;

3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума, — **социолингвистический** компонент коммуникативной компетенции.

Таким образом, если принять во внимание все составляющие понятия «владение неродным языком», можно утверждать следующее. Результат обучения учащихся неродным языкам не может и не должен сводиться только к овладению лингвистической компетенцией, равно как и умениями пользоваться различными формами и способами речевой деятельности (письменными/устными, паралингвистическими/экстралингвистическими). Объект преподавания и изучения в образовательном процессе по неродным, в том числе по иностранным, языкам составляет упоминавшая выше совокупность знаний, навыков и умений, а одним из результатов обучения — определенный **уровень владения** ими.

Совокупность знаний, навыков и умений как результат языкового образования является частью универсальной человеческой способности к речевому общению, но она обладает и своей спецификой. В чем заключается эта специфика? Во-первых, специфичным является то, что в процессе овладения неродным языком учащийся приобщается к новым формам выражения, имеющим свои национально-культурные признаки. Во-вторых, как известно, в основе владения любым языком лежит универсальная способность к дискурсу¹. Эта универсальность имеет частичный ха-

¹ Под *дискурсом* понимается связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте (см.: Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с. 136).

рактор. Усваиваемая человеком определенная совокупность дискурсивных знаний, навыков и умений как результатов межличностного общения отличается культурной спецификой, поскольку любой дискурс строится по законам конкретного лингвосоциума. В-третьих, овладевая языком, человек усваивает (должен усвоить, если речь идет о подготовке к межкультурной коммуникации) комплекс неких экстралингвистических, социокультурных знаний, навыков и умений, характеризующих конкретного инофона как представителя определенного лингвоэтносоциума. Наряду с лингвистическими знаниями, умениями и навыками, о которых речь шла выше, овладение этим комплексом имеет особое значение для адекватного понимания и порождения иноязычной речи. Следует заметить, что в последние годы именно этот аспект преподавания и изучения неродных, в том числе иностранных, языков является предметом пристального интереса лингводидактов и методистов. Подобный интерес обусловлен изменениями в трактовке «образа языка» как объекта лингвистического и лингводидактического исследования, что, естественно, не могло не сказаться на понимании языкового образования как результата. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Эволюция «образа языка» в лингвистике, которая проходила на протяжении всего XX века, самым естественным образом связана со сменой «стилей научного мышления» или научных парадигм в лингвистических исследованиях. От понимания языка как «языка индивида» и языка как «члена семьи языков» лингвисты переходят к трактовке данного феномена как структуры и затем — как системы; далее — как типа и характера, с приходом компьютерной революции реализуется компьютерный подход к языку и, наконец, в настоящее время язык рассматривается как «пространство мысли и как дом духа» (Степанов Ю.С., 1995, с. 7). Каждое последующее определение языка не вытесняет предыдущее целиком и включает в себя некоторые его черты. Поэтому современное определение языка как «дома духа» «...хотя и окрашено несколько в тона экзистенциальной философии и герменевтики XX века... все же, если разобраться в нем с точки зрения истории науки, включает в себя и язык индивида, и язык народа как некую константу национальной культуры, и многое другое, вследствие чего только и может быть полностью понято определение “дом духа”» (там же).

«Образ языка» приобретает черты «образа пространства», «во всех смыслах пространства реального, видимого, духовного, ментального» (там же, с. 32). Именно такая трактовка языка отличает современные лингвофилософские размышления над этим феноменом (см. также: Демьянков В.З., 1995; Степанов Ю.С., 1995; и др.). Определение «язык — дом бытия духа» исключает рассмот-

рение языка просто как орудия, как инструмента мышления и познания. Роль естественного языка заключается в том, что он выступает в качестве *основной формы фиксации знаний человека о мире, равно как и источника изучения самих этих знаний*. А. А. Леонтьев пишет: «... всякое знание, хотя бы оно в том или ином конкретном интеллектуальном акте выступало в неязыковой форме, в конечном счете может быть сведено к языковому знанию; в противном случае оно не является коллективным знанием» (Леонтьев А. А., 1968, с. 106).

Языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через личностное переживание человека и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово — значит включить его в контекст предшествующего опыта, т. е. во «внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» (Залевская А. А., 1996, с. 26). Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира.

Высказанные положения имеют большое значение для понимания специфики процессов преподавания/изучения неродных языков и планируемого результата. Образовательный процесс должен быть направлен исключительно на приобщение учащихся к новому языковому коду. Результатом этого процесса должна явиться сформированная у учащегося индивидуальная картина мира с ее универсальными и культурно-специфическими характеристиками. Под последними понимаются характеристики как лингвосоциальной среды, в которой «обитает» учащийся, так и иноязычной среды, свойственной носителю иной культуры, иного языка. Отсюда планируемые результаты в сфере преподавания и изучения неродных для учащихся языков должны быть расширены за счет привлечения категорий, связанных не только с языковым опытом обучаемых, но и с социальным, культурным, эмоциональным. Поскольку язык — это средство передачи мысли и как таковой он выступает главным образом в виде своеобразной «упаковки», знания, используемые при кодировании и декодировании языка, отнюдь не ограничиваются знаниями о языке. В их число входят знания о мире, социальном контексте высказываний, а также умение извлекать хранящуюся в памяти информацию, планировать дискурс и многое другое. Следовательно, широко принятое в последние годы в рамках коммуникативного подхода в обучении неродным языкам понимание коммуникативной компетенции как результата овладения языком должно быть тесно увязано с *когнитивным* и *эмоциональным* развитием учащегося. Это обусловлено тем, что для понимания и порождения любого иноязычного

текста необходим куда более широкий контекст¹, нежели только вербальный.

Обращение к языку как общественному явлению, включенному в общественно-практическую деятельность человека и обслуживающему его социальное «бытование», позволяет выявить модель способностей к речевому общению, которая может и должна выступать в качестве результата обучения. Современной моделью овладения неродным языком, позволяющей рассматривать язык не в абстракции от развивающегося человека, а как сторону человеческой личности, выступает концепт языковой личности (Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов), а применительно к обучению неродным языком — вторичной языковой личности (И. И. Халеева). Следовательно, результатом образования в области современных неродных языков призвана стать сформированная вторичная языковая личность. Это еще раз доказывает, что *личность* учащегося есть определяющий фактор и условие успешности языкового образования как результата (впрочем, и как процесса).

Языковая личность понимается как личность, выраженная в языке (текстах) и через язык (Ю. Н. Караулов) и, следовательно, не являющаяся таким же частно-аспектным коррелятом личности вообще, какими являются, например, правовая, экономическая или этическая личность. Такое понимание содержания понятия «языковая личность», его мощная интегративная сущность позволяют утверждать, что данный «теоретический конструкт» имеет общепедагогический статус. Языковая личность учащегося как глубоко национальный феномен имеет отношение ко всем учебным дисциплинам, изучаемым в отечественной общеобразовательной школе (см.: Гальскова Н. Д., 2000).

Концепт вторичной языковой личности позволяет «увидеть» закономерности «присвоения» неродного языка и владения им личностью. Данные закономерности определяются не с позиции одной науки, например психологии, лингвистики или психолингвистики, а на междисциплинарном, лингводидактическом уровне. Ориентация на концепт вторичной языковой личности дает основание конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в «двухплановом единстве»: первый план составляет аутентичная языковая личность; второй — вторичная (удвоенная) языковая личность, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и которая является (должна явиться) результатом этого процесса.

Аутентичная языковая личность действует, развивается, функционирует в конкретном лингвосоциуме. В свою очередь, каждый

¹ Под *контекстом*, существенным для раскрытия и передачи значения вербального высказывания, понимается «вся совокупность знаний о мире — знаний, принадлежащих как субъекту высказывания, так и его адресату» (Фрумкина Р. М., 1995, с. 87).

лингвосоциум отличается своей концептуальной системой — «образом мира», «картиной мира», отвечающей ориентационным и экзистенциональным (физическим, духовным, технологическим, этическим, эстетическим и др.) потребностям. Картина мира меняется от одной культуры к другой, поэтому нет одинаковых национальных культур, более того — нет одинаковых образов сознания¹, отображающих одинаковые или даже один и тот же культурный предмет (см.: Демьянков В. З., 1995, с. 19).

Если это так, то в языковой личности как носителе образа мира определенной социально-культурной общности объективируется через лингвосоциум и его коммуникативно-познавательную деятельность «эталонный» потенциал языкового и когнитивного (лингвокогнитивного) «природного» инофона как носителя не только языка, но и определенной «языковой» и «глобальной» (лингвокогнитивной и «концептуальной») картины мира. Языковое образование как результат предполагает овладение учащимися умениями понимать носителя иного языкового образа мира, чужой картины мира.

Сказанное выше приводит к мысли о том, что «объектом воздействия» обучающих действий в образовательном процессе по современным неродным языкам должна быть не только коммуникативная способность ученика, но и его *вторичное языковое сознание* (вербально-семантический уровень языковой личности) и *вторичное когнитивное сознание* (как результат подключения учащегося к когнитивному, тезаурусному уровню). Такое утверждение дает основание расширить объект усвоения иностранного языка и, следовательно, его результат, включив в него наряду с указанными выше параметрами также и знание о мире другого народа в «*форме образов сознания*», понимаемых как «совокупность перцептивных и концептуальных знаний личности об объекте реального мира для своего ментального существования» (там же, с. 10). Отсюда можно сделать по меньшей мере два вывода, значимых для понимания сущности современного языкового образования как результата.

Первый вывод заключается в том, что обучение неродному языку должно быть направлено не только на формирование у учащихся

¹ В качестве интересубъектной формы существования образов сознания могут выступать предметы, действия, слова, которые служат для «передачи» этих образов от одного поколения людей к другому. В связи с этим Е. Ф. Тарасов пишет: «Образы сознания как принадлежность сознания конкретного человека не могут покинуть его тело, но подобные образы сознания могут быть сформированы его ближайшими и дальними потомками, если им предъявить для присвоения овнешнения этих образов. Образ дома, например, у русского, можно сформировать, предъявив ему для восприятия дом снаружи и изнутри, позволив пожить в семье русских, занимающих дом, и показав ему атмосферу тепла, которая обычно царит в русских семьях, и убедив его в незащищенности русского жилища от вторжения любой власти и любого насильника — поэтому русский не может назвать свой дом крепостью» (Тарасов Е. Ф., 1996, с. 10).

способности практически пользоваться изучаемым языком в различных социально-детерминированных ситуациях (т.е. развитие коммуникативной компетенции), но и на приобщение их (учащихся) к иному (национальному) образу сознания. Уровень приобщения и, следовательно, уровень социализации и интерпретации «картины мира» инофона может быть разным в зависимости от условий обучения. Отсюда в качестве результата обучения неродным языкам должны явиться сформированные (на определенном уровне) у учащегося «языковая картина мира», типичная для инофона, умения распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, понимать (постигать) носителя иного языкового «образа мира». Это станет возможным, если учащийся будет обладать умениями «когнитивного действия», присущими носителю другой национальной культуры (см.: Халеева И. И., 1991, с. 311). Поэтому положительный результат обучения неродному для учащегося языку возможно достичь при условии, если в его (учащегося) когнитивной системе будут построены вторичные когнитивные конструкции-значения, *соотносимые* со знаниями о мире представителя иной лингвокультурной общности.

Мы убеждены в том, что достичь совершенного результата в деле формирования вторичной языковой личности на тезаурусном уровне в отрыве от естественной языковой среды вряд ли возможно даже в условиях языкового вуза. Учитывая условия обучения языкам в общеобразовательной школе, можно ставить задачу развития у учащихся основных черт вторичной языковой личности, т.е. навыков и умений оперирования лексиконом, детерминированным социокультурным контекстом повседневного бытия иноязычного социума и репрезентирующим национальную языковую личность как *обобщенный образ соответствующего языкового типа*.

В сфере рецептивных видов коммуникативной деятельности высказанная выше идея может быть сведена в первую очередь к обучению учащихся умениям понимать иноязычный текст как форму социального бытия их ровесников — представителей иной языковой общности. В этом случае учащиеся, интерпретируя текст и стоящие за ним интенции автора текста, открывают для себя концепты иной культуры и стереотипы коммуникативного поведения ее носителей. Что касается говорения и письма (продуктивных видов речевой деятельности), то планируемым результатом языкового образования может стать владение учащимися системой лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющих им осуществлять коммуникативную деятельность в наиболее типичных, стандартных ситуациях общения, т.е. на так называемом *прагматическом* уровне.

Второй вывод сводится к следующему. Необходимость приобщения к образу сознания другого народа самым естественным

образом ориентирует языковое образование на развитие у учащихся способностей не просто к речевому, а к межкультурному общению. Следовательно, в качестве результата этого образования могут и должны явиться сформированные у учащихся: а) готовность к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка и его (языка) носителей; б) этническая, расовая и социальная терпимость, речевой такт и социокультурная вежливость; в) склонность к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов.

Образование является той основной сферой, в которой осуществляется формирование личности учащегося. Поэтому при оценке языкового образования как результата важно учитывать также и усваиваемые учащимся ценностные и творческие ориентации, его поведенческие качества. Действительно, поскольку в образовательном процессе по неродным языкам, имеющем ярко выраженную социальную сущность, происходит обогащение учащихся индивидуальным опытом общения с иной лингвокультурой, а культурное становление личности человека неразрывно связано с развитием его мозга (А. Н. Леонтьев), в качестве результата языкового образования следует выдвигать положительные изменения в общей структуре поведения учащегося. Данные изменения являются следствием порождения новых видов и форм и психического отражения реальности деятельности, присущих личности, новых способностей, выходящих в сферу межкультурного общения и связанных с умениями человека оперировать образами сознания носителей этого языка (теми ментальными образованиями, которые в лингвистике называются обычно значениями языковых знаков). Правда, речь не идет в этом случае о формировании у учащегося нового сознания, полностью идентичного сознанию носителя изучаемого языка. Задача заключается в *обогащении* сознания учащегося за счет интернационализации мира за пределами его родного общества и приобщения к образу языкового сознания его сверстника за рубежом — носителя иной концептуальной системы мира. Средством такого лингвокультурного обогащения является образ сознания исходной этнолингвокультуры учащегося.

Перейдем к рассмотрению языкового образования как результата на *общественно-государственном* и *общецивилизационном* уровнях. Результат первого уровня из двух названных выражается в той значимости, которую приобретает знание современных неродных языков гражданами общества с точки зрения его (общества) экономического, научно-технического, культурного, интеллектуального и демографического развития. Что касается языкового образования как результата на *общецивилизационном* уровне, то в данном случае речь идет о том, что владение учащимся неродным языком и понимание ментальных традиций и ценностей его носителей позволяют ему адекватно осуществлять социальное взаимодействие с представителями иных лингвокультур, развивать

полноправное и многоаспектное партнерство как в общероссийском, так и в общеевропейском масштабе и, более широко, в мировом сообществе. Следовательно, общественно-государственный и общецивилизационный уровни рассмотрения языкового образования как результата соотносятся с понятием *социально-политической* и *экономической «рентабельности»* знания современных неродных языков.

Идеология, государство/общество и его экономические запросы, традиции и ритуалы педагогического сознания являются ведущими ориентирами образования в любой социальной среде. Это положение имеет самое прямое отношение и к языковому образованию как результату.

Социальная среда (социально-экономические, политические, социально-культурные и другие особенности) образует общий фон его жизнедеятельности и является, как уже отмечалось, источником выдвижения требований к уровню и качеству лингвокультурной подготовки учащихся, т.е. требований к языковому образованию как результату. Прежде всего это проявляется в отношении общества/государства к неродным языкам вообще и к конкретному языку в частности, к людям, говорящим на том или ином языке, а также в требованиях, которые предъявляются обществом/государством к уровню языкового образования на каждом конкретном этапе своего социально-экономического развития.

Социально-политические и экономические условия являются приоритетными при рассмотрении языкового образования как результата, так как именно эти условия определяют, состоится ли вообще обучение иностранному языку (см.: Edmonson W., House J., 1993, S. 26). Любые школьные преобразования в мире и в нашей стране опираются на экономическое основание (см.: Малькова З.А., Вульфсон Б.Л., 1975; и др.). Поскольку усиление взаимосвязей экономики и образования есть долговременная тенденция, можно утверждать, что, с одной стороны, проблемы языкового образования как результата требуют создания соответствующей материально-технической и финансовой базы, а с другой — само знание неродных языков выступает в качестве одного из условий ускорения экономического развития страны. Последнее обусловлено тем, что неродные языки являются инструментом, позволяющим человеку не только свободно ориентироваться в современном обществе, но и качественно выполнять свои профессиональные функции, расширять свой профессиональный и культурный кругозор в процессе приобщения к разнообразным источникам информации, в том числе и к средствам современных информационных технологий. Поэтому языковое образование как результат на общественно-государственном уровне можно рассматривать в качестве экономической категории и важного резерва социально-экономических преобразований в стране.

В последние годы можно наблюдать неравномерность развития с одной стороны социально-политических и экономических факторов, а с другой — социокультурных и методических факторов, оказывающих влияние на уровень и качество лингвокультурной подготовки учащихся. Данная неравномерность проявляется как на уровне времени, так и на уровне пространства (Гвишиани Д. М., 1982, с. 8, 9). Неравномерность на уровне времени применительно к языковому образованию как результату обусловлена прежде всего отставанием его (образования) социально-экономического развития от современных требований относительно его технического оснащения. В свою очередь, неравномерность в контексте пространства проявляется в существующих различиях в уровнях развития регионов нашей страны. Эти различия, как показывают исследования, сказываются на неравномерности развития образовательных региональных систем в целом и систем языкового образования в частности. Так, в регионах с высоким культурным потенциалом и широкой сетью высших учебных заведений, т. е. в регионах, отличающихся социальной привлекательностью, развиваются углубленные формы языкового образования и, как следствие, языковая подготовка учащихся, занимающихся по углубленной программе, равно как и планируемые результаты, отличается более высоким качеством и уровнем.

XX век, и особенно его последние десятилетия, явился веком интеграции в различных областях общественной, культурной и научной жизни. Образовательная сфера также не является исключением. Так, А. П. Лиферов, исследуя проблему интеграции мирового образования, пишет, что «...интернационализация хозяйства, усиление взаимодействия стран, принадлежащих к различным “мегаблокам”, процесс взаимной адаптации территориальных хозяйственных структур все более ослабляют изоляционистские тенденции, и отдельные государства, как и целые регионы, во все возрастающей мере втягиваются в мировое общество. <...> Подчиняясь глобальным тенденциям интернационализации, современное образование в разных своих частях с разной интенсивностью, последовательностью и результативностью все же движется в сторону взаимного сближения и взаимодействия» (Лиферов А. П., 1977, с. 59).

Существенную роль в интеграционных процессах играет также научно-техническая революция, обусловленная складывающейся глобальной инфраструктурой электронных средств хранения, переработки, обработки и передачи информации. В связи с этим роль языкового образования трудно переоценить.

В то же время наряду с указанными выше позитивными процессами, сближающими народы, в современном мире возникают и обостряются глобальные проблемы (этнические конфликты, экологические проблемы и др.). Данные проблемы являются жизненно важными для всего человечества и требуют для своего раз-

решения консолидации его усилий. В связи с этим именно конвергенция и духовная интеграция выдвигаются сегодня в качестве безальтернативного императива будущего столетия. Не случайно ЮНЕСКО определяет в настоящее время в качестве стратегической задачи переход человечества от культуры войны к культуре мира. В решении этой сложной задачи призвано сыграть огромную роль и образование. Как известно, насилие не заложено в человеческих генах, но в них отсутствуют также навыки и умения осуществлять социальные преобразования ненасильственным способом. Эти навыки и умения диалога и переговоров, целеустремленного поиска того, что людей объединяет, а не разъединяет, последовательного стремления к демократии должны составить целевой и содержательный аспекты образования, и прежде всего гуманитарного, к которому и относится языковое образование.

Отсюда языковое образование как результат общецивилизационного уровня диктует необходимость формировать у учащегося — человека будущего новое мировидение, готовность и способность жить и работать в меняющемся мире с его эколого-информационными проблемами, успешно осуществлять различные формы общения с носителями чужих лингвоэтнокультур, перерабатывать получаемую в ходе этого общения информацию и принимать необходимые решения. Ожидание и планирование такого результата в сфере языкового образования и его реальное достижение обусловлены тем, что именно язык является средством адекватного взаимодействия между представителями разных лингвосоциумов и, следовательно, при соответствующей образовательной технологии — средством осуществления на общероссийском и планетарном уровнях социальных преобразований ненасильственным путем.

§ 4. Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты

Сфера образования как суперсистема или макросистема включает в себя совокупность различных образовательных подсистем, одну из которых и образует система языкового образования. Система языкового образования также является неоднородной¹. Она

¹ Различают институциональное языковое образование как систему, в которой представлен учебный предмет «иностранный язык», систему организованного внеинституционального образования (курсы иностранного языка; выставки, фильмы, спектакли, теле- и радиопередачи на неродном языке и/или о неродном языке), а также окказиональное языковое образование (общение в семье/в кругу друзей с носителями изучаемого языка, например, в рамках межшкольного общения и др.). Последние два вида систем есть организованная образовательная деятельность, проводимая за рамками институциональной системы с целью удовлетворения образовательных потребностей отдельных социальных групп (см.: Коптаж Г., 1991, с. 57).

представляет собой сложную иерархически организованную социальную систему, созданную людьми, в которой люди являются главной составной частью, определяющими их целенаправленное функционирование и развитие (см.: Цыгичко В. Н., Клоков В. В., 1986, с. 121). Целостность составных частей, взаимосвязанных элементов — составляющих системы школьного языкового образования, обеспечивается прежде всего ее направленностью на достижение конкретного результата (см.: Блауберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. И., 1982, с. 58). Иными словами, результат является системообразующим фактором и, следовательно, «неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами» (Анохин П. К., 1973, с. 28, 29). Исходя из сказанного, можно заключить, что система языкового образования, как и любая система, функционирует и развивается во имя достижения определенных целей, планируемых результатов.

Применительно к системе образования в целом в качестве такого результата, придающего взаимодействию всех элементов системный характер, выступает создание комплекса социально-экономических и организационно-педагогических условий для развития способностей всех ее субъектов и реализации их творческого потенциала на всех этапах жизни. Данная цель имеет самое прямое отношение и к языковой образовательной системе — специфичным является лишь то, что личностное развитие всех субъектов осуществляется с помощью изучаемого языка и в процессе овладения учащимся языком как средством межкультурного взаимодействия и познания.

Система языкового образования является сложноорганизованным объектом исследования, который по своей структуре представляет несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных относительно автономных подсистем единой языковой макросистемы.

В данном случае речь может идти о различных «срезах» с этого объекта, каждый из которых представляет определенную картину целого. В качестве наиболее важных системных «срезов» можно назвать систему как совокупность: а) социальных институтов, которые занимаются теми или иными проблемами преподавания и изучения современных неродных языков; б) образовательных процессов по неродным, в том числе иностранным, языкам, протекающих на различных этапах обучения в разных видах общеобразовательных учреждений и др.

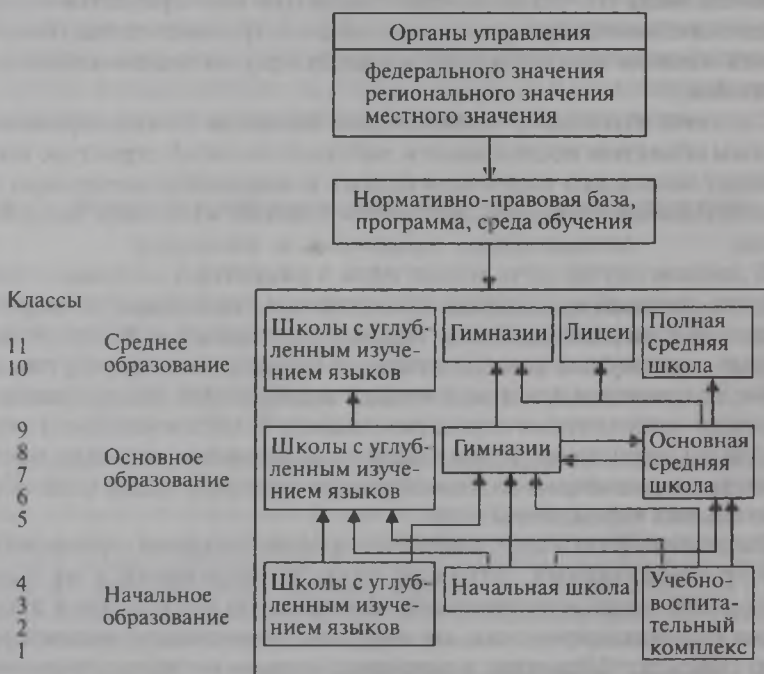
Выделение различных подсистем в рамках единой системы языкового образования, отражая лишь возможность в исследовательских целях акцентировать внимание на тех или иных сторонах ее функционирования, не нарушает целостности анализируемого объекта. Напротив, понимание сущности рассматриваемой

системы возможно лишь в единстве и при взаимодополнении указанных системных «срезов». В то же время следует заметить, что выделение названных аспектов рассмотрения понятия «система языкового образования» условно. Данные аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они, как отмечалось выше, составляют макросистему как сложноорганизованный объект исследования, конструирования и управления, под которой понимается более широкий контекст — языковая образовательная сфера. Последняя представляет собой одну из подсистем общей системы образования в стране.

Система языкового образования как совокупность социальных институтов, деятельность которых направлена на приобщение учащихся общеобразовательных учреждений к современным неродным языкам (схема 2), есть сложная иерархически организованная система с разнородными элементами и иерархической системой управления. В основе взаимодействия данных элементов лежат сложные и многофакторные механизмы управления, а именно инфор-

Схема 2

Система языкового образования как совокупность социальных институтов, занимающихся различными аспектами обучения предмету в школе



мационный, экономический, социальный, административный и правовой (см.: Кочетков А. В., 1982, с. 131, 132).

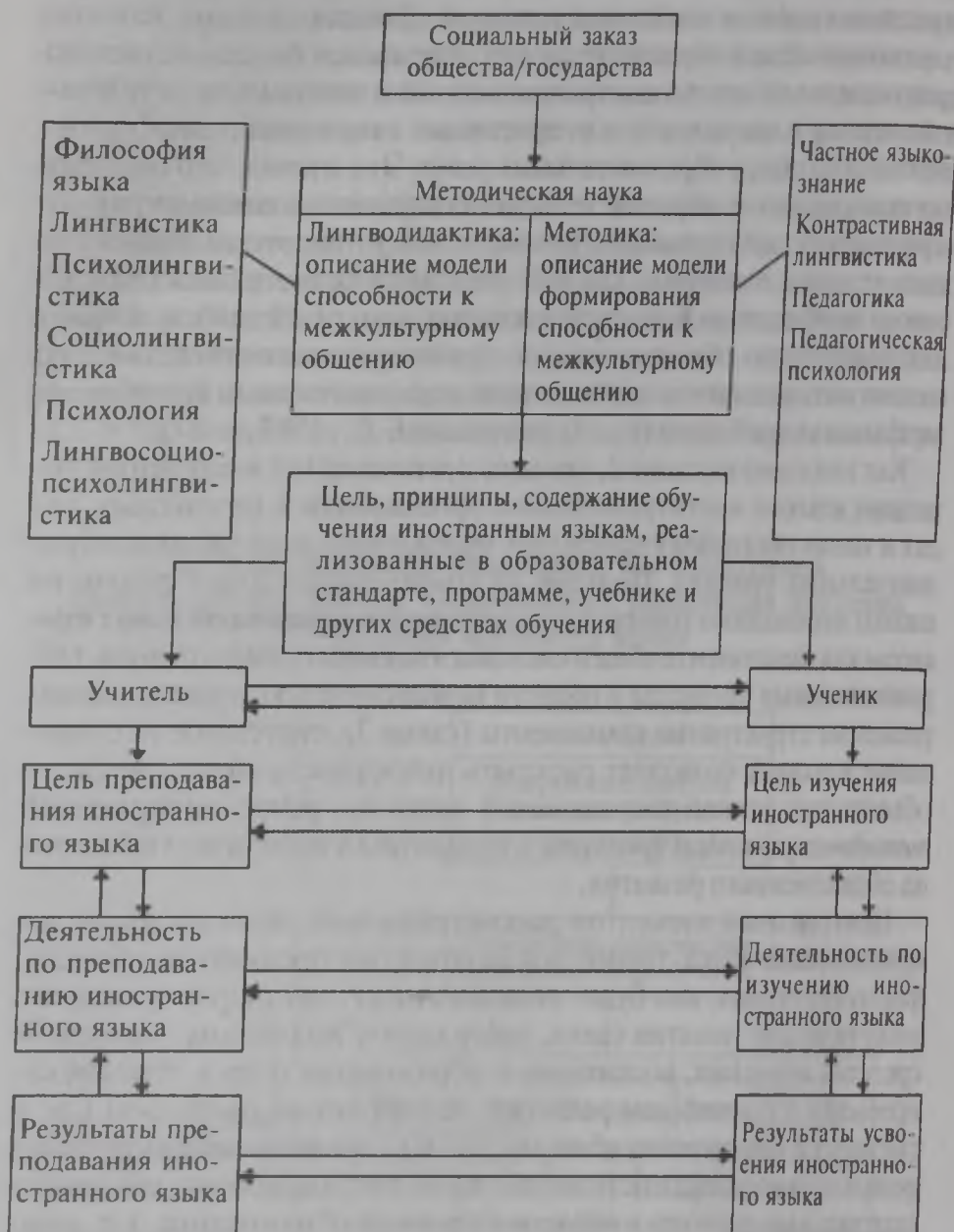
Следует заметить, что в настоящее время коренным образом изменилось представление о системе как совокупности социальных институтов, занимающихся проблемами обучения современным неродным языкам в школьных условиях. Данная система как составляющая общей образовательной системы все более явно превращается из жестко централизованной и монолитно устойчивой системы в открытую для оперативных изменений, дифференцированную сферу образовательных услуг. Это значит, что система управленческих и образовательных социальных институтов не ограничивает свободу выбора личности, напротив, она пытается создать условия, в которых каждый учащийся сознательно (или на основе профессионально состоятельных консультаций) выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими интересами и способностями, определяющими его образовательные потребности (см.: Гершунский Б. С., 1997, с. 57).

Как показано на схеме 2, процесс преподавания и изучения неродных языков институционально организован в различных видах и типах общеобразовательных учреждений и на разных образовательных уровнях. Поэтому на современном этапе развития школы необходимо говорить о *совокупности образовательных процессов* как компоненте общей системы языкового образования. Образовательные процессы в области неродных языков имеют инвариантные структурные компоненты (схема 3), системное исследование которых позволяет раскрыть целостность методического объекта как единой теоретической картины, репрезентирующей *методическую модель предмета* в конкретный исторический период общественного развития.

Центральным элементом рассматриваемой системы является методическая наука, точнее, вся ее объектно-предметная область, формулирующая, как будет показано ниже, основные исходные теоретические понятия (цели, содержание, принципы, методы и средства обучения, воспитания и образования и др.). Эта наука, пребывая в постоянном развитии, черпая новые импульсы как в смежных с нею научных областях, так и в собственных внутренних резервах самосовершенствования, позволяет выработать общеконцептуальные подходы в области языкового образования, т.е. «выстроить» определенную исторически обусловленную методическую (концептуальную) систему (модель).

Методическая модель (концепция) реализуется в том или ином «*знаковом продукте*» (см.: Бим И. Л., 1977). Речь идет о тех «знаковых продуктах» (образовательном стандарте, программе, учебнике и др.), совокупность которых является в определенном смысле нормативно-правовой и обучающей базой общей системы школьного языкового образования. Данная совокупность «знаковых про-

Система образования как совокупность образовательных процессов по предмету (инвариантные структурные компоненты)



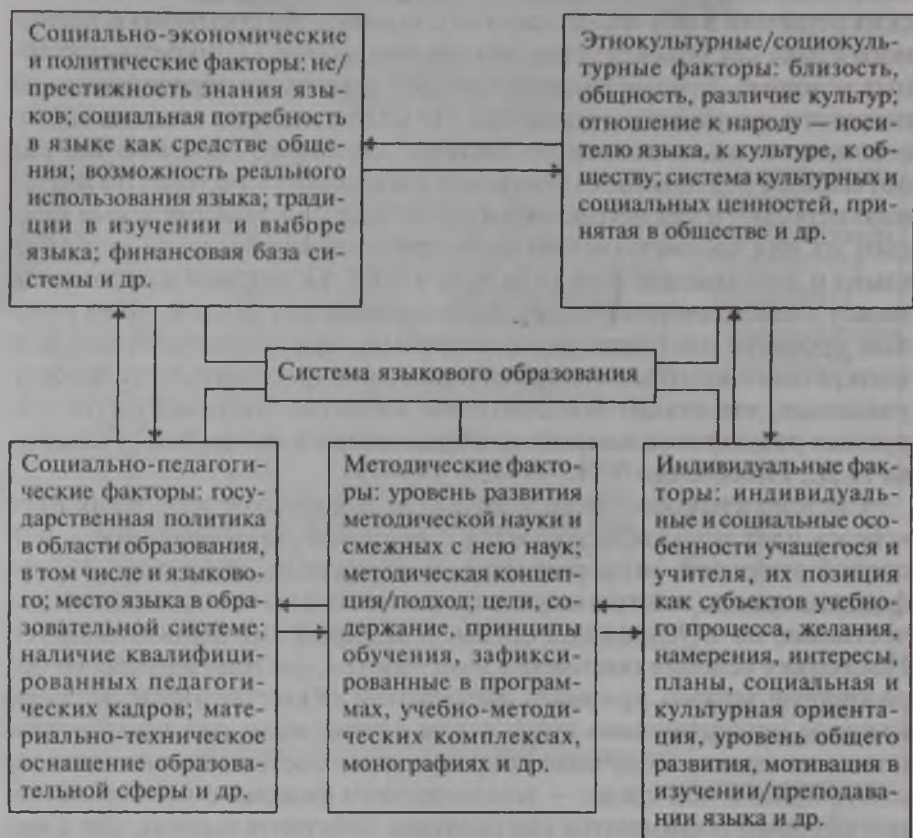
дуктов» может также рассматриваться как автономная подсистема общей системы школьного языкового образования, но при условии, что входящие в нее элементы образуют единство и целостность в части методологических подходов к пониманию сущности современного языкового образования в его неразрывной связи с реальными потребностями внешнего и внутреннего контекста бытования языковой образовательной сферы в целом.

Эффективность реализации концептуальных идей в сфере языкового образования полностью зависит от уровня профессионального мастерства учителя/преподавателя, его личностных качеств и особенностей, его мотивации к выбору индивидуальных тактических решений в обучении предмету, понимания специфики неродного языка как объекта усвоения/преподавания в конкретных учебных условиях, сущности современного языкового образования как ценности, результата и процесса. Не менее значима степень согласованности таких элементов системы языкового образования, как обучающая деятельность учителя и деятельность ученика по изучению неродного для него языка и, следовательно, выдвигаемые каждым из них соответственно цели преподавания и цели изучения языка и достигаемые при этом результаты. Если такой взаимосвязи между элементами анализируемой системы нет, то в реальном учебном процессе наступает рассогласование между задачами каждого конкретного компонента урока и целями и формами деятельности учащихся, что ставит под сомнение качество достижения планируемых результатов языкового образования в целом (см.: Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н., 1991, с. 17—19).

Система языкового образования (независимо от того, о каком ее «срезе» идет речь) обменивается с внешней по отношению к ней средой энергией, информацией, материалами, и поэтому ее эффективность во многом определяется не только ее системными качествами, но и условиями среды, в которой она функционирует. Поскольку условия постоянно изменяются, систему языкового образования можно признать адекватной общественным реалиям каждого исторического этапа в том случае, если она приобретает новые качества, созвучные современному состоянию внешней по отношению к ней среды — многомерного фонового пространства, под которым понимаются как реальная действительность, так и методическая наука и смежные научные области. Иными словами, система языкового образования должна моделироваться с учетом всех факторов, определяющих ее специфику в конкретный период ее развития и существования (схема 4).

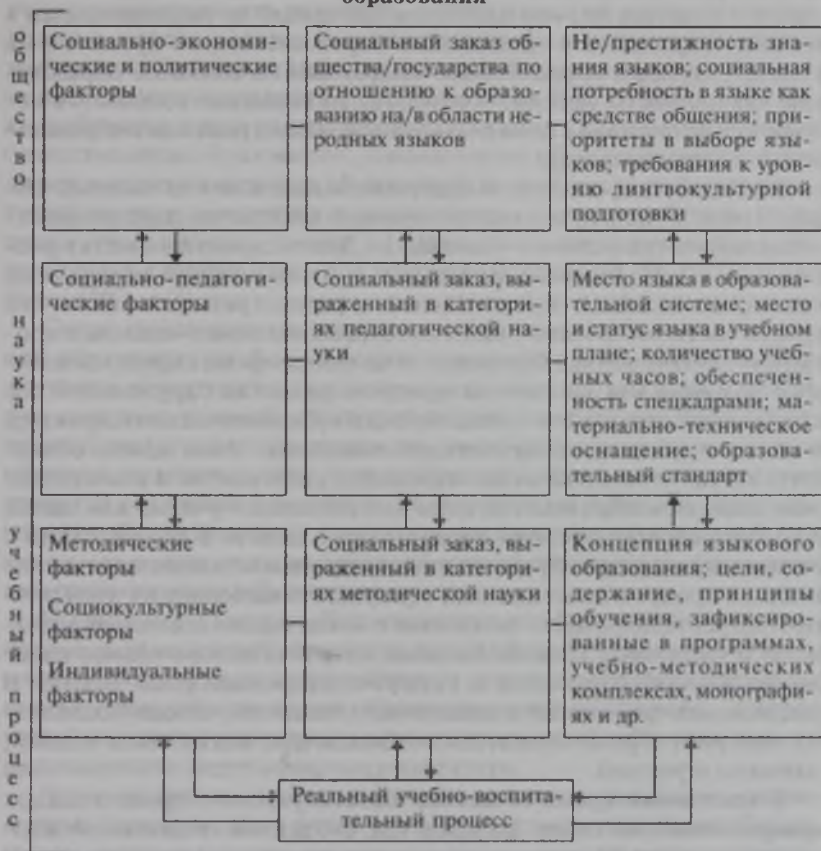
Подобное разделение данных факторов условно, и подчас достаточно трудно провести между ними четкую границу. Это объясняется тем, что связь названных выше факторов не носит причинно-следственного характера, скорее, они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Последнее дает основание рассматривать их совокупность также как «достаточно целостную и вместе с тем динамичную, противоречивую систему» (Гвишиани Д. М., 1982, с. 8), анализ которой позволяет установить взаимосвязь таких категорий, как «общество» — «наука» — «практика» (схема 5). Изменения в общественной жизни, новые данные в области базисных и смежных с методикой наук в равной степени, как и новаторство в области управления системой языкового образования и в сфере

Совокупность факторов, детерминирующих систему языкового образования



практической деятельности учителей, влияют друг на друга. Так, например, новые социально-экономические условия, как уже отмечалось выше, неизбежно приводят к изменению требований к уровню и качеству лингвокультурного образования на общественно-государственном, общецивилизационном и индивидуально-личностном уровнях. Кроме того, тот или иной неродной для учащегося язык выступает в качестве одного из средств социального и межкультурного взаимодействия, поэтому социально-экономические и политические факторы сказываются на престижности и практической целесообразности изучения этого языка и, конечно, на содержании образовательного процесса в целом. Иными словами, социально-экономические и политические факторы, образующие социально-культурный «фон» системы языкового образования, являются первичными по отношению к другим факторам. Помимо этих факторов важную роль играет также методиче-

Взаимосвязь факторов, детерминирующих систему языкового образования



ская наука, создающая «благоприятный контекст» для преподавания и изучения предмета в школе. Она как одна из подсистем общей системы языкового образования обладает интегрирующими свойствами, «преобразуя» требования, выдвигаемые обществом/государством и системой основного и полного среднего образования по отношению к учебному предмету «неродной/иностранный язык», в учебные программы, учебные пособия и рекомендации по организации и содержанию образовательного процесса. В то же время и реальный образовательный процесс в силу тех или иных обстоятельств может тормозить или ускорять внедрение новых эффективных форм и технологий обучения. Это самым естественным образом сказывается на реализации общественно-государственных

и индивидуально-личностных запросов по отношению к языковому образованию. К таким обстоятельствам относятся прежде всего слабый уровень профессиональной подготовки учителей, их нежелание отказаться (по тем или иным причинам) от укоренившихся в их опыте привычек в организации образовательного процесса, не соответствующих современным воззрениям на языковое образование как ценность, процесс и результат, их неумение соотносить методические системы с конкретными условиями реального образовательного процесса и др.

Как известно, целевые и содержательные аспекты системы образования зависимы от господствующей в обществе парадигмы отношений «государство» — «личность». Долгое время личность в российском обществе, а следовательно, и в образовании играла роль средств достижения «высших целей» и рассматривалась как то, что нужно «активизировать», направить на выполнение «планов и программ». Такой подход базировался на философских представлениях о человеке как пассивном продукте развития окружающей его социальной среды и его типологических (биологических) структур, а не как о субъекте исторического созидания. Этим можно объяснить актуальность в течение нескольких десятилетий в отечественном языковом образовании идеи «активизации» учения как одной из составляющих системы образования в целом. В соответствии с этой идеей в центре образовательного процесса находилась не личность, а продукт, планируемый в результате выполнения этой личностью деятельности по овладению иноязычными знаниями, навыками и умениями. Иными словами, старая образовательная идеология абсолютизировала и гиперболизировала роль знаний и социальных требований к поведению учащегося, отводя последнему пассивную роль слушателя, наблюдателя, накопителя знаний, навыков и умений.

В настоящее время общество конституционно провозглашает *приоритетность* своих *граждан* как субъектов социальной жизнедеятельности. Новая парадигма отношений между государством/обществом и личностью обуславливает внедрение новой философии образования (см.: Гершунский Б. С., 1997; Нечаев Н. Н., 1992; и др.). Согласно новым концептуальным основаниям качество современного образования определяется не только неким объемом знаний, но и особыми *личностными характеристиками*, делающими человека способным к постоянному возобновлению информационного диалога с окружающей его социальной средой, мобильным и свободным в своих поступках, а также ответственным за принимаемые решения, в том числе те, которые имеют перспективное значение.

Таким образом, в соответствии с *личностно ориентированной направленностью* языковое образование должно быть претворено в *механизм развития культуры формирования образа мира и человека*

в нем. Реализация личностно ориентированной концепции образования позволяет осуществить переход от «педоцентризма» к «детоцентризму» и поставить в центр образовательной системы ребенка/ученика интересы его развития, личностные структуры сознания. Именно в этом смысле, как утверждают философы, образование выступает в качестве одного из условий формирования свободной и ответственной личности (см.: Василенко И. В., 1996; и др.). Таким образом, в настоящее время произошла смена приоритетов в отечественном образовании. Данная смена обусловлена переходом от предметно-центристской школы к школе, «ведущей целью которой являются развитие и воспитание личности ребенка, когда предметные знания, умения и навыки рассматриваются как одно из важных средств развития ребенка» (Леонтьева М. Р., Поляков В. А., 1997, с. 7).

Современная система языкового образования, базируясь на новой образовательной философии, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле» (как это считалось ранее), а на создание условий, в которых учащийся «присваивает» собственную универсальную сущность, свои природные силы. Таким образом, личностно-образующая функция языкового образования является основной и ведущей. Ее реализация тесно связана с созданием благоприятных социально-педагогических условий для *нормального развития и полноценной жизнедеятельности всех элементов* рассматриваемой системы.

Нормальное развитие обеспечивается демократизацией и регионализацией языковой образовательной сферы, ее вариативностью, многоукладностью и открытостью, а полноценная жизнедеятельность — внедрением новой образовательной концепции, построенной на идеях гуманизации и гуманитаризации образования, его развивающего деятельностного характера.

Применительно к системе как *совокупности социальных институтов*, занимающихся различными аспектами языкового образования, демократизация означает, в частности, усиление самостоятельности конкретных учебных заведений в выборе стратегии и тактики как своего развития (например, выбора иностранного языка и варианта его изучения), так и целей, содержания и методов обучения языкам. Регионализация системы языкового образования предполагает отказ от унитарного образовательного пространства, наделение регионов правом и обязанностью выбора собственной образовательной стратегии и тактики осуществления языковой образовательной политики. Необходимо иметь в виду, что развитие демократических процессов в образовательной сфере и ее регионализация далеко не означают дезинтеграции лингвокультурного образовательного пространства России. Напротив, речь идет о создании гибких управленческих механизмов, которые должны позволить (при определенной автономии региона и

общеобразовательного учреждения) укреплять в стране единое образовательное «поле», предоставляющее каждому учащемуся право и возможность получить качественную лингвокультурную подготовку.

Многоукладность и вариативность предусматривают:

а) возникновение и функционирование в общей системе образования различных видов школ (общеобразовательная школа, гимназия, лицей, школа с углубленным изучением иностранных языков и др.);

б) внедрение различных вариантов изучения языка (раннее обучение, углубленное изучение, дополнительное образование, профессионально ориентированное, обучение на билингвальной основе, более широкая «палитра» иностранных языков, предлагаемых для изучения, в том числе возможность изучения нескольких языков одновременно, и др.);

в) создание сети негосударственных образовательных учреждений, в учебных планах которых учебная дисциплина «неродной/иностранной язык» занимает достойное место.

Открытость системы языкового образования как совокупности социальных институтов обусловлена двумя обстоятельствами. Первое из них связано с необходимостью решения проблемы непрерывности языкового образования, которая, как отмечалось выше, обеспечивается преемственностью образовательных учреждений, создающих возможности для удовлетворения языковых образовательных потребностей, возникающих на общественно-государственном и индивидуально-личностном уровнях. В связи с этим особую актуальность приобретает включение в языковую образовательную систему различных видов институционального, неформального, продолженного, параллельного образования в области языков и самообразования, системы повышения квалификации и переподготовки кадров, различных форм дополнительного языкового образования.

Второе обстоятельство, обуславливающее открытость языковой образовательной системы, предполагает:

а) создание условий, в которых каждый учащийся имеет возможность «подключиться» к любому звену данной системы с целью удовлетворения своих образовательных потребностей;

б) включенность системы на каждом региональном уровне в общий образовательный контекст России и, более широко, в европейское и мировое образовательное пространство.

В свою очередь, гуманизация системы языкового образования как совокупности социальных институтов означает ее поворот к личности ребенка, его интересам и потребностям. Отсюда очевидно, что в своей деятельности как управленческие звенья данной системы, так и исполнительные призваны создать «культурообразующую и природосообразную образовательную среду, благоприятствующую развитию личности учащегося» (Абрамов А. М., 1992,

с. 9), а также раскрытию потенциальных возможностей и способностей каждого субъекта управленческо-образовательного процесса. И наконец, гуманитаризация языкового образования в освещаемом аспекте системы означает направленность последней на каждом уровне ее рассмотрения на поворот образования «...к целостной картине мира, и прежде всего — мира культуры, мира человека, на очеловечивание знания, на формирование гуманитарного и системного мышления» (Педагогический поиск, 1988, с. 7).

Таким образом, говоря о современных тенденциях развития системы языкового образования как совокупности социальных институтов, следует иметь в виду расширение рынка образовательных услуг в сфере преподавания и изучения языков и переоценку их организационных и содержательных основ в плане более последовательного удовлетворения государственных/общественных и индивидуально-личностных потребностей.

Что касается системы языкового образования как *совокупности образовательных процессов*, то демократизация в данном случае связана прежде всего с раскрепощением педагогических отношений субъектов образовательного процесса, а также с его переориентацией на личность учащегося, на формирование его способности к автономному/самостоятельному усвоению изучаемого языка и к взаимодействию с носителями этого языка в условиях реальной межкультурной коммуникации. Регионализация, в свою очередь, означает, что в мультилингвальном и полиэтнокультурном государстве, которым является Россия, содержание языкового образования не может быть единообразным. Например, на национально-региональном уровне оно призвано решать свои специфические задачи, обращенные к конкретному региону/этносу в целостном контексте процессов развития российской цивилизации и входящих в нее национальных культур.

Открытость системы образования как совокупности образовательных процессов по предмету — это обращенность его содержания к целостному и неделимому миру, к его глобальным проблемам, его нацеленность на формирование у учащихся национального самосознания. Кроме этого, с открытостью языковой образовательной системы связано также то обстоятельство, что ни одна региональная/национальная система школьного языкового образования в нашей стране не может рассматриваться вне связи, с одной стороны, с единым лингвокультурным образовательным пространством и единым образовательным стандартом России, а с другой — с общеевропейским образовательным стандартом.

И наконец, что касается гуманизации и гуманитаризации как факторов, обеспечивающих полноценную жизнедеятельность системы языкового образования как совокупности образовательных процессов, то в данном случае речь идет об организации в образовательной сфере максимально благоприятных условий для

раскрытия и развития способностей каждого ученика, для его полноценной жизни в каждую возрастную «эпоху», для эффективной реализации человекообразующей функции языкового образования.

Последний фактор — гуманитаризация образования — несмотря на то что неродной/иностранный язык как учебный предмет относится к учебным дисциплинам гуманитарного цикла, имеет особую актуальность применительно к рассматриваемой системе. Учет данного фактора — следствие того, что языковая образовательная система, приобщая учащихся к культуре (в широком понимании) другого народа, стимулирует осознание ими принадлежности одновременно к своему народу, развивает у них умение понимать культуру народов, населяющих Россию, и мировую культуру в целом, а также формирует способность ориентироваться в современном информационном и поликультурном обществе.

Таким образом, в качестве основной функции системы языкового образования выступают систематическое обучение и воспитание обучаемых, направленные на овладение ими:

1) неродным языком как средством опосредованного и непосредственного общения с носителями этого языка, средством познания чужой и своей национальных культур, своего родного языка;

2) неродным языком как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном и мультилингвальном мире;

3) ценностными ориентациями и нормами вербального и невербального поведения, обусловленными спецификой социокультурного, политического и социально-экономического этапов развития родной страны, страны изучаемого языка и мировой цивилизации.

§ 5. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования

Понятие «иностранный язык» как учебный предмет возникло во второй половине XVIII века в результате роста количества научных публикаций на национальных языках и потери в связи с этим латинским языком статуса языка образования (см.: Щерба Л. В., 1947). Начиная с этого времени иностранные языки стали изучаться с нацеленностью на практические задачи, связанные с необходимостью уметь читать книги на языках разных народов.

Поиск специфических особенностей учебного предмета «иностранный язык» всегда осуществлялся прежде всего в сфере целеполагания. Общепризнанным является тот факт, что в отличие от большинства учебных дисциплин, которые нацелены на усвоение научных знаний тех или иных явлений, тех или иных законов, уп-

равляющих этими явлениями, иностранный язык как учебный предмет не имеет в сфере своих интересов научное знание языка и тем более науку о языке. Специфическую особенность данного предмета составляют его направленность на приобщение учащихся к «некоторому социальному явлению совершенно независимо от знания законов этого явления», нацеленность на «практическое овладение языком, т.е. некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива» (Щерба Л. В., 1947, с. 11). Данное положение стало основой последующих попыток определить специфические особенности учебного предмета «иностранный язык» в сопоставлении со всеми другими учебными дисциплинами, преподаваемыми в школе (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982; Общая методика обучения..., 1967; Основные направления..., 1972; и др.). При этом если в ходе сопоставления учебной дисциплины «иностранный язык» с предметами естественно-математического цикла, рисованием, музыкой, трудом и физической культурой отличия совершенно очевидны¹, то по поводу различий/сходств учебных дисциплин «иностранный язык» и «родной язык» высказываются разные мнения.

Так, ряд авторов справедливо считают, что общность в сфере целеполагания учебных предметов «иностранный язык» и «родной язык» проявляется в их направленности на «формирование системы коммуникации, освоение языковых средств общения» (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 38). Тем не менее анализ целей показывает, что между названными учебными дисциплинами больше различий, чем общности (см.: там же; Общая методика обучения..., 1967). Различия объясняются тем, что «основной и ведущей целью в преподавании иностранного языка является коммуникативная цель, которая определяет весь учебный процесс, в то время как в преподавании родного языка эта цель не является главной» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 13).

Высказанная выше точка зрения, на наш взгляд, не противоречит утверждению Л. В. Щербы о том, что нацеленность на практическое владение языком характерна для всех предметов лингвистического плана, преподаваемых в школе (см.: Щерба Л. В., 1947, с. 11). Уточнение, данное в коллективной монографии, сводится к тому, что общеобразовательно-воспитательные цели обучения иностранному языку реализуются непосредственно в процессе *дости-*

¹ Учебные предметы естественно-научного (физика, химия и др.) и гуманитарного (история и др.) циклов имеют в качестве своей основной задачи «образование в сознании учащихся правильных представлений, понятий, законов и др.», «практика в обучении этим предметам подчинена задаче овладения основами науки»; в свою очередь, в основе таких учебных дисциплин, как пение, рисование, физкультура, лежит идея о «привитии практических навыков» (Общая методика обучения..., 1967, с. 6).

жения коммуникативной цели, в то время как коммуникативная цель обучения родному языку состоит в *совершенствовании* умений и навыков устной речи и обучении письму и чтению, а также в овладении умением точно выбирать средства передачи информации (Общая методика обучения..., 1967, с. 13).

Отмеченное различие между дисциплинами «родной язык» и «иностраннй язык» возникает из самой сущности обучения этим предметам — в рамках первой учебной дисциплины в отличие от второй у учащихся не формируется новая языковая система коммуникации, а образовательно-развивающие задачи связаны скорее с ознакомлением с теорией родного языка, с его системой. Сведения о языковой системе родного языка могут быть не самоцелью и не связаны с практикой совершенствования речевой деятельности (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 39).

Имеются и другие попытки выделить специфическое в учебной дисциплине «иностраннй язык». Так, например, и в психологии обучения иностранным языкам, и в методике обучения предмету отмечается, что в отличие от других учебных предметов иностраннй язык является одновременно и целью, и средством обучения. Более того, в качестве специфических особенностей учебного предмета «иностраннй язык» выделяются также такие его качества, как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность». Так, И. А. Зимняя пишет, что «беспредметность» иностранного языка обусловлена тем, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. «Беспредметность, по ее мнению, связана с тем, что, изучая язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики, или раздел «герундий», не зная раздела «времен», и др. (см.: Зимняя И. А., 1991, с. 33, 34). В свою очередь, «неоднородность» объясняется обращенностью этого учебного предмета и к «языковой системе», и к «языковым способностям» и т. д.

Однако внимательное рассмотрение названных выше качественных характеристик иностранного языка как учебного предмета позволяет признать, что они имеют универсальный характер, т. е. релевантны не только для данной учебной дисциплины. Они присущи в принципе всем другим учебным дисциплинам лингвистического цикла. Независимо от того, о каком языке идет речь (родном или иностранном), он всегда: а) является средством формирования и затем формой существования и выражения мысли об объективной действительности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин («беспредметность»); б) не ограничивается знанием одного лишь аспекта языка (грамматики, лексики и др.), с тем чтобы успешно осуществлять речевое общение («беспредельность»); в) включает в себя целый ряд других явлений, например, «языковую систему», «языковую способность» и т. д. («неоднородность»).

Другая точка зрения базируется на идее единого подхода к предметам языкового цикла, к которым относятся «родной язык», «второй язык» (язык межнационального общения внутри государства) и «иностраннй язык». Сторонники данного подхода считают, что не только общая цель обучения предметам языкового цикла — формирование массового продуктивного многоязычия, но и общность универсальных психологических, психолингвистических и дидактических закономерностей процесса изучения языков/обучения разным языкам, наличие универсалий в системах европейских и других групп языков, ряда общих задач, принципов обучения, критериев отбора содержания, общего построения некоторых стратегий (методик) обучения, а также учет целостности личности учащихся, их общекультурного, филологического, страноведческого и жизненного опыта дают основание строить единую концепцию обучения всем предметам языкового цикла (см.: Леонтьев А. А., Ленская Е. А., Розанова Е. Д., 1990, с. 27). Но если внимательно проанализировать предложенные авторами обоснования единого подхода к предметам лингвистического цикла, можно увидеть, что релевантными для интересующего нас учебного предмета являются только первые три, остальные имеют общий, универсальный характер для всех без исключения учебных дисциплин, преподаваемых в школе.

Представители концепции единого подхода к предметам языкового цикла считают, что целью обучения этим предметам в школе являются «формирование и развитие у учащихся речевой компетенции в различных видах речевой деятельности» (там же, с. 27), однако, по их мнению, уровень реализации этой цели разными дисциплинами неодинаков.

Совершенно очевидно, что на родном языке этот уровень достаточно высок, в то время как для русского языка как языка межнационального общения и для иностранного языка должны быть введены соответствующие ограничения в уровне овладения теми или иными видами речевой деятельности. С этим положением, безусловно, трудно не согласиться. Вместе с тем нельзя не заметить, что представленная выше цель обучения предметам языкового цикла применительно к иностранному языку не отражает сущность современного взгляда на процесс формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации.

Узким представляется подход к определению общности целевой ориентации предметов лингвистического профиля с точки зрения того, что все они «в совокупности должны сформировать у детей целостное представление о языке как системе, заложить основы представлений о языковых единицах как разноуровневых элементах, выполняющих разные функции в речи» (там же, с. 28). На наш взгляд, было бы правильным утверждать, что общность предметов языкового цикла проявляется в том, что каждый из них направлен на формирование «языковой личности» учащегося как «глубоко

национального феномена» (Караулов Ю. Н., 1987, с. 48), основные элементы которой на определенном уровне выстраиваются в строгую систему, в какой-то степени отражающую картину мира. Концепт «языковой личности», как отмечалось выше, связан с такими ее качествами, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению, включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, самосовершенствоваться и совершенствовать человеческое общество. Следовательно, развитие названных качеств языковой личности должно быть приоритетной задачей современного образовательного процесса по всем учебным дисциплинам, преподаваемым в школе.

Что касается общности психологических и психолингвистических закономерностей, лежащих в основе овладения любым языком, то в данном случае авторы, по всей видимости, опираются на результаты зарубежных исследований 1970-х годов, цель которых заключалась в сопоставлении процессов овладения¹ конкретным языком в качестве родного и неродного. Методом исследования был анализ ошибок, допускаемых в обоих случаях. Были получены данные, свидетельствующие о том, что значительное число ошибок в указанных случаях совпадает и что раннее развитие языка ребенка всегда включает стадию неправильного его использования. Допускаемые при этом ошибки не случайны: они отражают особенности мышления в данном возрасте и, следовательно, являются неотъемлемой частью процесса усвоения языка. Кроме того, не только познавательная активность ребенка детерминирует процесс усвоения языка, но и сам язык также влияет на этот процесс. Поэтому всегда имеются структурные единицы, усвоение которых возможно только при достижении ребенком определенного возраста умственного развития (см.: Руоппила И., Люютинен П., 1986, с. 147). Все это дает основание полагать, что процессы усвоения родного языка и неродного в принципиальном плане являются одинаковыми.

Конечно, между процессами усвоения родного и иностранного языков имеется общность, обусловленная единством языка как сущности и наличием языковых универсалий. В основе процессов усвоения любого языка лежат одни и те же фундаментальные законы усвоения, и принципиально одинаков объект усвоения. Вместе с тем не следует игнорировать то специфичное, особенное, что присуще процессу усвоения иностранного языка в учебных условиях.

¹ Между понятиями «овладение языком» и «изучение языка» есть существенные различия. Для процесса овладения языком характерно неосознанное, интуитивное, непреднамеренное, не находящееся под непосредственным управлением усвоение языкового содержания. Изучение языка есть процесс осознанный, предполагающий прежде всего эксплицитно выраженное использование и усвоение правил и языковых элементов. Следовательно, понятие «изучение языка» является более широким, нежели понятие «овладение языком».

Эти условия проявляются в отношении к процессу мышления при овладении языком, отличиях в возможности практики на изучаемом языке, различиях в опыте учащихся (см.: Общая методика обучения..., 1967, с. 14; и др.)

Усвоение иностранного языка, согласно Л. С. Выготскому (1982), идет путем, прямо противоположным тому, которым проходит развитие родного языка. Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности. Поэтому ученый выдвинул тезис о разнонаправленности путей овладения языком: для родного языка характерен путь «снизу вверх», для иностранного — «сверху вниз». При этом процесс овладения речью на родном языке неразрывно связан с одновременным развитием мышления, поскольку ребенок, усваивая языковые средства выражения мыслей, одновременно и в неразрывной связи познает окружающую действительность. В ходе познания окружающего мира у него формируются понятия, отражаемые языком. Следовательно, осознание простейших причинно-следственных связей в объективном мире происходит одновременно с овладением ребенком языковыми средствами передачи этих связей.

Иную картину можно наблюдать при овладении учащимся иностранным языком. Начиная изучать этот язык, ребенок уже обладает определенным языковым и речевым опытом в родном языке и способностью совершать основные мыслительные операции на этом языке. В ходе этого процесса происходит приобщение учащегося к новым для него способам выражения мысли (в том числе имеющим национально-культурные особенности), но не к новому типу мышления. Речь идет о том, что в учебном процессе имеются возможности опереться на сформированное на базе родного языка мышление учащегося и совершенствовать его мыслительные операции. Правда, в процессе обучения иностранному языку, особенно на начальном этапе, возникает постоянное противоречие между уровнем развития мышления учащегося, его интеллектуальным потенциалом и скудными вербальными иноязычными средствами, которыми он располагает для выражения своих мыслей. Разрешение этого противоречия является сложной методической проблемой.

Рассуждая о специфических особенностях процесса овладения иностранным языком, не следует игнорировать также то, что, овладевая родным языком в детстве и не имея возможности прибегнуть к языку-«посреднику», ребенок тем не менее познает смысл/значение каждого звучащего слова. Усвоить новые слова для него — значит соотнести каждое слово с каким-либо предметом, использовать это слово в своей непосредственной предметной деятельности. Более того, процесс усвоения того или иного слова родного языка заканчивается там, где ребенком устанавливаются прочные связи между материальным предметом/явлением и его вербальным эквивалентом. При этом ребенок должен научиться обращаться должным

образом с этим предметом, познать его качества и свойства (как он выглядит, каков он на вкус и т.д.), т.е. вместе со звучащим словом он познает окружающий его мир, создает об этом мире определенное представление. Ребенок или взрослый, осваивающий второй язык, уже располагает определенным представлением об окружающем его мире. Для него процесс усвоения языка будет эффективным в том случае, если в его сознании устанавливаются прочные связи между новым словом и его эквивалентом в родном языке. По справедливому мнению И. А. Зимней, именно это обстоятельство, с одной стороны, обуславливает непрочность сохранения иноязычного слова в памяти учащихся, затрудняет его актуализацию, а с другой — подтверждает необходимость максимально опираться в учебном процессе на речевой опыт учащихся в родном языке (см.: Зимняя И.А., 1991, с. 29).

Не менее существенным является и то, что в процессе овладения родным языком происходит социальное развитие ребенка. Это значит, что в этом процессе для ребенка значимо овладение не только языковой системой, но и средствами выражения своих чувств, желаний, нормами социального поведения. Поскольку именно язык служит средством формирования «образа Я» ребенка, то одновременно с приобретением им речевого опыта происходит его (ребенка) социальная и индивидуальная идентификация. В процессе же овладения иностранным языком изучающий его, как правило, стремится не потерять свою собственную идентичность. Именно этот факт объясняет трудности, возникающие в ходе овладения вторым языком, а также обуславливает различия между анализируемыми процессами. Например, известно, что дети в отличие от взрослых быстрее и легче усваивают второй язык, что можно объяснить в первую очередь отсутствием у них страха потерять свою общность с определенной социальной и языковой средой.

Необходимо также заметить, что для маленького ребенка родной язык является жизненно необходимым инструментом — единственным средством общения. Поэтому проблемы мотивации усвоения языка практически нет. Ребенок изучает родной язык, чтобы удовлетворить свои *реальные* всевозможные потребности, а не для того, чтобы усвоить определенное количество новых слов, прочитать текст и т.д. Он усваивает грамматику родного языка не как самоцель — вместе с лингвистической компетенцией развивается и коммуникативная. Иную картину можно наблюдать в процессе обучения иностранному языку. Здесь проблема мотивации учащихся является одной из центральных, равно как и проблема осознания учащимися языковых средств и его (осознания) временная протяженность.

Сопоставление процессов овладения иностранным и вторым (неродным) языками также дает богатый материал. Вместе с тем хорошо известно, что иностранный и второй языки могут при со-

ответствующих обстоятельствах легко переходить друг в друга. Это дает основание при всех имеющихся между этими языками различиях не абсолютизировать последние и, осуществляя поиск оптимального пути совершенствования языкового образования как процесса, результата и системы, искать различия между ними в плоскости управляемого и/или неуправляемого овладения языком в естественной и искусственной (в отрыве от страны изучаемого языка) языковой среде (табл. 1).

Управляемый процесс овладения языком, отличающий учебный предмет «иностранный язык», связан с такими понятиями, как преподавание языка и изучение языка, т.е. с обучением¹ языку. Обуче-

Таблица 1

Основные различия между процессами овладения иностранным языком (ИЯ) в естественной и искусственной языковой среде

Основные параметры сопоставления	Овладение ИЯ в естественном языковом окружении	Овладение ИЯ в языковой среде	Овладение ИЯ вне пределов страны, где он является средством общения
1. Социальный контекст изучения языка	Погружение в язык, неуправляемый (стихийный) процесс	Погружение в язык, управляемый (институционально организованный) процесс	Управляемый (институционально организованный) процесс
2. Статус языка	Второй язык	Иностранный язык	Иностранный язык
3. Функции языка	Средство общения, средство интеграции в новую социальную среду	Средство обучения, средство интеграции в новое общество	Средство образования, воспитания и обучения с ярко выраженной направленностью на перспективу, средство вторичной социализации

¹ Обучение иностранному языку — это процесс двусторонний. Он, как, впрочем, и обучение любому учебному предмету, включает в себя в их единстве обучающую деятельность учителя и учебную деятельность (изучение языка) учащегося, направленную на усвоение языка/овладение языком (см.: Дидактика средней школы..., 1982; и др.). Единство преподавания и учения трактуется в отечественной дидактике как объективная, инвариантная характеристика обучения, в то время как единство воспитания и обучения, взятое в дидактическом плане, составляет вариативную характеристику обучения (см.: Теоретические основы процесса..., 1989).

Основные параметры сопоставления	Овладение ИЯ в естественном языковом окружении	Овладение ИЯ в языковой среде	Овладение ИЯ вне пределов страны, где он является средством общения
4. Мотивация	Естественные мотивы деятельности, естественная потребность в общении на языке	Естественные мотивы деятельности, искусственно создаваемая мотивация в учебном процессе	Искусственно создаваемая мотивация, отсутствие социальной потребности в языке как средстве общения вне учебного процесса
5. Характер используемых языковых средств и специфика процессов их усвоения	Преимущественное внимание к содержанию общения, использование неязыковых средств, всех стилей языка и речи, большой удельный вес отрицательного языкового опыта	Преимущественное внимание к содержанию общения, использование неязыковых средств, всех стилей языка и речи, редукция отрицательного языкового опыта	Большое внимание к языковой стороне общения, редукция отрицательного языкового опыта
6. Временной показатель	Отсутствие временных ограничений	Компенсация ограниченного учебного времени общением вне урока	Учебное время строго лимитировано учебным планом конкретного типа учебного заведения

ние, как отмечалось выше, есть основной путь получения языкового образования и выступает в широком смысле как специально организуемая деятельность по приобщению учащихся к иностранным языкам. Опираясь на данное утверждение, а также учитывая то, что сущностью обучения является прежде всего взаимодействие учителя и ученика, можно трактовать это понятие как специальным образом (институционально) организованный, планомерный и систематический процесс, в ходе которого в результате *взаимодействия* учащегося и учителя осуществляется усвоение и воспроизведение определенного опыта в соответствии с заданной целью. Речь идет о речевом иноязычном, когнитивном и социокультурном опыте, которым в той или иной степени владеет учитель и полностью или частично не владеет учащийся.

Таким образом, деятельностная сторона процесса обучения иностранному языку представлена категорией взаимодействия участников данного процесса. Поскольку любой опыт приобретается

только в процессе выполнения определенной деятельности, обучение иностранному языку должно быть организовано таким образом, чтобы учащиеся могли приобрести реальный опыт, который позволит им быть равноправными участниками межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

Однако, к сожалению, изучение языка и обучение ему не всегда ведут к овладению учащимся этим предметом. Последнее становится возможным в условиях, когда у учащегося в результате *его собственной деятельности* (изучение языка), направляемой деятельностью учителя (преподавание), развиваются способности к межкультурному общению с использованием нового языкового кода. Поэтому овладение способностью к межкультурной коммуникации представляет собой результат в первую очередь собственной деятельности ученика, иными словами, эффективность обучения определяется личностью учащегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения.

Это положение настоятельно диктует необходимость при рассмотрении сущности понятия «обучение» смешать акценты с преподавательской деятельности на деятельность учащегося по усвоению языка. Результат такого обучения полностью зависит от субъективного восприятия учащегося и затрагивает интеллектуальную и эмоциональную сферы его личности. Учитель, в свою очередь, создает в учебном процессе по рассматриваемому учебному предмету благоприятную социальную среду, включающую ученика в качестве активного партнера в общение, осуществляемое на изучаемом языке, и развивающую его способность автономно/самостоятельно осуществлять как свою учебную деятельность, так и общение на межкультурном уровне. Таким образом, в рамках учебной дисциплины «иностранный язык» необходимо формировать у учащегося способность к самостоятельному усвоению изучаемого языка и к автономному и адекватному участию в общении на нем.

Подведем итог сказанному. Основные различия между управляемым и неуправляемым вариантами изучения учащимся языка в естественной и искусственной языковой среде сводятся прежде всего к разным функциям, выполняемым этим языком в обществе и в образовании, а также к разной степени мотивированности в использовании языка как средства общения в повседневной коммуникации (табл. 2).

Наиболее благоприятным вариантом усвоения иностранного языка является первый, т.е. изучение языка в естественном языковом окружении¹. Процесс овладения языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с культурой

¹ Об эффективности процесса обучения иностранному языку в стране изучаемого языка (включенного обучения) свидетельствуют также эмпирические исследования развития речевой компетенции учащихся.

Основные различия между вариантами изучения языка

Основные критерии, по которым проводится сравнение	Изучение языка в естественном языковом окружении	Изучение языка вне страны изучаемого языка
1. Типы владения языком	Второй язык/иностран- ный язык	Иностранный язык
2. Функции языка в обществе	Средство социализации, средство общения и вза- имопонимания в повсе- дневной жизни	Средство образования путем приобщения к иной культуре, средство обучения и общения в учебных условиях
3. Мотивация	Высокая мотивация в использовании языка в повседневной жизни	Низкая мотивация/пол- ное ее отсутствие
4. Аспекты обучения языку/изучения языка	Ярко выраженная праг- матическая направлен- ность	Сбалансированность прагматических и педа- гогических аспектов

носителей языка представляется наименее благоприятным. Именно это обстоятельство обуславливает многомерность и сложность учебного предмета «иностраннй язык» и понятия «обучение ино- странному языку». Эффективность обучения этому предмету будет во многом определяться степенью приближения учебного процес- са к условиям управляемого овладения языком в естественной язы- ковой ситуации. Такая обусловленность, способствующая форми- рованию у учащихся основных черт вторичной языковой лично- сти, предполагает: 1) расширение «границ» учебного времени и увеличение объема практического использования изучаемого язы- ка как средства общения; при этом важно не только увеличение ко- личество учебных часов, отводимых на изучение языка, но и поиск «выхода» за пределы классной комнаты (например, организация межкультурного обмена, в том числе и по Интернету); 2) последо- вательное выявление закономерностей и ситуаций лингвокультур- ного взаимодействия в условиях как непосредственного, так и опо- средованного общения, использование аутентичной речи и аутен- тичного языка в опоре на элементы сопоставления с исходной лингвокультурой учащихся; 3) повышение удельного веса значи- мости содержательных аспектов обучения по отношению к языко- вым, что связано с необходимостью стимулирования реальных ин- тересов и потребностей учащихся конкретного возраста, развити- ем их самостоятельности как в учебном, так и во внеучебном взаимодействии; 4) повышение мотивации учащихся к овладению

иностранным языком и использованию его как средства общения за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода, повышения значимости содержательных аспектов обучения и др.

Данные положения являются чрезвычайно важными для понимания современной сущности анализируемого учебного предмета, его целей и содержания. Но они не означают, что обучение иностранному языку полностью уподобляется речевому общению в реальных условиях. Речь идет о создании условий для организации естественного иноязычного общения как свободной, полной и адекватной реализации способностей и умений общения в данном его виде и в данной типовой ситуации (см.: Леонтьев А. А., 1999). При этом естественное иноязычное общение, являясь компонентом естественного культурного поведения в чужой культурно-языковой среде, не обязательно достигается путем полного и адекватного овладения системой и нормой языка — оно может протекать на различных уровнях владения иностранным языком, даже на минимальном. Важно, чтобы в процессе изучения иностранного языка учащийся не только овладел этим языком как системой переструктурированного языкового сознания, но и, оставаясь верным индивидуальному национальному природному стилю поведения, научился понимать культурно-языковую личность инофона (см.: Барышников Н. В., 2000).

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПАРАДИГМА — НОВАЯ ОНТОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Межкультурное обучение: истоки, содержание

Анализируя тенденции развития теории и практики обучения иностранным языкам второй половины XX века, Д. Дэвидсон и О.Д. Митрофанова пишут: «С 50-х до 80-х в мире существенно изменились методические ориентации, что нашло отражение в ведущих терминах методики, в целевых установках обучения: “обучение языку” сменилось “обучением языку как средству общения”, на смену чему пришло “обучение общению на иностранном (русском) языке” или “обучение иноязычному общению”...» (Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д., 1990, с. 3).

Динамика развития методической мысли показана Е. И. Вишневским (1983). Взяв за основу три фундаментальных и наиболее осязаемых аспекта, характеризующих язык в его естественном состоянии — лингвистический, психологический и социальный, он соотносит их с соответствующим подходом к обучению иностранному языку. При этом под лингвистическим аспектом языка понимается его физическое выражение, которое обычно имеет звуковую или графическую форму, а также то, что обычно называют значением. В методике данный аспект выражается двумя понятиями: языковой материал (звуки, слова, средства оформления речи и др.) и речевой материал (словосочетания, предложения, сверхфразовые единства и тексты). Что касается психологического аспекта, то он вносит в понятие «язык» процессуальный смысл и позволяет лингвистам рассматривать язык как деятельность, а методистам — обучение иностранному языку как процесс формирования способности к речевой деятельности. Подход к языку с этой точки зрения дал основание психологам, психолингвистам, а затем и методистам выделять в качестве объектов изучения и усвоения иностранного языка навыки и умения, которые составляют структуру не только речевой, но и всякой другой деятельности (А.А. Леонтьев). Выделение социального аспекта обусловлено социальной, т.е. коммуникативной, функцией языка. С этой точки зрения язык выступает не просто в виде самостоятельной речевой деятельности, а в функции средства, орудия общей деятельности человека. Такой уровень владения языком можно рассматривать, как полагает Е. И. Вишневский, в качестве коммуникативного поведения. При коммуникативном поведении речь не имеет своей автономной цели, она обычно направлена на достижение внеречевых задач. Следовательно,

коммуникативное поведение есть деятельность с помощью языка, структура которой, безусловно, включает не только знание языкового материала, но и речевые навыки и умения. Последние самым существенным образом отличаются от соответствующих компонентов собственно речевой деятельности своей мотивационной и ситуативной маркированностью, т.е. соответствием конкретной речевой задаче и жизненной ситуации. В зависимости от того, какой из аспектов является исходным, базовым для определения стратегии обучения иностранному языку, выделяются три подхода к обучению этому предмету: лингвистический, условно-коммуникативный и коммуникативный.

Лингвистический подход, который лежал в основе отечественной методической науки послевоенных лет, опирается на господствовавшее долгое время в лингвистике и, следовательно, в методике противопоставление понятий «язык» и «речь». Данный подход предполагает расчлененное во времени последовательное усвоение материала, организованного в виде различных подсистем, текстов по тематическому принципу и др., и так называемую активизацию данного материала, которая должна развивать у учащихся умение говорить на изучаемом языке.

Условно-коммуникативный подход получил распространение в отечественной школе с 1960-х годов. Становление условно-коммуникативного подхода было подготовлено сознательно-практическим методом, развиваемым в отечественной науке и практике и ознаменовавшим собой перенесение акцента с лингвистического аспекта языка на психологический.

Условно-коммуникативный подход ориентирован на формирование навыков и умений речевой деятельности, т.е. навыков и умений построения речевого высказывания или цепочки высказываний. В контексте данного подхода главное внимание уделяется обучению умениям оперировать лингвистическим материалом. Иными словами, речь идет о формировании у учащихся лексических, грамматических и фонетических навыков как психологической составляющей иноязычной письменной и устной речи. Таким образом, в рамках условно-коммуникативного подхода делаются попытки вплотную подойти к обучению коммуникации, но она еще не занимает центральное место в исследованиях методистов.

Коммуникативный подход предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому общению. Правда, Е. И. Вишневский соотносит коммуникативный подход с вопросами развития у учащихся навыков и умений коммуникативного поведения. Однако в контексте актуальных воззрений на сущность вербального общения в основе этого подхода

лежит социальное взаимодействие учащихся. Поскольку данный феномен реализуется во множестве целенаправленных актов совместно действующих субъектов, вряд ли уместно говорить об актуальности такого термина, как «коммуникативное поведение». Коммуникативное, или речевое, поведение есть «проявляемые вовне образцы и стереотипы действий, усвоенные индивидом либо на основе опыта собственной деятельности (осознанные навыки), либо в результате подражания общеизвестным им чужим образцам и стереотипам действий (неосознанные или малоосознанные навыки)» (Дридзе Т. М., 1980, с. 25). Своеобразной альтернативой понятию «коммуникативное поведение» является понятие «текстовая деятельность», которое представляет собой мотивированный обмен текстами, никогда не прерывающийся процесс целенаправленного порождения и интерпретации целостных, иерархически организованных семантико-смысловых структур. Иными словами, говоря сегодня о коммуникативной деятельности, следует иметь в виду текстовую деятельность, т.е. поток текстуально организованной смысловой информации, структурированной с учетом мотивов и целей общения (там же, с. 52).

В течение рассматриваемого периода менялось также отношение к аспектам культуры в обучении иностранным языкам. До 1960-х годов культура присутствовала как самостоятельный элемент, сопряженный со страноведческими знаниями о стране изучаемого языка. Овладение этими знаниями должно было способствовать формированию у учащихся преимущественно представлений о духовных ценностях народа изучаемого языка. В 1970-е годы этот элемент неразрывно входит в содержание обучения учебному предмету «иностраннй язык». Именно в этот период высказываются прогрессивные идеи о том, что овладение смысловым содержанием должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке (Ч. Фриз, Р. Ладло). В этот период область применения социокультурных аспектов ограничивается лишь прагматическими целями — развитием умений социального поведения в ситуациях повседневного общения.

Начиная с середины 1980-х годов интенсивно разрабатываются идеи интегрирования культуры в теорию и практику преподавания предмета. Однако если в этот период данные идеи увязываются с разработкой проблемы коммуникативной компетенции, то уже в 1990-е годы в методический «обиход» уверенно входят понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурное обучение». Именно в эти годы коммуникативная методика переходит в новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося. Данный этап предполагает актуализацию личности последнего на основе познания им чужой для него действительности и восприятия иной культуры (G. Neuner, H. Hunfeld). Не случайно новое

направление в развитии коммуникативной методики в отечественной науке увязывается с такими понятиями, как «социокультурный подход», «интегрированное страноведение», «культуроведческий подход», «межкультурное обучение».

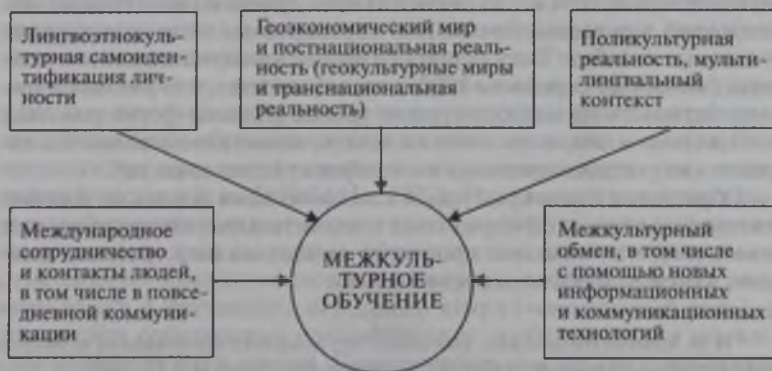
Межкультурное обучение имеет под собой серьезные основания. Оно обусловлено целым рядом объективно существующих факторов (схема 6).

В этих условиях особенно важен поиск механизма превращения многообразия языков и культур из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного понимания и обогащения, в инструмент творческого развития социально активной и самостоятельной личности. К такому «механизму», как мы уже подчеркивали, можно с полным правом отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме и провозглашающее в качестве своего ведущего принципа — принцип многоязычия и поликультурности, обеспечивающий социальную и академическую мобильность молодежи.

Кроме того, в наступающем новом многомерном и многокрасочном с точки зрения языков и культур мире устаревшая ценность опыта уступает ценности творчества, ценности развития личности в динамично изменяющемся мире. Этот факт также подчеркивает важность языкового образования, базирующегося на межкультурной парадигме. Социальная и академическая мобильность личности призвана помочь ей глубоко чувствовать свою принадлежность к родному народу и одновременно осознавать себя гражданином страны и субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации.

Схема 6

Факторы, обуславливающие актуальность и неизбежность обращения к идеям межкультурного обучения



Помимо сказанного выше, необходимо отметить также следующее. В последние годы стало очевидным, что коммуникация представляет собой не передачу от адресата к адресату определенных битов неизменной информации. Общение протекает тем успешнее, чем шире зона пересечения этих пространств. Коммуникантам важно владеть ядром знаний и представлений, которое является достоянием всех членов лингвоэтнокультурного сообщества. Именно этим и объясняется тот факт, что межкультурная коммуникация становится в настоящее время предметом интересов и философов, и лингвистов, и психологов, и лингводидактов, и методистов.

Как отмечалось выше, межкультурная коммуникация рассматривается как процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе — совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам (см.: Халеева И. И., 1989). Речь о межкультурной коммуникации (со всеми ее возможными сбоями и ошибками) можно вести лишь тогда, когда партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга.

В условиях межкультурного взаимодействия между общающимися складываются межкультурные отношения, в которых «культурная системность познается в моменты выхода за пределы границ системы» (там же, с. 6). Это значит, что в условиях межкультурного общения его участники, используя свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и привычки, одновременно пытаются учесть также и иной языковой код, иные обычаи и традиции, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних. Если этого не происходит, то акт межкультурного взаимодействия может не состояться или нарушиться по причине возникновения так называемых «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия для взаимопонимания партнеров по общению, нежели языковые ошибки. Весь период развития коммуникативного подхода (вплоть до середины 1980-х годов) доказал, что умения взаимодействовать на межкультурном уровне должны формироваться специально и что, если этого не делать, коммуниканты как бы заранее «запрограммированы» на конфликт непонимания¹.

Обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов овладения иностранным языком, а отсюда и обучения этому языку.

¹ И. И. Халеева убедительно показывает, что конфликт непонимания возможен даже в пределах одного географического ареала (см.: Халеева И. И., 1989).

§ 2. Межъязыковая гипотетическая модель овладения иностранным языком и основные характеристики процесса обучения иностранным языкам

Необходимость формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации обусловила актуальность обоснования закономерностей процесса овладения человеком любого возраста неродным языком в языковой среде, а также анализа факторов, детерминирующих успешность/неуспешность протекания этого процесса (см.: Klein W., 1987; и др.). Методическая наука проявляет особый интерес к последовательной экстраполяции ряда результатов, полученных в сфере исследования этих закономерностей, на процесс обучения иностранному языку. Нельзя не согласиться с И. И. Халеевой в том, что «...в понимании сути билингвизма кроется немало принципиальных посылок для научного обоснования качества практического владения иностранным языком, а значит, и конечных целей обучения и соответственно для построения рациональной методики преподавания иностранного языка» (Халеева И. И., 1989, с. 8).

В науке имеются разные, подчас диаметрально противоположные, подходы к описанию механизмов овладения иностранным языком в учебных условиях. Все они могут быть обобщены в «глобальных гипотезах», т. е. в научных предположениях относительно того, каким образом можно в общем плане описать процесс овладения иностранным языком (см.: Bausch K. R., Kasper G., 1979). Анализ существующих «глобальных гипотез» («контрастивной гипотезы», «гипотезы идентичности» и «межъязыковой гипотезы») показывает, что основные различия между ними сводятся к трем моментам. Первые два связаны с проблемой взаимоотношения родного и иностранного языков, а также врожденных способностей человека к языку и приобретаемого/приобретенного языкового и речевого опыта в изучаемом языке, а третий момент — с определением психолингвистических механизмов, которые обеспечивают функционирование процесса овладения языком (табл. 3).

Анализ гипотез овладения неродным языком показывает, что наиболее оптимальной с точки зрения межкультурной направленности языкового образования является межъязыковая гипотеза. Она представляет процесс овладения иностранным языком как когнитивный процесс (см.: Selinker L., 1972). Одним из важных постулатов этой гипотезы является положение о том, что в ходе обучения иностранным языкам ученик образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого неродного языка («смешанный код»), а также свои собственные специфические особенности, не зависящие от первых двух языков. Промежуточный язык (межъязыковая

«Глобальные гипотезы» овладения иностранным/вторым языком

Научная база	Система обучающих действий	Овладение языком с точки зрения учителя	Овладение языком с точки зрения ученика
<i>1. Контрастивная гипотеза</i>			
1. Контрастивная лингвистика: опора на данные тщательно проведенного анализа лингвистических систем двух языков с целью выявления сходных и отличных друг от друга явлений; сильный акцент на процессы интерференции и переноса; контрастивный анализ — как достаточный механизм овладения ИЯ 2. Бихевиористская теория обучения, рассматривающая речевую деятельность человека как «input — output» поведение	Предъявление и тренировка языкового материала в речевых образцах, при этом в процессе тренировки предусматривается варьирование последних; многократное повторение речевых образцов до их полной автоматизации при положительном подкреплении правильного ответа; использование с целью автоматизации специальным образом организованной системы упражнений, призванных помочь ученику избежать «плохой привычки», т. е. ошибки; принципиальная одноязычность процесса обучения ИЯ; использование методической типологии языковых явлений	Учитель играет активную роль в процессе обучения: дает правильный образец, исправляет ошибки и делает все возможное, чтобы ученик не «заучил» ошибочный вариант ответа. Овладение, с точки зрения учителя, обусловлено многократным повторением (имитацией) заданного образца до его автоматизации при положительном подкреплении правильного ответа. Ошибки есть следствие интерференции и результата недостаточного «заучивания» языкового материала со стороны учащегося	Ученик — «накопитель» знаний; он обязан воспроизводить то содержание обучения, которое ему предлагается. В качестве критерия владения ИЯ выступают умения пользоваться языком правильно с языковой точки зрения

	с целью прогноза возможных трудностей в их овладении учащимся; установление четкой прогрессии языковых явлений с целью исключения ошибок		
2. Гипотеза идентичности			
1. Структурная лингвистика, теория Н. Хомского, постулирующая универсальность когнитивных закономерностей овладения языком (универсальной грамматики), наличие в психике латентных (постоянных, общих) структур (механизмов) овладения языком 2. Когнитивная психология, психолингвистика, рассматривающие процесс овладения языком как активный, творческий, когнитивный процесс	Поскольку овладение языком опирается на врожденные универсальные механизмы, не зависящие от каких-либо внешних условий овладения языком и обучения языку, процесс овладения (и, следовательно, обучения) любому ИЯ (первому, второму или последующему) строится по одним и тем же принципам, как правило, по принципам овладения родным языком; последовательность овладения языковыми явлениями и правилами ИЯ аналогична той, по которой проходит процесс естественного овладения родным языком; в учебном процессе это положение должно быть отражено в си-	Основная проблема учителя уменьшить количество ошибок в речи учащегося за счет упрощения содержания обучения (прежде всего лингвистического): учитель подсказывает ученику вместо сложной языковой конструкции упрощенный вариант	Знать язык, по мнению ученика, — значит владеть им на уровне родного языка. Поскольку задача овладеть ИЯ в совершенстве (на уровне владения родным языком) в школьных условиях не достижима, то у учащегося формируется устойчивое впечатление об ИЯ как об очень сложном учебном предмете и появляется неуверенность в своих возможностях в плане овладения ИЯ как средством общения

Научная база	Система обучающих действий	Овладение языком с точки зрения учителя	Овладение языком с точки зрения ученика
	стеме упражнений и технологии их выполнения, в отказе от специальных приемов пошаговой презентации отобранного и специальным образом организованного материала; поскольку модель овладения ИЯ (и, следовательно, обучения языку) строится по модели естественного овладения ребенком родным языком, то она должна опираться сначала на несложный языковой материал и простые ситуации общения; при этом главным условием признается необходимость научить ученика (особенно взрослого) выражать свои сложные мысли в простой форме (так, как это делают дети, овладевая родным языком); родной язык не исключается из учебного процесса, напротив, родной язык призван помочь		

	ученику строить правильные гипотезы; ошибки есть не следствие влияния системы родного (первого) языка, а результат внутренних особенностей вновь овладеваемого языка, поэтому они неизбежны		
--	---	--	--

3. Межъязыковая гипотеза

Когнитивная лингвистика, когнитивная психология, представляющие процесс овладения языком как когнитивный процесс, в ходе которого учащийся образует свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого (овладеваемого) второго языка — «смешанный код», а также свои специфические особенности	Целенаправленное управление процессом усвоения учащимся ИЯ; осмысление учащимся своей собственной стратегии усвоения языка и стратегий общения на ИЯ; содержание обучения и его организация стимулируют учащегося к свободному и креативному проявлению своей речевой активности; терпимое отношение к ошибкам, которые часто свидетельствуют о том, что ученик проявляет творчество в осуществлении своей речевой деятельности	Учитель создает ситуации, в которых у учащихся формируется умение свободно и без боязни пользоваться своим речевым опытом, использует личностно ориентированную технологию обучения, в том числе и технологию исправления ошибок	Ученик понимает, что основным критерием владения ИЯ является не языковая корректность, а умение взаимодействовать с партнером по общению, при этом уровень развития этого умения может быть различным
--	---	---	--

компетенция), являясь своеобразным вектором между родным языком и иностранным, развивается динамично на основе общего языкового и речевого опыта учащегося и в ходе овладения им различными техниками и стратегиями обучения и общения. Учащийся, опираясь на свой родной лингвокультурный опыт, последовательно, шаг за шагом, продвигается к тому, чтобы овладеть системой неродного языка и чужой культурой. Однако овладеть полностью языком и культурой удается далеко не каждому.

С точки зрения высказанных выше положений особый интерес представляют результаты системного рассмотрения грамматических процессов усвоения второго языка, которые описывает С. Т. Золян (1983). Анализ устных и письменных ответов студентов-армян, изучающих русский язык на естественных факультетах Ереванского университета, причем только тех, кто практически не владеет русским языком, хотя и вынужден заниматься по общей программе продвинутого этапа, позволил автору сделать следующие выводы. Не владея русским языком, студенты в состоянии вступать в коммуникацию на некотором «псевдорусском» языке — точнее говоря, на языке, который, не являясь русским, может быть понят носителем русского языка и самими этими студентами идентифицируется с русским языком. Эту способность к коммуникации С. Т. Золян определяет как следствие вынужденного *языкотворчества*, т.е. конструирования собственной индивидуальной грамматики, которая формируется стихийно и, казалось бы, вне всяких закономерностей. Однако, как показывает анализ высказываний студентов, это не совсем так. Несмотря на то что в их речи нет ни одной полностью правильной грамматической формы, в ней тем не менее не встречается ни одной флексии, отсутствующей в русском языке, а также весьма редки ошибки и в словообразовательных морфемах. Индивидуальная грамматика студентов представляет собой как бы «законсервированный» грамматический минимум, характерный для начального этапа овладения родным языком, но перенесенный на более высокую ступень умственного развития и накладываемый на более развитое речевое мышление. При этом порождение текстов на русском языке не основывается ни на калькировании, ни на внутреннем переводе. С. Т. Золян доказывает, что студент «мыслит» на русском языке. Однако мышление при этом не предшествует стадии оперирования языковыми единицами, а совпадает с ней, ибо мышление определяется именно этими единицами. Владение студентами русским языком является беспереводным. Таким образом, эмпирически подтверждается мысль о правильности понимания процесса усвоения языка как *явления творческого, которое на начальном этапе носит отчетливый характер языкотворчества*. Овладевающий языком с самого начала, вступая в коммуникацию на этом языке, не претендует на грамматическую правильность и стремится прежде всего передать определенный смысл. Последнее

подтверждается тем, что, как показывает С. Т. Золян, предложения оформляются студентом как последовательность лексем, т. е. в первую очередь «по смыслу», а не с точки зрения законов грамматики изучаемого языка. Определяющим общий смысл порождаемого текста становится набор ключевых слов, которые являются темой и текста в целом, и каждого отдельного предложения. Выстраивая свою стратегию усвоения языка и стратегию общения на изучаемом языке, ученик расширяет свои коммуникативные возможности в тех ситуациях, в которых его иноязычного опыта явно недостаточно для удовлетворения коммуникативно-деятельностных потребностей. В этом случае он перефразирует, переструктурирует те или иные высказывания, стремится догадаться о значении незнакомых слов, избежать обсуждения неизвестных ему тем, использовать средства, компенсирующие его ограниченные/недостаточные знания (в том числе и вербальные), и т. д. Данными стратегиями учащийся может пользоваться как осознанно, так и неосознанно. Но независимо от этого важным является вытекающее из сказанного выше положение о том, что овладение иностранным языком в учебных условиях есть процесс развития и взаимодействия определенных *стратегий усвоения языка в конкретных учебных условиях и стратегий общения.*

Таким образом, «межъязыковая гипотеза» рассматривает язык как средство человеческой коммуникации, составную часть многоаспектного, социального взаимодействия, а не как врожденную реальность. Данная гипотеза делает актуальной не проблему языковой интерференции (хотя и не отказывается от нее), а исследование факторов, которые обуславливают положительное или отрицательное влияние на процесс овладения языком. Так, совершенно очевидно, что интерференция/перенос есть следствие не только взаимовлияния двух языковых систем, но и недостаточной степени сформированности соответствующих навыков и умений. Поэтому в отличие от сторонников контрастивной гипотезы представители гипотетической модели «промежуточного языка» считают, что ошибки в речи учащихся являются следствием как интерференции и недостаточной степени усвоения языкового и речевого материала, так и несовершенства средств обучения и обучающих действий. В соответствии с этим меняется и отношение к ошибкам учащихся. Отсутствие ошибок рассматривается как результат того, что языковой и речевой материал может быть выученным, но это не всегда означает (особенно на начальном этапе обучения), что ученик владеет языком как средством реального общения. Более того, как показал С. Т. Золян, ошибки часто свидетельствуют о том, что ученик пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности. Ошибки свидетельствуют в данном случае не только об индивидуальной нехватке языковых средств, но и часто о креативности и попытках применить язык, а также об осознанно усвоенных, но не

используемых правилах. Однако тот факт, что ошибки являются неизменными составляющими промежуточной компетенции, далеко не всегда оправдывает пренебрежение со стороны учащихся и учителя к аспектам тренировки в процессе овладения языком. Кроме этого, важно научить учащегося оперировать имеющимся у него языковым опытом для достижения коммуникативного результата (например, перефразировать достаточно сложное предложение и из двух имеющихся у него гипотез выбрать наиболее легкую).

Итак, процесс овладения языком в контексте межкультурной гипотезы не есть процесс механической выработки привычки, который оценивается как «input — output» поведение. Данный процесс имеет **активный, творческий и когнитивный** характер. Результативность этого процесса зависит как от способности человека к овладению языком, так и от специфики условий, в которых он приобщается к языку. Особо важным является то, что речь идет в данном случае об овладении учащимся различными стратегиями и техниками обучения и общения в их строгом соответствии каждому конкретному этапу его личностного и языкового (в том числе иноязычного) развития. В качестве критерия усвоения языка выступает не языковая корректность, а результативность выполнения той или иной коммуникативной задачи. От качества решения этой задачи зависит процесс взаимопонимания общающихся людей. Учащийся должен быть способен осуществлять устное и письменное общение, осознавая при этом, что уровень владения иностранным языком может быть различным.

Исходя из сказанного выше, процесс овладения учащимися иностранным языком в учебных условиях должен:

- быть ориентирован на личность учащегося, его реальные потребности и мотивы, социокультурные, индивидуальные программы развития;
- осознаваться им как индивидуальный процесс, зависящий в первую очередь от него самого, от его усилий по изучению языка;
- обеспечиваться умениями учителя/преподавателя выявлять мотивацию к обучению у каждого учащегося и направлять ее на успешное овладение языком;
- иметь деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентироваться не на логику и системность предмета усвоения, а на логику развития личности ученика, его субъективного внутреннего состояния, его креативных и когнитивных способностей в сфере использования языка;
- стимулировать учащихся к проявлению собственной активности, радости и удовольствия от общения друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях;
- учитывать прежде всего индивидуальные предпосылки обучения и условий обучения, нежели различия между системами родного и иностранного языков;

- формировать у учащихся понимание того, что владеть языком — значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения и что допускаемые при этом ошибки не являются препятствием для общения;

- стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий и техник усвоения языка и приобщать к различным стратегиям опосредованного и непосредственного общения;

- развивать исходную концептуальную систему учащегося и формировать (в определенных пределах, устанавливаемых для конкретных условий обучения иностранным языкам) у него языковую картину мира, аналогичную той, которой обладает носитель изучаемого языка — его сверстник за рубежом, а также понимание релевантных социально значимых, «культурологически» специфических характеристик представителя иного лингвосоциума.

§ 3. Вторичная языковая личность — цель и результат обучения иностранным языкам

В предыдущих разделах мы говорили о том, что результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков — вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации. В настоящем разделе будут даны более подробная характеристика этого феномена и описание тех последствий, которые влечет за собой его принятие теорией и практикой обучения иностранным языкам.

Как известно, языковая личность редуцируется и предстает как генетически обусловленная предрасположенность к созданию и манипулированию знаковыми системами, как «человеческий» коррелят Языка с «большой буквы». В понимании лингвиста языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой — по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике (см.: Караулов Ю. Н., 1987, с. 29).

Формирование способностей и готовности к осуществлению речевых поступков обуславливается не столько субъективными и психологическими факторами, сколько социальными условиями и соответствующими ролями языковой личности. Последнее означает, что, например, у билингва в большей степени, чем у монолингва, развита готовность к заимствованию и набор готовности

вторичной языковой личности отличается от готовностей одноязычного человека.

Языковая личность имеет уровневую организацию. Человек в своем речевом развитии постепенно переходит от более низкого уровня языковой личности к более высокому. Так, например, в свете концепции Ю. Н. Караулова языковая личность складывается из трех уровней:

1) нулевого уровня — вербально-семантического, или лексикона личности, понимаемого в широком смысле, и включающего фонетические и грамматические знания личности;

2) первого уровня — логико-когнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»;

3) второго уровня — уровня деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающего прагматикон личности, т.е. систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности (см.: Караулов Ю. Н., 1987, с. 236).

Нулевой уровень, называемый вербально-семантическим, соответствует степени владения обыденным языком. Единицами, из которых изоморфно складывается личность на данном уровне, выступают отдельные слова, отношения между которыми охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей. Совокупность этих связей распространяется на наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа: *ехать на троллейбусе, пойти в кино* и др.

Первый уровень предполагает отражение в описании языка модели мира. Единицами данного уровня являются обобщенные (теоретические или обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются как будто те же слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами выстраиваются в упорядоченную, строгую иерархическую систему, в какой-то степени отражающую картину мира. В качестве стереотипов первого уровня Ю. Н. Караулов называет устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках.

Второй уровень включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языке модели мира. Данный уровень более подвержен индивидуализации и, следовательно, менее ясен по своей структуре. В качестве единицы второго уровня выделяются не слова и элементы тезауруса, а коммуникативно-деятельностные потребности. Ю. Н. Караулов пишет, что поскольку об-

шение существует не само по себе, а связано с производственной деятельностью людей, определяющих социальные отношения, было бы правильно говорить не о чисто коммуникативных потребностях, а о коммуникативно-деятельностных, обусловленных всей парадигмой социально-деятельностного поведения личности, охватывающей также ее интенциональности, интересы, мотивы, цели и ценности.

Между коммуникативно-деятельностными потребностями и тремя уровнями языковой личности, как отмечает автор, можно установить определенные взаимосвязи. Так, первая группа потребностей отвечает задачам установления и развития контактов между людьми. Эта группа потребностей удовлетворяется вербально-семантическим уровнем и реализуется в обыденном употреблении языка. Вторая группа потребностей коррелирует с ситуациями общения, предполагающими обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия в совместной деятельности. Эти потребности покрываются тезаурусом личности. Третья группа потребностей соотносится с ситуациями общения, в которых личность направлена на восприятие и понимание своего партнера. Эта группа потребностей «обслуживает» второй уровень языковой личности, и ей отвечает прагматикон. В реальном общении в структуре языковой личности нет столь четкой ясности в подразделениях коммуникативно-деятельностных потребностей по уровням ее сформированности. Тем не менее эти потребности выступают в качестве основных единиц мотивационного уровня, и их лингвистическими коррелятами могут служить, в частности, образы прецедентных текстов. Под последними понимаются тексты хрестоматийные, даже те, которые не включены в программу, но о которых так или иначе все говорящие знают.

Ю. Н. Караулов указывает, что собственно языковая личность начинается не с нулевого уровня, а с первого, на котором оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение одного понятия другому. На втором уровне языковая личность сливается с социальной. Рассматривая отдельные аспекты языковой личности, представляющие интерес для методической науки, ученый отмечает, что предметом интереса методиста являются: на нулевом уровне — формирование автоматизированных навыков использования типовых конструкций; на первом — проблема развертывания текста по темам и семантическим полям, а также сжатие исходного текста до «проблемы»; на втором — соответствие языковых средств коммуникативным условиям их использования.

В разное время делался тот или иной акцент на каждом из аспектов. Отсюда в методике обучения иностранным языкам существуют разные подходы к конструированию содержания обучения. Так, в 1960-е годы в центре внимания была первая группа аспектов, т. е. развитие навыков использования типовых структур. С этим связан имевшийся в тот период развития теории и практики обучения

иностранным языкам исключительный интерес методистов к моделям и речевым образцам. На более позднем этапе развития методики предметом внимания ученых стала проблема возможного целенаправленного воздействия на тезаурус обучаемых. Это, в свою очередь, привело к возникновению проблемного обучения иностранным языкам. В настоящее время, как уже отмечалось, существенная роль отводится коммуникативным потребностям личности и, следовательно, в обучении иностранному языку акцент делается не на языковой структуре, а на практическом использовании языка, его употреблении, т. е. на прагматической его составляющей.

Завершая анализ модели языковой личности Ю. Н. Караулова, хотелось бы отметить также еще один чрезвычайно важный аспект, сопряженный с проблемой творческого отношения личности к языку, творческого начала в использовании человеком языка. Когда говорят о речевой деятельности как о творчестве и о человеке как о творце языка, имеют в виду прежде всего способность человека каждый раз заново порождать завершенное оригинальное высказывание из стандартных строевых элементов. В качестве иллюстрации можно привести языкотворчество, создание новых сочетаний и переноса значений, привнесение в значение элементов субъективного смысла. Но богатейшим источником языкового творчества можно считать когнитивные преобразования, совершаемые человеком в каждый момент построения им высказывания, в том числе и на прагматическом уровне. Это объясняется тем, что любое высказывание, выражающее даже простейшие личностные интенциональности, не может не содержать модального компонента. Последний как раз и является предпосылкой творчества. Следовательно, говорить о речевой деятельности человека как о творчестве и о языке как источнике этого творчества, значит иметь в виду все виды преобразований — лексико-семанτικο-грамматические, когнитивные и интенциональные — относящиеся соответственно к трем уровням организации языковой личности.

Что касается модели вторичной языковой личности, то совершенно очевидно, что она, базируясь на разработанной Ю. Н. Карауловым концепции языковой личности, в большей степени адекватна межкультурной (интерлингвокультурной) коммуникации, точнее, способности человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, т. е. «языковой картиной мира» носителей этого языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность¹.

¹ Этим, в частности, можно объяснить тот факт, что, как мы показывали ранее, способность к общению предполагает овладение двумя видами компетенций: иноязычной коммуникативной компетенцией и общей компетенцией.

Описание модели вторичной языковой личности осуществляется, по мнению И. И. Халеевой, с учетом тех процессов, которые происходят в личности в ходе овладения ею неродным для нее языком. Поскольку языки отличаются друг от друга своей вербально-семантической «сетью», то вполне справедливо автор делит именно первый уровень языковой личности на две тезаурусные сферы: тезаурус I и тезаурус II (формирование вторичного когнитивного сознания).

Тезаурус I восходит к ассоциативно-вербальной сети языка и формирует «языковую картину мира», в то время как тезаурус II формирует «концептуальную, или глобальную, картину мира». Выделенные автором две сферы взаимосвязаны и одновременно автономны друг от друга. Взаимосвязь проявляется в том, что тезаурус I формируется под воздействием тезауруса II, в свою очередь, тезаурус II опирается на объективируемый в слове тезаурус I. Носители разных языков различаются своим тезаурусом I, но нельзя сбрасывать со счетов и различия в тезаурусе II. Формирование тезауруса II — сложная задача, так как в данном случае речь идет о развитии умений распознавать мотивы и установки личности, принадлежащей иной общности, где действует иная система ценностей, норм и оценок.

По мнению И. И. Халеевой, овладеть суммой знаний о картине мира — значит выйти на когнитивный (тезаурусный) уровень языковой личности. При подготовке билингва, т.е. активного участника межкультурной коммуникации, владеющего наряду с родным и иностранным языком как средством повседневного общения, важно научить носителя образа мира одной социально-культурной общности понимать (постигать) носителя иного языкового образа мира. Использование понятия языковой картины мира и тезауруса личности как способа организации знаний позволяет утверждать, что понять какую-нибудь фразу или текст означает, пропустив ее через свой тезаурус, соотнести со своими знаниями и найти соответствующее ее содержанию место в картине мира. Этот результат может быть достигнут при неполном, приблизительном знании семантики слов, но адекватном соотношении их смысла с областями и узлами тезауруса. Отсюда очевидна необходимость дифференциации понятий «уровень усвоения иноязычного кода» и «уровень развития (прежде всего через категории языкового сознания) культуры речевой деятельности», направленного на проникновение в концептуальные системы носителей иностранного языка. При этом процесс обучения иностранному языку проходит по мере изменения его качественных характеристик через все уровни структуры языковой личности, наполняясь на каждом уровне своим содержанием и развиваясь во взаимосвязи с уточненными для конкретных условий обучения целями.

Иными словами, принятие концепта вторичной языковой личности в качестве методологического означает, что в современном

процессе обучения иностранным языкам делается особый акцент на сопоставлении не столько разных языковых явлений, сколько разных концептуальных систем в контексте мировой и национальной культур. Сопоставление предполагает осознание учащимися собственной универсальной сущности как культурно-исторического субъекта.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

во-первых, понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания);

во-вторых, употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений);

в-третьих, расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития).

Познание, навыки и умения, развитие есть звенья одной цепи — формирования личности как идеала общества. Более того, как известно, когнитивные аспекты функционирования личности и интеллект человека проявляются прежде всего в языке. Языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать разного рода коммуникативные роли в условиях социального взаимодействия людей друг с другом и окружающим их миром. Следовательно, вторичная языковая личность есть категория, имеющая выход на такие качества личности индивидуума, как раскрепощенность, творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение включаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

Здесь уместен следующий комментарий. Вторичная языковая личность есть идеальный конструкт, достижение которого в условиях, например, общеобразовательной школы, как мы уже отмечали, вряд ли возможно в полном объеме, равно как невозможно и достижение «полного владения» языком, в том числе родным. В связи с последним А. А. Леонтьев писал: «Уровню владения родным языком нет верхней границы; вернее, эта граница лежит за пределами наших педагогических возможностей, где-то в области индивидуальной стилистики художественной или ораторской речи» (Леонтьев А. А., 1999, с. 10, 11). Однако, несмотря на это, принятие вторичной языковой личности в качестве исходного концепта и ее структурная организация позволяют ставить вопрос об уровнях владения языком, достигаемых человеком в тех или иных условиях социального контекста жизнедеятельности. Эти уровни могут быть

соотнесены с разными моделями и вариантами обучения иностранным языкам в школе и представлены в программах по предмету для соответствующих типов учебных заведений.

Модель вторичной языковой личности позволяет раскрыть природу и условия реализации личностно развивающих возможностей процесса обучения иностранным языкам и, следовательно, получить полную картину относительно механизмов овладения учащимися языками в учебных условиях. Известно, что личность при всех имеющихся в науке различиях в ее определении представляет собой устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как члена определенного общества. Следовательно, если речь идет о личностно развивающих возможностях процесса обучения иностранным языкам, то имеется в виду развитие личности в целом, как ее некогнитивных аспектов (эмоциональных характеристик, воли и т. д.), так и интеллектуальных (когнитивных), которые прежде всего проявляются в языке и исследуются через язык.

Как уже отмечалось, адекватность взаимопонимания между носителями разных лингвокультур в условиях межкультурной коммуникации определяется степенью совпадения образов их сознания. Это, в свою очередь, ставит задачу формирования у учащихся готовности к осмыслению социокультурного портрета стран изучаемого языка, этнической, расовой и социальной терпимости, речевого такта и социокультурной вежливости, склонности к поиску ненасильственных способов разрешения конфликтов. При этом следует иметь в виду все осуществляемые учащимся в устной и письменной форме виды преобразований (лексико-семантико-грамматические, когнитивные и интенциональные), относящиеся соответственно к разным уровням организации языковой личности.

Реализация указанной выше задачи возможна только в том случае, если процесс обучения будет осуществляться в контексте диалога культур. Понятие «диалог культур», достаточно широко употребляемое в современной методической теории обучения иностранным языкам, требует, однако, своего уточнения. Совершенно очевидно, что понимание диалога культур как взаимодействия родной культуры учащегося с культурой носителя изучаемого языка явно узко. Диалог культур справедливо трактуется современной психолингвистической наукой и как обмен культурными предметами, деятельностями (точнее, обмен способами осуществления деятельности, т. е. обмен операциями), и как обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителей другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур (см.: Тарасов Е. Ф., 1996).

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур является мощным фактором личностного развития учащегося.

Правомерность такой постановки вопроса подтверждается прежде всего тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом роль исходной культуры изучающих язык как средства познания не только чужой, но и своей культуры чрезвычайно высока. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (учащегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Таким образом, обучение иностранному языку есть процесс личностного развития ученика, развития его социальных качеств. Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении разных лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миропонимания и предполагает восприятие и рефлекссию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Именно это позволит относиться к иному образу мира с симпатией, терпимостью и в то же время с некоторой долей критичности. Чтобы непонятное в чужой культуре стало понятным учащимся, они должны научиться воспринимать ее как равноценную (при всей ее непохожести) и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности. В этом случае, поскольку культурное становление человека неразрывно связано с развитием его мозга (А. Н. Леонтьев), можно ожидать в качестве результата обучения положительные изменения в общей структуре поведения учащегося, а также порождение новых видов и форм деятельности и психического отражения реальности, новых способностей.

§ 4. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности

Как отмечалось в предыдущем параграфе, вторичная языковая личность должна обладать сформированной способностью реализовывать иноязычные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида иной лингвоэтнокультурной общности и иной национальной языковой картины мира. Речь идет о способности, позволяющей личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Данную способность называют межкультурной компетенцией. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычлени-

ношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности (см.: Митрофанова О.Д., 1999, с. 345—363).

Как показано выше, формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности учащегося, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров. Действительно, в психологии установлено, что присутствие в сознании каждого участника общения своего личного багажа, иными словами — своей собственной культуры (индивидуальной картины мира) и так или иначе противопоставленного ему чужого мира (чужого образа сознания) создает диалогичность личности (см.: Ушакова Т.Н., 1986, с. 137). Именно диалогичность личности является важным фактором ее (личности) развития и делает ее в результате способной к участию в диалоге культур. Правомерность такой постановки вопроса подтверждается тем, что диалог культур реально протекает в сознании носителя конкретной культуры. При этом исходная культура изучающего язык выступает в качестве средства познания не только чужой, но и своей культуры. В процессе приобщения к чужой культуре в контексте диалога культур учащийся, как уже упоминалось, опирается на познавательные средства своей культуры (см.: Баранов А.Г., Щербина Т.С., 1991, с. 20, 21), привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры (см.: Демьянков В.З., 1995, с. 16). В этом и заключается смысл формирования у учащихся вторичного языкового сознания как важной составляющей его (учащегося) способности адекватно участвовать в межкультурном общении.

Межкультурная компетенция трактуется в исследованиях, разрабатывающих межкультурный подход к обучению иностранным языкам, по-разному. Одни исследователи рассматривают ее как способность людей разного пола и возраста мирно и без взаимной дискриминации существовать в одном обществе, другие — как способность участвовать в чужой до этого культуре, третьи — как идентичность, интегрирующую знания и образцы поведения, в основе которых лежат принципы плюрализма мышления и осознания историчности культурных процессов. Имеется также точка зрения, согласно которой межкультурная компетенция есть определенное качество личности, основанное на трезвом осознании мира, истории и готовности к действию (см.: Fischer G., 1990). Таким образом, на фоне имеющихся разногласий в трактовках понятия «межкультурная компетенция» можно выявить единогласное признание учеными ее гуманистической и образовательной ценности.

Наиболее оптимальной представляется позиция А. Кнапп-Поттхоффа, согласно которой межкультурная компетенция имеет

следующие структурные компоненты: 1) аффективный; 2) когнитивный; 3) стратегический. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. В свою очередь, стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащегося (см.: Knapp-Potthoff A., 1997).

Опираясь на модель А. Кнапп-Поттхоффа, Е. В. Малькова (2000) отмечает, что межкультурная компетенция охватывает в основном онтологический аспект становления личности, а коммуникативная — языковые и речевые способности последней. Принципиальным является также вывод об органичном взаимном дополнении межкультурной и коммуникативной компетенций и о том, что становление первой компетенции возможно только при условии развития второй. Более того, существенным результатом исследования, проведенного Е. В. Мальковой, является расширение стратегического компонента межкультурной компетенции за счет включения в него рефлексии¹. Автор пишет: «Рефлексия, являясь одним из способов осуществления творческой деятельности, позволяет совершать выход за пределы существующей системы знаний и преобразовать ее. Рефлексия может использоваться как стратегия сознательного освоения знаний о культуре инофона, отраженных в текстах этой культуры. Кроме того, выход на рефлексию... позволяет охватить и эмоционально-оценочное отношение личности к миру, так как процесс рефлексии связан с осознанием и оценкой собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему» (Малькова Е. В., 2000, с. 13).

Таким образом, только межкультурная компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) может выступить в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности. Такое утверждение основывается на положении о том, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения.

Из сказанного выше можно сделать целый ряд выводов, имеющих принципиальное значение для современного обучения иностранным языкам. Как уже отмечалось, межкультурное обучение направлено на формирование у учащихся способности к

¹ *Рефлексия* есть размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния, имеющегося у человека и приобретаемого им опыта по принципу «смотреть на себя со стороны».

межкультурной коммуникации, и, следовательно, призвано способствовать осознанию учащимся своей принадлежности к определенному этносу, региону своего проживания и государству в целом.

Россия — полилингвостнокультурное государство, и это дает колоссальные дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у учащихся межкультурной компетенции. Ребенок должен осознать, что окружающий его мир также многомерен и многокрасочен и что сам он — лишь отдельный микрокосм более глобальных процессов и явлений, протекающих в окружающем его мультилингвальном макрокосмосе, имеющем различные этнокультурные оттенки. Короче говоря, решая задачи межкультурного обучения, было бы ошибочным ограничивать учебно-познавательную деятельность учащегося лингвокультурными границами страны изучаемого языка.

Поскольку XXI век — век мультикультурного диалога (П. Щедровицкий), важным является развитие многоязычной и поликультурной языковой личности. Таким образом, нельзя не согласиться с И. И. Халеевой в том, что, решая задачи межкультурного образования и воспитания российских учащихся, следует реализовывать в лингвосоциокультурном плане два подхода: лингвоэкологический и интерлингвокультурный (см.: Халеева И. И., 2000, с. 29). Первый подход нацелен на осознание учащимся важности и необходимости знания родного языка и культуры и направлен тем самым на сохранение этнической идентичности всех народов России. Второй подход — интерлингвокультурный — ориентирован на изучение и освоение традиций европейской и мировой культур и цивилизации.

Ранее говорилось о перспективности политико-образовательной направленности на развитие многоязычия отдельной личности (при этом имеются в виду не только языки глобального общения), а также о важности поддержки и создания в обществе в целом и в общеобразовательной школе в частности ситуаций для поликультурного образования. Чтобы человек мог ориентироваться в этих ситуациях и достаточно свободно участвовать в них, он должен обладать многоязычной и поликультурной компетенцией, иными словами, межкультурной компетенцией, сформированной, как правило, на базе более чем двух языков и культур: родной и иностранной¹.

Обоснование лингводидактического статуса категории «многоязычная и поликультурная компетенция», ее структуры и состава

¹ Как утверждают эксперты Совета Европы, билингвизм, основанный на дихотомии родной язык/иностранная язык, является лишь частным случаем проявления рассматриваемой компетенции (см.: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. — Strasbourg, 1996. — p. 95, 96).

еще ждет своих исследователей. Вместе с тем уже сегодня можно утверждать, что она не может рассматриваться как совокупность отдельных иноязычных компетенций, которыми владеет человек, знающий несколько языков. Данная компетенция имеет сложный мультикультурный и многоаспектный характер, что проявляется в ее интегративной сущности и разном уровне владения ее основными составляющими (например, хорошее знание культуры, но слабое владение коммуникативными умениями и наоборот). Таким образом, данная компетенция отличается своей «подвижностью», что вполне естественно, поскольку «одоязычная» коммуникативная компетенция в родном языке быстро стабилизируется, тогда как многоязычная и поликультурная компетенция не имеет стабильных очертаний и форм (см.: Modern Languages..., 1996, р. 96). Человек может по-разному использовать имеющиеся у него языковые и поликультурные познания. Например, если он в недостаточной степени владеет речевыми умениями в том или ином языке, но знает нормы этического поведения, принятые в ином лингвосоциуме, проявляет доброжелательность и открытость, то эти знания и качества могут ему помочь в определенной степени восполнить имеющиеся у него пробелы. Это еще раз доказывает актуальность межкультурных аспектов (аффективных, когнитивных и стратегических) в овладении сложным феноменом — межкультурным общением.

Организуя межкультурное обучение, нацеленное на формирование у учащихся наряду с коммуникативной также и межкультурной компетенции, следует уделять должное внимание родной лингвоэтнокультуре учащихся. То, как человек воспринимает чужой мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму собственных культурных норм. У Гюнтера Андерса есть басня «Лев» (1968): «Впервые услышав львиный рык, муха сказала курице: “Как странно он жужжит!” Та возразила: “Он не жужжит, он квохчет, но делает он это, действительно, как-то странно!”»

Собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, учащийся расширяет возможности своего отражения, и этот процесс разворачивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию этих феноменов.

В то же время следует иметь в виду, что межкультурное обучение и вводимые в его рамках новые культурные феномены не есть реклама чужого образа жизни и основа для развития у учащихся способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка». «Индивидуальный национальный природный стиль» общения при понимании лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка должен характеризовать речевое и неречевое поведение уча-

щихся в межкультурной коммуникации с его зарубежными сверстниками (см.: Барышников Н. В., 2000, с. 5 — 13). Автор имеет в виду то, что для межкультурной коммуникации при несовершенном владении языком, который свойствен, как правило, учащимся общеобразовательной школы, характерна первичность родной картины мира и вторичность неродной. Более того, главным являются не «воспитание с позиции норм и ценностей страны изучаемого языка» и «зазубривание фактов», а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом (см.: Халеева И. И., 1989, с. 31).

Культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т. е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебном процессе по иностранным языкам, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и ценностный аспект, а «культурологические образцы», предлагаемые учащимся, должны подвергаться тщательному отбору по принципу: хорошо знать, иметь представление, уметь на что-то адекватно реагировать. Содержание обучения иностранным языкам должно предусматривать наряду с описанием социокультурного портрета страны изучаемого языка и носителя изучаемого языка обсуждение проблем, актуальных для мультилингвального и поликультурного мира, а именно: проблем расизма, дискриминации, в том числе и по национальному принципу, этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные) и возможные ненасильственные пути их разрешения и др.

Ориентация на концепт вторичной языковой личности и, следовательно, на необходимость формировать у учащегося межкультурную коммуникацию предполагает, что изучение иностранного языка изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в раздельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта.

Таким образом, межкультурная составляющая есть принципиально новая онтология современной теории обучения иностранным языкам, которая самым естественным образом диктует необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, направленных на «расширение» рамок учебного процесса за счет «выхода» учащегося в реальный межкультурный контекст

общения. Эти решения связаны в первую очередь с созданием на различных образовательных этапах условий для практического использования учащимися иностранного языка как средства социального взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, как инструмента познания чужой картины мира. Учащийся должен иметь реальную возможность, изучая язык на каждом образовательном этапе, участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым лингвокультурным опытом и оценивать его.

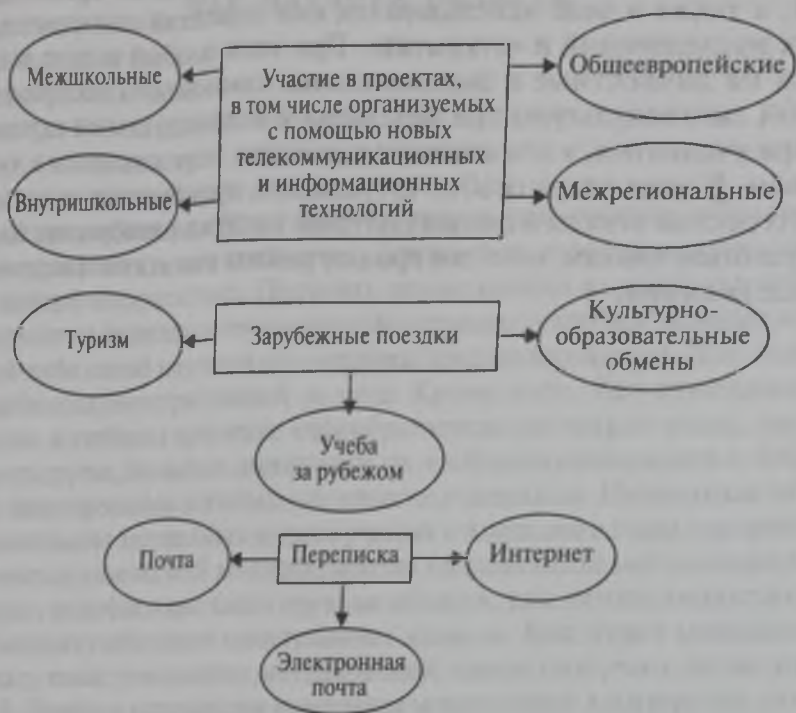
Учитель должен помочь учащемуся осознать/осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Следовательно, и учащийся, и учитель должны иметь полное представление о тех возможностях, которыми обладают учебная группа, школа, регион для создания условий формирования межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за ее пределами (схема 7). При этом все возможные виды межкультурного взаимодействия призваны стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

В связи со сказанным становятся актуальными и новые «сюжеты» в профессионально-методической подготовке учителя, связанные с овладением им методикой организации межкультурного обмена как составной части учебно-воспитательного процесса (в том числе с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий) и методикой проведения межкультурных проектов различного уровня и характера. Принципиальную роль играют также осознание учителем важности организации межкультурного взаимодействия и его умение разрабатывать и реализовывать совместно с коллегами программы межкультурного образования учащихся, используя в этих целях все возможности, которые предоставляют для межкультурного взаимодействия учебная группа, класс, школа, регион, Россия, ее дальнее и ближнее зарубежье.

Таким образом, процесс формирования межкультурной компетенции учащегося призван расширить его общий кругозор и общую компетенцию. С этой точки зрения личностно развивающий потенциал такого обучения очевиден. Развитие личности учащегося, находящегося в соизмерении по меньшей мере двух лингвокультур, осуществляется на основе собственного мировидения и миропонимания и предполагает восприятие и рефлекссию собственных ценностей и общественных взаимосвязей. Формирование вторичной языковой личности самым тесным образом связано с привитием учащемуся особой перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающей любые стороны этой жизни (см.: Халеева И. И., 2000, с. 33).

«Отслеживание» учащимися своего индивидуального лингвокультурного опыта общения с чужими лингвокультурами (не только носителей языков глобального общения), сопоставление этого

Способы и виды межкультурного взаимодействия

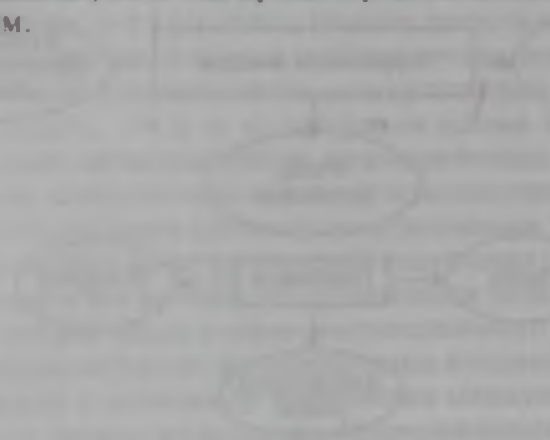


опыта с имеющимися у него знаниями и ощущениями не должны сопровождаться оценками «плохо» — «хорошо». «Иное», «не такое, как у нас», «но любопытное и уже понятное» — вот допустимые в процессе овладения чужой лингвокультурой оценочные категории. Именно это позволит относиться к иному образу мира¹ с симпатией, терпимостью и в то же время с некоторой долей критичности. При этом следует иметь в виду, что чтобы непонятное в чужой культуре стало учащимся понятным, они должны научиться воспринимать ее как равноценную (при всей ее непохожести) и достойную рассмотрения благодаря ее уникальности.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе симуляции этой деятельности, то учебный процесс, нацеленный на становление способности к аутентичному межкультурному общению, должен рассматриваться как процесс приобретения учащимся *индивидуального опыта общения* с чужой лингвокультурой. Это значит, что содержанием данного процесса выступает «чужой мир» и иностранный язык является в данном случае средством «изображения» этого мира.

¹ Образ мира — совокупность или упорядоченная система знаний человека о мире, о себе, других людях и т.д., которая опосредует любое внешнее воздействие.

Успешное познание этого мира с помощью нового языкового кода возможно лишь при условии интенсивной познавательной деятельности учащихся, их активной интеллектуальной креативности, а также в ходе использования ими стратегий самостоятельных исследований и «открытий». При этом особый акцент делается на личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры при апелляции к индивидуальной картине мира учащегося, к его мнениям и оценкам, переживаниям и чувствам. В этом плане особую актуальность приобретают не только интересные тексты и социокультурное содержание обучения иностранным языкам, но и сам процесс работы над этими текстами и содержанием.



ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК НАУЧНАЯ ОБЛАСТЬ

В предыдущих разделах было показано, что процесс обучения иностранным языкам отличается сложностью, многоаспектностью и многофакторностью. Получить законченную картину закономерностей функционирования этого процесса на базе данных какой-либо одной научной дисциплины вряд ли возможно. Для этого необходим интегративный подход. Кроме того, как отмечалось выше, в учебном процессе «приобретается» не только язык, но и нечто другое, большее, выходящее на проблемы отношения к языку, формирования личностных качеств учащегося. Названные обстоятельства заставляют многих ученых в последние годы говорить о «методологической комплексности» современной методической науки, включая в нее такие научные области, как лингводидактику и методику обучения иностранным языкам. Как будет показано ниже, такое понимание методической науки созвучно позиции Л. В. Щербы о корреляции комплекса многих наук в интересах повышения научности процесса обучения иностранным языкам (см.: Щерба Л. В., 1947).

§ 1. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам

Лингводидактика — относительно молодая научная дисциплина, восходящая своими истоками в 1970-е годы. Начиная с этих лет методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического процесса обучения иностранным языкам с целью создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования. Дело в том, что именно в этот период в большинстве развитых стран мира, в том числе и в России, возникла новая социально-экономическая и политическая ситуация, отличительной особенностью которой явились интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности представителей разных культур. В этих условиях практическое владение иностранными языками стало насущной потребностью людей. Необходимость удовлетворить эти многообразные потребно-

сти стимулировала создание гибкой и вариативной системы форм, средств и способов обучения иностранным языкам, разработку разных методических подходов.

Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающих средств предъявило новые требования к учителю/преподавателю, которому в новых педагогических условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения. Для этого ему также необходимо знать, что следует понимать под «владением языком» и по каким законам протекает процесс овладения языком в учебных условиях. Новая образовательная «идеология» потребовала переосмысления методических проблем с точки зрения процессов овладения учащимся языком в различных учебных условиях. Речь идет о получении объективных данных овладения языком, подкрепленных не столько эмпирическими исследованиями на материале конкретного языка (эти данные вытекают из области частной методики), сколько глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс овладения иностранным языком независимо от конкретных условий обучения.

Иными словами, в зарубежной и отечественной методической науке отмечается общая направленность на усиление ее теоретической базы за счет лингводидактических данных, позволяющих ориентироваться в многообразии методических мнений и подходов, имеющих подчас противоречивый характер и нередко недостаточно обоснованных в теоретическом плане.

Действительно, процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов и психологов, и психолингвистов, и лингвистов, и методистов. В то же время подойти к осмыслению этого процесса лишь с позиции той или иной отдельной дисциплины значит не получить полной картины, показывающей механизм усвоения языка в учебных целях (Reinicke W., 1979). Сделать это позволяет, по мнению ученого, только лингводидактика, ибо она, являясь интегративной наукой, призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях.

В основе разработанной В. Райнике концепции лежит идея о существовании трех самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин, составляющих теорию обучения иностранным языкам: 1) теории овладения языком, или лингводидактики; 2) дидактики иностранного языка; 3) методики обучения конкретному языку, или частной методики (см.: Reinicke W., 1983).

Общность названных выше научных дисциплин обусловлена тем, что в центре их исследования находится способность человека пользоваться языковым кодом в целях коммуникации. Сразу ого-

поримся, что выдвижение способности человека осуществлять речевое общение в ранг центральной категории названных выше наук является весьма прогрессивным, так как только в этом случае можно говорить о том, что предметом интересов ученых, занимающихся многоаспектными проблемами обучения иностранным языкам, становится языковая личность.

Говоря о специфике научных областей, составляющих теорию обучения иностранным языкам, автор отмечает, что она (специфика) связана с разным отношением каждой из них к главной категории исследования — способности к речевому общению. Так, лингводидактика изучает проблемы, связанные с *анализом, управлением и моделированием процесса овладения языком*. При этом речь идет об описании и объяснении механизмов и внутренних структурно-образующих процессов овладения языком, как родным, так и иностранным. Для специалиста, занимающегося дидактическими вопросами, способность к речевому общению выступает в качестве *стратегической цели обучения*, в то время как предметом частной методики является *процесс передачи и усвоения (изучения) способности к общению на изучаемом языке с учетом конкретных условий обучения*.

Поскольку методист занимается вопросами формирования способности к общению на изучаемом языке, он должен обладать знаниями особенностей процесса овладения этой способностью. Однако сама методика не формирует подобные знания, она берет их из других областей знаний, и прежде всего из дидактики. Последняя является наукой об общих закономерностях обучения любому, без исключения, языку.

Здесь необходимо сделать небольшой комментарий. Дело в том, что до конца 1950-х годов зарубежные ученые оперировали в основном лишь понятием «методика», и только начиная с 1960-х годов анализ проблем обучения иностранным языкам стал осуществляться не только на методическом уровне, но и на дидактическом. За методикой закрепилось определение как науки, разрабатывающей системы обучающих действий (технология обучения), направленные на приобщение обучаемых к содержанию обучения в конкретных учебных условиях обучения (см.: Neuner G., 1989). В свою очередь, дидактика языка понимается как научная область, занимающаяся исследованием проблем отбора и организации содержания обучения, разработки средств обучения (см.: Strauss D., 1984).

Г. Э. Пифо утверждает: «Процессы, влияние, контекст деятельности, содержание учебного процесса настолько сложны, что дидактика в действительности должна ответить на сложные и большие вопросы: *что?* (из общего объема стремительно развиваемых знаний), *почему?* (с точки зрения важности и ценности содержания обучения для учащегося), *зачем?* (с учетом потребностей учащихся в период обучения и в дальнейшей деятельности), *когда?*

(применительно к соответствующим условиям обучения, возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых) и, наконец, *как?* (определенным образом спланированные обстоятельства, в которых учащиеся получают доступ к объекту усвоения и возможность овладеть умениями, оценивать их, а также практически использовать)» (Piepho Н. Е., 1979, с. 71).

Из приведенной выше цитаты можно сделать по меньшей мере два вывода.

Во-первых, дидактика в понимании наших зарубежных коллег есть наука об обучении иностранным языкам, точнее, наука, которая занимается теоретическим обоснованием целей преподавания и изучения языков, отбором и организацией содержания обучения, разработкой средств и методов обучения любому языку в любых гипотетически возможных учебных ситуациях. Как будет показано ниже, такое понимание предмета научной области, как «дидактика языка», соотносится с исследовательской предметно-объектной областью отечественной общей методикой обучения языку.

Во-вторых, дидактика языка, или общая методика обучения языку, не имеет прямой аналогии с лингводидактикой. Последнюю в отличие от дидактики и методики интересует не процесс передачи учащимся иноязычных знаний, навыков и умений, а процесс овладения языком, т. е. способность человека овладеть языком, ее механизмы, внутренние структурно-образующие процессы овладения языком в учебных условиях, язык как объект усвоения в различных ситуациях, и прежде всего в учебных условиях.

Если вернуться к концепции В. Райнике, то можно еще раз подчеркнуть ее позитивность в связи с выдвижением идеи о комплексном характере методической науки. В то же время нельзя согласиться с категоричностью заявления автора относительно автономности лингводидактики как научной области, ее исключительной теоретической направленности. Автор утверждает, что, принимая во внимание специфичность предмета исследования лингводидактики, она не может быть составной частью дидактики и обязательно связанной с ней. Иными словами, лингводидактика имеет по отношению к дидактике языка самостоятельный статус. Несогласие с подобной позицией основывается на том, что установить четкие границы между дидактикой и лингводидактикой в той части последней, которая касается процесса овладения иностранным языком в учебных условиях, не представляется возможным. В этом смысле определенную оппозицию концепции В. Райнике составляет теория обучения языку (точнее, теория изучения языка или овладения языком в учебных условиях — Sprachlehrforschung), разработанная западногерманскими учеными К. R. Bausch и Н. J. Krumm. Данная теория возникла в начале 1970-х годов в связи с реформой университетского образования в ФРГ и необходимостью разработ-

ки нового курса и современных программ подготовки будущих учителей иностранного языка.

Теория обучения языкам развивалась сначала как самостоятельная отрасль, очень скоро она вышла на тесный контакт с дидактикой языка. Основной научно-исследовательской сферой этой теории является институционально управляемый процесс обучения/овладения/усвоения иностранного языка.

Исходным тезисом в обосновании предметной области теории обучения языкам послужило положение о принципиальном отличии процесса усвоения языка в условиях обучения от процесса овладения языком в естественных условиях его (языка) бытования (см.: Bausch K. R., Königs F. S., 1983).

Основные положения теории обучения языкам в обобщенном виде могут быть представлены следующим образом.

Во-первых, данная научная отрасль имеет самостоятельный исследовательский статус в отличие от теории овладения вторым языком (*Zweitsprachenerwerb*), которая развивает психолингвистические исследования в области овладения родным языком применительно к овладению вторым языком в естественной языковой среде. Таким образом, теория обучения языкам исследует процесс управляемого усвоения (изучения) языка. Специфика этого процесса обусловлена действием факторов как субъективного характера, связанных с личностями непосредственно участвующих в этом процессе субъектов, так и факторов внешнего, объективного свойства, вызванных необходимостью институционально управлять и организовывать этот процесс.

Во-вторых, центральным понятием теории обучения языкам является понятие «учение/изучение» языка. Изучение языка есть процесс, который зависит от обучаемого. Одновременно это и результат обучающих действий извне — деятельности учителя, а также используемых обучающих средств.

В-третьих, выделение теории обучения языкам в самостоятельную научную отрасль не предполагает категорического отказа от основных положений теории овладения вторым языком. Однако речь идет в данном случае не о том, что должно быть взято из второй теории в первую. Важно определить, как те или иные положения теории овладения вторым языком могут и должны быть использованы в теории обучения языкам. Например, как было показано выше, идея о последовательности естественного овладения языком, выдвинутая в последние годы психолингвистами, помогает представить процесс обучения иностранному языку как процесс развития и взаимодействия определенных стратегий общения, стратегий учебной деятельности по овладению языком в учебных условиях вне естественной языковой ситуации.

В-четвертых, теория обучения языкам исследует на междисциплинарном уровне управляемый процесс усвоения иностранного

языка. В центре этого процесса находится ученик, поэтому на первый план выходят проблемы, связанные с изучением факторов, воздействующих на механизм усвоения языка, а не с проверкой эффективности возможных форм, средств и приемов обучения. В связи с этим выдвигается положение о неправильности постановки знака равенства между теорией обучения языкам и прикладной лингвистикой, с одной стороны, а с другой — между теорией обучения языкам и методикой. С этим положением трудно не согласиться, поскольку прикладная лингвистика, как известно, занимается прикладными аспектами лингвистических исследований, а методика — проблемами скорее технологического (в широком понимании) свойства, связанными с обоснованием способов, средств и приемов эффективного овладения учащимися содержанием обучения иностранному языку.

Следует отметить, что в обосновании самостоятельного статуса предметной области теории обучения языкам авторы рассматриваемой концепции не столь категоричны, как В. Райнике. Подчеркивая отличие этой области от дидактики и методики, они особо отмечают необходимость тесно увязывать эту науку с практикой обучения. Теория обучения языкам составляет определенную конкуренцию дидактике языка (см.: Christ H., Hüllen W., 1989). Однако цель данной теории тем не менее — дать точное описание предметной области «преподавание и изучение языка» и на этой основе обосновать методы, воплощающие подлинно интегративный подход к процессу обучения иностранным языкам.

Таким образом, теория обучения языкам, обоснованная германскими исследователями, призвана исследовать и дать описание универсальных механизмов усвоения языка в учебных условиях и вывести объективные закономерности процесса обучения языкам, которыми могут воспользоваться дидакты и методисты.

В то же время нельзя не признать, что выдвижение в качестве центрального понятия этой науки такой категории, как «учение/изучение» языка, свидетельствует о недостаточном внимании со стороны ее авторов к языку как объекту усвоения в учебных условиях. Это, к сожалению, снижает теоретическую значимость ряда концептуальных положений, ибо именно язык (а точнее, способность человека овладевать и пользоваться языком) должен выступать в качестве одной из центральных категорий лингводидактики.

В отечественной науке выдвигается точка зрения, что лингводидактика есть общая теория овладения и владения языком в условиях обучения. С этой точки зрения данная наука представляет собой теорию «приобретения» языка или своего рода лингвистическую антропологию, выступающую в качестве «метатеории» для разработки модуса производства методик обучения иностранным языкам (см.: Богин Г. И., 1980). В определенном смысле данное понимание лингводидактики как науки близко к отдельным аспектам

прикладной лингвистики (Applied Linguistics), развиваемым в англоязычных странах.

Г. И. Богин справедливо отмечает, что лингводидактика исследует законы овладения любым языком независимо от того, выступает ли он в качестве первого или второго. Он один из первых предпринял попытку выстроить лингводидактическую модель языковой личности, которая, по утверждению автора, является центральной категорией лингводидактики как науки.

Следует отметить, что отечественные ученые в обосновании лингводидактики как науки традиционно уделяют большое внимание языку. Так, например, Н. М. Шанский определяет в качестве основной цели данной научной отрасли монолингвальное и билингвальное описания языка в учебных целях.

Монолингвальное описание включает: 1) анализ в учебных целях каждого уровня языка и его фрагментов; 2) лингвистические операции по определению содержания и структуры соответствующего раздела в школьном курсе русского языка; 3) языковые заготовки для учебника, учебных пособий и словарей; 4) определение и описание в учебных целях минимума теоретических сведений для изучения. Билингвальное описание языка в учебных целях направлено на анализ сходств и различий языков на различных уровнях и определение роли языка в условиях различного билингвизма (см.: Шанский Н. М., 1982, с. 4—8).

Признавая важность проведения лингводидактических исследований по указанным выше направлениям, нельзя не отметить ошибочность увязывания лингводидактики исключительно с лингвистикой. Несмотря на то что именно лингвистика является тем существенным фактором, который составляет специфику методики обучения иностранным языкам, нельзя сбрасывать со счетов многофункциональность и многоаспектность процесса обучения предмету. Междисциплинарный лингводидактический подход к анализу указанных выше проблем базируется на данных философии языка, лингвистики, психологии, теории межкультурной коммуникации, теории овладения вторым (неродным) языком, психолингвистики и др. При этом лингводидактика не есть обоснование той или иной частной языковой методики. Являясь одной из отраслей методической науки, «...которая обосновывает содержательные компоненты образования, обучения, научения в их неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельностьную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» (Халеева И. И., 1989, с. 199), лингводидактика выступает в качестве *методологического* аспекта теории обучения. Это значит, что данная наука призвана разрабатывать основы методологии обучения иностранным языкам применительно к *различным* искомым результатам данного процесса. Она

позволяет выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится билингвальная (полилингвальная) и бикультурная (поликультурная) языковая личность учащегося. Лингводидактика как наука призвана осмыслить и описать лингвокогнитивную структуру языковой личности, обосновать условия и закономерности ее развития как желаемого результата в процессе преподавания и изучения иностранного языка, а также изучить специфику как объекта усвоения/преподавания (языка, языковой картины мира носителя изучаемого языка), так и взаимодействие всех субъектов этого процесса, природу ошибок (языковых, лингвострановедческих и, более широко, культурологических) и механизм их устранения. Большую перспективность имеет исследование особенностей обучения и усвоения языка в контексте многоязычия, индивидуальных и культурных особенностей учащихся, их возрастной специфики, факторов, определяющих полноту/неполноту владения языком и др. Следовательно, актуальность лингводидактических исследований обусловлена необходимостью создания объективной научной основы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего развития, методов, в основе которых лежит прежде всего идея о формировании языковой личности. Это даст основание завершить настоящий раздел словами О. Д. Митрофановой: «...перешагнув порог коммуникативного направленного обучения и вступив в век культурологии и культуроведения, истинного диалога культур и языкового многообразия, мы, возможно, окажемся в более благоприятных условиях, которые будут способствовать обновлению методической науки и лингвокультурного поиска» (Митрофанова О. Д., 1999, с. 363).

§ 2. Методика обучения иностранным языкам как наука

Мы уже отмечали, что методика является педагогической наукой. Она имеет характеристики, присущие любой науке вообще — теоретическую базу, экспериментальное поле для проверки различных рабочих гипотез и др. В то же время ей присущи и специфические объекты исследования, обусловленные сущностью иностранного языка как объекта усвоения в учебных условиях. Совокупность таких исследовательских объектов обусловлена многокомпонентностью учебного процесса, о которой речь шла выше и которую можно представить как взаимосвязь обучающей деятельности учителя и учебной деятельности учащегося. Эффективность этой взаимосвязи определяется, в свою очередь, правильным выбором целей, содержания, методов и приемов преподавания и изучения иностранного языка. В связи с этим авторы коллективной монографии «Методика обучения иностранным языкам в школе» справедливо

отмечают: «Сколько бы ни старался учитель (даже при хорошей организации обучения) добиться успеха, он не достигнет цели, если ученики не проявят интереса к овладению иностранным языком, если у них не будет стимула решать поставленные учебные задачи. Аналогичные результаты обучения будут иметь место, когда учитель из-за незнания теории обучения будет беспомощен в осуществлении своих обучающих функций. Никакого осязаемого результата не будет достигнуто и в том случае, если не ясна конкретная цель урока, если выбраны неверные средства или неудачные для конкретной ситуации приемы обучения» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 6, 7). Именно поэтому, как подчеркивалось выше, качество реального учебного процесса по иностранному языку определяется взаимосвязью всех обуславливающих эффективность этого процесса факторов как субъективного, так и объективного свойства.

Таким образом, основным предметом исследования методики обучения иностранным языкам выступают «все идеальные подсистемы внутри учебного предмета, т.е. наши знания о нем, зафиксированные в категориях цели, содержания и методов обучения, находящихся в тесной взаимосвязи друг с другом и взаимодействующих с методикой как целостной, исторически сложившейся системой наших знаний о данной сфере действительности, отражаемой учебным предметом» (Бим И.Л., 1977, с. 25).

На основании сказанного выше можно сделать вывод о том, что в отличие от лингводидактов, которые исследуют *объективные* законы построения процесса овладения учащимся языком в учебных условиях, методисты «интересуются»:

а) научным обоснованием целей, содержания и методов обучения иностранным языкам;

б) разработкой наиболее эффективных средств, приемов, форм и способов обучения иностранным языкам, ведущих к достижению в учебном процессе искомых результатов.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что методика обучения иностранным языкам теоретически обосновывает, экспериментально проверяет и практически реализует *модель* (систему) обучения языку. В рамках данной модели обучающий (учитель/преподаватель) и обучающийся (учащийся/студент) в процессе *совместной деятельности* должны получить положительный эффект в достижении желаемого результата. В качестве последнего в настоящее время, как уже неоднократно подчеркивалось, рассматривается формирование у учащегося способности к межкультурному взаимодействию с представителями других лингвокультур. Следовательно, методику интересуют, во-первых, общие положения относительно процесса передачи иноязычных знаний, навыков и умений, лежащих в основе указанной способности (общая методика); во-вторых, специфические положения, связанные с обучением

конкретному языку и конкретными условиями обучения (частная методика).

Здесь уместно вспомнить высказывания Л. В. Щербы, касающиеся специфичности методики обучения иностранным языкам по отношению к другим методикам. Конечно, любая методика есть научная дисциплина, имеющая предметом своего исследования процесс обучения определенному учебному предмету и преследующая цели выявления закономерностей этого процесса, обусловленного спецификой содержания определенной области научного знания, включаемого в учебный процесс. Но в большинстве методик, как справедливо отмечал ученый, речь идет об усвоении научного знания о тех или иных явлениях (например, физических, химических и др.), тех или иных законах, управляющих этими явлениями, в то время как в методике преподавания иностранных языков мы не имеем дело с самой наукой о языке и о научном знании этих языков. В рамках данной науки важным является приобщение учащегося к определенному социальному явлению независимо от знания законов этого явления. И это обстоятельство обуславливает сложность профессиональной деятельности методиста в области обучения иностранным языкам. В связи с этим Л. В. Щерба пишет: «Отсюда вытекает большое различие между методистом-физиком, химиком и т. д., с одной стороны, и методистом-языковедом — с другой; первый, кроме дидактики, должен знать только свой предмет; второй должен, конечно, знать и то, и другое, но, кроме того, он, если действительно хочет быть методистом, должен хорошо понимать законы, управляющие той общественной функцией, к которой он приобщает своих учеников. Иначе говоря, он не только должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком в полном смысле этого слова» (Щерба Л. В., 1947, с. 10, 11).

Методика обучения иностранным языкам старше по возрасту, нежели лингводидактика. Становление методики как науки совершалось в течение целого ряда десятилетий. На протяжении этого периода наиболее дискуссионным являлся вопрос о статусе этой научной дисциплины. Так, Л. В. Щерба отмечал, что методика есть прикладное языкознание, а Б. В. Беляев признавал за методикой статус прикладной психологии. И. В. Рахманов также считал, что методика не обладает собственными закономерностями, а заимствует их у смежных с нею дисциплин, что ставит под сомнение ее самостоятельный научный статус.

С последней точкой зрения трудно согласиться в силу того, что авторами допускается смешение двух трактовок понятия «методика». В свете первой трактовки методика есть совокупность предписаний/рекомендаций для учителя относительно тех или иных разделов или аспектов учебного предмета (собственно говоря, это и есть первоначальное значение методики). Во втором значении ме-

Круг проблем, которые решает методика обучения иностранным языкам



Методика есть научная дисциплина, которая исследует преподавание и изучение иностранного языка и культуры в ходе взаимодействия всех субъектов этого процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения. Когда мы говорим о методике как науке, то, естественно, имеем в виду второе значение этого понятия.

Итак, попытаемся обобщить весь круг проблем, который составляет предметно-объектную область методики обучения иностранным языкам как науки (схема 8).

Конечно, между представленными на схеме ключевыми «вопросными точками» имеются иерархические связи. Так, исходной и первичной в обучении иностранным языкам (впрочем, как любому учебному предмету) является цель, которая детерминирует все остальные составляющие. Однако доминирование того или иного аспекта при определении предмета исследования методики искажает сущность данной научной области. Этим и можно объяснить, в частности, что «интерес» исключительно (или преимущественно) к содержательному аспекту обучения иностранным языкам давал основание считать методику прикладной наукой, а доминирование вопросов, связанных с психологическими особенностями субъектов образовательного процесса (психологией их взаимодействия,

усвоения содержания обучения и др.), самым естественным образом заставляло тесно увязывать методику с психологией. Но особенность методики как науки и специфика ее предметно-объектной области и состоят в том, что все представленные на схеме вопросы, имея равноправный и в то же время автономный характер, должны решаться во взаимосвязи и взаимокорреляции. Именно это позволит построить адекватную модель обучения иностранному языку.

Как известно, любая модель обучения иностранному языку строится прежде всего на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период ее развития (см.: Караулов Ю. Н., 1987, с. 49). Так, с начала 1950-х годов особое влияние в лингвистике приобрела идея системности, определившая на долгие десятилетия «уровневую» модель обучения, «один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая» (там же, с. 50). Поэтому вплоть до 1960-х годов в методике обучения иностранным языкам уделялось основное внимание вопросам усвоения языкового материала, несмотря на то что в качестве практических задач обучения предмету декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством устного и письменного общения (см.: Салистра И. Д., 1958, с. 17).

С середины 1960-х годов в языкознании наряду с изучением системы языка все более последовательно развиваются исследования речи, понимаемой как реализация языковой системы в конкретных актах коммуникации. Лингвисты проводят жесткое разграничение между языковой компетенцией и употреблением языка. В свою очередь, методика обращается к проблеме не только усвоения языковых средств и правил их использования в речи, но и автоматизированного их использования в актах коммуникации, т.е. к проблеме обучения речевой деятельности (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 23). Все более последовательно выдвигается идея о том, что методика обучения иностранным языкам должна базироваться на рассмотрении лингвистами языка не как принципиально изолированной системы, а как средства человеческого общения (см.: Обрехт Д., 1976; Оллер-младший Д., 1976; и др.).

Начиная с 1970-х годов в лингвистике произошел поворот к социальному и функциональному аспектам анализа языка. Это значит, что в сферу интересов лингвистов вошел анализ механизма использования языка для достижения многочисленных целей, возникающих в ходе социального взаимодействия. В этот период лингвистические исследования получают все более ярко выраженную прагматическую направленность, при этом основной задачей научных изысканий является изучение не устройства языка, а его функционирования. Обращение к конкретным случаям употребления языка с учетом многочисленных факторов (как языковых,

так и неязыковых), влияющих на ход языкового обмена, и анализ речевых высказываний с учетом этих факторов позволили установить характер функционально-детерминированных изменений, придающих индивидуальность высказываниям в различных ситуациях общения. Новую парадигму анализа речевого общения образуют прежде всего теория речевой деятельности и теория речевых актов. Данная парадигма, связанная в первую очередь с психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи и речевом общении, сделала реальным решение проблемы общности коммуникативных средств и знаний о реальной действительности у коммуникантов. Это обусловило выдвижение на методическую авансцену такого феномена, как коммуникативная компетенция.

Понятие коммуникативной компетенции или способности к речевому общению в значительной мере обогащается данными деятельности теорий (теория речевых актов, область дискурсивного анализа). В соответствии с ними процесс общения трактуется не только как передача и прием информации, но и регулирование отношений между партнерами. Тем самым вносятся различия между содержательными аспектами общения и проблемами взаимодействия (отношений), т.е. устанавливается метакоммуникативный характер общения. На содержательном уровне существенную роль играет информационный поток, на уровне отношений — социальные (паралингвистические и экстралингвистические) факторы. Теория речевой деятельности, возникшая на рубеже 1970-х годов как альтернатива бихевиористской психолингвистике, позволила учесть влияние социальных характеристик общения на структуру высказывания, раскрыть сущность речевого общения в контексте социальной ситуации, в которой общающиеся находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом (А.А. Леонтьев и др.). Поэтому в лингвистике выдвигается тезис о том, что развитие способности к общению не может ограничиваться развитием только языковой компетенции — знанием языковых средств и правил оперирования ими в соответствии с существующими законами конкретного языка.

Ярко выраженная прагматическая направленность лингвистических исследований 1970—1980-х годов проявилась как в общей концептуальной позиции методики как науки, так и в технологии обучения иностранным языкам. Методические подходы приобрели ярко выраженный коммуникативный характер. Это обусловило радикальный поворот к *естественной* коммуникации в процессе обучения языку, нацеленность данного процесса на формирование коммуникативной компетенции, а позднее — и способности к общению на изучаемом языке, осуществляемому с учетом ситуативных и личностных факторов, детерминирующих специфику иноязычного речевого поведения. Таким образом, начиная с 1970-х годов

методисты, стоящие на позициях коммуникативного подхода, вслед за лингвистами стремятся опереться на социальные и функциональные аспекты использования языка в конкретных ситуациях речевого общения.

К началу 1980-х годов методической наукой накоплен богатый арсенал эффективных приемов обучения, нацеленных не только на формирование у учащихся умений практически пользоваться изучаемым языком, но и на общее развитие и образование обучающихся. В своих изысканиях методисты опирались на последние достижения психологии, «...видя свою задачу в психологическом “обеспечении” условий усвоения речи или чужого языка и ставя этот процесс в связь со становлением и развитием личности» (Караулов Ю. Н., 1987, с. 49). Однако в построении модели обучения иностранным языкам методика даже в этот период ориентировалась на устаревший «образ» языка, а не на закономерности, согласно которым проходит усвоение учащимися языка в учебных условиях.

Следует заметить, что современная методическая наука проявляет все больший интерес к экстралингвистическим условиям и обстоятельствам иноязычного общения, к личности участвующих в нем субъектов, их знаниям о мире. Это обуславливает *культуроведческую направленность* современной методики обучения иностранным языкам, выбирающей в качестве своего объекта языковую личность, «которая реализует нужные лексико-грамматические конструкции, соответствующие нормам речевой деятельности индивида иной языковой общности и иной национальной картины мира» (Митрофанова О. Д., 1999, с. 360, 361). Именно поэтому учебный процесс по иностранному языку должен быть представлен как процесс передачи лингвокультурного опыта (в основе этого опыта лежат отношение учащегося к себе, миру и опыт творческой деятельности в ходе овладения иностранным языком и чужой культурой), который в идеале должен приводить к расширенному воспроизводству этого опыта. Как отмечалось в первой главе данной книги, это положение составляет современную сущность языкового образования в целом как ценности, как результата, как процесса и как системы.

Таким образом, отношение между лингводидактикой и методикой обучения иностранным языкам не есть отношение между теорией и практикой. Лингводидактика на широкой междисциплинарной основе формулирует общие закономерности, касающиеся функционирования механизмов способности человека к иноязычному общению и способов их формирования в учебных условиях. В свою очередь, методика берет на вооружение лингводидактические положения, «препарирует» их с точки зрения педагогических законов и реализует в конкретных учебниках, системах упражнений, средствах обучения, в учебном процессе.

Методическая наука, имеющая комплексный характер, призвана ответить на вопрос: *что* необходимо делать, чтобы человек, изучающий иностранный язык, мог его усвоить? Лингводидакта интересуют основные закономерности процесса овладения иностранными языками, в том числе в условиях обучения; методиста — какие шаги необходимо предпринять, чтобы процесс обучения был адекватен выявленным закономерностям и условиям преподавания и изучения языка.

Знание методических закономерностей обучения иностранному языку составляет основу профессионального мастерства (точнее, профессионально-методического мастерства) учителя. Это значит, что учитель может достичь качественных результатов в своей профессиональной деятельности, если он «грамотен» в вопросах теории и методики обучения иностранным языкам и хорошо знает, как следует обучать иностранному языку в конкретных учебных условиях. Незнание теоретических и прикладных основ обучения предмету ставит учителя в условия, когда он вынужден идти путем проб и ошибок и выбирать нередко не самый короткий и эффективный путь к планируемому в своей работе результату. Но следует также иметь в виду, что одного знания недостаточно. Важно также умение и, что особенно значимо, желание рационально и эффективно использовать эти знания на практике, преобразовывать освоенные приемы и способы работы, сформированные на базе этих знаний, и переносить их в новые условия обучения.

§ 3. Цель обучения иностранным языкам как социально-педагогическая и методическая категория

Как известно, цель понимается в психологии как осознанный образ будущего результата действия. Это дает основание сформулировать цель применительно к обучению иностранным языкам как осознанно планируемый результат преподавания и изучения языка и культуры. В таком понимании данная категория определяет развитие и функционирование системы языкового образования, детерминирует ее содержание и способы овладения этим содержанием.

Цель обучения является важной социально-педагогической и методической категорией. Поэтому обращение к ней осуществляется с учетом всех факторов, детерминирующих языковое образование в целом (см. гл. I). При этом социально-педагогическая сущность цели диктует необходимость рассматривать ее, во-первых, в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию своих граждан и, во-вторых, с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы

школьного образования. Последнее объясняется тем, что иностранный язык является лишь одним из учебных предметов в рамках этой системы и определение целей обучения этому предмету должно осуществляться с ориентацией на общеобразовательный контекст. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранным языкам» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам.

Разноаспектная детерминированность целей обучения иностранным языкам дает основание считать, что данная категория есть некое промежуточное звено между социальным и методическим. С одной стороны, цель обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой — она сама детерминирует всю систему языкового образования, определяя ее содержание, организацию и результаты.

В основе обучения иностранным языкам как явления социального лежит социальная деятельность людей, их отношения и взаимодействия. Следовательно, исходную точку анализа целевых аспектов языкового образования составляет группа так называемых социальных факторов, т.е. социально-экономические, политические и социально-педагогические факторы. Действие этих факторов проявляется прежде всего в отношении общества к иностранным языкам вообще и к людям, владеющим двумя или несколькими неродными (в том числе иностранными) языками, в частности, а также в тех требованиях, которые общество предъявляет к уровню и качеству языкового образования своих граждан на конкретном этапе своего социально-экономического развития. Именно в этом, как было показано выше, и проявляется сущность языкового образования как ценности, результата и процесса.

Совокупность социальных факторов обуславливает социальный заказ общества и государства по отношению к языковому образованию. Влияние социального заказа на формулировку цели проявляется как в области воспитательной функции учебного предмета, так и в сфере практических задач, решаемых в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку. Так, например, если в конце 1940-х — начале 1950-х годов перед обучением иностранному языку в школе ставилась преимущественно рецептивная цель — научить читать и понимать оригинальную литературу на изучаемом языке, то в области устной речи решалась более скромная задача — заложить лишь ее основы. В настоящее время в связи с расширением межкультурных контактов и обменов, усилением процессов глобализации во всех сферах жизни современного общества современные образовательные программы по иностранному языку предусматривают развитие у учащихся всех видов речевой деятельности. Но особенно большие перемены произошли в области целевых установок по отношению к письму.

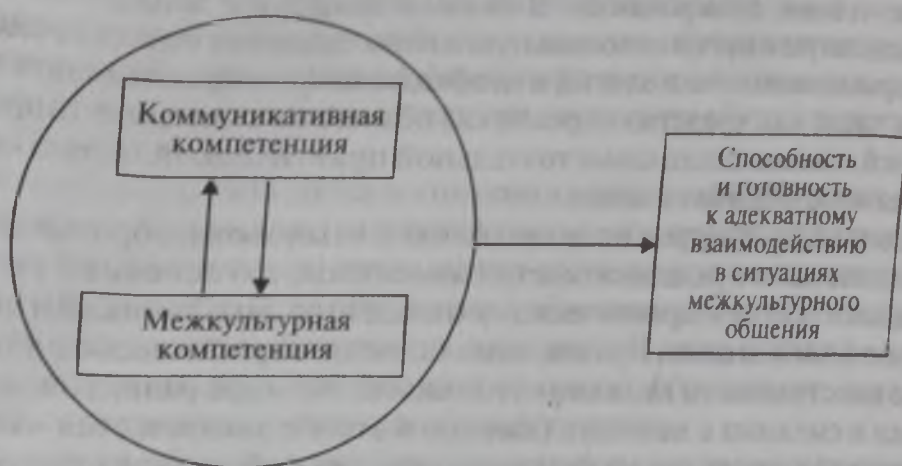
Данный вид речевой деятельности долгое время выполнял в общеобразовательной школе роль Золушки, выступая лишь в качестве средства обучения другим видам речевой деятельности: говорения, чтения, аудирования. В связи с широким внедрением в повседневную и профессиональную жизнь человека новых средств информационных технологий и необходимостью использовать их, в том числе как средство переписки, обмена письменной информацией, письмо стало самостоятельной практической целью обучения иностранным языкам.

Социальный запрос по отношению к языковому образованию в течение целого ряда десятилетий изменялся, его основной смысл сводился всегда к практическому овладению школьниками иностранными языками. Правда, само понятие «практическое владение иностранными языками» уточнялось по мере развития методики и смежных с нею наук (именно в этом и заключается «методический» смысл такого феномена, как цель обучения иностранным языкам). Например, в 1960—1970-е годы под практическими целями обучения предмету понималось «овладение речью в определенных рамках» (Салистра И. Д., 1958, с. 67) или «формирование умений и навыков понимания мыслей других людей (в устной и письменной формах) и выражения своих мыслей (также в устной и письменной формах)» (Общая методика..., 1967, с. 23). В 1970-е годы практическое владение иностранным языком понималось как «развитие речевых умений по всем видам речевой деятельности» (Теоретические основы методики..., 1981, с. 81) или формирование «основ речевой деятельности на изучаемом языке» (Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 45), а позднее, в 1980-е годы, — как «обучение общению на иностранном языке в единстве всех его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной, этикетной» (Бим И. Л., 1989, с. 20).

В настоящее время цель обучения иностранным языкам следует понимать как формирование личности учащегося, способной и желающей участвовать в общении (опосредованном и непосредственном) на межкультурном уровне. Речь идет о становлении у учащегося основных *черт вторичной языковой личности*, совокупность которых, как было показано ранее, составляет сложное интегративное целое, выходящее не только на коммуникативную, но и на межкультурную компетенцию (схема 9).

Сложность и многоаспектность стратегической цели обучения иностранным языкам — формирования у учащихся основных черт вторичной языковой личности, делающих их способными к адекватному социальному взаимодействию в ситуациях межкультурного общения, — диктуют необходимость рассматривать ее как совокупность трех взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: прагматического, педагогического и когнитивного. Успешная реализация этой цели возможна только при сбалансированности трех

Цель обучения иностранным языкам



названных выше ее аспектов. Излишняя гиперболизация или недооценка того или иного из них приводит к отрицательным последствиям и уводит в сторону от стратегических задач обучения учебному предмету.

3.1. Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам

Прагматический аспект цели обучения иностранным языкам связан с формированием у учащихся знаний, навыков и умений, владение которыми позволяет им приобщиться к этнолингвокультурным ценностям страны изучаемого языка и практически пользоваться иностранным языком в ситуациях межкультурного взаимопонимания и познания. Совокупность таких знаний, навыков и умений составляет коммуникативную компетенцию учащихся, сущность которой была раскрыта в общих чертах в предыдущих разделах книги. Здесь мы добавим лишь следующее. Концепция коммуникативной компетенции стала результатом осуществляемой с 1970-х годов попытки провести грань между когнитивными (академическими) и базовыми межличностными коммуникативными умениями человека. Эта концепция в дальнейшем вылилась в развитие различных моделей данной компетенции. Одной из наиболее часто цитируемых является модель ван Эка (Ek van J. A., 1988). В качестве ее структурных компонентов вычленяются лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая и социальная субкомпетенции.

Лингвистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативной компетенции. Ее содержание составляет способность человека правильно конструировать граммати-

ческие формы и синтаксические построения в соответствии с нормами конкретного языка. **Социолингвистическая компетенция** предполагает умение осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватный условиям акта коммуникации, т.е. ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнеров по общению. Что касается **дискурсивной компетенции**, то ее содержание сводится к способности использовать определенную стратегию и тактику общения для конструирования и интерпретации связных текстов. **Социокультурная субкомпетенция** заключается в овладении учащимися национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и умением строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. И наконец, последние субкомпетенции, а именно **социальная и стратегическая**. Если первая из них проявляется в умении учащегося ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его, то в основе **стратегической компетенции** лежат умения компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Таким образом, коммуникативная компетенция обладает внутренней структурой, предполагающей иерархические отношения между составляющими ее компонентами. Например, социокультурная компетенция настолько тесно связана с лингвистической компетенцией, что может оказаться «невостребованным инструментом» в том случае, если коммуниканты не обладают знаниями о системе языка и навыками оперирования этими знаниями. Как отмечают эксперты Совета Европы (Common European Framework of Reference, 1993, Draft 1), составляющие коммуникативной компетенции соотносятся между собой не полностью. Можно достичь высокого уровня социокультурной компетенции, оставаясь на начальном уровне владения лингвистическими знаниями, и, наоборот, знания языковой системы не предполагают сформированности социокультурной компетенции.

Анализ имеющихся в лингвистике и лингводидактике моделей коммуникативной компетенции не дает основание судить об общности подходов ученых к количеству выделяемых в ней структурных компонентов или субкомпетенций. Однако, несмотря на это, можно выявить общую совокупность ее составляющих, а именно:

1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения;

2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания (различные типы дискурсов), комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением;

3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями этого языка в соответствии с этой спецификой и нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе;

4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании языка.

Все вышеперечисленное должно обеспечить учащихся общеобразовательной школы в соответствии с их реальными потребностями и интересами:

а) в устной и письменной форме устанавливать и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать информацию различного объема и характера, логично и последовательно высказываться и адекватно реагировать на высказывания партнера по общению, интерпретировать и обобщать информацию, выражая при этом свое отношение к предмету общения (теме, проблеме и др.), используя аргументацию и эмоционально-оценочные суждения;

б) использовать различные стратегии извлечения информации из звучащего и/или письменного текста (понимание основного содержания, понимание полного содержания и поиск необходимой/интересующей информации) и интерпретировать (творчески перерабатывать) полученную информацию.

Овладение учащимся указанной совокупностью знаний, навыков и умений в условиях общеобразовательной школы ограничено в силу недостаточного количества часов, отводимых на изучение иностранного языка. Данное ограничение делает необходимым определение уровня владения иностранным языком, релевантного для различных условий обучения.

Как показывают исследования в области лингводидактики, под уровнем владения языком следует понимать определенную степень развития коммуникативной способности индивида с точки зрения эффективности процесса межкультурного взаимодействия с инофонами, т.е. с представителями иного лингвосоциума. В отечественной науке имеются попытки описать уровни владения неродными языками (А.А. Леонтьев, И.Л. Бим, Т.В. Маркова и др.), но в целом их вряд ли можно считать успешными. Можно говорить лишь о стандартах среднего и высшего языкового образования. К сожалению, эти описания находятся в разных плоскостях и свидетельствуют нередко не об уровне владения языком, а только об уровне языкового образования.

В отечественной и зарубежной науке для описания уровней владения неродными языками используются как экспертные, так и количественные методы. Экспертные методы сводятся к тому, что эксперт или группа экспертов пытаются описать уровни исходя из своих профессиональных представлений и опыта. При количественных методах шкалы уровней и их содержательная наполняемость

уточняются на основании информации, получаемой от референтных групп. Количественные методы подразумевают также статистическую обработку информации по отбору дескрипторов, т.е. содержательных параметров, характеризующих каждый уровень. Система уровней владения современными неродными языками, разработанная, в частности, учеными Совета Европы (Общеввропейские компетенции..., 1996) и уточненная для российской специфики условий обучения (см.: Гальскова Н.Д., 2000), в полной мере отражает адекватное сочетание всех упомянутых выше методов их отбора и описания. Это дает основание остановиться на характеристике данной системы более подробно.

Общеввропейская система (табл. 4) предполагает шесть взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней владения неродными языками: Breakthrough (уровень выживания), Waystage (допороговый уровень), Threshold (пороговый уровень), Vantage (пороговый продвинутый уровень), Effectiveness (высокий уровень), Mastery (уровень владения языком в совершенстве).

Каждый из представленных ниже уровней, как видно по их описанию, характеризуется:

- различной степенью сформированности коммуникативных умений; характером, степенью сложности ситуаций, в которых эти умения могут быть реализованы; различной степенью развития способности адаптироваться к новизне речевых ситуаций;
- вариативностью целей и способов речевого общения, уместностью использования языковых и речевых средств;
- различным качеством порождаемого/воспринимаемого речевого высказывания с точки зрения новизны, степени сложности, объема, наличия и реализации собственного коммуникативного намерения, языковых трудностей и разнообразия используемых языковых средств;
- нормативностью языкового оформления текста в плане правильности и уместности использования языковых средств, точности передаваемой/понимаемой информации, а также соответствия используемых языковых средств конкретным ситуациям общения;
- беглостью речи, которая проявляется в скорости выполнения коммуникативной задачи в конкретной ситуации, а также уверенности/неуверенности в использовании языковых средств, отсутствии/наличии неоправданных пауз и повторов в процессе речевого общения;
- степенью самостоятельности/свободы в ходе речевых контактов, которая выражается в инициативности говорящего/слушающего, в отсутствии необходимости дополнительной помощи со стороны партнера по общению, справочных материалов и/или других средств.

Совершенно очевидно, что определение границ между уровнями (как, собственно, всей системы уровней) всегда субъективно.

Общеввропейская система уровней владения неродными языками¹

Уровень	Понимание		Говорение		Письмо
	Аудирование	Чтение	Диалог	Монолог	
Выживание	Понимание отдельных знакомых слов и очень простых предложений в четкой и относительно медленной речи в аутентичных ситуациях повседневного общения	Понимание в тексте (например, в объявлениях, плакатах, каталогах) знакомых имен, слов, а также простых предложений	Умение участвовать в диалоге при условии, если партнер по общению по просьбе собеседника повторяет свое высказывание или перефразирует его, а также умение задавать простые вопросы, касающиеся известных тем, и отвечать на подобные вопросы в свой адрес	Умение, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте своего проживания, о людях, которых говорящий знает	Умение написать простую открытку (например, поздравление с праздником), заполнить формуляр, написать свою фамилию, национальность, адрес и др.
Допороговый	Понимание отдельных предложений и наиболее употребительных слов, если речь идет о простой информации, касающейся личной жизни, семьи, покупок, ближайшего окружения, учебы.	Понимание очень коротких простых текстов. Умение найти интересующую информацию в простых текстах повседневного общения (рекламе, проспектах, меню, расписании).	Умение обмениваться информацией на знакомую тему в простых наиболее типичных ситуациях общения. Умение поддержать короткий разговор, но неумение вести длительную беседу	Умение, используя простые предложения, делать небольшие сообщения о своей семье, других людях, учебном заведении, будущей работе	Умение делать простые короткие записи или сообщения, а также писать несложные письма личного характера (например, выразить благодарность кому-либо за что-либо)

	Понимание, о чем идет речь в простых и небольших по объему сообщениях	Понимание коротких простых писем личного характера			
Пороговый	Понимание основного содержания высказываний на известную тему или проблему (например, «работа», «школа», «свободное время»). Понимание основного содержания некоторых радиопередач о текущих событиях, а также передач, связанных с личными и профессиональными интересами. Речь говорящих должна быть четкой и относительно медленной	Понимание текстов, построенных на лексике повседневного и профессионального общения. Понимание описания событий, чувств, намерений в письмах личного характера	Умение общаться в большинстве ситуаций повседневного общения. Умение без предварительной подготовки участвовать в диалогах на знакомую или интересующую тему (например, «хобби», «семья», «работа», «учеба», «текущие события», «путешествие»)	Умение строить связанные высказывания о своем личном опыте, событиях, рассказывать о своей мечте, надеждах и желаниях. Умение кратко высказываться о своих взглядах и планах на будущее. Умение передавать содержание книги или фильма и выражать свое отношение к этому содержанию	Умение писать простой связный текст на знакомую тему. Умение писать письма личного характера и сообщать в них о своих личных впечатлениях
Пороговый продвинутый	Понимание развернутых высказываний (докладов, лекций)	Понимание статей и сообщений, в которых затрагиваются	Умение без подготовки и с определенной степенью свободы	Умение понятно и ясно высказываться на многие темы,	Умение писать развернутый текст, затрагивающий раз-

Уровень	Понимание		Говорение		Письмо
	Аудирование	Чтение	Диалог	Монолог	
Пороговый продвину- тый	ций) и содержащих- ся в них аргументов, касающихся отно- сительно знакомой тематики. Понимание почти всех телевизионных новостей и репор- тажей, если их пер- сонажи говорят на литературном языке	современные пробле- мы. Понимание точки зре- ния их авторов. Понимание художест- венной прозы	участвовать в диало- гах с носителем изуча- емого языка. Умение принимать активное участие в дискуссиях по знако- мой проблеме, обос- новывать и отстаи- вать свою точку зре- ния	имеющие отноше- ние к личным инте- ресам говорящего. Умение объяснять свою точку зрения по важной пробле- ме, высказывая ар- гументы «за» и «против»	личные темы, каса- ющиеся сферы лич- ных интересов пи- шущего. Умение письменно передавать инфор- мацию или ход сво- их мыслей в сочи- нении или сообще- нии, аргументируя свою точку зрения. Умение писать письма личного и официального ха- рактера, выделять в них то, что явля- ется особенно важ- ным
Высокий	Понимание развер- нутых высказыва- ний монологическо- го и диалогического характера, имею- щих четкую логиче-	Понимание сложных художественных и не- художественных тек- стов, их стилистиче- ских особенностей. Понимание также	Умение спонтанно, бегло, не испытывая трудностей в подборе слов, выражать свои мысли. Речь говоря- щего отличается раз-	Умение строить вы- сказывание полите- матического харак- тера, развивая от- дельные аспекты затрагиваемых тем	Умение четко и ло- гично выражать свои мысли в пи- сьменной форме и подробно освещать свои взгляды.

	скую структуру. Почти свободное понимание всех телевизионных программ и фильмов	специальных статей и технических инструкций большого объема, даже если они не касаются сферы деятельности читающего	нообразием языковых средств и точностью их употребления в ситуациях профессионального и повседневного общения. Умение точно формулировать свои мысли и выражать свое мнение, а также активно поддерживать любую беседу	и делая соответствующие выводы	Умение подробно излагать в письмах, сочинениях, докладах сложные проблемы, выделяя то, что представляется наиболее важным. Умение писать различные тексты, используя разнообразные языковые средства в зависимости от предполагаемого адресата
Владение языком в совершенстве	Свободное понимание любой разговорной речи при непосредственном или опосредованном общении (например, радио, телевидение и др.). Свободное понимание речи носителя языка, говорящего в быстром темпе, при условии, если есть возможность	Свободное понимание всех типов текстов, относящихся ко всем стилям и жанрам	Умение свободно участвовать в любом разговоре и дискуссии, владея при этом разнообразными идиоматическими и разговорными средствами языка. Умение бегло высказываться и выражать любые нюансы значения. Умение быстро перефразировать свое высказывание, если воз-	Умение бегло и свободно высказываться, используя широкий спектр языковых средств официального и неофициального общения. Умение обратить внимание на наиболее важные моменты высказывания	Умение писать логично и последовательно построенные тексты, используя при этом необходимые стилистические средства. Умение писать сложные письма, отчеты, доклады, статьи, которые имеют четкую и ясную структуру.

Уровень	Понимание		Говорение		Письмо
	Аудирование	Чтение	Диалог	Монолог	
Владение языком в совершенстве	привыкнуть к индивидуальным особенностям его произношения		никают трудности в использовании языковых средств		Умение писать рецензии и аннотации на художественные произведения, а также на работы, относящиеся к сфере профессиональной деятельности

¹ Русский вариант описания системы уровней взят из языкового портфеля для старшей ступени общеобразовательной школы.

Это значит, что представленная выше уровневая модель может получить свое дальнейшее развитие по мере накопления теорией и практикой обучения неродным языкам новых научных и эмпирических данных в области обоснования уровневой системы владения современными неродными языками. Но уже в современном формате она свободна от конкретного контекста и, следовательно, релевантна для разных условий изучения языка (школа — вуз; раннее обучение — обучение взрослых и др.). Поэтому использование данной системы есть условие, во-первых, для установления преемственности отдельных звеньев языкового образования на основе сопряженных образовательных стандартов различных ступеней (до-вузовской, вузовской и послевузовской), отражающих содержательные параметры уровневой модели, и, во-вторых, для сохранения и развития в стране единого образовательного пространства, представляющего каждому учащемуся качественную лингвокультурную подготовку. Возможность установления преемственности между различными звеньями системы школьного языкового образования страны подтверждена в ходе эксперимента по апробации Общоевропейского языкового портфеля в России (см.: Гальскова Н. Д., Ирисханова К. М., Стрелкова Г. В., 2000). Результаты апробации показывают, что для отечественной школы релевантно следующее соотношение:

первый уровень — уровень выживания — достигается в условиях обучения в общеобразовательных школах с V по IX класс с учебным планом 3—4 урока в неделю;

второй уровень — допороговый — достигается в общеобразовательных школах, лицеях и гимназиях, в которых обучение языкам ведется с I или II класса по XI класс;

третий уровень — пороговый — в школах с углубленным изучением языка (от 4 до 8 уроков в неделю);

четвертый уровень — пороговый продвинутый — достигается лишь отдельными учащимися школ лингвистического профиля (свыше 10 уроков в неделю).

Следует заметить, что создатели представленной выше системы уровней отмечают проблематичность достижения двух последних уровней большинством учащихся.

Пятый уровень — высокий — предполагает профессиональное использование языка. На этом уровне должны «находиться» те учащиеся, которые желают получить на изучаемом неродном для них языке высшее образование. В свою очередь, **шестой уровень** — уровень владения языком в совершенстве — соотносится с такими высокими требованиями, которые представляют, в частности, Кембриджский сертификат или Малый немецкий языковой диплом.

В школах России возможна и реальна асимметрия в овладении различными видами коммуникативной деятельности. Так, например, целевые установки в области обучения устной речи в обычной

образовательной школе соответствуют уровню выживания, а чтению — допороговому уровню. Тем самым реализуется положение об объективном ограничении требований к уровню владения иностранными языками учащимися общеобразовательных школ.

Система уровней владения языком отражает лишь вертикальное измерение. Однако коммуникативная способность и динамика ее становления предполагают не только продвижение по вертикали. Это значит, что учащийся может усовершенствовать свою коммуникативную компетенцию не только за счет перехода на более высокий уровень, но и за счет улучшения качественных параметров того уровня, который им уже достигнут. Установить это возможно с помощью дескрипторов, т. е. содержательных параметров, по которым уточняются и оцениваются (как учащимся, так и учителем) уровни владения неродным языком. Именно эти параметры и позволяют соотнести систему уровней владения неродным языком с конкретными условиями его изучения и преподавания. Например, если ставится задача овладения чтением на изучаемом языке на допороговом уровне, то это значит, что учащиеся должны уметь:

- просматривать объявления, проспекты и выделять в них наиболее значимую информацию;

- извлекать необходимую/значимую информацию из сообщений, газетных статей, содержащих много иллюстраций, цифровых данных;

- понимать короткие простые объявления о том, что и где происходит/произошло;

- понимать основное содержание простых текстов повествовательного характера, если эти тексты имеют ясную логическую структуру, написаны простым языком и затрагивают повседневные или интересующие их темы/проблемы;

- понимать инструкции при условии, если они хорошо иллюстрированы;

- понимать анкету, связанную с личными данными учащегося, и заполнять ее;

- понимать основное содержание относительно сложного текста (художественного, публицистического), используя в этих целях, если это необходимо, двуязычный словарь, иллюстрации, заголовки.

Как видно из формулировок дескрипторов, их основными составляющими являются коммуникативные и стратегические умения. Для устной и письменной продуктивной речевой деятельности необходимо давать также качественные характеристики высказываний учащихся с точки зрения норм изучаемого языка. Но в целом дескрипторы для всех уровней владения неродными языками отражают попытку дифференцировать такие параметры речевого общения, как:

- а) цели общения (например, передать кому-либо информацию о чем-либо);

б) коммуникативную деятельность (например, осуществить не-подготовленный обмен информацией в условиях непосредственного общения);

в) задачи общения (например, сообщить кому-либо свои имя и фамилию, адрес и др.).

При этом дескрипторы ориентированы не только и не столько на содержание обучения языку вне языковой среды (а именно этот вариант типичен для российских условий), сколько на ситуации аутентичного межкультурного общения, т.е. на ситуации реального социального взаимодействия с носителями изучаемого языка. Принятие рассматриваемой системы уровней в общеевропейском масштабе есть свидетельство создания общепринятого метаязыка — общих способов описания степени сформированности коммуникативной компетенции, что есть, по сути, реальная основа для социальной мобильности граждан европейских стран — членов Совета Европы, к числу которых относится также и Россия.

Данная система может послужить инструментом для разработки единых требований к сертификации языковой подготовки обучаемых различных категорий, т.е. единых критериев образовательных измерений не только в общеевропейском масштабе, но и на общероссийском уровне. Кроме того, обращение к общеевропейской системе уровней владения неродными языками дает каждому учащемуся и каждому учителю реальную возможность: 1) получить четкое и объективное представление о достигнутых ими в области обучения языкам результатах; 2) оценивать свой коммуникативный опыт и, если есть необходимость, корректировать методы, средства и приемы изучения и преподавания языка с целью совершенствования этих результатов.

3.2. Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам

Когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с такими категориями, как знания, мышление и процессы понимания, задействованные в ходе приобщения учащегося к иностранному языку, к культуре народа — его носителя. При определении сущности когнитивного аспекта цели обучения иностранным языкам важно исходить из понимания, что язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами (см.: Ченки А., 1997, с. 340—369).

Из когнитивной науки известно, что мышление человека — это процесс обработки (с помощью важного «процессора» — когнитивной системы человека) и порождения знаний. Знание функционирует как «безличный феномен», как некоторое «поле смыслов», к которому человеческое сознание «причащается» путем анамнезиса. Этот процесс познания есть переход от состояния «незнания» к состоянию «знания» и предполагает «превращение вещи

в себе в вещь для нас», т.е. разрушение естественной данности объекта — «вырывание» его из привычной среды обитания — абстрагирования от несущественных характеристик изучаемого объекта» — антропоморфную интерпретацию воспринимаемого».

В эпистемологии¹ и когнитивной науке различают два основных типа знаний: декларативные и процедурные. Под декларативными знаниями понимаются знания (*«что-знания»*), приобретаемые индивидом в результате его социального опыта (эмпирические знания из профессиональной сферы или из повседневной общественной и личной жизни: например, еда, транспорт) и в процессе обучения (академические знания из области научного и технического образования). Данная категория знаний не обязательно напрямую связана с языком и культурой, но она имеет важное значение для осуществления речевого общения. Процедурные знания (*«как-знания»*) — это некая последовательность действий, которые следует выполнить. Иными словами, процедурные знания есть некоторая общая инструкция о действиях в некоторых ситуациях (например, инструкция по использованию бытового прибора). Если первую группу знаний можно верифицировать как истинные и ложные, то вторую можно оценить только по признаку успешности-неуспешности алгоритма действий.

Независимо от того, о каком типе знаний идет речь, их можно подразделить на три группы: 1) индивидуальное знание, являющееся достоянием активного субъекта, его речемыслительной и прочей деятельности; 2) совокупное коллективное знание-переживание, которое формируется и функционирует в определенной лингвокультурной общности по законам психической деятельности и взаимодействий в сверхбольших системах; 3) «зарегистрированное» в продуктах разнообразной деятельности людей коллективное знание, которое отображает лишь часть того, что входит в первое понятие знания (см.: Залевская А. А., 1996, с. 26). Отсюда следует, что языковые знания человека существуют не сами по себе. Они, формируясь через его личностное переживание-преломление и находясь под контролем сложившихся в социуме норм и оценок, функционируют в контексте его многообразного опыта. Поэтому для носителя языка опознать слово — значит включить его в контекст предшествующего опыта, т.е. «во внутренний контекст разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» (там же, с. 26). Внутренний контекст самым естественным образом связан с индивидуальным знанием, с выходом на индивидуальную картину мира человека.

В процессе формирования индивидуальной картины мира учащийся, изучающий иностранный язык, базируется, во-первых,

¹ Эпистемология есть собственно теория познания.

на познавательных средствах своей культуры (см.: Баранов А. Г., Щербина Т. С., 1991), привлекаемых для осознания средств чужой культуры, во-вторых, на новые знания о чужой культуре, сформированные в ходе ее познания, и, наконец, на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры (см.: Демьянков В. З., 1995). В свою очередь, как уже отмечалось при описании сущности языкового образования как результата, знания, используемые при кодировании и декодировании любого сообщения, отнюдь не ограничиваются знаниями о языке. Только совокупность знаний о мире, социальном контексте высказывания, знаний об особенностях дискурса и законах его планирования и управления и многое другое (см.: Герасимов В. И., Петров В. В., 1995, с. 6) позволяют человеку овладеть «глобальным смысловым проектом» при построении и восприятии иноязычных высказываний. «Глобальный смысловой проект» связан с постижением ментальной, духовной сущности носителя изучаемого языка, того мира, в котором он обитает, и с учетом ее в ситуациях межкультурного общения.

Для изучения и представления знаний учеными используются различные структуры знаний, к числу наиболее распространенных относятся *фреймы*. Фреймы — это глубинные инварианты определенных фрагментов знаний (см.: Каменская О. Л., 1990, с. 314), определенные средства организации опыта и инструменты познания. Одни фреймы, как считает Ч. Филлмор, являются врожденными (например, знание характерных черт человеческого лица). Другие фреймы усваиваются из опыта или обучения (например, знание социальных установлений). Особый случай представляют те фреймы, существование которых полностью зависит от связанных с ними языковых выражений (например, единицы измерения, календаря и др.). Отсюда следует, что языковая компетенция человека взаимодействует с другими видами знаний и умений. Данный факт должен быть принят во внимание при обучении иностранным языкам, в ходе которого оправдан и неизбежен выход за пределы собственно коммуникативных знаний и умений.

Обращение к фреймам как к надязыковому уровню, к экстралингвистической ситуации происходит всегда при осмыслении знаковых выражений. Не случайно Ч. Филлмор связывает с фреймами лингвистически обусловленные характеристики структуры знаний: «Мы можем употреблять термин *фрейм*, когда имеем в виду специфическое лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах» (Филлмор Ч., 1983, с. 110). Поэтому, говоря о когнитивном аспекте цели обучения иностранным языкам, следует иметь в виду необходимость и важность формирования в сознании учащихся базисных когнитивных структур, обеспечивающих им восприятие и понимание языка и мира иной социокультурной общности. «Суть обучения межкультурной

коммуникации состоит в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных конструкций — знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности)» (Халеева И. И., 1989, с. 162). Данные знания образуют фрагменты языковой картины мира, т. е. «языкового сознания, напрямую связанного с ассоциативно-вербальной сетью языка», и фрагменты концептуальной картины.

Процесс формирования базисных когнитивных структур сопровождается усложнением связей, устанавливаемых в сознании ученика между элементами усваиваемых им лингвокультур. За счет этого осуществляется его развитие, поскольку овладение иностранными языками и культурами приводит к изменению характера познавательной деятельности учащегося, языковое развитие которого оказывает модифицирующее воздействие на его когнитивное развитие, на формирование языкового сознания.

Проникновение в чужой мир, чужую культуру — сложный и многогранный процесс, которому сопутствует период формирования у учащегося внутреннего переживания социокультурных образов. Это можно объяснить тем, что понимание включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации, т. е. информации о когнитивных пресуппозициях (Дейк ван Т. А., Кинч В., 1988, с. 158). Таким образом, в процессе восприятия человеком иноязычного высказывания или инофонного факта действия и другая имеющаяся у него информация (о конкретных событиях, ситуациях и контексте, а также о когнитивных пресуппозициях) являются основанием для формирования в его памяти ментального представления о дискурсе. В этом случае у него могут возникнуть ожидания того, что будет сказано или представлено, прежде чем он это услышит или увидит в действительности, и это может облегчить ему процесс понимания, когда он действительно получит релевантную внешнюю информацию. «На каждом этапе нет фиксированного порядка следования между воспринимаемыми данными и их интерпретацией: интерпретации могут быть сначала сконструированы и только позднее сопоставлены с воспринимаемыми данными» (там же, с. 158). Поэтому когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан с развитием у учащихся способности гибкого использования различных видов информации, умением эффективно конструировать ментальные представления даже в том случае, если интерпретируемая информация неполна. Главное, что понимание не есть пассивное конструирование репрезентации некоего языкового образа, а часть интерактивного процесса, в котором человек, воспринимающий тот или иной социолингвокультурный феномен, активно интерпретирует его. При этом стратегический анализ воспринимаемого или порождаемого текста зависит не только от текстуальных характеристик, но и от характе-

ристик обучающегося, его целей и знаний о мире. «Это значит, что читатель пытается реконструировать не только предполагаемое (intended) значение текста, выраженное автором различными способами в тексте или в контексте, но и значение, наиболее релевантное с точки зрения его интересов и целей» (там же, с. 164). И здесь особую роль играют такие факторы, как образное восприятие, физическое взаимодействие, ментальные образы и роль реалий в культуре. Дж. Лакофф пишет: «Все эти соображения подтверждают точку зрения, согласно которой наша концептуальная система зависит от нашего физического и культурного опыта и непосредственно связана с ними» (Лакофф Дж., 1988, с. 48). И далее: «...наша концептуальная система основывается на физическом, социальном и прочих видах опыта и понимается через них...» (там же, с. 49).

Сказанное выше дает основание утверждать, что первоначально представления об иноязычной реальности зарождаются под влиянием культуры родного языка и постигаются изучающим неродной язык единственно в результате инсценирования им собственного жизненного опыта. Собственный опыт, обобщенное впечатление, выработанные ассоциации создают основу для характерного мнения, поведения или установки. Способ восприятия, который образуется при столкновении с образами родной культуры, используется как категория познания действительности, т. е. как когнитивная категория.

Структура и семантика составляют одну часть сложного феномена — текста. Другая часть заключена в сознании и памяти человека. Лишь когда обе эти части вступают во взаимодействие, происходит процесс полного восприятия и понимания иноязычного текста носителем языка. Понимание — сложный процесс. Он включает в себя не только вербальный текст, но и то, что ему сопутствует и что его обуславливает и стимулирует, т. е. фоновые знания. При этом познавательные мотивы, познавательная активность учащегося оказывают наибольшее влияние на качество овладения чужой лингвокультурой и выступают в качестве основного стимула развития его индивидуальной картины мира, в основе которой лежат знания о мире, знания из различных областей, знания, присущие конкретной культуре и/или имеющие универсальный характер. Как показывают исследования, среди познавательных мотивов, побуждающих учащихся к познанию неродного языка и культуры, особо выделяется потребность в информации о культурной специфике страны изучаемого языка (см.: Карева Л. А., 2000).

Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической картины мира, ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Встречающиеся на этом пути национально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые, непривычные. В этом смысле, как показано

в диссертационном исследовании М. А. Богатыревой (1998), недопустимо, когда в учебном процессе по иностранному языку к инокультурной действительности подходят с готовыми мерками и кроют ее сообразно собственному восприятию. Такой подход почти всегда приводит к социокультурной предвзятости, отчужденности, ведущей к защитной реакции — отходу к собственным национальным ценностям, или обесцениванию «своего» и наивному восхищению всем иностранным. Обучение иностранным языкам призвано редуцировать подобные негативные стороны межкультурного общения. Поэтому интерпретация быта, мироощущения и своеобразия другого народа должна происходить на фоне тех жизненных событий, в которых принимают участие школьники. Именно такой подход позволит развить мировосприятие учащегося и подготовить его к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязей и взаимозависимости своего народа и народа страны изучаемого языка в решении глобальных проблем.

Как отмечалось выше, когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам связан также с формированием у учащихся широкого представления о достижениях национальных культур (собственной и инаязычной) в развитии общечеловеческой культуры и о роли родного языка и культуры в зеркале чужой культуры. При этом особую роль играет положение о том, что, изучая иностранный язык, учащиеся получают практическую школу диалектики, ибо работа по сопоставлению родного языка и изучаемого иностранного делает возможным освободиться «из плена родного языка» (Щерба Л. В., 1947, с. 46). Изучая иностранный язык, учащийся углубленно познает способы оформления мысли и тем самым лучше познает свой родной язык. Как справедливо отмечал Л. В. Щерба, иностранный язык, выступая как эталон для сравнения с изучаемым языком, дает возможность учащемуся осознать, что существуют иные, нежели в родном языке, способы выражения мысли, другие связи между формой и значением. Это утверждение с определенной долей поправки имеет отношение и к овладению учащимся чужой культурой.

Приобщаясь к иностранному языку, учащийся познает:

а) мировую культуру, национальные культуры и социальные субкультуры народов стран изучаемого языка и их отражение в образе и стиле жизни людей;

б) духовное наследие стран и народов, их историко-культурную память;

в) способы достижения межкультурного взаимопонимания.

В его сознании осуществляется синтез знаний как о специфике родной культуры и чужой культуры, так и об общности знаний о культурах и коммуникации. Однако, чтобы достичь этого, учащийся должен овладеть также вербальными, учебными, в том числе ис-

следовательскими, стратегиями постижения чужой лингвокультуры в сопоставлении с собственной (процедурными знаниями). Поэтому когнитивный аспект цели обучения иностранным языкам означает также формирование у учащихся умений и навыков использования (творчески, экономно и целенаправленно) рациональных приемов овладения иностранными языками и культурами (см.: Bimmel P., 1997). С этой точки зрения данный аспект есть собственно развивающий аспект обучения, и его содержание связано прежде всего с формированием у учащихся языковых/речевых способностей, психических процессов, которые лежат в основе успешного овладения иноязычной коммуникативной деятельностью. Иными словами, речь идет о развитии у учащегося экзистенциальной компетенции как одного из компонентов общей компетенции. Данная компетенция включает индивидуальные характеристики человека, его черты характера, систему взглядов (например, представление о себе и других), интровертность и экстравертность, т.е. все свойства и качества, которые отличают человека в процессе социального взаимодействия. Экзистенциальная компетенция чувствительна к сферам межкультурного общения, ибо готовность и желание человека вступать в это общение, его отношение к своему инофонному партнеру по общению в конечном итоге определяют качество и результаты взаимопонимания и взаимодействия.

Экзистенциальная компетенция — понятие динамичное. Ее составляющие существуют только в движении, в развитии, и развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической и теоретической деятельности (см.: Теплов Б. М., 1961, с. 13, 14). При этом, с одной стороны, данная компетенция является результатом коммуникативной деятельности, а с другой — обуславливает успешность ее выполнения.

В отечественной лингводидактике и методике обучения иностранным языкам доказывается, что экзистенциальная компетенция, точнее, ее составляющие — индивидуально-психологические особенности личности, благоприятствующие овладению знаниями, навыками и умениями в области иностранного языка и их использованию в практической речевой деятельности, есть собственно так называемые языковые/речевые способности.

Экспериментально доказано, что общими компонентами способностей к языку являются хорошо развитая механическая память, высокий уровень развития мышления, степень развития речевых умений, выработанных на материале родного языка. В процессе выполнения определенного вида речевой деятельности необходимым является наличие устойчивого внимания.

В отечественной методике были предприняты попытки установить роль и место каждого компонента в структуре способностей к иноязычной речевой деятельности, т.е. выделить среди них ведущие и вспомогательные. Высказывалась идея о том, что основным

компонентом структуры языковой способности является определенная степень развития мыслительных операций: анализа — синтеза, речевой догадки. В качестве показателей психических процессов, связанных непосредственно с речевой деятельностью, назывались объем оперативной памяти и вероятностное прогнозирование. При этом наиболее значимым, особенно на начальном этапе обучения иностранным языкам, в общем балансе индивидуально-психологических особенностей, влияющих на успешность овладения иностранными языками и осуществления иноязычной речевой деятельности, принят показатель объема оперативной памяти (см.: Зимняя И. А., 1970, с. 46). Однако практика обучения иностранным языкам свидетельствует о том, что успешность обучения и воспитания средствами предмета определяется тем, насколько последовательно учитываются как ведущие, так и вспомогательные компоненты способностей.

В методике обучения иностранным языкам имеется ряд самостоятельных исследований, посвященных поиску оптимальных путей развития языковых способностей обучающихся, и на этой основе — повышения качества практического владения изучаемым языком (см.: Гальскова Н. Д., 2000). Несмотря на то что большинство из этих исследований выполнены применительно к условиям обучения иностранным языкам в вузе, их основные результаты могут быть экстраполированы и на школьные условия. К числу таких результатов можно отнести, в частности, положение о том, что чем больше свойств и особенностей личности учащегося принимается во внимание в учебном процессе, тем успешнее протекает процесс овладения коммуникативной компетенцией. Учет индивидуально-психологических особенностей учащихся предполагает не только «адаптацию» учебного процесса к их возможностям. Речь идет также об оптимальном изменении и развитии этих особенностей, о целенаправленном формировании индивидуальных особенностей каждого ученика под влиянием особым образом организованного обучения.

Эффективное овладение учащимися новым для них языком и культурой определяется степенью развития у них умений:

- 1) организовать свою учебную деятельность (например, работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу соученика и др.);

- 2) активизировать интеллектуальные процессы (например, узнавать то или иное явление языка, сравнивать это явление с аналогичным в родном языке и др.);

- 3) подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (например, делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.);

- 4) организовать коммуникативную деятельность (например, планировать свое высказывание, формулировать свои мысли с по-

мощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т. д.).

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялись в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над различными аспектами языка. Учащийся должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему, например, понимание текстов (предметные знания из других областей) или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить школьникам овладеть определенными стратегиями работы над языком, которые могут быть условно подразделены на две группы.

К первой группе относятся стратегии, направленные непосредственно на работу с языковым материалом. Эти стратегии позволяют учащемуся:

- а) правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значений слов по контексту и др.);

- б) оптимизировать процессы усвоения языкового материала (например, выделение ключевых слов, подчеркивание/выделение каких-либо слов, предложений и др. в тексте, поиск языковых закономерностей, использование речевых образцов и др.);

- в) совершенствовать работу памяти (нахождение/подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.).

Ко второй группе относятся так называемые метакогнитивные стратегии. Их составляют умения учащихся планировать свою учебную деятельность, осуществлять контроль и оценку успешности своих результатов. Особое значение приобретают рефлексивные способности учащегося, о которых мы писали выше. Здесь остается добавить лишь следующее.

В целом если говорить о когнитивном аспекте обучения иностранным языкам, то следует иметь в виду, что рефлексивные способности, сопряженные с опытом познания чужой этнолингвокультуры, играют важную роль и обладают особым потенциалом (схема 10). Если процесс познания носит так называемый центробежный характер, поскольку учащийся, приобретая лингвокультурный опыт и приобщаясь к новым фактам, явлениям и процессам, вырывается из «плена» своей монокультуры, рефлексия приобретаемого опыта имеет центростремительную составляющую: приобретаемый новый опыт осмысливается с точки зрения его значимости, новизны, актуальности и др. для личности учащегося.

Процесс познания и осмысления чужой этнолингвокультуры



Как показано на схеме, речь идет о развитии мировосприятия учащегося и его подготовки к восприятию истории человечества и страны изучаемого языка, своей страны и своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимосвязи и взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в решении глобальных проблем. Таким образом, когнитивный аспект цели тесно увязывает обучение иностранным языкам как средству межкультурного общения с интенсивным использованием его как инструмента познания, развития и овладения языком. Такое понимание базируется на методологически важном понимании языка как неотъемлемой части познания, как результата функционирования двух факторов: внутреннего (т. е. деятельности сознания индивидуального учащегося) и внешнего (а именно культуры в широком понимании).

3.3. Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам

Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам призван дать ответ на вопрос: какие качества необходимо сформировать у ученика, чтобы он был способен осуществлять общение на

межкультурном уровне? Найти ответ на этот вопрос — значит, во-первых, определить комплекс свойств личности школьника, благоприятствующих овладению иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, и, во-вторых, создать условия для их становления.

Педагогический аспект в отличие от двух представленных выше призван определить модус «внелингвистического существования» вторичной языковой личности, т. е. выделить так называемые «внелингвистические» характеристики личности, наличие которых дает возможность использовать иностранный язык как средство межкультурного взаимодействия с носителями этого языка. Дело в том, что представленная выше концепция вторичной языковой личности, способная осуществлять речевое общение на межкультурном уровне, является феноменом интралингвистическим. Это значит, что данный феномен характеризуется дескриптивными средствами лингвистики. Вместе с тем И. И. Халеева, описывая концепт вторичной языковой личности, особо подчеркивает необходимость рассматривать процесс ее формирования в учебных условиях как обучение человека знаковому общению с носителями иной культуры. Подобное обучение должно быть направлено на привитие учащемуся *«особой»* перцептивной способности постигать иную ментальность, иную стратегию и тактику жизни, а значит, иной способ осмысления информации, затрагивающей любые стороны этой жизни» (Халеева И. И., 1996, с. 78).

Речь идет прежде всего о формировании у учащихся положительного отношения к изучаемому языку, к культуре народа, говорящего на этом языке, чуткого отношения и интереса к феноменам иной ментальности и чужой культуры, желания воспринимать и понимать их, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и общность. Становление данных личностных качеств и способностей осуществляется:

во-первых, через систему *личностных* отношений учащегося к постигаемой лингвокультуре и процессу овладения ею;

во-вторых, в ходе понимания важности изучения иностранного языка и развития потребности в его практическом использовании как средства общения.

Таким образом, педагогический аспект целей обучения иностранным языкам непосредственно связан с эмоционально-аффективным аспектом обучения учебной дисциплины, обусловленным ценностными системами субъектов учебного процесса, их чувствами и эмоциями, их отношением к содержанию и технологии обучения иностранным языкам.

Как отмечалось выше, способность к речевому общению на межкультурном уровне затрагивает сферу социальных отношений между людьми. Следовательно, данная способность самым естественным

образом имеет выход на личностные качества учащихся, позволяющие им успешно взаимодействовать друг с другом, с носителями изучаемого языка, с различными средствами массовой информации независимо от того, на каком языке или в какой предметной области это взаимодействие протекает. К этим личностным качествам относятся открытость, терпимость и готовность к общению на межкультурном уровне (см.: Handbuch..., 1989, S. 129). Остановимся на этих характеристиках более подробно.

Открытость есть свобода от предубеждений по отношению к людям — представителям чужой этнолингвокультуры. Данное качество позволяет увидеть в культуре страны изучаемого языка, способах и формах речевого и неречевого поведения ее представителей непривычное и/или чужое и терпимо относиться к проявлениям иного. Готовность к межкультурному общению, в свою очередь, является существенной составляющей межкультурной компетенции и связана с желанием учащегося осуществлять активное общение (непосредственное и опосредованное) с представителями иных социокультурных общностей.

Педагогический аспект цели обучения иностранному языку связан с развитием у учащихся так называемой эмпатической компетенции или способности. В ее основе лежит опыт эмоционально-оценочного отношения индивида к лингвокультурному взаимодействию представителей различных национально-культурных общностей. Данный опыт, по мнению ряда авторов (R. Dietrich, G. Heyd, G. Neuner и др.), предполагает:

- 1) проявление общающимися толерантности к другому образу мыслей, к иной позиции;
- 2) готовность и желание видеть и понимать различие и общность в культурах, в мировосприятии их носителей;
- 3) готовность и умение открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с национальным своеобразием своей страны, своего народа, понимать иную картину мира, критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира.

Таким образом, эмпатия является неотъемлемой качественной характеристикой языковой личности вообще и вторичной языковой личности в частности. В условиях межкультурной коммуникации эмпатия выступает в качестве способности людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрения, как готовность личности принять на себя особую роль в диалоге культур, когда немаловажную роль играют когнитивные, аффективные и коннотативные факторы (см.: Longman Dictionary of Contemporary English, 1992, p. 333).

Становление эмпатии связано с комплексным восприятием и осознанием фактов чужой культуры, стимулирующих образование картины мира учащегося, формирование новых социокультурных образов в сознании языковой личности. Сформированность дан-

ной качественной характеристики личности означает ее способность проявлять толерантность к другому образу мыслей, к иной позиции партнера по общению, позволяющей избегать сбоев в любых жизненных ситуациях.

Языковая способность как выражение индивидуальной сущности личности и меры овладения ею культурой и языком со всеми заложенными в нем потенциями и альтернативными способами категоризации и репрезентации информации проявляются прежде всего в том, *как* эта личность использует языковые средства для осмысления действительности в соответствии со своими потребностями, интересами, мотивами. Наряду со сказанным выше развитие у учащихся таких личностных качеств, как самостоятельность, активность и творчество, способствует осуществлению коммуникативной деятельности.

Учащийся должен уметь принимать независимые квалифицированные решения как в процессе изучения нового языкового кода и приобщения к новой национальной культуре, так и в ходе непосредственного и опосредованного общения. Осуществить это возможно при условии, если у него воспитывается способность к продуктивной учебной деятельности (см.: Коряковцева Н. Ф., 2002) и автономность (самостоятельность, в определенном смысле независимость) в осуществлении иноязычного устного и письменного общения. С этой точки зрения также становится важным развитие у школьника различных учебных и коммуникативных стратегий.

Поскольку одним из системообразующих качеств языковой личности является мотивированный выбор средств категоризации мира (см.: Михайлов В. А., 1991, с. 193), а мера личностного начала в употреблении языка, умение использовать разные языковые традиции с их особым видением мира в значительной степени зависят от творческого потенциала личности, ее культуры, системы ее личностного знания, важно формировать у школьников способность к творческому использованию языка в динамично изменяющихся ситуациях межкультурной коммуникации.

Таким образом, при определении педагогического аспекта цели обучения иностранным языкам речь должна идти о формировании у учащихся личностного отношения к усваиваемому содержанию обучения, их потребностей и мотивов, связанных в первую очередь с практическим (реальным) использованием иностранного языка как средства развития и удовлетворения личностных интересов, в том числе и внеязыковых. Следует заметить, что отечественной методике всегда был чужд тот сугубый практицизм в постановке целей обучения иностранным языкам, который был характерен для западных методистов. И. В. Рахманов, сопоставляя методические системы периода Реформ в России и за рубежом, писал: «Характерной чертой русской методики продолжают, однако, оставаться большая ее гибкость по сравнению с зарубежной и отсутствие той

непримиримости, которая столь была характерна для немецких и отчасти французских методистов периода Реформ» (Основные направления..., 1972, с. 85, 86). Эти слова в полной мере можно отнести и к современному состоянию отечественной и зарубежной теории и практики обучения иностранным языкам. Педагогический аспект цели обучения иностранным языкам всегда был и остается объектом пристального внимания российских ученых и учителей-практиков. Однако сегодня очевидно, что педагогическая сущность цели обучения иностранным языкам заключается в тщательном анализе особенностей условий изучения языка: социокультурной специфики школьников, их индивидуального, учебного и жизненного опыта, традиций и привычек в изучении языка, индивидуальной мотивации и потребности в учении и познании и др.

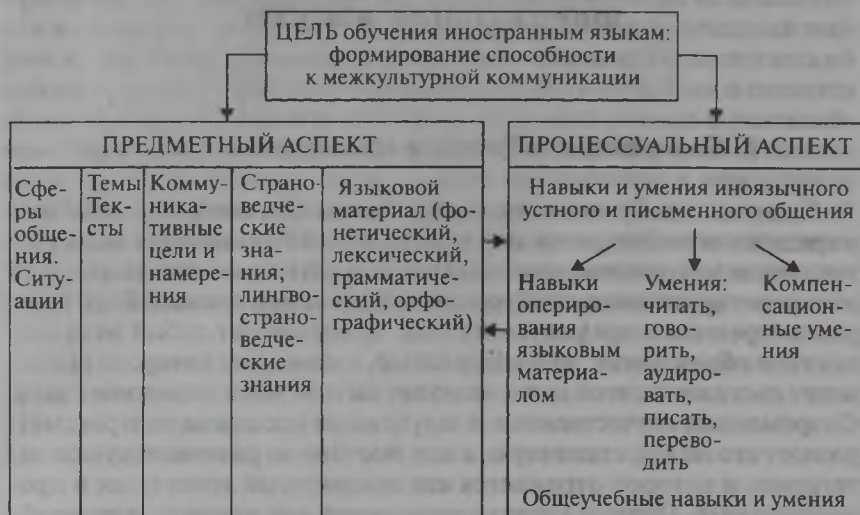
СОДЕРЖАНИЕ И ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

§ 1. Содержание обучения иностранным языкам

Содержание обучения иностранным языкам, которое находилось и традиционно находится под пристальным вниманием как дидактов, так и методистов, понимается как категория, педагогически интерпретирующая цель обучения иностранным языкам. Если цель, рассмотренная в предыдущей главе, представляет собой многоаспектное образование, то и содержание, с помощью которого происходит достижение этой цели, не может быть не многокомпонентным. Современные отечественные и зарубежные исследователи рассматривают его не как статичную, а как постоянно развивающуюся категорию, в которой отражается как предметный аспект, так и процессуальный. Первый аспект соотносится, как правило, с разнообразными знаниями, вовлекаемыми в процесс обучения учебному предмету. Второй аспект — это собственно навыки и умения использовать приобретаемые знания с целью осуществления устной и/или письменной коммуникации. Данные компоненты (знания, навыки и умения) наиболее часто встречаются у разных авторов. В то же время в теории обучения иностранным языкам до настоящего времени нет единой точки зрения на проблему компонентного состава содержания обучения иностранным языкам.

Наиболее распространенная среди методистов (И. Л. Бим, Е. И. Пассов и др.) точка зрения на содержание обучения иностранным языкам базируется на общепедагогической трактовке этой категории, предусматривающей в своем составе знания о мире, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, а также опыт эмоционального отношения к объектам действительности, приобретаемый в процессе обучения (см.: Лернер И. Я., 1989, с. 41—63). Таким образом, помимо знаний, навыков и умений в состав содержания обучения входит также опыт эмоционально-оценочного отношения учащегося. Это значит, что в содержание обучения иностранному языку, впрочем, как и любому другому учебному предмету, включается не только то, что можно услышать или увидеть на уроке, что эксплицитно выражено или наглядно представлено субъектами учебного процесса, но и их чувства и эмоции, а также те психические процессы, которые протекают в их сознании в процессе познания чужой лингвокультуры. Иными словами, содержание обучения иностранным языкам составляет все то, что вовлекается в преподавательскую деятельность учителя,

Компоненты содержания обучения иностранным языкам



учебную деятельность учащегося, учебный материал, а также процесс его усвоения (см.: Теоретические основы процесса обучения..., 1989, с. 79).

Однако в методических интерпретациях названного выше понимания содержания обучения опыт эмоционального отношения применительно к обучению иностранному языку подчас ограничивается эмоциональной оценкой учащимся действий своих речевых партнеров, его восприятием изучаемого языка как учебного предмета и его ролью в жизни общества (см.: Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростылев В. С., 1987). Очевидно, что подобный подход свидетельствует о недооценке факторов, способствующих формированию у учащихся эмпатических способностей, актуализации языковых личностей в условиях межкультурной коммуникации, установлению их тождества в иноязычной среде.

Несмотря на спорность многих вопросов, связанных с компонентным составом содержания обучения иностранным языкам, можно тем не менее выделить те из них, которые единодушно включаются в его состав (схема 11).

1.1. Предметный аспект содержания обучения иностранным языкам

В качестве центральной категории, положенной в основу выделения **сфер общения** как социокоммуникативных речевых образований, принимается в лингводидактике категория бытия (формы

бытия), или «реальный процесс жизни» людей, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов и поколений. Данная категория «...позволяет приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся... системообразующим фактором выделения сфер общения» (Халеева И. И., 1989, с. 89). Это дает основание выделять четыре макросферы общения, являющиеся исходным фактором для определения сфер практического использования языка. В свою очередь, данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

1) сфера производственной (материально-практической) деятельности человека — специальная речь;

2) сфера бытовых отношений — разговорная (обиходная) речь;

3) сфера культурологического общения, в основе которой лежат процессы художественного и научного творчества — художественная и научная речь;

4) сфера общественно-политической (социальной) деятельности (бытие отдельного человека в обществе и в истории, равно как и бытие общества) — публицистическая речь в широком толковании, включая речь различных средств массовой коммуникации (там же, с. 91).

Таким образом, сферы общения, т.е. сферы практического использования языка, в которых реализуются соответствующие типы речи, существуют в пределах конкретного лингвосоциума. Каждая сфера общения неотделима от условий, в которых это общение протекает, а именно: от обстановки в самом широком смысле слова и от конкретного экстралингвистического контекста. По мнению М. Н. Вятютнева, экстралингвистический контекст, или контекст коммуникации, отвечает на вопросы, почему и как совершается речевой акт. Данный контекст включает контексты ситуаций общения, определяющие, кто, где и когда порождает и воспринимает речевое высказывание (см.: Вятютнев М. Н., 1984). Приведем пример соотношения сферы общения и основных компонентов **ситуаций общения**, составляющих внешние характеристики речевых ситуаций (табл. 5).

Внутри контекста ситуации происходит окончательное формирование значения, смысла и значимости коммуникативного акта, а сама коммуникативная ситуация является, с одной стороны, как бы стимулом к речевому общению, и вне ее последнее в принципе невозможно. С другой стороны, ситуация есть полноправная составная часть коммуникации. При этом многие элементы речевой коммуникации не имеют своего вербального выражения, так как они даны в ситуации и подсказывают предметное содержание высказывания.

Общение может проходить в ситуациях официальных и неофициальных, в ходе индивидуальных и групповых контактов, опосре-

Внешние характеристики речевых ситуаций¹

Сферы	Место	Социальная характеристика места действия	Участники общения	Предметы	События	Действия	Тексты
Личная	Дом (дом, комнаты, сад). Дом свой, членов семьи, друзей, чужой: общежитие, гостиница (за городом, на берегу моря)	Семья, общественные организации	Родители, бабушки, (двоюродные) братья и сестры, тети и дяди. Родственники мужа и жены. Супруги. Друзья. Знакомые	Мебель, одежда, бытовая техника, игрушки, инструменты, предметы личной гигиены. Произведения искусства, книги. Дикие/домашние животные. Деревья, растения, травы, водосмы. Семейное имущество, сумки, товары для спорта и отдыха	Семейные торжества. Встречи, несчастные случаи. Явления природы. Прием гостей, визиты. Прогулки, езда на велосипеде, на транспортном средстве, экскурсии. Спортивные соревнования	Повседневные заботы, напр., одевание, раздевание, прием пищи, мытье. «Сделай сам», садоводство. Чтение, радио, телевидение. Развлечения. Хобби. Игры и занятия спортом	Гарантии. Рецепты. Инструкции. Книги, журналы, газеты. Брошюры. Почта, личные письма. Выступление по радио и ТВ. Тексты, записанные на пленку. Рекламная продукция

¹ Данная таблица взята из книги «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (1996, с. 13).

дованно или непосредственно. Методически обоснованной является также оценка ситуации в зависимости от таких параметров, как частотность/типичность для конкретного лингвосоциума и «определенность, фиксированность ролевой структуры» (Тарасов Е. Ф., 1977, с. 272). В соответствии с первым параметром ситуации подразделяют на стандартные и нестандартные, или вариабельные¹. Но любая ситуация существует объективно, и в то же время она проходит сквозь призму сознания человека. Это дает основание утверждать, что между ситуацией, обстановкой общения и речью «помещается» сознание человека (там же, 1977, с. 21).

Однако конкретное речевое действие как составляющий элемент речевой деятельности определяется не самой обстановкой, а ее моделью, которая формируется в сознании человека. Мозг человека формирует отражение как фактической ситуации настоящего момента, так и пережитых, запечатленных памятью ситуаций прошедшего времени (модель прошедшего/настоящего) и обладает способностью «отражать» или конструировать ситуации непосредственно предстоящего (модель будущего) (см.: Бернштейн Н. А., 1966, с. 280). Если первая модель категорична, то вторая имеет только вероятностный характер. Это значит, что в условиях речевого общения человек не просто реагирует на ситуацию, а сталкиваясь с ней, оказывается перед необходимостью вероятностного прогнозирования, за которым должен последовать выбор соответствующего варианта поведения. В родном языке эти операции протекают быстро и автоматизировано, так как среда социализации индивида является естественным условием, определяющим возникновение стереотипов, т. е. стереотипизированных коммуникативных единиц.

Таким образом, человек моделирует тип общения, усвоенный им в соответствии с образцами в рамках некоторой социальной среды. Из всего количества стереотипизированных, социально санкционированных вербальных или невербальных средств общения для каждого конкретного случая он выбирает тот вариант, который представляется ему наиболее типичным и адекватным ситуации. Из этого следует по меньшей мере два заключения, значимые для обучения иностранным языкам. Первое сводится к тому, что в учебном процессе необходимо моделировать ситуацию общения со всеми присущими ей параметрами, с одной стороны, а с другой — развивать у учащихся умения использовать иноязычные языковые средства в соответствии с этими ситуационными параметрами. Второе заключение связано с необходимостью приобщения учащихся к социокультурной специфике наиболее типичных ситуаций

¹ Стандартными в отличие от вариабельных называются такие ситуации, в которых речевое и неречевое поведение человека жестко регламентируется всей совокупностью обстоятельств, образующих эту ситуацию (см.: Верещагин Е. М., Костомаров В. Г., 1990).

общения в стране изучаемого языка (например, ситуации поздравления с праздником, днем рождения и др.) и формированием умений использовать вербальные и невербальные средства общения с учетом этой специфики. Недопустимо, когда к общению в инокультурной действительности подходят с готовыми мерками, сформированными в родной культуре. Это приводит к нарушению межкультурного общения, коммуникативным неудачам. Объясняются подобные неудачи тем, что ситуации, в которых есть проявления элементов национальной специфики, строятся вокруг культурных схем¹ или культурных моделей, об одном из видов которых — фреймах — говорилось раньше. И хотя подобные схемы, модели состоят из ограниченного числа терминальных категорий, используемых для интерпретации ситуаций, они позволяют, как уже отмечалось, заново воссоздать ту ситуацию, с которой человек имел дело ранее, в прошлом (см.: Дейк ван Т.А., 1989). Причина кроется не только в том, что эти схемы/модели являются элементами личной эпизодической памяти индивида. Они входят в пресуппозицию² общего знания. Следовательно, ориентировка в ситуациях межкультурного общения заключается в том, чтобы подвести каждую конкретную ситуацию под определенную культурную схему, существующую в сознании индивида, и оживить его собственные схематические ассоциации. Если та или иная культурная схема не является частью фоновых знаний учащегося и ему не удастся найти ей соответствующее место в своей картине мира, то он становится беспомощным в ситуациях межкультурного взаимодействия с носителями изучаемого языка.

Сферы общения обладают информативной спецификой, что дает основание вычленить в рамках каждой из них определенную совокупность тем, составляющих предмет обсуждения/восприятия в соответствующих ситуациях социального взаимодействия. При этом коммуникативные ситуации могут быть однотемными (например, покупка в магазине — сфера бытовых отношений) и/или политемными (например, дискуссия по поводу просмотренного фильма — сфера культурологических отношений).

Возможно двоякое толкование самого понятия «тема». Во-первых, тема понимается достаточно обобщенно, т.е. как предметная

¹ *Культурная схема* есть набор концептуальных и материальных артефактов как мельчайших составляющих культуры, возникающих в ходе преобразования человеком окружающего мира. К артефактам культуры относятся не только материальные объекты (орудия производства), но и воображаемые, служащие своего рода медиаторами взаимодействия человека с социокультурной средой и другими людьми. Это значит, что артефакты имеют двойственную материально-идеальную сущность и воздействуют на стереотипное восприятие мира, активизируют его внутренние резервы как для проявления своей активности, так и для ее ограничения (см.: Коул М., 1995, с. 5—20).

² *Пресуппозиция* определяется как построение человеком своего речевого поведения в соответствии с ожиданиями партнера по общению.

область, как обобщенное наименование широкого фрагмента действительности (например, по-немецки это звучит как Themenbereiche). Чаще всего такие темы представлены в программах по иностранному языку: например, «Я и мои интересы», «Семья», «Окружающая среда», «Отдых» и др. Но тема может быть рассмотрена и как «принадлежность» конкретного текста/высказывания, порожденного конкретной ситуацией. В таком понимании тема как бы дается человеку в процессе понимания/порождения текста в виде замысла, обусловленного ситуацией. Следовательно, она (тема) соответствует конкретному ракурсу освещения определенного отрезка объективной деятельности. Именно в этом просматривается естественная для реального общения взаимосвязь темы, ситуации и текста.

Темы могут быть ориентированы на культуру страны изучаемого языка, адаптированы относительно культуры страны изучаемого языка и не ориентированы на конкретную национальную культуру, т.е. они могут быть интернациональными. В первом случае речь идет о тематике, которая в полной мере отражает исходную культуру носителя изучаемого языка и, следовательно, объективную картину мира носителя изучаемого языка (например, тема «Немецкая/английская/... семья»). Во втором — о тематике, раскрывающей затекстовую социокультурную реальность за счет ярко выраженных страноведческих аспектов (например, темы: «Путешествие по стране изучаемого языка» или «Достопримечательности столицы» и др.). Что касается интернациональных тем, то они отражают интегративную область социокультурных знаний, которая базируется на универсальных онтологических структурных признаках культуры (например, время, пространство, мышление, язык и др.) и восходит к функциональной общности культур.

Тематический компонент содержания обучения иностранным языкам организован, как правило, по принципу спирали (концентрически). Это значит, что на каждой последующей ступени изучения языка тематика повторяется на новом уровне, усложняясь за счет подключения проблем, актуальных для каждого возрастного контингента учащихся.

Следующий компонент содержания обучения иностранным языкам — **тексты**, которые представляют собой связную последовательность устных и письменных высказываний, порождаемых/понимаемых в процессе речевой деятельности, осуществляемой в конкретной сфере общения. Наряду с тематикой тексты служат основой для практического овладения иностранным языком. Будучи основным звеном акта коммуникации, тексты выполняют ряд функций, к числу которых относятся коммуникативная, прагматическая, когнитивная и эпистемическая функции.

Коммуникативная функция проявляется через свойство текста быть важнейшим средством человеческого общения, информаци-

онного взаимодействия партнеров по общению. Прагматическую функцию текст выполняет за счет того, что он оказывает социопсихологическое воздействие на общающихся в процессе их взаимодействия. Когнитивная, или познавательная, функция текста обусловлена его свойством являться средством формирования и выражения суждений/умозаключений о мире в концептуальной системе личности. Это значит, что в тексте отражаются и обобщаются новые знания о мире. Эпистемическая функция проявляется в свойстве текста отражать окружающую членов конкретного лингвосоциума действительность и их самих. В этом смысле текст выступает в качестве определенной формы существования общественно-исторического опыта, хранения знаний.

Таким образом, текст есть продукт речевого высказывания, содержащий необходимую для передачи информацию, организованную в смысловое и структурное единство определенного языкового уровня. Информация и структурно-содержательные особенности текста определяются темой общения в рамках конкретной сферы функционирования языка, культуры и речевой ситуации.

В связи с направленностью учебного процесса по иностранным языкам на ситуации межкультурного взаимодействия особую значимость приобретает такая характеристика текста, как аутентичность¹. Реальная коммуникация отличается множеством типов текстов (табл. 6).

Представленные выше типы и виды текстов соотносятся с тематикой и коммуникативными задачами, решаемыми в различных ситуациях общения (табл. 7).

Социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания обучения иностранным языкам знакомит учащихся с различными аспектами жизни их зарубежных сверстников, современностью и историей страны изучаемого языка, углубляя и дифференцируя представления школьников о действительности. Этот компонент содержания составляет страноведческие и лингвострановедческие знания, о которых мы уже говорили выше. К первым относятся так называемые энциклопедические и фоновые знания, а также знание реалий страны изучаемого языка, а именно: повседневной жизни (еда, напитки, национальные праздники и др.), условий жизни (уровень жизни, условия проживания и др.), межличностных отношений (между полами, в семье и др.), основных ценностей, убеждений и мнений, язык телодвижений и др. Во вторую группу входит знание учащимся фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики, выражающей культуру страны изучаемого языка в семантике языковых единиц. Чем больше

¹ Под *аутентичными текстами* понимаются тексты, «которые носители языка продуцируют для носителей языка, т.е. собственно оригинальные тексты, создаваемые для реальных условий, а не для учебной ситуации» (Халеева И. И., 1989, с. 193).

Типы текстов

Тексты			Фильмы
художественные	регламентирующие повседневное общение	публицистические	
Песни. Считалки. Сказки. Рассказы. Новеллы. Комиксы. Карикатуры. Драматические произведения (отрывки). Загадки. Стихи. Фотороманы. Сценарии. Отрывки из рома- нов, поэм. Басни. Пьесы	Телефонные раз- говоры. Рецепты. Этикетки. Личное письмо. Телеграммы. Краткие биогра- фии. Факсы. Реклама. Сообщения. Метеосводки. Расписание. Входные билеты. Статьи из энци- клопедии. Таблицы, графи- ки, диаграммы. Плакаты. Каталоги. Гороскопы. Инструкции. Программы пере- дач. Деловое письмо. Заявление	Краткие репорта- жи. Заметки (в газе- ту, ...). Научно-популяр- ные статьи. Газетные репорта- жи. Интервью	Мультфильмы. Художественные фильмы. Документальные фильмы

Таблица 7

**Примеры взаимосвязей типов текстов с тематикой
и коммуникативными задачами**

Тема	Тип текста	Коммуникативная цель/задача
Путешествие. Город. Транспорт	Карта: географическая, транспортных линий, города	Найти на карте... Наметить на карте маршрут... Назвать города...

понятий использует учащийся и чем разнообразнее страноведче-
ская и лингвострановедческая информация, которой он владеет и
манипулирует, тем обширнее ассоциативно представленная в его

опыте картина мира, тем больше у него семантических и смысловых опор для обозначения и оперирования средствами иностранного языка. При этом необходимо иметь в виду, что социокультурный компонент не предполагает исключительное сообщение фактических знаний по истории, литературе, географии и др., т.е. знаний, которые являются значимыми для туриста. Знание фактов имеет смысл лишь в той степени, в какой оно является основой для развития межкультурной компетенции учащегося. Технология усвоения этих знаний должна научить учащихся понимать феномены иной культуры в их сопоставлении с собственной, исходной культурой. Именно этот аспект обучения призван развить их любознательность, интерес и способность к наблюдению за иным способом мирозидения и мироощущения, способность к рефлексии имеющегося и приобретаемого культурного опыта. Экстралингвистическая страноведческая информация (знания) в значительной мере определяется межпредметными связями, фокусирующими культуроведческие сведения из разных областей жизни, науки, литературы, искусства. Задача учителя состоит не только в том, чтобы развить у учащихся ценностное отношение к языку как культурному феномену, но и стимулировать восприятие и рефлексии собственных ценностей и общественных взаимосвязей в ходе осмысления феноменов иного миропонимания.

И наконец, последний (не по степени важности) компонент содержания обучения иностранным языкам, составляющий его предметную сущность. Это **языковые средства общения** (слова, грамматические явления и др.), образующие так называемые языковые знания. К последним можно отнести: знание основ изучаемого языка как системы; правила, посредством которых единицы языка превращаются в осмысленное высказывание; понятия, значение которых выражается по-разному в разных языках, в том числе тех, сквозь призму которых воспринимается и отражается в сознании человека окружающий мир, а также нравственные и этические категории и др. Речь идет прежде всего о понятиях, которые отсутствуют в родном языке учащихся (например, понятие артикля или разветвленной системы времени) и которые подлежат формированию в их сознании.

Как отмечалось выше, основная цель обучения иностранным языкам — формирование способности к межкультурной коммуникации — исключает примат в учебном процессе грамматической прогрессии, подавлявшей до недавнего времени все другие аспекты изучения иностранного языка, в ущерб удовлетворению коммуникативных потребностей учащихся. Овладение ими языковым материалом не является самоцелью. Более того, чтобы приблизиться к новой культуре, к иному мировоззрению и мироощущению, недостаточно усвоения только плана выражения языковых явлений (формы слова). Необходимо усвоение и плана содержания — но-

вой системы понятий, т.е. концептуальной картины мира, лежащей в их основе. Именно поэтому при работе над языковым материалом, и прежде всего его лексическим пластом, большую роль играет национально-маркированная безэквивалентная, фоновая и коннотативная лексика.

Языковые средства любого языка, равно как и тексты — речевые произведения, чрезвычайно разнообразны. Совершенно очевидно, что ни при каких целевых установках, ни при каком количестве часов, отводимом на изучение иностранного языка, овладеть всем этим богатством не представляется возможным. Сделать это и в родном языке вряд ли возможно. Необходим отбор содержания обучения иностранным языкам, включая компоненты, отражающие его как предметный, так и процессуальный аспект. Даже при самых благоприятных условиях задачей обучения становится овладение лишь небольшой частью языковых и речевых средств изучаемого неродного языка.

1.2. Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам

Процессуальный аспект содержания обучения иностранным языкам включает в себя прежде всего речевые навыки и речевые умения. По своему характеру и составу они весьма разноплановы.

К речевым навыкам, входящим в качестве элементов в состав речевых умений, относятся навыки употребления лексики (лексический навык), грамматики (грамматический навык), навыки техники письма (орфографический навык), а также произносительные навыки. Речевые навыки есть собственно речевые операции, отличающиеся такими параметрами, как бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп (скорость) выполнения, устойчивость (см.: Леонтьев А. А., 1999, с. 221). Таким образом, речевые навыки по своей природе суть стереотипные, механические образования, т.е. они являются автоматизированными компонентами сознательной речевой деятельности в устной и письменной форме.

Сформировать речевой навык — значит обеспечить учащемуся возможность правильно строить собственные письменные и устные иноязычные высказывания и понимать высказывания других людей, в том числе носителей изучаемого языка. Так, например, произносительный навык призван обеспечить учащимся способность:

- а) различать и воспроизводить фонемы и интонаемы изучаемого языка;
- б) воспринимать и соединять последовательности незнакомых звуков;
- в) разделять поток звуков на значимые структурные единицы, состоящие из фонологических элементов;

г) понимать и владеть процессами звукового восприятия изучаемого языка.

В свою очередь, среди лексических навыков (например, навыков использования двуязычных словарей, навыков различения компонентного состава лексической единицы и др.) особое значение имеют навыки:

а) распознавания и корректного социокультурного употребления в собственной речи страноведчески маркированных лексических единиц;

б) их перевода с иностранного языка на русский и с русского языка на иностранный;

в) лингвострановедческого комментирования социокультурного содержания языковых реалий в иностранном языке (см.: Сафонова В. В., 1993).

Лексические, грамматические, произносительные и орфографические навыки являются неперенным условием формирования умений речевой деятельности, т.е. умений говорить, слушать, читать, писать на изучаемом языке. Данные навыки выступают по отношению к речевым умениям такими же необходимыми условиями, как сохранение слов или грамматических явлений в памяти учащегося. Использование речевых навыков, для того чтобы самостоятельно и с учетом целей и ситуации общения выражать свои мысли, намерения, переживания и адекватного понимания мыслей других людей — носителей изучаемого языка, является показателем сформированности речевых умений. «Владеть таким умением — значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» (Леонтьев А. А., 1999, с. 222).

Поскольку условия общения никогда не повторяются полностью и каждый раз человеку приходится заново подбирать необходимые языковые и паралингвистические средства общения, речевые умения, т.е. умения использовать изучаемый язык как средство общения в различных сферах и ситуациях, носят творческий характер. Они представляют собой результат овладения языком на каждом конкретном отрезке и этапе обучения. Эти умения различаются по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение) и представляют собой:

а) умения говорить на иностранном языке — осуществлять монологические высказывания и принимать участие в диалогическом общении адекватно целям, задачам, условиям общения и коммуникативным портретам партнеров по общению;

б) умения целенаправленно понимать информацию как при непосредственном общении с собеседником/-ами, так и при опосредованном общении (радио, телевидение и др.);

в) умения письменно передавать информацию адекватно целям и задачам общения, коммуникативному портрету адресата, правильно оформляя письменное сообщение в зависимости от его формы (письмо, реферат и т.д.);

г) умения понимать информацию при чтении адекватно целям общения (полное, точное, глубокое понимание, ознакомление с содержанием, просмотр текста и т.д.).

Названные речевые умения не могут быть включены в состав содержания обучения учебному предмету, поскольку они, как было показано ранее, составляют содержание прагматического аспекта целей обучения иностранным языкам (см., например: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 54). Данные умения дифференцируются применительно к разным образовательным учреждениям и этапам в программах по иностранным языкам. Все другие умения должны рассматриваться как составляющие содержания обучения иностранному языку. К таким умениям относятся, например, так называемые учебные умения:

1) умения, связанные с интеллектуальными процессами:

- наблюдать за тем или иным языковым явлением в изучаемом языке, сравнивать и сопоставлять языковое явление в иностранном языке и в родном;

- осуществлять поиск и выделять необходимую/значимую/ключевую информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать информацию в соответствии с определенной учебной задачей;

- предвосхищать информацию, обобщать полученную информацию, оценивать прослушанное/прочитанное;

- фиксировать основное содержание сообщений;

- формулировать (устно и письменно) основную идею сообщения;

- составлять план, тезисы;

- подготавливать и делать развернутые сообщения типа доклада;

2) умения, связанные с организацией учебной деятельности:

- работать в разных режимах — индивидуально, в паре, в группе;

- пользоваться справочными материалами;

- контролировать свои действия и действия своих товарищей, объективно оценивать эти действия;

- обращаться за помощью, дополнительными разъяснениями к учителю, товарищам и др.;

3) компенсационные (стратегические) умения. Данные умения проявляются в том случае, если учащийся желает передать на неродном для него языке то или иное речевое сообщение или понять устное/письменное речевое высказывание, но его ограниченные языковые возможности, знания и умения не позволяют ему сделать это

успешно. Осознание учащимся ограниченности своих возможностей заставляет его, например, обращаться за помощью к своему партнеру по общению или к справочным материалам (см. главы V—VIII).

Названные речевые умения, так же как и языковые и страноведческие знания, подлежат тщательному отбору применительно к условиям обучения иностранному языку в том или ином типе и виде образовательного учреждения.

1.3. Отбор содержания обучения иностранным языкам

Содержание обучения иностранным языкам не является постоянным. Оно изменяется в соответствии с целями обучения иностранным языкам на конкретном этапе исторического развития системы образования. При этом языковые знания (прежде всего лексический и грамматический материал) подразделяются на две группы в зависимости от того, предназначены ли они для активного употребления в собственных высказываниях (продуктивные) или только для узнавания в текстах (рецептивные). Поскольку для понимания информации в тексте со слуха и при чтении необходимо знание большего объема языкового материала по сравнению с продуцированием собственных высказываний, то весь объем знаний усваивается учащимся рецептивно, а часть его — продуктивно. Практически содержание обучения иностранному языку при любых целевых установках включает лишь небольшую часть языковых средств данного языка. Это и делает актуальной проблему отбора содержания обучения иностранным языкам.

При отборе содержания обучения иностранным языкам следует учитывать специфику разных типов школ/ классов, точнее, условия обучения. Это положение касается прежде всего объема осваиваемого языкового материала. Так, например, в школах с углубленным изучением иностранного языка объем усваиваемой лексики и грамматического материала будет полнее и шире, нежели в обычной общеобразовательной школе.

При решении вопроса об отборе содержания обучения не менее важным является также определение приоритетов тех или иных видов формируемой деятельности и, следовательно, соответствующих речевых умений и навыков. Например, для изучающих язык в туристических целях актуальным является овладение основами устной иноязычной речи, в то время как для общеобразовательной школы выдвигаются как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные (говорение, письмо) задачи. Это, в свою очередь, должно создать надежную основу для дальнейшего профессионального совершенствования уровня владения языком.

Высказанный выше подход к отбору содержания касается также и других его компонентов. В частности, нельзя обучать учащихся

общеобразовательных школ и гимназий, школ гуманитарного и технического профиля на одних и тех же текстах и ситуациях общения. На уровне отбора сфер и ситуаций общения для детей дошкольного и младшего школьного возраста преимущество отдается игровой сфере (не следует путать с игрой как методическим приемом, который может быть использован в работе с любым возрастным контингентом обучаемых). На старшем этапе, получающем все более ярко выраженную профессионально ориентированную направленность, предметная сторона содержания обучения должна отражать наряду с другими и интересующую учащихся профессиональную сферу общения (безусловно, в ограниченных пределах). На этом этапе для учащихся, в период становления их профессиональных интересов, иностранный язык должен стать надежным средством удовлетворения познавательных интересов. Поэтому в старших классах оправдано расширение и углубление тематики за счет страноведческого, общегуманитарного или естественно-научного материала, ориентированного на будущую специальность учащихся. Необходимо также предусмотреть знакомство с элементами профориентации и переподготовки в стране изучаемого языка (например, в рамках темы/ проблемы «Устройство на работу»), ознакомление с особенностями выбранной профессии и роли изучаемого языка в овладении профессиональным мастерством. Таким образом, в самом содержании обучения необходимо закладывать механизмы, раскрывающие возможность практического использования изучаемого языка как важного средства развития и удовлетворения интересов учащихся, в том числе и неязыковых.

Отбор содержания обучения иностранным языкам в целом и его отдельных компонентов традиционно проводится в отечественной методике с учетом следующих двух принципов: 1) необходимости и достаточности содержания для реализации целей обучения учебному предмету; 2) доступности содержания в целом и его частей для усвоения (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 55). Остановимся на этих принципах подробнее.

Первый принцип означает, что содержание обучения должно охватывать те его компоненты, которые важны для выполнения поставленной цели. Если в современной школе речь идет о развитии у учащихся способности к межкультурной коммуникации, то в содержание обучения следует помимо информации, способов деятельности, выраженных устным и/или письменным текстом и заданиями, включать также *эмоциональную деятельность*, вызванную предметом и процессом его усвоения. Поскольку применительно к нашему предмету, впрочем, как и к любому другому, эта эмоциональная деятельность связана прежде всего с положительным отношением субъектов учебного процесса к содержанию обучения и к объекту и процессу его (содержания) усвоения, учебный материал и используемая на уроке информация любого характера должны

Взаимосвязь компонентов содержания обучения письменной речи на иностранном языке

Задача общения	Текст и его характеристика	Речевые умения	Компенсационные умения	Учебные умения
Описывать различные факты, явления, события и свои впечатления	Личное письмо развернутого и политематического характера, содержащее описание и оценку событий, явлений, фактов и отличающееся логичностью и последовательностью изложения содержания	Умение описать события, факты, явления; умение сообщить/запросить информацию развернутого плана; умение выразить собственное суждение/мнение; умение прокомментировать событие, явление, факты, используя при этом аргументацию, эмоционально-выразительные и оценочные средства языка; умение сопоставлять свой опыт с опытом носителя	Умение обращаться к справочной литературе; умение перефразировать; умение связывать свой опыт с опытом партнера по общению; умение использовать слова-описания общих понятий; умение использовать синонимичные средства выражения	Умение работать со справочной литературой; умение логично и последовательно строить свое высказывание; умение строить развернутые высказывания
Делать учебные записи	Ключевые слова, выражения, предложения, смысловые куски текста	Умение писать развернутый план устного сообщения; умение фиксировать фактическую информацию; умение развивать тезис/краткое высказывание	Опора на письменный текст с целью фиксации необходимой информации; умение перефразировать; умение упрощать письменный текст — источник информации	Умение делать учебные записи; умение кратко фиксировать информацию; умение заполнять таблицы, графики, пользуясь заданной информацией

прогнозировать желание учителя и ученика работать с ним, а у учащихся пробуждать интерес к учению вообще и к иностранному языку в частности. Эмоционально-оценочный компонент содержания обучения иностранным языкам играет важную роль в качественном усвоении учащимися всеми другими составляющими этого содержания. Так, например, формирование позитивных ценностных ориентаций по отношению к иностранному языку и к деятельности, связанной с его усвоением, позволяет помимо развития общеучебных и специальных умений решать и другие задачи: воспитывать у учащихся желание заниматься самообразованием, развивать стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка и др.

Второй принцип означает учет реальных возможностей учащихся для усвоения отобранного содержания обучения. В связи с этим в методике ставится вопрос об отборе «минимума языкового, страноведческого и речевого материала», т.е. минимальный объем содержания обучения, необходимого и достаточного для реализации поставленных целей в конкретных условиях преподавания и изучения языка.

Необходимость минимизации содержания обучения обусловлена тем, что формирование способности к межкультурной коммуникации требует достаточно большого времени. Поэтому превышение минимально допустимого содержания обучения без учета реального учебного времени, отводимого на его изучение в школе, может привести к непоправимым отрицательным результатам: потере со стороны учащихся интереса к изучению языка, утрате уверенности в успешном овладении изучаемым языком и др.

Процедура отбора содержания обучения иностранным языкам представляет собой многоступенчатый процесс. Несмотря на то что все компоненты содержания обучения находятся в тесной взаимосвязи друг с другом (табл. 8), при их отборе прослеживается определенная последовательность.

Предметный аспект содержания обучения является первичным при его отборе. Особую роль играет тематика, позволяющая определять в рамках определенных сфер и ситуаций общения характер языкового материала, жанровые и стилистические особенности текстов. Ведущим компонентом при отборе языкового материала является словарь.

§ 2. Принципы обучения иностранным языкам

Термин «принцип» происходит от латинского слова *principium* — «основа», «первоначало». Отсюда принцип обучения — это первооснова, закономерность, согласно которой должна функционировать и развиваться система обучения предмету. В отечественной

теории обучения особо подчеркивается, что описание принципов есть ключ к созданию высокоэффективного учебно-воспитательного процесса в любом типе учебного заведения и по любой учебной дисциплине. Этим объясняется тот факт, что проблема принципов обучения иностранным языкам традиционно находится в центре внимания отечественных ученых и учителей-практиков.

В большинстве случаев методисты пытаются установить определенную иерархию основных принципов обучения иностранным языкам. При этом они справедливо исходят из того, что, с одной стороны, «иностраннй язык» как учебная дисциплина является одним из учебных предметов в системе образования и, следовательно, «подчиняется» законам, провозглашенным общей дидактикой, а с другой — у методики обучения иностранным языкам есть своя методологическая основа, которая имеет собственные закономерности. Поэтому общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранным языкам на общедидактические и методические (М. В. Ляховицкий, Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и др.). Правда, не исключен и так называемый «комбинированный» (в терминах В. В. Сафоновой) подход, включающий отдельные принципы как общедидактического, так и методического плана в одну группу.

К сожалению, в учебном процессе по иностранному языку провозглашаемые теорией обучения принципы нередко нарушаются. В первую очередь это касается так называемых общедидактических принципов (сознательности, воспитывающего характера обучения, прочности и др.). Действительно, целые десятилетия в методике официально признан принцип сознательности, но на практике обнаруживается, что ученики вместо сознательного усвоения учебного материала зазубривают подготовленные ими тексты, диалоги и др. Реализация принципа активности сводится нередко к тому, что ученик активен только в том случае, если его спрашивает учитель. Эти и многие другие примеры, которые можно было бы еще привести, свидетельствуют о том, что выдвигаемые в методике принципы для учителя, как правило, играют роль лишь некоторых субъективных ориентиров при отборе и организации содержания обучения. Избежать этого позволит приближение процесса обучения иностранным языкам по своим основным параметрам к процессу овладения учащимся языком в естественной языковой ситуации (т.е. сделать его в полном смысле коммуникативным). Для этого необходимо «...создать в аудитории микромир окружающей нас жизни со всеми реальными, межчеловеческими отношениями и целенаправленностью в практическом использовании языка» (Риверс В., 1992, с. 99). При проектировании и реализации обучения иностранным языкам важно учитывать логические взаимосвязи: 1) предмета усвоения (в нашем случае — это язык, речевая деятельность и культура страны изучаемого языка); 2) закономерностей, согласно кото-

рым строится процесс усвоения этого предмета; 3) уровня индивидуально-психологического развития учащихся (см.: Lompscher J., 1995, S. 46).

Разрабатываемые принципы обучения иностранным языкам призваны моделировать современный процесс обучения иностранным языкам как открытый процесс, исключающий директивность со стороны учителя и неприятие содержания обучения со стороны ученика. Открытый характер процесса обучения означает, что он должен иметь ярко выраженную личностно ориентированную направленность, связанную с тем, что в центре этого процесса должна находиться языковая би/поликультурная личность учащегося. Последнее положение является значимым для осмысления сущности основных закономерностей (принципов) построения современного процесса обучения иностранным языкам, к описанию которых мы и приступим.

2.1. Общедидактические принципы обучения иностранному языку

Одним из важных общедидактических принципов обучения иностранным языкам является принцип *личностно ориентированной направленности обучения*. Данный принцип в определенном смысле связан как с принципом воспитывающего и развивающего обучения предмету, так и с принципом индивидуализации обучения, выдвигаемыми рядом методистов. Традиционно воспитывающий и развивающий характер обучения предмету увязывается со специфическим вкладом учебного предмета «иностранному языку» в общее образование и развитие учащихся. Это проявляется в том, что учащийся в процессе усвоения иностранного языка «осознает» свое мышление: углубленно понимает способы оформления мысли и познает функционирование языка как средства общения. При этом совершенствуется культура его речевого поведения (см.: Миролубов А. А., 1998, с. 41, 42). Однако в настоящее время следует говорить о принципиальной новизне рассматриваемого принципа. Эта новизна обусловлена по меньшей мере тремя обстоятельствами.

Во-первых, как отмечалось выше, реальная коммуникация включает *действительные* знания, мнения и желания человека, а также так называемые социальные условия — такие, как авторитет, власть, ролевые отношения и отношения вежливости. Данные параметры являются когнитивно обусловленными, т.е. они «...*релевантны* лишь постольку, поскольку участники коммуникации *знают* эти правила, способны *использовать* их и могут связать свои интерпретации того, что происходит в коммуникации, с этими “социальными” характеристиками контекста» (Дейк ван Т. А., 1989, с. 14).

Во-вторых, развивающий (когнитивный) аспект современного обучения иностранным языкам связан со взаимосвязанным ком-

муникативным и социокультурным становлением личности обучающегося.

И в-третьих, ученик понимается как интеллектуальный (мыслящий) и автономно (самостоятельно) действующий индивид, его речевая деятельность находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта (в том числе и в родном языке), а также личного индивидуального опыта в усвоении языка/культуры и общении на изучаемом языке. Таким образом, современное содержание указанного выше принципа заключается в развитии у учащихся наряду с коммуникативной компетенцией эмпатических способностей, а также в расширении их индивидуальной картины мира за счет приобщения к элементам чужой культуры и сопоставления этих элементов с собственной лингвокультурой.

Именно поэтому личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам, как справедливо отмечает А. А. Леонтьев, призвана:

1) способствовать усвоению учащимся социального опыта, т. е. знаний, навыков и умений, которые необходимы для нормальной жизнедеятельности в обществе, конкретном социуме (и не только в перспективе, но и на каждом этапе его актуального развития);

2) стимулировать способность школьника к свободному и творческому мышлению;

3) формировать у школьника мировоззрение, создавать целостную картину мира во всем его многообразии;

4) развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться, в том числе самостоятельно усваивать новую лингвокультуру;

5) формировать в ученике систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексию, системные знания как средство контроля сформированности картины мира и др. (см.: Leontjew A. A., 1995, S. 25, 26).

Личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам, отвечающая основным положениям теории усвоения иностранного языка в учебных условиях, коренным образом меняет представление о сущности обучения предмету, о его основных характеристиках. В основе такого обучения лежит *равновесное и равноправное взаимодействие всех участников учебного процесса, а также взаимная обусловленность и многообразные динамичные взаимосвязи всех компонентов учебного процесса*. Это достаточно убедительно показано Дж. Ломпшером, который выдвигает идею о существовании двух образовательных парадигм:

1) обучении как «передаче знаний, навыков и умений»;

2) обучении, нацеленном на «свободное раскрытие личности» (см.: Lompscher J., 1995, S. 43, 44).

Личностно ориентированная направленность обучения иностранным языкам коррелирует с обучением, рассматриваемым в

контексте второй образовательной парадигмы. Ее принятие в принципиальном плане меняет систему отношений учителя и учащихся. Естественный авторитет учителя, проистекающий из его предметной компетенции и профессионального мастерства, не имеет ничего общего с авторитарностью. Отношения «учитель — ученик» строятся на принципах партнерства, основанного на увлекательной *совместной* деятельности и сотрудничестве, направленных на достижение общей цели. Учитель и ученик выступают как равноправные субъекты. Это значит, что конкретный учебный процесс носит «открытый» характер и ориентируется их общими усилиями и взаимодействием так, чтобы по возможности учитывались цели, мотивы, интересы, предпочтительная стратегия в обучении каждого ученика и учебной группы в целом, а также индивидуальность и стиль профессиональной деятельности учителя. Школьники активно участвуют в выборе, организации и конструировании содержания конкретного урока; учитель выступает в роли консультанта, помощника, участника игр и занятий. Поскольку авторитарный стиль общения оказывает отрицательное влияние на социальное поведение ученика и не способствует построению «открытого» обучения, равно как и усвоению изучаемого языка как средства межкультурной коммуникации, современный учебный процесс по иностранным языкам, понимаемый как особым образом организованное общение его субъектов с целью формирования у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должен строиться не с точки зрения приоритетов учебного материала. Исходным является ученик как субъект учебно-воспитательного процесса и как субъект межкультурного общения, его индивидуальная картина мира, его потребности и мотивы, социокультурные и индивидуальные программы развития.

Отсюда содержание и технология обучения иностранным языкам должны соответствовать *актуальным* интересам и потребностям учащегося, его возрастным особенностям и стимулировать его речемыслительную, познавательную и творческую активность. Каждый ученик в учебной группе есть индивидуальность. Каждый имеет свою особенную структуру способностей, свои предпочтения в выборе тех или иных тем, проблем, видов деятельности. Учитель, опираясь на индивидуальные программы развития ученика, обеспечивает ему успешное продвижение в овладении неродным языком. В то же время, поскольку обучение иностранным языкам есть совокупность равнозначимых процессов — обучающей деятельности учителя и деятельности ученика по усвоению языка — каждый учащийся должен осознавать, что качественный результат его работы над языком определяется в первую очередь *его собственными усилиями и устремлениями*. Вместе с учителем он несет равную ответственность за успешность и качество учебного процесса.

Под влиянием учителя, используемых им учебных материалов и форм взаимодействия развиваются партнерские, «диалогические» отношения не только между учителем и учащимися, но и между учащимися. Возникает и поддерживается положительная групповая динамика. Не конкуренция, а кооперация определяет атмосферу в учебной группе. Парные и групповые виды работы, задания, предполагающие движение, смену партнеров, совместные творческие задания и проекты, дают учащимся опыт координации действий в решении общих задач и радость сотрудничества. Фронтальная работа, предполагающая явное доминирование учителя, сводится к минимуму.

Учебный процесс должен быть гармонично ориентирован на каждого ученика, учебную группу в целом и на учителя. Если учащиеся допускают ошибки в устных и письменных высказываниях, то учитель использует личностно ориентированную технологию исправления этих ошибок, в основе которой лежат поддержка и помощь ученику со стороны учителя.

Таким образом, основное содержание принципа личностно ориентированной направленности обучения иностранным языкам заключается в последовательной активизации *имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров.*

Вторым общедидактическим принципом, который имеет особенно важное значение в организации современного учебного предмета, является принцип *сознательности*. Содержание данного принципа, получившего свое обоснование в рамках сознательно-сопоставительного метода (см.: Миролюбов А. А., 1998), состоит в том, что учащиеся *осознают* осваиваемые действия и операции с языковым материалом (прежде всего грамматическим). Иными словами, навыки и умения владения языковым материалом формируются на сознательной основе.

Совершенно очевидно, что рассматриваемый принцип имеет большое значение и для современного обучения иностранным языкам. Данное утверждение базируется на том, что глубинную основу взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащихся составляют умение сознательно пользоваться изучаемым языком как средством общения и самовыражения и знание важнейших подсистем изучаемого языка.

Овладение языковыми средствами служит тому, чтобы ученик мог *осознанно* управлять процессом выбора соответствующих средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка. В то же время и принцип сознательности получает новое звучание в контексте сформулированных выше закономерностей овладения иностранным языком в учебных условиях. Новизну это-

го принципа составляет следующее положение: *обучение иностранным языкам должно строиться как когнитивный процесс.*

Когнитивность, по справедливому замечанию А.А. Леонтьева, связана с тем, что ученик не просто овладевает системой языка и языком как средством коммуникации. Поскольку, как уже отмечалось, язык сам по себе не выражает никаких смыслов, существующих независимо от концептуальных систем, усвоение языка есть не только и не столько обретение средства кодирования концептов, сколько *формирование картины мира* учащегося. Данная картина мира состоит как из вербальных, так и из предметных значений. Отсюда очевидно, что учебный предмет «иностраннй язык» не должен преподаваться как «формальная система». Обучать языку — значит обучать культуре, имея в виду взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащегося. Школьник должен научиться соотносить свое и чужое, *осознавать*, что объединяет его культуру и культуру страны изучаемого языка, а что является отличным и почему. Именно этот тезис органично увязывает такие понятия, как «когнитивность» и «эмпатия», что позволяет говорить о когнитивной эмпатии и о необходимости ее развития у учащихся в учебных условиях.

Как производное от рассматриваемого принципа можно считать, на наш взгляд, положение о комплексном подходе к мотивации обучающихся (Р. К. Миньяр-Белоручев, В. В. Сафонова). Комплексный подход к мотивации направлен на формирование у школьников:

1) чуткости и интереса к феноменам иной ментальности и чужой культуры;

2) умения воспринимать и понимать эти феномены, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и общность;

3) умения ориентироваться в феноменах иного образа жизни, иного образа сознания и системы чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог;

4) умения критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира.

Развитие этих качеств и умений осуществляется в процессе:

1) ознакомления учащихся с образом и условиями жизни в стране изучаемого языка;

2) овладения ими принятым в этих странах этикетом вербального и невербального поведения;

3) усвоения учащимися знаний повседневной культуры и культуры проведения праздников;

4) знакомства с детской, подростковой и молодежной субкультурами;

5) критического осмысления социальных проблем и тенденций;

6) эмоционального соприкосновения и интеллектуальной работы с образцами высокой культуры.

В процессе обучения следует избегать одностороннего изображения действительности: например, исключительно из перспективы страны изучаемого языка или же из привычной перспективы родной культуры. Наоборот, «многоголосие» содержания обучения, представленность в нем различных взглядов, точек зрения и мнений, оставляя при этом свободу выбора за учащимися, развивают их способность к самостоятельному мышлению, интерес и уважение к родному языку и культуре. Следует также иметь в виду, что проникновение обучающегося в чужой мир есть сложный и многофакторный процесс, которому сопутствует период формирования внутреннего переживания социокультурных образов.

Третий дидактический принцип, на котором необходимо остановиться, звучит следующим образом: *обучение иностранным языкам, направленное на становление у учащихся способности к межкультурному общению, должно строиться как творческий процесс.*

Процесс овладения иностранным языком есть творческий процесс, а не процесс механической выработки речевых навыков, не «запрограммированное поведение». Поэтому изучение неродного языка есть деятельность, выходящая за пределы узко понимаемой учебной деятельности. В зависимости от возраста, учебного материала и других факторов обучение организуется как игра, написание или инсценировка сказки, разработка проекта, решение проблемной задачи, дискуссия и др. В любом случае деятельность, в которую вовлекаются учащиеся на уроке, носит неформальный, мотивированный характер, она в равной степени обращается к когнитивной, интеллектуальной и эмоциональной сферам их личности, предоставляя тем самым каждому ученику большие возможности для индивидуального самовыражения.

Творческий характер процесса обучения иностранным языкам проявляется в том, что обучающийся, решая те или иные коммуникативные задачи, реализует *собственные намерения*, т.е. действует от своего лица. Учащиеся должны иметь возможность для самостоятельного переноса усваиваемых/усвоенных ранее знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Только в этом случае будет развиваться креативная компетенция, являющаяся показателем коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне. При этом в учебном процессе должна создаваться такая ситуация, в которой употребление школьниками неродного языка является естественным и свободным — таким, каким оно выступает в родном языке. Совершенно очевидно, что в этой ситуации от них ожидается умение сосредоточить свое внимание не столько на языковой форме высказывания, сколько на его содержании.

В связи с этим важно, чтобы система обучения эмансипировала ученика, освобождала его от каких-либо манипуляций им со стороны учителя. В учебном процессе по иностранным языкам существу-

ют по меньшей мере две возможности заинтересовать и активизировать учащегося. Первая возможность связана с построением предлагаемых обстоятельств, чтобы ученик реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе. Во втором случае речь идет о ситуациях, в которых ученик осуществляет перевоплощение в лицо (*simulation*), действующее в этих обстоятельствах. Иными словами, во втором случае речь идет о приемах, симулирующих ситуации реального речевого общения. Однако совершенно очевидно, что первая возможность должна занимать в современном учебном процессе все более существенное место, постепенно вытесняя другие возможности заинтересовать ученика.

Изучение иностранного языка связано не только с овладением учащимися новым для них средством кодирования/декодирования мыслей. Этот процесс призван стимулировать способность школьника к свободному творческому мышлению, формировать его картину мира, способствовать его саморазвитию и саморефлексии. Поэтому содержание обучения подлежит не механическому усвоению, а интеллектуальной и творческой переработке. Создавая свои иллюстрации к тем или иным ситуациям, сочиняя сценки, стихи, сказки и истории, записывая на магнитофон радиопьесы, разрабатывая проекты, оформляя коллажи, внося свои предложения по тематике и форме проведения уроков и т.д., учащиеся модифицируют, обогащают предложенное учителем или учебником содержание. Таким образом, они становятся подлинными соавторами учебного процесса, давая выход своей познавательной активности, осуществляя поиск необходимой информации о стране изучаемого языка, ее традициях и истории, творчески, в соответствии с определенной задачей, перерабатывая эту информацию.

Четвертый дидактический принцип связан с *деятельностным характером обучения* вообще и иностранным языкам в частности. Его содержание сводится к следующему: *обучение иностранным языкам, нацеленное на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации, должно носить деятельностный характер, который выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося.*

В основу данного принципа положены идеи теории деятельности (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев и др.), согласно которой деятельность рассматривается как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью. В ходе данного взаимодействия человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий, таким образом, свои реальные потребности. Следовательно, сформулированный выше принцип соотносится в определенном смысле с принятым в отечественной дидактике и методике принципом *активности*. Однако и в этом случае необходимо иметь в виду следующее. С позиции основных положений теории деятельности обучение представляет

собой необходимое условие, важный компонент и результат деятельности, когда в ходе приобретения учащимся индивидуального опыта, развития процессов памяти и мыслительных операций, приобретения знаний и умений, их воспроизведения и продукции меняются его отношения с окружающей действительностью. Таким образом, реализовать подлинно деятельностный подход к обучению иностранным языкам можно при условии, если оно будет спланировано не с точки зрения интересов процессов преподавания предмета, а с точки зрения *специфики процессов усвоения учащимися иностранного языка*. Учащиеся должны проявлять собственную внутреннюю активность в изучении предмета. Данная активность и саморазвитие учащихся в ходе проявления своей активности являются важными предпосылками мотивации к овладению языком и культурой его носителей.

В соответствии с теорией деятельности Дж. Ломпшер справедливо предлагает выделять из всего многообразия возникающих в обучении процессов две основные формы: обучение, организуемое с помощью деятельности, и обучение, организуемое как деятельность (см.: Lompscher J., 1995, S. 41). В первом случае речь идет о включении в учебный процесс различных видов деятельности: игры, прикладных видов деятельности и др. Во втором — само обучение рассматривается как деятельность. Оба подхода широко используются при обучении иностранным языкам. Если говорить о различных, типичных для учащихся конкретного возраста видах деятельности, то, как известно, их интенсивное внедрение в отечественную практику обучения связано прежде всего с широким экспериментом по раннему обучению иностранным языкам, который проводился в конце 1980-х — начале 1990-х годов в России. Обучение как деятельность есть процесс, понимаемый как взаимодействие участвующих в нем субъектов.

Наблюдение за практикой работы школ показывает, что чаще всего в учебном процессе по иностранному языку реализуется первая форма обучения. При этом на уроке представлена, как правило, ставшая уже традиционной фронтальная работа, при которой учитель спрашивает/побуждает ученика к речевой деятельности, а ученик/-ки отвечает/-ют. Следовательно, речевую активность в данном случае проявляет учитель, а учащиеся активны только в том случае, если их спрашивают (см., например: Мильруд Р. П., 1995). Такое общение субъектов учебного процесса можно назвать односторонним (от учителя к ученику/учащимся). Чаще всего оно представляет модель обучения как «передачу знаний, навыков и умений». Однако если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения иностранным языкам, то подобная парадигма отношений его субъектов должна быть заменена системой отношений, имеющей так называемый многосторонний характер. Осуществить это позволяет использование в работе учителя индивидуальных, группо-

вых и коллективных форм обучения, имеющих в большинстве своем интерактивный (направленный на взаимодействие) характер и способствующих развитию у учащегося умения самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности.

Модель многостороннего общения на уроке представляет обучение как «свободное раскрытие личностных возможностей» учителя и учащихся. Она, как отмечалось выше, существенным образом меняет позиции и функции субъектов учебного процесса. Более того, данная модель общения на уроке ориентирует обучение иностранным языкам не на развитие корректной речи (формируемой чаще всего на основе заданного образца), а на самостоятельное порождение и понимание учащимися высказывания в рамках аутентичной ситуации. При таком подходе речь должна идти об обучении адекватному выражению сложнейших мыслей и состояний применительно к целям, условиям и участникам общения, а не просто к речевому реагированию и речевому приспособлению к коммуникативной ситуации. Кроме этого, важным является создание условий, в которых: 1) речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности учащихся (игры, анкетирования, выпуска журнала, поисковой деятельности и др.); 2) последовательно реализуются межпредметные связи, расширяется «узкое пространство» общения в классной комнате за счет поиска возможностей аутентичного общения во внеурочное время; 3) каждый ученик, даже самый слабый в языковом отношении и менее активный в психологическом плане, имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность.

И наконец, последний дидактический принцип, на описании которого необходимо остановиться. Его основное содержание сводится к следующему: **обучение иностранным языкам должно быть направлено на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком.** Данный принцип обусловлен, как отмечалось выше, необходимостью актуализации такой стороны процесса обучения, как деятельность учащегося по усвоению иностранного языка. При этом важны не дисциплина и прилежание, а проявление учеником *собственной* (умственной, речевой, речемыслительной) активности, наличие радости и удовольствия от общения субъектов учебного процесса друг с другом, от всего того, чем необходимо заниматься на занятиях. Основная задача учителя при реализации анализируемого принципа заключается в том, чтобы помочь каждому ученику осознать свой индивидуальный путь усвоения языка/овладения им.

Но, к сожалению, как показывает практика, в большинстве случаев учащийся выступает как сторонний наблюдатель, фиксиру-

ющий происходящее. Чтобы избежать этого, в процессе обучения иностранным языкам должны использоваться такие дидактико-методические технологии, «целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика» (Якиманская И. С., 1994, с. 73).

Важным фактором успешности усвоения иностранного языка, как было показано выше, является автономность учащегося как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного обучения. Данное личностное качество связано с формированием у школьника готовности и привычки самостоятельно работать над языком, и с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в том числе и в ходе обучения. Поэтому процесс обучения должен мотивировать каждого ученика к *самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанной оценке своего речевого опыта* и в случае необходимости *осознанной его коррекции*. Этому способствуют такие технологии обучения, которые предоставляют учащимся возможность овладевать наиболее удобными и эффективными для каждого из них учебными стратегиями и использовать их как на уроке, так и при самостоятельной работе над языком. Однако творческие задания, проектная работа, ситуации, в которых ученику необходимо брать на себя ответственность за результаты и качество выполнения общего группового задания, создают благоприятный контекст для формирования у учащегося способности к автономному обучению и общению на изучаемом языке.

2.2. Методические принципы обучения иностранным языкам

К методическим принципам, характеризующим современное обучение иностранным языкам и действующим независимо от изучаемого языка, относится прежде всего принцип *коммуникативной направленности обучения*. Его содержательная сущность может быть сведена к следующему: *обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении*.

Как известно, в методике обучения иностранным языкам основной смысл принципа коммуникативной направленности заключается в понимании того, что главным объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности, хотя и в ограниченных пределах (см.: Миролюбов А. А., 1998, с. 44). Подобная трактовка данного принципа отличает представителей многих методических систем. Это объясняется тем, что речь/речевая деятельность спра-

ведливо рассматривается в рамках этих систем в качестве объекта обучения.

Современная сущность обучения иностранным языкам, его цели, а также закономерностей овладения неродным языком как средством социального взаимодействия в условиях межкультурной коммуникации диктует необходимость внести определенные коррективы в содержание рассматриваемого принципа. Эти коррективы обусловлены тем, что речь идет не только о развитии у школьника коммуникативной компетенции, делающей его способным осуществлять иноязычную «речевую деятельность в социально детерминированных ситуациях» (Гез Н. И., 1985), но и о формировании у него комплекса личностных качеств и умений, которые присущи би/поликультурной языковой личности и которые могут и не иметь прямой связи исключительно с вербальными способностями учащегося. Поэтому с реализацией анализируемого принципа связана не только задача развития у обучающегося умения вести себя (вербально) как носитель изучаемого языка (в рамках требований, предъявляемых к конкретному этапу обучения и типу учебных заведений). Важным является также развитие *способности и готовности* осуществлять общение на изучаемом языке, а также развитие способности к *адекватному взаимодействию* с представителями иных культур и социумов (на разных уровнях).

Языковая личность, как отмечалось выше, представляет собой многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, включающих выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, ее поведением, управляющих ее текстопроизводством и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в языке модели мира. Отсюда обучение иностранным языкам должно создавать условия, обеспечивающие ученику возможность: а) *свободно проявлять* все мыслительные операции и действия; б) использовать языковые средства для реализации *личных* потребностей («действовать от собственного лица»); в) *преодолевать* так называемые языковые барьеры. Кроме этого, обучение иностранным языкам, имеющее коммуникативную направленность, должно стимулировать высокую *личную мотивацию* учащихся в общении на изучаемом языке и в изучении этого языка. Свободное использование языковых средств не означает совершенное (полное) усвоение этих средств. Не количество последних, а их качество позволяет человеку успешно осуществлять общение. Корректное владение иноязычной речевой деятельностью является одной из практических целей обучения. Однако данная цель не означает культа корректности любой ценой. Важно, *что* говорит/пишет тот или иной ученик, его мысль, мнение по поводу прочитанного/прослушанного/увиденного, оценка. Только в этом случае снимается противоречие между

ориентацией на высокий образовательный результат и ориентацией на увлекательность учебного процесса самого по себе и достигается их сбалансированность.

Второй методический принцип может быть сформулирован следующим образом: *усвоение учащимся изучаемого языка как средства межкультурного общения возможно лишь в условиях общения, приближающегося по своим основным характеристикам к реальному общению*. Данный принцип имеет много общего с *принципом взаимосвязанного обучения устной речи, чтению и письму* (см.: Миролюбов А. А., 1982) или принципом взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности с учетом их общности и различия (см.: Гез Н. И., 1992).

Общность принципов объясняют по меньшей мере два положения:

1) при параллельном обучении различным видам речевой деятельности происходит опора на все виды ощущений (зрительные, слуховые, речедвигательные и моторные) и каждый вид речевой деятельности выступает не только как цель обучения, но и как средство, способствующее формированию других видов речевой деятельности (это положительно сказывается на процессах усвоения учащимся содержания обучения иностранным языкам);

2) каждый из видов речевой деятельности обладает своими особенностями, своими специфическими механизмами, которые должны учитываться при отборе и организации содержания обучения. Однако если учесть, что современное обучение иностранным языкам организуется как коммуникативная деятельность, приближающаяся по своим основным параметрам к реальному межкультурному общению, то реализация данного принципа направлена не на формирование разрозненных умений «понимания на слух», «говoreния», «чтения» и «письма», а на развитие интегрирующей их коммуникативной компетенции.

Основной смысл рассматриваемого принципа заключается в следующем. Поскольку стратегической целью обучения иностранным языкам является развитие у учащихся способности к межкультурному общению, само общение выступает в качестве средства достижения этой цели и средства обучения языку и культуре его носителей. При этом необходимо иметь в виду, что в настоящее время общение трактуется как такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой они, воздействуя друг на друга при помощи знаков (в том числе языковых), организуют совместную деятельность. Отсюда очевидно, что, во-первых, любое общение (непосредственное и опосредованное) начинается с мотива и цели, т. е. с того, ради чего что-то говорится, воспринимается на слух, читается, пишется и с какой целью. Собственно говоря, общение есть совокупность/система мотивированных и целенаправленных процессов (А. А. Леонтьев), позволяющих человеку социально взаимодействовать с

другими людьми. Следовательно, в обучении иностранным языкам необходимо создавать мотивы каждого речевого и неречевого действия учащихся как при обучении средствам общения, так и деятельности общения. Во-вторых, общение отличается не простым обмен информацией, направленной на достижение определенной цели, а активное взаимодействие участников этого процесса, цель которого чаще всего носит «неязыковой» характер. Язык в этом случае выступает в качестве средства осуществления этого взаимодействия. Поэтому важно, чтобы обучающиеся с самого начала учились общаться на изучаемом языке в естественной форме, присущей носителям этого языка, результатом чего должно быть овладение ими способами социального взаимодействия. Под последними понимаются «...те приемы и средства взаимодействия, с помощью которых непосредственно осуществляется преобразование сложных, проблемных, конфликтных отношений между людьми в ходе их изменения: вербальные и невербальные средства коммуникации, стратегии, техники достижения целей, выхода из конфликта, владение ролями, знание закономерностей человеческого поведения в целом и т. п., т. е. то, что сегодня в отечественной литературе называют часто репертуаром социальных действий» (Войтова С. А., 1997, с. 18). Следовательно, учащихся необходимо учить передавать различные значения, уметь заполнять паузы, прерывать или продолжать разговор, использовать разные способы направления беседы и др. Процесс активного взаимодействия людей должен отличаться их взаимовлиянием и взаимопониманием¹. Согласованная деятельность общающихся плюс взаимопонимание являются своеобразной формулой взаимодействия. Взаимопонимание представляет собой реальную возможность и способность получателя речи адекватно расшифровывать полученное сообщение, переводить воспринятую мысль в план собственного сознания без существенных потерь смысла, заложенного в нее отправителем речи. Известно, что процесс речевого общения не всегда характеризуется полнотой понимания и необходимым уровнем контактности. Взаимопониманию могут препятствовать социальные и психологические барьеры в сознании общающихся людей, а в межкультурных ситуациях общения — культурные барьеры (культурный шок). Первые обусловлены социальными ограничениями в освоении культуры, а также социальной дифференциацией. К психологическим факторам, влияющим на процесс взаимопонимания, можно отнести психологическую несовместимость партнеров по общению, стеснительность, недоверие к людям, необщительность и др. Культурные барьеры связаны с принадлежностью к разным, отличным

¹ Заметим, что взаимопонимание не следует отождествлять с процессами согласия, интеграции и т. п., оно является лишь предпосылкой для их осуществления.

друг от друга культурным традициям, привычкам, в том числе и на бытовом уровне. Таким образом, в процессе обучения, имеющем целью развитие у учащихся черт вторичной языковой личности, необходимо формировать у школьников умение не только строить свое речевое поведение с носителями иностранного языка (корректно в языковом отношении), но и достигать при этом взаимопонимания с ними/с чужой культурой. Для того чтобы индивид, выросший в одной лингвосоциокультуре, мог понимать особенности чужой культуры и относиться к проявлению чуждого при столкновении с реалиями иного социума терпимо и с пониманием, необходимо, чтобы учебный процесс не только был направлен на совершенствование коммуникативных умений обучающихся, но и «подключал» их к иной культуре.

Овладение отдельными подсистемами языка (лексикой, грамматикой, фонетикой), играя подчиненную роль, органично вписывается в процесс становления способности учащегося использовать изучаемый язык как средство межкультурного общения. При этом содержательный аспект речевого общения (*что* говорится, *о чем* сообщается в устном или письменном высказывании и т. д.) является приоритетным по отношению к языковому, что является, как отмечалось выше, одной из предпосылок успешности овладения иностранным языком.

Коммуникативность и системность, обучение языку в процессе живого спонтанного общения и усвоение системы языка не противоречат друг другу. Напротив, они составляют диалектическое единство в целостном учебном процессе. Поскольку речь идет о развитии у учащихся не только коммуникативной компетенции, но и способности к межкультурному взаимодействию, предлагаемые учащимся тексты и визуальная информация должны быть аутентичными. Языковой материал, подлежащий усвоению, должен обладать высокой коммуникативной ценностью, т. е. быть частотным и употребительным. При этом необходимо учитывать прогрессию в становлении речевых умений, обеспечивать повторяемость материала и предлагать адекватные средства и формы контроля успешности обучения.

И наконец, рассмотрим методический принцип — *обучение иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы будет успешным при условии его (обучения) ориентации на родную лингвокультуру учащегося*. Данный принцип имеет много общего с принципом ориентации на родной язык обучающегося, содержание которого сводится к тому, что «владение родным языком учащимся следует использовать при обучении иностранному языку, поставив это владение на службу овладения неродным языком» (Миролюбов А. А., 1998, с. 46). Реализация данного принципа предполагает проведение предварительного сопоставительного анализа языковых явлений в родном и изучаемом языках. Данный анализ осуществляется с целью прогнозирования трудностей, с которыми могут

столкнуться учащиеся при овладении неродным для них языком и построения методики обучения (прежде всего овладения языковым материалом), призванной помочь и учителю, и учащимся преодолеть эти трудности. Кроме этого, важной является идея об опоре на имеющийся у учащегося опыт в родном языке и о переносе ряда умений из родного языка на процесс овладения иноязычными навыками и умениями.

В контексте современного понимания сущности обучения иностранным языкам как процесса формирования у обучающегося способности к межкультурному общению было бы несправедливо ограничивать содержание обучения лишь ориентацией на языковой опыт в родном языке. Правильно говорить также и об учете исходной лингвокультурной базы обучающегося. То, как человек воспринимает мир и что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях на основе родного языка во всем многообразии его выразительных возможностей и значений. Более того, человек никогда не воспринимает ситуацию беспристрастно. Он описывает или оценивает события и явления иных культур через призму своих собственных культурных норм, через принятую им модель миропонимания. Так, например, ситуация «Ваш немецкий друг хочет приехать в Россию. Посоветуйте ему три книги, которые могли бы дать ему достаточно полное представление о вашей стране» российскими и немецкими школьниками будет интерпретирована по-разному. Первые, как правило, подумают в данном случае о художественной литературе, в том числе и о классике. В свою очередь, немецкие школьники посоветуют такие книги, как атлас автомобильных дорог, путеводитель по стране и план города (любого города). Объяснение этому факту достаточно простое. Для россиян, прежде всего для представителей взрослого поколения, нетипично пользоваться во время путешествия по чужой стране собственным автомобилем и, следовательно, атласом автомобильных дорог. Да и во время путешествия по своей стране они не привыкли пользоваться планом города.

Именно поэтому любой ситуации межкультурного общения, т. е. общения представителей разных лингвокультур, даже в случае, если они владеют общим языковым кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием, между чужим и своим, между иным и общим, между готовностью понять и предубеждением. Человек, действуя в мире, является по существу пленником интерпретаций этого мира, утверждал Дж. Келли. Поэтому собственный культурный опыт всегда первичен при восприятии чужой культуры. Осваивая новые культурные феномены, учащийся расширяет возможности своего отражения восприятия, и этот процесс развивается на фоне уже имеющегося языкового и культурного багажа, что может, однако, привести к неадекватным интерпретациям и непониманию отдельных феноменов.

Как отмечалось выше, культура понимается сегодня как обобщенное цивилизационное пространство, т.е. как продукт человеческой мысли и деятельности. Поэтому к культуре относятся опыт и нормы, определяющие и регламентирующие человеческую жизнь, отношения людей к новому и иному, идеям, мировоззренческим системам и социальным формам. Следовательно, в учебном процессе по иностранным языкам, имеющем ярко выраженную межкультурную доминанту, должен отражаться наряду с фактологическим и лингвострановедческим аспектами также и ценностный аспект, а «культурологические образцы», предлагаемые учащимся, должны подвергаться тщательному отбору по принципу: хорошо знать, иметь представление, уметь на что-то адекватно реагировать. При этом содержание обучения иностранным языкам должно предусматривать наряду с описанием социокультурного портрета страны изучаемого языка и носителя изучаемого языка обсуждение проблем, актуальных для мультилингвального и поликультурного мира, а именно: проблем расизма, дискриминации (в том числе и по национальному принципу), этноцентризма, национального экстремизма, защиты прав национальных меньшинств, а также экологические и демографические проблемы, конфликты (в том числе национальные, военные) и возможные ненасильственные пути их разрешения и др.

Принцип ориентации на исходную лингвокультуру учащегося предполагает, что изучение иностранного языка изначально должно не только сопровождаться изучением соответствующей культуры (причем этот процесс должен протекать одновременно, а не в раздельных, хотя бы и соприкасающихся плоскостях). Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуального межкультурного опыта. Учащийся должен иметь реальную возможность, изучая язык на каждом образовательном этапе, участвовать в межкультурном общении и, что особенно важно, наблюдать за приобретаемым лингвокультурным опытом и оценивать его. Учитель, в свою очередь, должен помочь учащемуся осознать/осмыслить приобретаемый опыт межкультурного общения. Следовательно, и учащийся, и учитель должны иметь полное представление о тех возможностях, которые предоставляют учебная группа, школа, регион для создания условий для межкультурной коммуникации как внутри страны, так и за ее пределами. При этом все возможные виды межкультурного взаимодействия призваны стать неотъемлемым компонентом образовательного процесса.

Реализация принципа ориентации на исходную лингвокультуру способствует тому, что учащийся, осваивая новый язык, расширяет границы своего мировосприятия и мироощущения. Его картина мира, созданная с помощью родного языка, его личностное пространство расцветиваются новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык.

Какой общий вывод можно сделать на основе проведенного выше анализа основных положений, согласно которым должен строиться современный процесс обучения иностранным языкам, направленный на формирование у учащегося способности к социальному взаимодействию на межкультурном уровне? Прежде всего необходимо подчеркнуть то, что все эти положения распространяются на всю сферу обучения иностранным языкам. Они отражают прагматический, педагогический и когнитивный аспекты современной цели обучения предмету.

Особую важность имеет то, что реализация перечисленных выше принципов обучения иностранным языкам ориентирует процесс обучения иностранным языкам на личность учащегося в целом. Главным является при этом становление у него (учащегося) не только иноязычных речевых навыков и умений, но и всей совокупности его когнитивных и аффективных способностей, нередко не являющихся лингвистическими, но создающих предпосылки для успешного функционирования последних. Это значит, что в современной модели обучения иностранным языкам, построенной на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося, последний выполняет роль *субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия*.

ЧАСТЬ II

ОБУЧЕНИЕ УСТНОМУ И ПИСЬМЕННОМУ ОБЩЕНИЮ

Лингвистические и психологические исследования речевой деятельности свидетельствуют о том, что устная и письменная форма общения, при всех присущих им особенностях, не являются обособленными системами. Они тесно взаимодействуют и постоянно проникают друг в друга, во-первых, потому что в каждой из них имеется «весьма сложная система более или менее синонимических средств выражения, так или иначе соотносенных друг с другом» (Щерба Л. В., 1957, с. 121), а во-вторых, вследствие того, что речевые механизмы, участвующие в восприятии и порождении речи, выступают не изолированно, а в единой психической структуре.

Если обратиться, например, к сравнительной характеристике слушания и говорения, то следует констатировать, что они характеризуются сложной мыслительной деятельностью с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья — кодирование информации для говорения и декодирование для слушания. Однако, как указывают психологи, деятельности речедвигательного и слухового анализаторов находятся в определенной взаимосвязи.

В процессе восприятия речи «работают два основных речевых механизма — речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и составляет канал общения» (Жинкин Н. И., 1964). Процесс кодирования предполагает владение фонологической системой языка. К моменту изучения иностранного языка фонематический слух на родном языке уже сформирован, а формирование фонетического слуха на иностранном языке зависит как от артикуляционных свойств звуков иностранного языка, так и от звуковой системы родного языка. Поэтому слушание, не подкрепленное говорением, может привести к искажению слухо-

вых образов и затруднить образование акустико-артикуляционных навыков.

В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т. е. составление мысленного плана или «конспекта будущего высказывания». «Даже при непосредственном сообщении своих мыслей в момент их возникновения все же их выражению во внешней речи предшествует появление речедвигательных импульсов, которые во всех случаях, хотя бы на доли секунды, упреждают произнесение слов» (Соколов А. Н., 1968, с. 56).

Оба процесса сопровождаются активной мыслительной деятельностью.

Краткий сопоставительный анализ двух форм устного общения свидетельствует не только о тесном взаимодействии слушания и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ фиксации звуков языка для сохранения и последующего воспроизведения информации. Чтение является как бы переходной формой от говорения к письму, сочетая в себе признаки того и другого. Обучение как чтению, так и письму связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией.

Каждая речевая деятельность в норме обеспечивается совместной работой нескольких анализаторов, однако функция каждого из них остается строго дифференцированной, а взаимосвязь между анализаторами — динамической, подвижной, изменяющейся при переходе от одной формы речевого общения к другой. Например, связь между слуховым и речедвигательным анализаторами не является абсолютной, а зависит от многих факторов, в первую очередь от сложности умственной деятельности, от формы общения (устного или письменного), от языковой трудности текста, от речевого опыта учащихся в родном и иностранном языках и т. д.

Общие умения и навыки, свидетельствующие о взаимодействии различных форм речевого общения, можно выделить для примера на перцептивно-смысловом уровне, формирование и усовершенствование которого происходит на всех этапах. Например:

- умение соотносить акустические (при слушании и говорении) и зрительные (при чтении и письме) образы с семантикой;
- коррелировать скорость слушания/чтения в зависимости от условий восприятия и целевой установки;
- уметь проявлять гибкость в восприятии и переработке информации в зависимости от трудности текста;
- автоматически применять правила, накопленные в долговременной памяти;
- уметь пользоваться ориентирами восприятия и порождения текста для создания установки на выполнение определенной речевой деятельности с воспринятым сообщением;

• сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой, используя паузы, ударения, интонацию, риторические вопросы, повторы и др. при восприятии на слух, шрифтовые и контекстуальные опоры при чтении и письме;

• преодолевать направленность внимания на артикуляцию;

• широко пользоваться прогностическими умениями на уровне языковой формы и содержания;

• использовать стратегические умения при развитии разных форм общения;

• правильно организовывать педагогическое общение на уроке для решения коммуникативных задач в разных ситуациях и контекстах;

• переносить сенсорно-перцептивные навыки, сформированные в родном языке, на иностранный и др.

При допущении, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом этапе, но и в самом начале обучения иностранному языку, можно выбрать два пути обучения:

1) неуправляемый путь проб и ошибок, при котором одновременное обучение разным формам общения осуществляется без надлежащей корреляции между ними;

2) путь, строго управляемый с учетом сходных и различных моментов и создания оптимальных условий для переноса общих умений с одной формы общения на другую.

Второй путь представляется более рациональным, так как «хотя широкая компенсация одних свойств другими» (Теплов Б. М., 1961) является одной из характерных особенностей психических черт человека, перенос умений не происходит стихийно, а требует специальных приемов обучения, правильного отбора источников информации и определенной индивидуализации, развивающей языковые способности учащихся, стимулирующей мотивацию учения. Этот путь позволяет:

а) определить не только взаимодействие разных форм общения, но и их взаимовлияние, т.е. выявить возможности каждой формы общения как средства обучения другим и как объекта, подвергающегося в свою очередь развитию и совершенствованию;

б) исследовать разные способы организации материала в учебных пособиях, позволяющих осуществлять взаимосвязанное обучение с учетом особенностей рецепции/продукции, социальных норм общения и коммуникативной целесообразности языковых средств;

в) максимально конкретизировать нормативы уровней языковой подготовки в количественных и качественных показателях;

г) стимулировать учащихся к использованию индивидуальных стратегий при овладении всеми формами общения, с тем чтобы весь процесс обучения носил деятельностный, когнитивный и творческий характер.

Глава V

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ

§ 1. Краткая психологическая характеристика аудирования

Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных обучению аудированию, и на наличие в средней школе учебных комплексов, в состав которых входят фонозаписи, диа- и кинофильмы, а также другие технические средства, данная форма устного общения остается пока еще недостаточно развитой, что объясняется двумя причинами.

Первая причина заключается в том, что аудирование до сих пор рассматривается как побочный продукт говорения, соответственно на уроках используется эпизодически и в ситуациях, весьма далеких от аутентичных¹.

Вторая причина — слабая осведомленность учителей в психологических и лингвистических сложностях аудирования, уровнях восприятия и способах их определения.

Различают *контактное* и *дистантное аудирование*. При контактном слушании оно действительно является составной частью устного интерактивного общения, при дистантном, опосредованном слушании (например, радио, телевидение, фонозапись и др.) эта форма коммуникации представляет собой самостоятельную, обладающую своими особенностями форму речевого общения.

Из исследований отечественных и зарубежных психологов известно, что слушающий опирается при аудировании на свой альтернативный опыт и достаточно развитые психологические механизмы. Принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия, в том числе подсказывающую функцию ситуаций. Этот процесс строго личностный и сложный, поскольку он зависит от многих факторов, в том числе от развитости у школьника речевого слуха и памяти, от умения пользо-

¹ Под *аутентичной ситуацией* слушания понимается «реальный контекст чужой культуры» и материалы, составленные носителями языка для носителей языка» («Den realen Kontext einer fremden Kultur mit von Native Speakern für Native Speaker produzierten Materialien») (Handbuch. Fremdsprachenunterricht, 1989, S. 201).

ваться вероятностным прогнозированием, от наличия у него внимания и интереса.

В целом ряде зарубежных работ, посвященных исследованию так называемой языковой способности (*Sprachbegabung*, *foreign language aptitude*), речевой слух (интонационный и фонематический) относится к одному из основных условий успешного обучения иностранному языку (см.: Correl W., Ingenkamp K. H., 1971). При восприятии на слух фраза как одна из единиц восприятия понимается не путем анализа и последующего синтеза составляющих ее слов, а в результате распознавания информативных признаков. Интонацию принято считать наиболее информативным признаком, так как она обладает «воспринимаемыми качествами», благодаря которым слушающий может сегментировать речь на синтаксические блоки, понимать связь частей фразы, а следовательно, и раскрывать содержание.

При восприятии речевых сообщений распознается прежде всего коммуникативный план высказывания, причем интонация является одним из основных структурных признаков, по которым различаются коммуникативные типы предложений: повествование, вопрос, восклицание, побуждение. Логический и синтаксический планы выделяются с помощью логического ударения и членения фразы на синтагмы. Эмоциональная оценка, стремление соотнести любое проявление чувств и воли с объективной действительностью также выражаются с помощью интонации, что способствует пониманию подтекста (В. А. Артемов, Н. С. Фоменко и др.).

Выполняя указанные функции, интонационный слух вырабатывает одновременно индикаторные признаки (эталоны), которые необходимы для успешной деятельности кратковременной памяти.

Если под интонационным слухом принято понимать способность воспринимать интонационную структуру фразы и правильно соотносить ее с интонационным вариантом, то под фонематическим слухом понимается умение различать звуки речи и идентифицировать их с соответствующими фонемами. Фонематический слух, так же как и интонация, необходим не только для формирования адекватных акустико-артикуляционных образов, но и для использования имеющихся в памяти эталонов при распознавании новых сообщений.

Сторонники раннего обучения детей иностранному языку ссылаются обычно на такие особенности дошкольного и раннего школьного возраста (от 4 до 10 лет), как большая способность к имитации и хорошо развитый речевой слух (см.: Bentley A., 1973; Schwertfeger I. C., 1976; и др.).

Однако результаты экспериментов внесли в это утверждение некоторые поправки. Оказалось, что способности детей этого возраста к имитации несколько преувеличены, а речевой слух при сравнительно высокой развитости характеризуется существенными ин-

дивидуальными различиями. Например, тестирование детей, проведенное М. Темплином, показало, что наиболее интенсивное развитие речевого слуха происходит до 8 лет, что совпадает с периодом нарастания разговорчивости (increased talkativeness) и контактности детей. В более старшем возрасте речевой слух продолжает совершенствоваться, однако такого резкого скачка в его развитии уже не наблюдается. Отмечены индивидуальные различия в речевом слухе детей данного возраста и некоторое преимущество девочек перед мальчиками (см.: Templin M. C., 1957).

Большое значение для обучения иностранным языкам имеют исследования, связанные с определением корреляции между речевым и музыкальным слухом. Было установлено, в частности, что музыкальный слух (как и речевой) развивается наиболее интенсивно примерно до 9 лет. Девочки опережают мальчиков на год-полтора, однако в дальнейшем, в возрасте 11 — 12 лет, это различие сглаживается (см.: Wagner R., 1970, Sauer H., 1975; и др.). Результаты этих наблюдений свидетельствуют в пользу необходимости тесного взаимодействия между учителями иностранного языка и пения, особенно в младших классах.

Следует отметить, что положительное влияние музыки, особенно пения, на развитие речевого слуха и произношения было замечено не только в детской, но и во взрослой аудитории (см.: Capelle M. J. at all., 1986; Лозанов Г., 1971).

Аудирование связано, как упоминалось выше, со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия у слушающего ассоциативных связей.

При восприятии речи на родном языке избирательность связей осуществляется достаточно легко. Что касается иноязычной речи, то слушающий должен оперировать не только продуктивным словарем (объем которого у учащихся общеобразовательной средней школы очень невелик), но и рецептивным, приобретенным в основном в процессе чтения. Запечатленный в памяти зрительный образ слова не всегда легко, как показывает опыт преподавания, ассоциируется со слуховым.

Нельзя не упомянуть, кроме того, так называемый потенциальный словарь, не бывший вовсе в языковом опыте учащихся (слова иностранного происхождения, сложные или производные слова, образованные из известных учащимся аффиксов и др.).

Рецептивный и потенциальный словари понимаются слушающим субъективно, в зависимости от темы, условий восприятия, от соотношения между известной и неизвестной лексикой, т.е. от умения прогнозировать и пользоваться мгновенным выбором решения из целого ряда вероятностных гипотез.

Лингвистической основой прогнозирования на уровне фраз являются типы синтаксических связей, умение сохранять в памяти следы от серии слов, т.е. затормозить преждевременный вывод о

смысле высказывания на основе части предложения. Особую трудность представляют сложные синтаксические конструкции. Для их понимания, как полагает А. Р. Лурия, требуется промежуточная трансформация, обеспечивающая мысленное сегментирование сложных фраз с одновременной, а не с последовательной обозримостью всей структуры (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 157—180). Прогнозирование на уровне текста связано с иными сложностями. С одной стороны, текст понимать легче, так как контекстуально обусловленная информация меньше по объему, чем информация из отдельных элементов, с другой стороны, даже опытный слушатель не всегда способен удержать всю информацию, объединить разрозненные факты в общий контекст, понять мотивы и скрытый смысл сообщения. Для этого необходимы направленность внимания и определенная скорость мыслительной переработки информации. При аудировании речи на родном языке прогнозируется чаще всего смысл высказывания. Форма и содержание образуют в данном случае единство. Опережающая лингвистический код реконструкция смыслов происходит потому, что слушающий, владея языком и обладая речевым и жизненным опытом, сам снабжает себя определенной долей информации. При восприятии иноязычной речи такого единства не наблюдается. Языковая форма долгое время остается ненадежной опорой для смыслового прогнозирования, хотя именно на ней концентрируется внимание слушающего. Прогнозирование облегчается избыточностью языка, т.е. наличием в тексте элементов, непосредственно не связанных с содержанием (вводные слова, повторы, риторические вопросы, синонимические выражения, контактирующие слова и др.). Эти дублирующие языковые средства создают резерв времени для вероятностного прогнозирования без существенного осложнения языковой формы и увеличения длины сообщения. Большую помощь для аудирования оказывают речевые и этикетные формулы, широко употребительные в разговорно-литературной речи. Являясь средством быстрой интеграции, они улучшают восприятие и понимание речи.

К избыточным принято относить и паралингвистические элементы речи, с помощью которых, как полагают, передается до 60 % информации (см.: Pease A., 1988). Эти средства классифицируют обычно по трем группам: а) акустические элементы (междометия, ритм, повышение и понижение голоса, паузы и т.д.); б) визуальные (мимика, жесты, поза говорящих и др.); в) тактильные (пожатие рук, похлопывание по плечу, отталкивание, удержание и др.). Две последние группы Дж. Фаст образно называл «body language» (см.: Fast J., 1973). Паралингвистические средства входят в ситуацию общения (не случайно поэтому отдельные авторы называют их «сигналами ситуаций»), уточняют содержание, способствуют удержанию внимания, усиливают понимание замысла высказывания.

Успешному прогнозированию должны способствовать такие элементы риторической стратегии, как паузы. Их следует создавать за счет повторения и переформулирования некоторых фраз, описания отдельных ситуаций с иных позиций, с помощью заполнителей молчания (silence fillers, Floskeln, mots passe-partout). Например:

– Well, let me see...; Well now...; Right; Indeed? What next?

– Et bien; bien sûr, sans doute; à mon avis, pas du tout.

– Na ja (gut); nun; wie gesagt; so zu sagen; и др.

– Развитие прогнозирования связано не только с языковой подготовкой учащихся, но и с их жизненным опытом, умением переносить умения и навыки, сформированные в родном языке, на иностранный. К таким качествам следует в первую очередь отнести находчивость и сообразительность, умение слушать и быстро реагировать на всевозможные сигналы устной коммуникации (логические ударения, риторические вопросы, фразы связующего характера и др.), умение переключаться с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения и др.

Аудирование речевых сообщений связано с деятельностью памяти (кратковременной и долговременной). Кратковременная память обеспечивает, как известно, удержание поступающей информации на всех фазах процесса восприятия, вплоть до ее обработки и поступления части информации в долговременную память. Последняя призвана хранить слухоартикуляционные образы слов, словосочетаний и синтаксических конструкций, правил и схем их соединения. Благодаря этому происходит понимание фразовой структуры и коммуникативного типа предложения.

Для того чтобы речевое сообщение было правильно понято, слушающий должен удерживать слова и фразы, связывать слышимое в данный конкретный момент с тем, что слышал до этого, переводить последовательный ряд поступающих сигналов в одновременный. Кратковременная память выполняет служебную роль. Она помогает, как уже указывалось, поступлению части информации в долговременную память, и успех выполнения этой функции зависит от качественного и количественного отбора, от способа введения материала и его закрепления.

Большинство психологов считают, что забывание информации, заложенной в кратковременной памяти, может быть следствием интерференции, выраженной в определенном сходстве воспринимаемых элементов. В этом, кстати говоря, заключается одна из характерных черт кратковременной памяти в отличие от долговременной, для которой важна как раз семантическая близость воспринимаемого материала.

Выше указывалось на то, что процесс восприятия речи на слух отличается активным целенаправленным характером, связанным с выполнением сложной мыслительно-мнемической деятельности,

успешности протекания которой содействует высокая степень концентрации внимания.

Внимание возникает с помощью эмоций и развивается за их счет, однако у человека они проявляются в неразрывной связи с волевыми и интеллектуальными процессами. Успешность аудирования у школьников зависит, в частности, от потребности узнать что-либо новое, связать с выбором будущей профессии, от наличия интереса к теме сообщения, от осознания объективной потребности учиться, удерживать определенные позиции (хорошего или отличного ученика) в классе и т. д., т. е. от так называемых субъективных факторов, способствующих возникновению установки на познавательную деятельность.

Продуманная организация учебного процесса (четкость и логичность изложения, максимальная опора на прежний языковой опыт, разнообразие способов предъявления, опора на изобразительную наглядность) позволяет направить внимание учащихся на те моменты, которые помогут запрограммировать их будущую деятельность с воспринимаемым материалом. Нам хотелось бы, таким образом, еще раз подчеркнуть тот факт, что в зависимости от целевой установки, предшествующей аудированию, восприятие будет проходить либо пассивно, либо носить активный характер, способствуя успешной деятельности памяти.

§ 2. Факторы, определяющие успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух

Темп речевых сообщений

Темп речевых сообщений определяет не только быстроту и точность понимания, но и эффективность запоминания.

Общий темп речи складывается из двух величин — количества слогов (слов) в минуту и количества речевых пауз. Измерение по этим двум составляющим показывает, что разница между минимальным и максимальным темпом довольно велика. Общий порог различения колеблется, по данным Фэрмана, между 100 и 400 слогами/мин и определяется целым рядом факторов, в том числе и темпом говорения, который отличается неравномерностью у одного и того же лица и зависит от настроения говорящего, от его индивидуальных привычек, от эмоциональной окрашенности речевого сообщения, от умений редуцировать внутреннее проговаривание и т. д. (см.: Fährmann R., 1960). Диалогические единства различаются в большей степени по темпу речи у одного и того же индивида, чем более длинные монологические высказывания, хотя в целом эти различия слабо влияют на смысловое восприятие речи (см.: Häusler E., 1966; Schäfer H. W., 1967).

Темп зависит от важности и новизны информации. Более важная информация сообщается медленнее, второстепенная — более быстро.

Определенный интерес представляют в этой связи экспериментальные данные, полученные в результате замеров темпа спонтанных высказываний у 36 носителей немецкого языка (см.: Möslein K., 1971). Зафиксированное расхождение в темпе речи колеблется от 63,1 до 207 слов/мин (при среднем арифметическом — 130,1 слов/мин). Разница в темпе говорения объясняется в основном темами беседы и стремлением говорящего к нормативности. Анализ речевых высказываний у испытуемых с несколько замедленным темпом (109,3 слов/мин) и у группы лиц с более быстрым темпом (150,9 слов/мин) показал, что отклонение от нормы у первых составляет 21,83 %, а у вторых — 36,6 %. Причем большая часть ошибок и в том, и другом случае относится к синтаксису предложения, наблюдаются, кроме того, недопустимая редукция (Nach'm Essen ging' wir los), использование большого количества избыточных, ничего не выражающих предложений, типа: Ich möchte mal sagen ...; Es ist doch so, daß ...; Ich meine ...; Wie soll ich sagen

Результаты исследования показывают, таким образом, непосредственную зависимость темпа речи от сложности темы и языковой нормы. Трудность исследования темпа речи заключается в том, что он тесно связан с другими средствами выразительности — с ритмом, ударением и особенно с паузами.

Установлено, что сокращение пауз больше чем наполовину (при неизменности чистого времени говорения) ухудшает смысловое восприятие, а на субъективном уровне вызывает ложное представление об увеличении скорости темпа.

Наиболее постоянной категорией как у отдельных носителей языка, так и у всего языкового коллектива в целом являются паузы дыхания. В специальной литературе кроме пауз дыхания принято выделять паузы синтаксические и несинтаксические. Последние, особенно паузы хезитации, или нерешительности, являются характерной особенностью устного общения. Они связаны с эмоциональным отношением говорящего к сообщаемым фактам и явлениям, с поиском синонимических средств выражения мысли, с самоисправлением, с перестройкой синтаксической структуры, с припоминанием или с определенными сложностями выбора (см.: Носенко Э.Л., 1978, с. 34—38). Слушающий реагирует на них как на элементы риторической стратегии, а говорящий использует для коррекции смысловой и логической сторон высказывания.

В процессе речевого общения наиболее употребительным является средний темп речи (240—250 слогов/мин) с наибольшим отклонением в ту или иную сторону, 200 и 300 слогов/мин принято называть как темп «ниже среднего» и «выше среднего» (см.: Fährmann R., 1960, S. 47).

Большинство авторов рекомендуют начинать обучение с нормального абсолютного темпа речи, но несколько замедленного общего темпа, т.е. за счет увеличения пауз между смысловыми кусками. Имеются и другие рекомендации, согласно которым следует увеличивать время на предварительную семантизацию наиболее сложного языкового материала, не снижая темпа ниже среднего, в том числе и за счет пауз (см.: Brockhaus W., 1975). В средней школе оба пути могут сочетаться уже на начальном этапе обучения. При введении текстов, содержащих фактические и цифровые данные, реалии и т.д., необходимы предваряющие слушание упражнения для снятия этих трудностей, что значительно облегчает не только смысловое восприятие, но и последующую переработку информации.

При определении темпоральных характеристик речи пользуются либо количеством слогов, либо слов за определенную единицу времени.

Для учителя более удобной единицей подсчета является слово, однако эта единица измерения оказывается весьма неточной при сравнении темпа речи в различных языках. Известно, например, что в английском языке буква несет большее количество информации и слова здесь имеют в среднем четыре-пять букв (см.: Штейнбух Г., 1967) в отличие от немецкого, в котором средняя величина слова равняется шести-семи буквам (см.: Meier H., 1961). При измерении темпа речи в словах между этими языками выявляется существенное различие (110—120 слов/мин для немецкого и 145—150 слов/мин для английского). Поэтому при экспериментальных проверках, связанных с сопоставлением разных языков, рекомендуется пользоваться слогами как более точными и равномерными единицами измерения. Что касается нормативов программ и экзаменационных требований, то их следовало бы давать в двух измерениях — в словах и слогах.

Количество предъявлений и объем речевых сообщений

Для успешного обучения аудированию и говорению немаловажное значение имеет правильное решение вопроса о целесообразности повторного (или многократного) предъявления одного и того же речевого сообщения и о продолжительности его звучания.

Выбор оптимального варианта зависит, как нам кажется, от речевого опыта учащихся, от места выполнения упражнений, от конкретной коммуникативной задачи, а также от способа фиксации прослушанного.

Двукратное предъявление одного и того же текста целесообразно, например, при установке на последующий пересказ или обсуждение текста. Повторному прослушиванию предшествуют в данном случае контроль понимания и формулировка новой задачи, мобилизующей внимание слушающих на более глубокое понимание.

Объем речевого сообщения зависит от многих факторов и не является постоянной величиной. Можно говорить, по-видимому,

лишь о минимальном или максимальном размере аудиотекста и определять его не количеством слов или предложений, а продолжительностью звучания. Такое измерение удобно для планирования и хронометрирования занятий, для правильного распределения поурочного времени между различными упражнениями.

Экспериментальные данные показывают, что по мере увеличения длины аудиотекста значительно улучшается его понимание, однако вместе с тем существенно осложняется последующий пересказ прослушанного (см.: Loebner H. D., 1972). Этот факт свидетельствует в пользу того, чтобы объем текста был соотнесен с установкой на возможные формы его обработки.

Объем текста до трех минут звучания принято считать оптимальным, так как он не превышает возможности учащихся в удержании информации (если ее нужно передать в форме, близкой к оригиналу), способствует развитию прогнозирования и является достаточным для определения точности и глубины понимания.

Опыт преподавания показывает, что эта цифра является несколько завышенной, если иметь в виду начальный этап обучения (II—IV классы). Полагаем, что для этих классов продолжительность звучания не должна превышать одной минуты, в V—VII классах — двух-трех минут, а в VIII—XI классах — трех—пяти минут.

Опоры и ориентиры восприятия/запоминания в разных ситуациях речевого общения

Успешность слушания и говорения во многом зависит от того, какими ориентирами располагают учащиеся, имеются ли в их распоряжении необходимые подсказки и опоры.

Характер ориентиров и опор меняется в зависимости от речевого опыта и ситуации общения, т. е. от того, идет ли речь о контактном или дистантном слушании, о диалогической или монологической форме высказывания. Контактная речь в большинстве своем проходит в конкретной ситуации общения, которая улучшает вероятностное прогнозирование, увеличивает широту ассоциативных связей, благоприятствует так называемому «ага-эффекту». Такое общение располагает большим количеством ориентиров и опор: мимика, жесты, интонация, разговорные формулы, повторы, синонимические выражения одной и той же мысли и другие являются своего рода подсказками как для слушающего, так и для говорящего.

В монологической речи с целью установления контакта используются обращения, вводные слова и вводные конструкции. С их помощью говорящий не только удерживает внимание слушающих, но и как бы приглашает их к совместному рассуждению.

Существенную помощь оказывают риторические вопросы. Привлекая внимание к основным мыслям, фиксируя переходы от одной мысли к другой, они способствуют синтезированию и обобщению, подводят слушающих к выводам. Риторические вопросы

не только создают опоры для запоминания, но и выполняют функцию эмоционально-волевого воздействия на слушающих.

Особую роль в плане успешности восприятия монологической речи играют такие моменты, как «точное квантирование по интонационным рисункам», с которыми Н. И. Жинкин связывал выразительность высказывания (см.: Жинкин Н. И., 1958), четкая дикция¹, обращенность к участнику (или участникам) разговора.

Контактное общение значительно легче, чем дистантное. По данным некоторых исследований, разница в понимании одного и того же сообщения, воспринятого в условиях контактного (а следовательно, располагающего большим количеством самых разнообразных зрительных опор) и дистантного общения составляет от 20 до 40 % (см.: Weltner K., 1967; Алексеева И. Н., 1976).

Прежде чем продолжать выяснение роли зрительных опор в восприятии и переработке информации, целесообразно напомнить, что такими опорами могут служить не только мимика и жесты говорящего, но и визуально-изобразительная и вербальная наглядность.

К вербальным зрительным опорам принято относить ключевые слова или словосочетания, план, заголовки. Как правило, они предлагаются учащимся в напечатанном или написанном на доске виде и используются как опоры смыслового восприятия и говорения или включаются в упражнения, предвещающие аудирование.

Особое значение среди опор данного вида имеют заголовки, основная задача которых — создать нужную направленность мысли, привлечь внимание к основной части текста, облегчить прогнозирование. Заголовкам присущи четыре основные функции: номинативная, информативная, рекламная и экспрессивно-апеллятивная (см.: Мужев В. С., 1970)².

Две первые разновидности заголовков способствуют не только пониманию содержания, но и запоминанию последовательности изложения. Заголовки с номинативной функцией больше подходят для хорошо подготовленных учащихся. С их помощью создается общее представление о содержании сообщения, и если оно соответствует возрастным интересам учащихся или удачно дополняет изучаемую тему, то естественно предположить, что такой заголовок не только облегчает аудирование, но и создает определенную установку на последующую переработку информации: выде-

¹ Результаты экспериментальных проверок, проведенных О. Г. Сычевой, показывают, что хорошая дикция улучшает восприятие (по сравнению с плохой) на 30 % (см.: Сычева О. Г., 1973, с. 128).

² Имеются и другие классификации, в которых выделяется, например, пять типов заголовков. Вместо эмоционально-апеллятивных предлагаются заголовки с функциями убеждения (тут разница заключается лишь в названии) и заголовки с конспективной функцией. Этот последний тип представляется спорным, поскольку в большинстве случаев трудно усмотреть разницу между конспективной и информативной функцией (см.: Харченко Н. П., 1969).

лать новые данные по изучаемой теме, сопоставить изложенные факты и т.д.

Информативные заголовки в аудиотекстах оправдывают себя лишь в двух случаях: когда речь идет о слабо подготовленных учащихся, не обладающих умением быстрой ориентации в контексте, и о текстах, содержащих большое количество фактических данных, которые нужно запомнить и воспроизвести. Информативный тип заголовка позволяет учащимся сконцентрировать внимание на деталях, дополняющих основные мысли. Во всех других случаях эти заголовки нежелательны, так как они раскрывают основную часть содержания, снижая тем самым интерес к нему.

Наиболее сложными являются заголовки с рекламной и экспрессивно-апеллятивной функциями. В качестве названий в них нередко используются пословицы, поговорки, крылатые слова, междометия и т.д. Иногда эти заголовки содержат намек на тему, но чаще всего они, привлекая внимание слушающих, остаются для них своего рода шарадой, разгадать которую поможет лишь детальное понимание речевого сообщения с проникновением в его подтекст.

В школах с расширенной сеткой часов по иностранному языку, в лицеях и гимназиях такие заголовки можно использовать для последующего обсуждения прослушанного, для проведения дискуссий, для выполнения всякого рода проблемных заданий. Например: о чем может идти речь в тексте, имеющем такой заголовок? Согласны ли вы с названием текста, выраженного известной пословицей? Придумайте иной заголовок к тексту, выражающий ваше несогласие, и др.

Выбор опоры и способа предъявления речевых сообщений зависит, как следует из изложенного, от сложности текста и языковой подготовки класса. Чем сложнее материал, тем предпочтительнее зрительные (изобразительные и вербальные) опоры. Актуальным остается при этом вопрос об умелом сочетании разных текстов и правильном выборе средств их предъявления — технических или нетехнических.

(О факторах лингвистического характера см. гл.V, § 3.)

§ 3. Аудиотекст как объект речевой деятельности слушающего и как носитель информации

Помимо общих требований, предъявляемых ко всем учебным текстам, таким, как воспитательная ценность, информативность, значимость и достоверность излагаемых фактов, соответствие возрастным особенностям и речевому опыту учащихся, к текстам для аудирования принято предъявлять и ряд дополнительных требований, учет которых позволяет наметить их учебную типологию.

Для обучения аудированию в средней школе используются аутентичные (см. сноску на с. 130), полуаутентичные и составленные (учебные) тексты.

Достоинством аутентичных текстов является то, что они представляют собой образцы реальной коммуникации со всеми свойствами ей характеристиками: перебивы, повторы, исправления, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация в области синтаксиса и др. При обучении аудированию в общеобразовательной школе эти сложности, как правило, непреодолимы.

Менее сложными являются полуаутентичные образцы, т.е. аутентичные по своей природе тексты, однако обработанные и сокращенные.

В школе с расширенной сеткой часов, а также в лицеях и гимназиях аутентичные образцы художественной литературы, стихи и песни, интервью, отрывки из кинофильмов/радиопередач и др. должны найти широкое применение.

Художественный текст позволяет приобщить учащихся к культуре страны изучаемого языка.

Авторы учебно-методических комплексов (УМК) должны дополнять изучаемую тему тематически близкими текстами с целью сравнения своей культуры с культурой инофона, постепенно формируя представление о сходстве и различии двух культур, об общности гуманистических идеалов.

Созданию культурного контекста учебных текстов способствуют также иллюстративная наглядность, комментарии, вступительные беседы и, наконец, упражнения.

К более легким можно отнести учебные тексты, составленные авторами УМК или учителем, поскольку в них учитывается речевой опыт конкретного контингента учащихся, а также учебные функции опор и ориентиров.

Описание лингвистических трудностей текстов целесообразно начать с сопоставительного анализа диалога и монолога, поскольку эти формы речи влияют не только на выбор языковых средств, но и на структурно-композиционные характеристики текста.

Диалог представляет собой взаимодействие двух или нескольких собеседников с целью обмена информацией. Языковые средства диалога определяются целью высказывания. Желание, например, выговориться, описать свое состояние, воздействовать на слушающего, делает диалогическую речь эмоционально окрашенной, что достигается повторами, преувеличениями, некоторой небрежностью в синтаксисе, преобладанием конкретных слов над абстрактными.

При контактном общении слова и отдельные фразы заменяются нередко жестами и мимикой — явление, знакомое письменной речи, если не считать некоторых фигур умолчания.

Если собеседникам хорошо знаком предмет разговора, они пользуются более свернутой речью. В такой беседе широко используются паралингвистические средства, подхватывание или паралиелизм в репликах.

При отсутствии внутреннего контакта между говорящими диалог требует более полного и развернутого построения. В такой беседе он может сочетаться с монологом.

Диалогическая речь чаще всего бывает неподготовленной, она протекает стихийно, без заранее намеченного плана. Если для монолога нужен главным образом внешний стимул, то для диалога помимо внешнего стимула, определяющего начало беседы, необходим и внутренний стимул как повод для высказывания.

Слушающий может либо участвовать в диалоге, либо воспринимать его «со стороны». В первом случае трудности восприятия сочетаются с трудностями говорения и в общей сложности сводятся к необходимости приспосабливаться к темпу и условиям общения, соблюдать определенную скорость речевой реакции, правильно выбирать интонационные и побуждающие модели, пользоваться синонимическими заменами. При восприятии кино, радио или фонозаписи происходит слушание диалога со стороны. Наиболее трудным будет восприятие дистантной речи, производимой невидимыми участниками разговора, диспута или дискуссии. Отсутствие зрительной опоры, важность которой для правильного понимания со слуха подчеркивалась выше, осложняет прогнозирование, загружает оперативную память, замедляет процесс вхождения в тему и ситуацию общения. Все эти особенности необходимо учитывать при определении способов презентации речевых сообщений, их объема и языковой сложности.

Что касается монолога, то это организованный вид речи, продолжительное высказывание одного лица, обращенного к аудитории. Монолог отличается от диалога трудностями логического порядка, так как представляет собой, по определению В. В. Виноградова, продукт индивидуального построения (см.: Виноградов В. В., 1963, с. 18). Он непрерывен, поскольку формирование мыслей происходит здесь одновременно с их формулированием.

Порождение монологической речи предполагает умение избирательно пользоваться языковыми средствами адекватно коммуникативному намерению, а также некоторыми неязыковыми коммуникативными средствами выражения мысли, и прежде всего интонацией. Говорящий должен уметь выразить в своей речи, например, разную градацию утверждения, просьбы, приглашения, согласия, разные виды отказа, вопроса и т. д. и облегчить тем самым ее понимание.

Выбор языковых средств монологической речи обусловлен также ситуацией общения, индивидуальными особенностями говорящего (его образованностью, эмоциональным состоянием, характером отношений со слушающими и другими факторами).

Монолог может входить в качестве составной части в беседу, протекать в форме рассказа, выступления или доклада. Ораторская речь приближается к книжно-письменной, так как отличается развернутым синтаксическим рисунком, наличием более сложных лексических конструкций, хотя одновременно она располагает и такими экспрессивными средствами, как повторы, риторические вопросы, восклицания, перебивы мыслей и ритма, вводные слова и предложения, эллипсы, нарушение рамочной конструкции в немецком языке и порядка слов в английском и французском. Все это придает разговорной монологической речи простоту и естественность, увеличивает контакт с аудиторией.

В условиях естественного речевого общения монолог в чистом виде встречается редко, чаще всего он сочетается с элементами диалогической речи, являясь, по сути дела, монологом в диалоге.

Проведенный выше краткий анализ диалога и монолога показывает, что между этими формами речи нет резких различий, если не брать за основу описания крайних, противопоставленных случаев их проявления. Реальные условия общения свидетельствуют о нечеткости границ между ними и о частом переходе говорящих из одной формы речи в другую (см.: Сиротинина О. Б., 1974; Дридзе Т. М., 1980).

Как уже упоминалось, монолог часто развивается в рамках диалога, представляя собой развернутую реплику одного из собеседников, и пониманию такой монологической реплики следует обучать уже на начальном этапе.

Вопрос о взаимоотношениях между диалогом и монологом в начале обучения до сих пор является предметом дискуссий. Одни авторы рекомендуют широко использовать диалогическую речь с присущими ей разговорными и этикетными формулами, чтобы подвести учащихся как можно раньше к восприятию и порождению естественного речевого общения; другие авторы высказываются в пользу более нормативной монологической речи, поскольку она создает фундамент для дальнейшего развития речевых умений.

Вторая точка зрения представляется нам более правильной при определении преимущественной формы речи на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе. Однако, руководствуясь оценками природы речи как единства логического и эмоционального и учитывая результаты лингвистических исследований, мы полагаем, что после усвоения основных интонационных моделей с нисходящим и восходящим тонами учащихся необходимо обучать восприятию несложного диалога. Диалог и монолог должны, таким образом, взаимодействовать в учебном процессе с самого начала обучения.

Факторы и условия, в которых протекает устное общение, обуславливают его особенности на всех уровнях языка и соответственно сложности восприятия на слух.

В области грамматики эти трудности связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая фразу, учащийся должен расчленить ее на отдельные элементы, установить связь между ними и оценить их роль в высказывании. Трудности аналитико-синтетической деятельности, лежащей в основе восприятия, увеличиваются пропорционально длине речевого сообщения. Кратковременная память с трудом удерживает слова, реалии, фактический материал, логику и последовательность изложения. Ряд грамматических трудностей связан с наличием аналитических форм, несвойственных русскому языку, а также с грамматической омонимией, особенно в служебных словах.

Что касается лексических сложностей, то известно, что они возникают не только в связи с количественным увеличением словарного материала и его разнообразием (характерным для продвинутых этапов обучения), но и с такими моментами, как употребление слов в переносном значении, наличие строевых слов, не несущих большой информативной нагрузки, использование аморфных, немотивированных слов, лексики в переносном значении и фразеологических оборотов.

Глубокого проникновения в контекст требуют многозначные слова, паронимы (звучание которых отличается только одним звуком), антонимы и синонимы. При восприятии таких слов на слух необходимо удерживать в памяти весь контекст или ситуацию, иначе слово, усвоенное раньше и лучше, слышится вместо другого.

Слова, близкие по звучанию к словам родного языка, но имеющие разное значение, также воспринимаются с трудом, хотя межкультурная интерференция на лексическом уровне при восприятии на слух проявляется значительно меньше, чем внутриязыковая.

Фонетические сложности разговорной речи иногда считаются основными, если не единственными. Это замечание отчасти справедливо, если иметь в виду начальный этап обучения. Плохая развитость фонетического и фонематического слуха, отсутствие произносительных навыков, недостаточная сформированность акустико-артикуляционных образов отвлекают внимание слушающего на языковую форму сообщения, в результате чего не узнаются значения слов и синтагм как единиц восприятия. В дальнейшем вырабатываются умения распознавать оппозиции фонем, различать фонетические варианты слов по отличительным признакам, даже при некотором отклонении от норм.

На первый план здесь выступают интонация, логическое ударение и темп. Эмоциональная интонация не представляет больших трудностей, так как она имеет в русском и изучаемых иностранных языках аналогичные признаки; сложнее логическая интонация, которая членит фразы на законченные смысловые отрезки, служит для выделения главной мысли (логического субъекта и предиката) и определяет коммуникативный тип фразы.

Для адекватного понимания крайне важно логическое ударение, так как оно несет смысловую нагрузку, подчеркивая и уточняя мысль говорящего.

Большое значение для восприятия на слух имеют логика изложения и композиционно-смысловая структура текста.

Структурные особенности принято делить на внешние (заголовки, рисунки) и внутренние (внутритекстовые) — вводная часть, основной коммуникативный блок, заключительный коммуникативный блок.

Вводная часть выполняет функцию вхождения в текст и служит своеобразным средством ориентации. Она может включать краткие сведения по теме или знакомить учащихся с большим контекстом.

Основной коммуникативный блок состоит обычно из нескольких кусков, связанных между собой по смыслу и логико-композиционному построению. Задачей слушающего является понимание смысла, который передается главной мыслью каждого куска, изложенной обычно в самом начале, и средствами межфразовой связи — логическими (местоимения, лексические повторы, синонимические замены, антонимы и др.), лексико-грамматическими (параллельные конструкции, порядок слов, присоединение, вопросительные конструкции и др.).

Заключительный коммуникативный блок может содержать суммирующую часть, пояснение, оценку, указание на возможное продолжение текста или обращение к слушающим. Аудирование может заканчиваться определенным заданием, в котором выделяется вопрос для обсуждения.

При определении трудностей текстов учитывается способ передачи главной мысли — индуктивный или дедуктивный, форма предъявления — аудитивная, аудиовизуальная. Принимаются во внимание, кроме того, отнесенность текста к определенному стилю и жанру, сфера общения.

С учетом вышеизложенного можно выделить три группы текстов, отличающихся той или иной степенью сложности:

1) легкие тексты:

- составленные (учебные) и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного и художественного стилей в жанре сообщения или фабульного повествования с простым последовательным изложением;
- основная идея выражена эксплицитно в начале текста;
- сфера общения: неофициальная, в форме несложного монолога или диалога — сообщение/запрос информации;
- языковые и структурные особенности: известная грамматика; 2—3 % незнакомых слов, о значении которых можно догадаться по контексту или словообразованию; структура изложения простая с информативным или номинативным заголовком;

- способ презентации: сообщение учителя, озвученный диафильм или кинофильм, в котором зрительная информация превалирует над слуховой, фонозапись с визуальным подкреплением;

2) *тексты средней трудности:*

- аутентичные и полуаутентичные тексты разговорно-литературного, научно-популярного или художественного стиля в жанре беседы, сообщения, описания с последовательным и простым изложением;

- основная идея выражена в начале или в середине текста;

- сфера общения: официальная и неофициальная; монолог-описание/повествование; диалог-распрос/объяснение; полилог с ограниченным количеством сюжетных линий;

- языковые и структурные сложности: грамматический материал известен; 2—3 % незнакомых слов, не являющихся ключевыми; все типы заголовков;

- способы презентации: беседа и рассказ учителя; озвученные диафильмы и кинофильмы, в которых аудитивная информация превалирует над зрительной; фонозапись или грампластинка с визуальным подкреплением;

3) *трудные тексты:*

- аутентичные тексты публицистического, научно-популярного и художественного стилей в жанре беседы, интервью, репортажа, описания;

- основная идея выражена в конце текста или эксплицитно не выражена;

- сфера общения неофициальная, полилог с разнообразными сюжетными линиями, монолог в диалоге;

- языковые и структурные особенности: имеются незнакомые грамматические явления, 4—5 % незнакомых слов, структура изложения осложненная; заголовки рекламные, эмоционально-апеллятивные или отсутствие таковых;

- формы презентации: грампластинки и фонозапись без зрительного подкрепления, контактное общение с носителями языка. (См. также экспериментальные данные Смирновой Л. П., 1982.)

§ 4. Цели обучения аудированию

В новых программах целевые требования ориентированы на уровень понимания содержания, на тип и качественную характеристику воспринимаемого на слух текста.

Основными целями являются:

а) понимание высказывания собеседника в различных ситуациях общения, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;

б) понимание учебных и аутентичных текстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание. Уровни понима-

ния аудиотекста определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия.

По окончании начального этапа общеобразовательной школы учащиеся должны понимать основное содержание учебных и аутентичных (песни, стихи) текстов с опорой на наглядность и паралингвистические средства. Тексты должны соответствовать языковой подготовке учащихся, их интересам и потребностям.

Типы текстов: обращения учителя к отдельным ученикам и классу в целом, детские песни, стихи, сказки, считалки, рассказы, короткие диалоги, мультфильмы.

На средней ступени: речевое общение на уроке, прогноз погоды, занимательные истории, детские диа- и кинофильмы, объявления (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 1996, с. 44).

Перед учащимися школ с углубленным изучением иностранных языков, лингвистических лицеев и гимназий ставятся более сложные задачи: овладеть умением аудирования с общим, полным и критическим пониманием таких текстов, как теле- и радиопередачи, видеофильмы познавательного, страноведческого и публицистического характера, доклады, сообщения и др. (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Тексты для *начального этапа* (II—IV классы): речевое общение на уроке (указания учителя, реплики учащихся, в том числе в ходе языковой игры), несложные тексты.

Тексты для *среднего этапа* (V—VII классы): познавательные и страноведческие монологического и диалогического характера, рассказы учителя/диктора, телепередачи, стихи, песни.

Тексты для *старшего этапа* (VIII—IX классы): монологические и диалогические теле- и радиопередачи страноведческого, культуроведческого и научно-познавательного характера; фонозаписи художественных текстов.

По каждому уровню понимания (три типа слушания) в программе дается список речевых, учебных и компенсирующих умений (там же, 2000, с. 33, 34, 43, 44, 54, 55). Компенсирующие (адаптивные) умения позволяют учащимся понимать звучащий текст при условии ограниченного языкового и речевого опыта. Например:

- пользоваться языковой и контекстуальной догадкой для раскрытия значения незнакомых слов;
- опираться на информацию, предвещающую аудиотекст;
- узнавать типы предложений по интонации;
- догадываться о значении незнакомых слов по сходству со словами родного языка;
- опираться на заголовки и подзаголовки;
- использовать подсказывающую функцию рисунков;
- уточнять детали с помощью переспросов, просьб о повторении и др.

Компенсирующие умения являются по сути стратегиями слушания и понимания, так как представляют собой умение использовать вербальные и невербальные средства для компенсации пробелов в знаниях и умениях.

§ 5. Система упражнений для обучения аудированию

Система упражнений для обучения аудированию должна обеспечить:

- а) соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;
- б) возможность корреляции аудирования с другими видами речевой деятельности, и в первую очередь с говорением;
- в) управление процессом формирования умений и навыков аудирования;
- г) успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

Составными компонентами системы упражнений являются, как известно, группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения. Из этих компонентов постоянной остается лишь аргументированная последовательность расположения упражнений, прочие составляющие будут изменяться в зависимости от характера аудиотекстов, языковой подготовки учащихся, сложности коммуникативных задач и других факторов. Например, при восприятии на слух легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях, к которым мы относим имитацию, различение оппозиций фонем или близких интонационных моделей, идентификацию синонимов, дробление текста на более мелкие смысловые куски и т.д. Хорошо подготовленный учащийся не нуждается, как известно, в упражнениях, развивающих перцептивно-сенсорную базу, поскольку он владеет техническими навыками слушания, в том числе фонематическим и интонационным слухом, мгновенным рецептивным комбинированием слов и предложений, прогностическими умениями и т.д.

В отечественной методике чаще всего различают две подсистемы упражнений: тренировочную/подготовительную и речевую/коммуникативную.

Подсистема тренировочных/подготовительных упражнений является крайне важным звеном общей системы упражнений, хотя это еще не речевая деятельность, а создание основы и средств для ее осуществления. Она призвана обеспечить техническую сторону аудирования, снять лингвистические и психологические сложности смыслового восприятия, развить умения логико-

смысловой обработки знаков более низкого уровня — от слов до микротекстов.

В целом к этой подсистеме упражнений можно предъявить следующие требования:

1) сочетание элементарных операций со сложными умственными действиями, развивающими творческие возможности учащихся и позволяющими им уже на данном этапе сочетать мнемическую деятельность с логико-смысловой;

2) строгое управление процессом подготовки к аудированию за счет создания опор и ориентиров восприятия, частичного снятия «незапрограммированных» трудностей, двукратности предъявления и т.д.;

3) постепенность увеличения языковых сложностей;

4) концентрация внимания на одной сложности или на группе аналогичных сложностей;

5) сочетание в упражнениях известного и неизвестного материала;

6) направленность внимания на форму и содержание.

Подсистема речевых/коммуникативных упражнений способствует выработке умений воспринимать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному речевому общению (контактному и дистантному), без опор, подсказок и предварительного ознакомления с ситуацией или темой. Эти упражнения учат:

- определять наиболее информативные части сообщения;
- устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;

- соотносить содержание с ситуацией общения;
- членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них;

- объединять разрозненные смысловые куски в целый текст;

- использовать ориентиры восприятия (паузы, ударение, интонацию, риторические вопросы, повторы, клише и др.) для создания установки на выполнение определенной деятельности с речевым сообщением;

- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего и к различной скорости предъявления (в темпе от ниже среднего до выше среднего темпа);

- соотносить паралингвистические явления с ситуацией общения;
- понимать элементы субъективной информации, выраженной эмоционально-оценочными словами и предложениями;

- удерживать в памяти фактический материал аудиотекста (цифровые данные, хронологические даты, имена собственные, географические названия и т.д.);

- совмещать в процессе восприятия мнемическую и логико-смысловую деятельность (фиксацию опорных слов, составление плана, тезисов и др.);

- различать воздействующую/прагматическую функцию речевых сообщений.

В повседневном речевом общении слуховое восприятие направлено на смысл речевого сообщения, причем форма и содержание образуют полное единство, в условиях общения оно может быть направлено либо на содержание, либо на форму. Исследования, проведенные в школьной и вузовской аудитории, показали, что при направленности внимания на языковую форму (установка на выполнение операций поиска, дифференциации, группировки и др.) одновременное понимание содержания осложняется. Выше упоминалось о том, что при выполнении подготовительных упражнений, построенных на любом материале, в том числе и на изолированных словах, мнемическая деятельность учащихся сочетается с логико-смысловой. Можно упомянуть в этой связи такой тип подготовительных упражнений, как группировка воспринятого на слух материала (слов, фраз) по какому-либо признаку. Для выполнения этого упражнения необходимы ориентировка в материале, умение дифференцировать его, располагая набором различительных признаков, выделять общее в запоминаемых символах и др. Психологи неоднократно отмечали в своих работах, что умение правильно группировать прослушанное или прочитанное свидетельствует о понимании внутренних логических отношений (см.: Хрестоматия по педагогической психологии, 1995).

Владеющий иностранным языком на уровне его носителей может целенаправленно соотносить содержание с языковой формой и ситуацией общения, что позволяет отделять объективную информацию от субъективной.

В зависимости от языковой подготовки класса и сложности аудиотекста внимание учащихся можно специально переключать с содержания на языковую форму (с помощью инструкций, особого рода формальных опор и т.д.) и наоборот, хотя известно, что на начальном и частично среднем этапах такой способ управления аудиторию не всегда оправдан. Известно, что слишком быстрое переключение внимания с языковой формы на содержание ухудшает прогнозирование, приводит к приблизительному пониманию, основанному на угадывании фактов.

Подготовительные упражнения

1. Упражнения для обучения речевому слуху:

- прослушайте и повторите несколько пар слов:

law — low	singen — sinken	blanc — blanche
saw — so	auffallen — auf allen	gris — grise

- определите на слух рифмующиеся слова, отметьте их цифрами, например:

sort — pot — part; — port (1, 4)

• прослушайте пары предложений, поставьте в графическом ключе (на карточке) «+», если предложения одинаковые, и «-», если они разные;

прочитайте вслух текст с фонетическими пометами и др.

2. *Упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:*

• прослушайте ряд прилагательных (глаголов), назовите существительные, которые с ними чаще всего употребляются;

• назовите значения слов, образованных из известных вам элементов, например:

thankful, thankless (thank)

grünlich (grün)

chanson (chante)

to reread (read)

Kleidung (das Kleid)

Voyager (voyage)

• прослушайте ряд речевых формул, назовите (на родном или иностранном языке) ситуации, в которых они могут употребляться;

• прослушайте с фонограммы (в предъявлении учителя) текст, заполните пропуски в графическом варианте того же текста и др.

3. *Упражнения для развития кратковременной и словесно-логической памяти:*

• прослушайте ряд изолированных слов, запомните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме;

• прослушайте две-три короткие фразы, соедините их в одно предложение;

• прослушайте и повторите за диктором (учителем) фразы, длина которых превышает объем кратковременной памяти (7 ± 2), т. е. состоит из десяти и более слов;

• прослушайте фразу, добавьте к ней еще одну, связанную по смыслу и др.

4. *Упражнения в распознавании на слух реалий и аббревиатур:*

• прослушайте фразы, содержащие реалии; переведите их (запишите реалии в процессе восприятия);

• прослушайте текст, содержащий реалии; сгруппируйте понятия вами реалии (имена собственные, географические названия, названия учреждений и т. д.). Проверьте себя по графическому ключу;

• прослушайте фразы, содержащие географические названия, сходные по звучанию (например: Brazil — Brasilia, die Schweiz — Schweden). Объясните разницу на иностранном (или родном) языке.

5. *Упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки:*

• прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом -er, например:

to listen — listener

kämpfen — Kämpfer, и т. д.

- прослушайте сложные и производные слова, образованные из известных вам словообразовательных аффиксов (или слов), переведите их (или поясните их употребление в предложении);
- определите значение интернациональных слов по контексту и их звуковой форме;
- определите значение незнакомых слов с помощью дефиниций (описания) на иностранном языке;
- просмотрите ключевые слова и назовите тему, которой посвящен аудиотекст. Затем прослушайте аудиотекст и проверьте правильность своего ответа.

Речевые упражнения

Речевые упражнения должны проводиться на текстах, обладающих значительным потенциалом в плане решения коммуникативных и познавательных задач. При их восприятии языковая форма должна осознаваться на уровне произвольного внимания, если речь не идет о самом совершенном, так называемом критическом уровне понимания (см. ниже).

Учитывая необходимость управления формированием речевых умений, а также важность взаимодействия аудирования и говорения в подсистеме речевых упражнений, целесообразно выделять группы следующего назначения:

- а) упражнения для частично управляемого обучения аудированию;
- б) упражнения для неуправляемого обучения аудированию;
- в) упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой информации.

Суть управления (по законам информатики) заключается в умении влиять на ход какого-либо процесса или состояния. Спецификой управления является то, что оно целенаправленно и цель управления задается наперед (см.: Информатика, 1994, с. 146). Успешность управления учебным процессом по иностранному языку зависит от наличия:

- а) данных об исходном состоянии управляемого процесса (т.е. определения уровня языковой подготовки учащихся);
- б) программы воздействия на объект для достижения цели (уточнение ситуации общения, наличие опор и ориентиров восприятия, установка на последующую переработку информации, градуированное введение аудиотекстов и др.);
- в) систематической обратной связи (вопросы учащихся, переспросы и уточнения, устойчивость внимания и интереса, наличие паралингвистических элементов в реакциях слушающего и др.) для контроля и самокоррекции.

Если сравнить между собой отдельные группы речевых упражнений, то легко заметить, что упражнения группы а) выполняются

в условиях, облегчающих смысловое восприятие на слух, делающих его более целенаправленным, подсказанным с точки зрения направленности мысли, уточнения ситуации общения и т. д.

Нарастание трудностей (см. группы б) и в)) происходит за счет усложнения языковой формы речевого сообщения, увеличения объема текста, варьирования различных источников информации, сокращения/исключения визуальных опор, устранения заданий — инструкций, предшествующих смысловому восприятию на слух и др.

Эффективность упражнений для частично управляемого обучения аудированию зависит от повторяемости отдельных приемов, что крайне важно для начального этапа, вовлечения наряду со слуховым других анализаторов, особенно зрительного, устойчивого внимания и наличия творческой, прогнозирующей мыслительной деятельности. В результате выполнения упражнений этой группы происходит определенное «привыкание» к условиям предъявления текстов, настройка на заданный режим слушания, устойчивая работоспособность. Что касается визуальных опор, то их использование следует рассматривать не только как элемент управления, но и как средство индивидуализации обучения.

Несколько слов об упражнениях третьей группы, направленной на выработку умений смысловой переработки и фиксации информации.

Несмотря на то что за последние годы появилось довольно много работ, в которых предприняты попытки типологизации упражнений для аудирования, группа данного назначения в них чаще всего отсутствует, хотя известно, что и в естественном речевом общении восприятие ради «удовольствия слушать» происходит довольно редко. Чаще всего воспринятая информация обсуждается, интерпретируется, фиксируется письменно (полностью или выборочно) и т. д. Характер последующей переработки информации определяет и выбор упражнений этой группы.

1. Упражнения для частично управляемого обучения аудированию:

- ознакомьтесь с картиной/серией рисунков, прослушайте текст, описывающий данную ситуацию. Выберите в процессе слушания одно из предложений для названия картины/серии рисунков;

- ознакомьтесь с планом центра города Лондона (Берлина, Парижа), прослушайте описание этого центра. Перескажите содержание текста на иностранном языке, опираясь на план, а также на реалии и имена собственные, написанные на доске;

- прослушайте текст, опираясь на ключевые слова/план. Распределите слова/пункты плана в последовательности, отражающей содержание текста;

- прослушайте текст, познакомьтесь затем с 2—3 заголовками. Выберите наиболее подходящий, прокомментируйте его, дополните подзаголовками;

- прослушайте сообщение, определите тип текста (например, диалог, описание, интервью и т. д.) и основную тему;
- ответьте на вопросы, знакомящие с большим контекстом;
- прослушайте текст и заполните таблицу, касающуюся сходства и различия в культуре двух стран;
- прослушайте текст, опираясь на серию рисунков, продолжите диалог/описание, согласуя его с заключительным рисунком;
- прослушайте начало диалога, расширьте и дополните заключительную реплику одного из партнеров;
- прослушайте часть диалога, продолжите его в парной работе с одним из учащихся;
- прослушайте монологический текст-описание, дайте развернутые ответы на вопросы, имеющиеся в ключе/написанные на доске и т. п.

2. Упражнения для неуправляемого обучения аудированию:

- прослушайте текст в фонозаписи, разделите его на смысловые части и озаглавьте их/составьте план;
- прослушайте фрагмент кинофильма/радиоигры, проигрывайте эту сценку;
- прослушайте фрагмент диалогической речи, перескажите содержание разговора в форме монолога;
- прослушайте текст, охарактеризуйте ситуацию общения;
- прослушайте сообщение учащихся по заранее заданной теме, прокомментируйте высказывания, дополните их новыми сведениями;
- прослушайте описание ситуации/совершаемого поступка. Изобразите воспринятое в схеме/на рисунке и др.

3. Упражнения для развития умений смысловой переработки и фиксации воспринятой на слух информации:

- прослушайте текст, составьте аннотацию/тезисы;
- прослушайте текст, постарайтесь заполнить весь фактический, в том числе цифровой, материал. Сгруппируйте его по степени важности, дайте обоснование своего решения;
- сопоставьте прослушанный аудиотекст с графическим текстом, посвященным аналогичной теме. Сравните содержание по сходству/различию, дайте аргументированную оценку;
- оцените прослушанный текст с точки зрения того, что было интересно/неинтересно, ново/не ново;
- укажите, где можно использовать данные, содержащиеся в прослушанном тексте;
- прослушайте текст, обсудите ряд проблемных вопросов по затронутой теме;
- прослушайте текст, составьте рецензию на него, используя следующий план: тема сообщения, действующие лица, краткое содержание, основная идея, оценка прослушанного и др.

Если группа речевых упражнений 1 предназначена для создания ориентировки восприятия, развития речевой догадки, прогно-

зирования, для развития умений соотносить заголовки с содержанием, пользоваться синонимическими заменами и видоизменять структурно-композиционную характеристику аудиотекста, то упражнения групп 2 и 3 связаны с расширением, развертыванием информации, с сопоставлением и обобщением, с постановкой узловых вопросов. Процесс расширения информации, как, впрочем, и ее компрессии, связан с высокой степенью умственной активности, требует хорошего знания языка и эрудиции. Эти упражнения дают возможность проверить не только полноту понимания, но и глубину осмысленности содержания, т.е. степень проникновения в подтекст, в прагматический аспект высказывания. Упражнения этих групп, связанные, как видно из приведенных примеров, с привлечением новых фактов и сведений, отличаются критической направленностью и установкой на избирательное запоминание наиболее интересной информации.

§ 6. Контроль сформированности умений аудирования

Состав операций, на которые распадается восприятие звучащей речи на различных этапах обучения в средней школе, неодинаков и зависит от уровня сформированности умений аудирования. Начиная изучать язык совершает более развернутую аналитико-синтетическую деятельность, которая по мере обучения превращается в свернутый автоматизированный процесс узнавания слов и целых предложений.

Поскольку целью любого контроля является определение уровня сформированности речевых умений и того, насколько точно и полно восприняли учащиеся тот или иной аудиотекст, то, прежде чем говорить о способах проверки понимания, целесообразно обратиться к вопросу об уровнях восприятия и понимания.

Наиболее известной применительно к аудированию является типология А. Р. Лурия, который выделяет четыре уровня понимания: уровень слов, уровень предложений, уровень сложного синтаксического целого (смыслового) куска и уровень текста (см.: Лурия А. Р., 1959).

Основным отличием этих уровней являются глубина, полнота и точность понимания, а также сложность операций, совершаемых слушающим. Понимание на уровне слов носит фрагментарный характер, оно зависит от соотношения между продуктивным, рецептивным и потенциальным словарем слушающего и от его способности использовать детерминирующую функцию словосочетаний и контекста.

Учащийся с низким уровнем языковой подготовки часто различает на слух отдельные слова и наиболее легкие фразы, догадываясь на этом основании о теме сообщения.

Понимание предложений зависит от их синтаксических характеристик.

Простое предложение не представляет собой сложности, так как оно, по справедливому замечанию А. Р. Лурия, «является привычной и хорошо упроченной единицей разговорной речи». Трудность составляет понимание логико-грамматической структуры сложного предложения. Мыслительные операции связаны в данном случае с особой формой синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримостью всего предложения.

Понимание сложного синтаксического целого происходит путем расчленения речевого сообщения на части и их смысловой группировки, определения средств соединения предложений, составляющих смысловый кусок, определения его темы, начала и конца мысли по основным синтаксическим признакам.

Восприятие целого текста зависит от понимания предикативной связи предложений, ибо она наиболее стабильна и информативна, от композиционно-смысловой структуры текста, стиля и жанра. Например, описательные тексты, не имеющие фабулы, плохо воспринимаются на слух и не вызывают произвольного внимания (см.: Смирнов А. А., 1966).

Эта типология уровней понимания представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений, позволяя проследить за сложностью выдвижения формальных и смысловых гипотез, однако для организации контроля мало пригодна.

Неправомерным является и использование уровней восприятия, разработанных применительно к чтению, поскольку восприятие звучащей речи обладает своими специфическими особенностями.

Учитывая данные психологии о ступенчатом характере понимания, а также результаты отечественных и зарубежных исследований, предлагается несколько иное деление:

- 1) уровень фрагментарного понимания;
- 2) уровень общего/глобального понимания;
- 3) уровень полного/детального понимания;
- 4) уровень критического понимания.

Поскольку *уровень фрагментарного понимания* свидетельствует о несформированности умения слушать, то упражнения, с помощью которых проверяется степень глубины, точности и полноты понимания, должны относиться только к трем уровням (2—4), с их помощью может быть выявлена и фрагментарность понимания.

Для *уровня общего понимания* характерно прежде всего понимание темы как смыслового ядра текста, как обобщенного концентрата всего содержания (см.: Agricola E., 1976, S. 15), которое базируется на уяснении ключевых слов — смысловых опорных пунктов текста.

Предпосылками для выделения смысловых опорных пунктов являются, в свою очередь, сформированность технических (перцеп-

тивно-смысловых) навыков аудирования, знание основного языкового материала, умение определять структуру предложения путем выявления синтаксического субъекта и предиката и речевой опыт учащихся (их умение учитывать ситуацию общения, заголовок, рисунки, жесты и мимику, связь с изучаемой темой и т.д.).

Сформированность данного уровня проверяется путем:

- ответов на вопросы общего характера;
- тестов множественного выбора (multiple choice);
- передачи основного содержания на родном/иностранном языке;
- перечисления основных фактов в той последовательности, в которой они даны в тексте;
- составления плана в форме заголовков к смысловым кускам;
- выделения при повторном слушании ключевых слов/реалий;
- определения типа текста и основной темы;
- соотнесения заголовка/иллюстраций с содержанием текста и др.

Уровень полного понимания предполагает наличие умений совмещать слушание с несложной мнемической и логико-смысловой деятельностью. На базе механизмов вероятностного прогнозирования и слуховой памяти в рамках полного/детального понимания формируется умение восстанавливать пробелы в понимании. Путем выявления связей между предложениями и смысловыми кусками обеспечивается понимание формальной структуры аудиотекста и логики изложения.

Данный уровень предполагает понимание деталей и отдельных фактов, а также умение отделять главное от второстепенного, т.е. оценивать текст с точки зрения его значимости и информативности.

Сформированность умений полного понимания проверяется с помощью:

- ответов на вопросы, касающиеся общего содержания и отдельных деталей/фактов;
- составления развернутого плана;
- пересказа на иностранном языке с опорой на картину (рисунки, схемы, ключевые слова или план);
- драматизации текста;
- составления резюме/оценки текста;
- невербальных способов проверки: составление схемы, таблицы, изображение предметов/деталей и т.д.;
- деления текста (cloze test) на смысловые куски и озаглавливания их;
- оценки поступков действующих лиц;
- заполнения пропусков.

Заполнение пропусков основывается на механизмах вероятностного прогнозирования. В зависимости от языковой подготовки учащихся и сложности текста может быть пропущено каждое тре-

ть (более трудный вариант) и каждое 11 — 12-е слово (легкий вариант).

Уровень критического понимания связан, как следует из его названия, с оценкой аудиотекста, с интерпретацией содержания и смысловой обработкой воспринятой информации.

Деятельность учащегося на уровне критического понимания характеризуется формированием личного отношения к речевому сообщению и критической оценкой содержания на основе понимания главной мысли, в том числе и эксплицитно невыраженной.

Данный уровень предполагает наличие хорошо сформированных технических навыков и достаточно богатого речевого опыта. Он достижим в основном в школах с углубленным изучением иностранного языка, в лингвистических лицеях и гимназиях на старшем этапе обучения.

Уровень критического понимания проверяется с помощью заданий проблемного характера. Например:

- составление рецензии/оценка прослушанного текста;
- составление аннотации/реферата;
- сравнение различных точек зрения;
- определение объективности суждений;
- обоснование согласия/несогласия с выводами автора;
- проведение интервью;
- организация бесед или дискуссий и др.

ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ

§ 1. Краткая психологическая характеристика
говорения

Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего.

Все функции устного общения — информативная, регулятивная, эмоционально-оценочная и этикетная — осуществляются при этом в тесном единстве.

Одной из основных задач современного обучения говорению является, как уже упоминалось, формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры (см.: Каменская О.Л., 1998).

Говорение, как и аудирование, характеризуется наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на речевой слух, память, прогнозирование и внимание. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения аффектного состояния с помощью простого восклицания, называния предмета, ответа на вопрос и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Этот переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

В существующих моделях порождения речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ф. Кайнц и др.), несмотря на расхождения в системе понятий, принципиальной признается трехфазность структуры речевых действий: фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.

Фаза планирования связана с формированием интенции, которая, по мнению Ф. Кайнца, включает два этапа: стимулирующее переживание (*drängendes Erlebnis*) и суждение (*Urteil*).

Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, наших представлений и чувственных переживаний. Они создают техническую основу предречевой фазы и способствуют формированию суждения (см.: F. Kainz, 1956).

В модели А.А. Леонтьева речевое намерение возникает на основе мотива и других факторов, опосредуется речевым субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания (см.: Леонтьев А.А., 1999).

Интенция определяет цель общения, отбор и комбинацию языковых средств для ее достижения. Иными словами, мотивы задают варианты поведения, а интенция определяет отбор и комбинацию вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

Мотивы оказывают большое влияние на успешность реализации задач этой фазы.

А. Н. Леонтьев указывает, что «мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в косвенном выражении — в форме переживания, хотения, стремления к цели» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 204). Поскольку любая деятельность является полимотивированной, автор делит мотивы на две основные группы: мотивы-цели, являющиеся смыслообразующими, и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов. Мотивы-цели являются ведущими, так как они осознаются субъектом в качестве общей цели деятельности, делают ее значимой, придают ей то, что А. Н. Леонтьев называет личностным смыслом деятельности. Мотивы-стимулы представляют собой группу вторичных факторов, побуждающих деятельность, и субъектом деятельности не осознаются.

Формирующая фаза (или фаза осуществления), аналитико-синтетическая по своему характеру, представлена в говорении «в виде свернутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом» (Зимняя И. А., 1987). Здесь функционирует операционный механизм «внутреннего оформления», обеспечивающий актуализацию вербальных средств, грамматическое структурирование фраз и их трансформацию.

Мысль, как утверждают психологи, появляется при возникновении определенной проблемы или конфликта и формируется под влиянием обстановки, возникающих задач и целей общения, а также внутреннего состояния человека. В интеллекте (а не в языке) создается общий смысловой образ¹.

Н. И. Жинкин считает, что на данном этапе порождения высказывания говорящий оперирует «элементами предметно-изобразительного кода (или языком семантических комплексов), которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предложения» (Жинкин Н. И., 1964, с. 36; 1982, с. 93).

Из сказанного выше явствует, что процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т. е., по сути, с прогнозированием предстоящего текста. Приступая к речевому планированию, говорящий исходит из некото-

¹ В работах других авторов это понятие определяется терминами «внутренний конспект» (Ф. Кайнц), «внутреннее программирование» (А. А. Леонтьев), «семантическая запись» или «уровень семантических представлений» (А. Р. Лурия) и др.

Несмотря на расхождение в обозначении, все авторы указывают на то, что данный этап представляет собой детерминирующее начало порождения речи.

рого первичного понимания ситуации общения. В этом первичном понимании выделены, как полагает В. В. Андреевская, предметные компоненты ситуации, отмечены пространственные и частично причинно-следственные связи, создана общая смысловая концепция ситуации. При этом совершается сложная умственная деятельность, так как говорящий обязан:

а) выявить для слушающего все основные компоненты ситуации, которые очевидны для него самого;

б) адекватно обозначить эти компоненты в словах;

в) обеспечить коммуникативную полноценность текста (см.: Андреевская В. В., 1979, с. 50, 51).

Речемыслительный процесс на этом этапе происходит во внутренней речи, которая является орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и развертыванием мысли.

Интересные результаты были получены при исследовании внутренней речи в различных видах мыслительной деятельности. Было, в частности, установлено, что внутренняя речь не является константным явлением, она неустойчива и находится на разных уровнях сложности. При выполнении более трудной умственной деятельности она приобретает большую интенсивность и развернутость, сигнализируя об усилении процессов умственного анализа и синтеза, и иногда превращается во внутреннее проговаривание. При решении легких задач она ослабевает (редуцируется) или совсем исчезает (см.: Соколов А. Н., 1968, с. 60).

Психологические наблюдения позволили выявить также, что внутренняя речь на иностранном языке зависит от степени владения им и имеет более развернутую форму в начале обучения. Перевод программы в собственно языковую форму на начальном этапе отличается, по мнению А. А. Леонтьева, от такого перевода на родном языке и проводится по схеме программа → высказывание на родном языке → высказывание на иностранном языке. Чем выше уровень владения языком, тем меньше необходимость в промежуточном этапе, и, наконец, он исчезает совсем (см.: Леонтьев А. А., 1974, с. 83). Учет психологических особенностей внутренней речи необходим для правильной организации учебного процесса, поскольку она, как известно, не только подготавливает самостоятельное высказывание, но и способствует пониманию чужих мыслей.

Представляя высокие требования к содержательной стороне высказывания и интеллектуальной деятельности учащихся в целом, учитывая их интересы и возрастные особенности, учитель может активизировать разные функции и формы внутренней речи, стимулировать семантический план высказывания.

На начальном этапе внутренняя речь помогает формированию фразовых стереотипов и развитию речевого слуха, особенно фонематического.

Во всех исследованиях, касающихся речевого слуха, подчеркивается большая роль слухового образа слов, который на данном этапе обучения создается за счет развернутой внутренней речи, имитации и укрепления звуко-зрительных ассоциаций. Когда моторные ощущения перестают быть осознаваемыми и вырабатываются стойкие фразовые стереотипы, внутренняя речь в операциях невысокой интеллектуальной нагруженности значительно редуцируется. Что касается продвинутых этапов обучения, то в условиях привычной речемыслительной деятельности, при наличии речевого стереотипа и отсутствии трудностей, «вынесение решений, отбор и замена слов “на ходу”, отмена и всплывание конструкций предложений совершается мгновенно...» (Жинкин Н. И., 1958). Редукции внутренней речи способствуют наглядные опоры и ориентиры в форме ключевых слов, речевых формул, плана и вопросов, предваряющих высказывание.

Внутренняя речь может завершать этап общего семантического образа (внутреннего программирования), которое по той или иной причине не стало речью, «синтаксически расчлененной и понятной для других» (Выготский Л. С., 1956, с. 375). В данном случае она может рассматриваться как один из самостоятельных способов формирования и формулирования мысли, «как высшая форма абстракции вербального мышления с коммуникативным намерением для себя» (Зимняя И. А., 1987, с. 87).

Все рассмотренные выше понятия («внутреннее программирование», «внутренняя речь», «внутреннее проговаривание»), будучи разными промежуточными звеньями речевого процесса, тесно взаимосвязаны, а при обучении иностранному языку они являются не только показателем сложности мыслительной деятельности, совершаемой в тех или иных условиях, но и в известной мере показателем сформированности речевых умений. Развернутая внутренняя речь имеет место, как уже упоминалось выше, при недостаточном владении языком, внутреннее планирование/программирование — при высокой степени владения им.

Этап внутреннего программирования имеет большое значение не только для овладения иностранным языком, но и для развития мышления. При восприятии сообщений и при переходе от собственной внутренней речи к внешней учащемуся приходится иметь дело со сложной «динамической трансформацией» (Выготский Л. С., 1956) материала как одним из актов умственной деятельности. Принимая речевое сообщение или создавая общий семантический образ по законам внутренней речи, учащийся перерабатывает его по законам внешней речи в соответствии с уровнем своей подготовки. «Язык держится на принципе замен» и чем быстрее научатся учащиеся «...перекодировать со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного», тем успешнее будет проходить обучение говорению (Жинкин Н. И., 1962).

В процессе перехода от программы к ее реализации в языковом коде функционируют механизмы выбора слов, грамматического прогнозирования, перебора и сопоставления синтаксических вариантов, закрепления и воспроизведения грамматических «обязательств». Параллельно с реализацией программы осуществляется моторное программирование высказывания.

На этапе грамматико-семантической и моторной реализации смыслового плана говорящий выбирает языковые средства в соответствии с коммуникативной задачей. Опора на ассоциативно-кумулятивные связи помогает прогнозировать вероятность появления определенного слова (или нескольких слов) в определенном лингвистическом окружении.

На выбор слов оказывают влияние как родной, так и изучаемый язык. Их воздействие может иметь положительный и отрицательный характер. Первый способствует осуществлению переноса, второй выражается в интерференции. Известно, что причиной возникновения интерференции является различие в системах изучаемого и родного языков. Система языка на любом его уровне (в том числе и на лексическом) представляет систему оппозиций языковых явлений. При контакте двух языков в сознании учащихся явления изучаемого языка сопоставляются не с явлениями родного языка, а с оппозициями, т.е. приводятся в систему, аналогичную родному языку. Дифференциальные признаки родного языка, как более стойкие, вносятся в систему дифференциальных признаков изучаемого языка. Причем чем меньше выражены различия, тем легче они подменяются дифференцирующими признаками родного языка и тем сильнее проявляется интерференция. Внутриязыковая интерференция проявляется в смешении дифференциальных признаков внутри системы одного языка.

Удельный вес слов в высказывании неодинаков, что сказывается на сильных и слабых позициях слова. Одни из них являются «узлами» сообщения, другие вступают как неузловые. Психологи и лингвисты выделяют определенные категории слов, которые довольно часто выступают в речевых высказываниях как узловые, т.е. обладают определенной «расположенностью к такому категорийному поведению». А. Р. Лурия выдвинул в одной из своих работ предположение, которое сводится к тому, что узловые слова являются первыми очагами вербализации еще на уровне внутреннего планирования (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 149). Успешность использования этих слов в речи определяется характером и широтой их ассоциативных связей. К таким узловым словам относятся прежде всего глаголы, служебные слова и многие существительные, особенно такие, которые обладают для говорящего «специфическим смыслом», а также эмоционально-оценочные слова и фразы.

О сложности механизмов языкового оформления речи свидетельствуют и ошибки, особенно на начальном этапе обучения, когда

формируются лексические автоматизмы. Эти ошибки проливают свет не только на природу речевого поведения в целом, но и на механизм выбора слов.

Несмотря на различные обозначения рассмотренной выше фазы, в отечественной и зарубежной методике наблюдается большое сходство в интерпретации ее задач и особенностей. Некоторые несовпадения имеются в трактовке роли внутреннего программирования при порождении диалогической речи. Ф. Кайнци указывает, в частности, на то, «что внутренний конспект» складывается при порождении диалога иначе. А. А. Леонтьев полагает, что внутренняя программа в этой форме речи, порождаемой двумя или несколькими собеседниками, вообще отсутствует, а И. А. Зимняя считает ее обязательной, однако исходящей от одного из речевых партнеров (см.: Зимняя И. А., 1987).

Иной точки зрения придерживается Н. И. Жинкин. «Речь может идти, — пишет он, — о наличии замысла всего текста и каждого предложения» (Жинкин Н. И., 1956, с. 142), поскольку ситуация «каждоминутно создает мотивацию каждого нового изгиба речи, разговора, диалога» (Выготский Л. С., 1956, с. 209, 210). Именно эти обстоятельства и дают право говорить о «динамичности» внутреннего планирования диалогической речи. Любой диалог/полилог проходит в конкретной ситуации общения, которая определяет тему разговора, выбор языковых средств и всю стратегию поведения говорящих. Различия в задачах общения, их разнонаправленность или полное несовпадение будут способствовать либо изменению первоначального замысла и соответственно внутреннего программирования, либо прекращению разговора.

Из сказанного выше можно заключить, что совместная речевая деятельность в меньшей степени, чем индивидуальная, поддается планированию и что задуманная заранее стратегия достижения цели неизбежно потребует коррекции.

Пристальное внимание психологов к механизмам непосредственного языкового оформления речевого высказывания (выбору фонетических, грамматических и лексических средств и их структурированию) оставило в некотором роде обойденными вниманием факторы, обуславливающие выбор этих языковых средств и ход речевого взаимодействия в целом. Ведь речь — это социальный феномен, и ее порождение есть прежде всего решение мыслительных задач. Кроме того, «к процессу порождения речевого высказывания относятся не только собственно формирование программы порождения и ее реализация, но и восприятие внешних условий деятельности и ориентировка в них» (см.: Тарасов Е. Ф., 1989, с. 22). На этом этапе говорящему предстоит определить в проблемной ситуации «известное и неизвестное, соотнести проблемную ситуацию с категориями своего социального опыта, с категориями своей культуры» (см.: Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А., 1977, с. 21).

На основании изложенного можно предположить, что умение ориентироваться в условиях общения и правильно оценивать их является одним из доминирующих при порождении речи, причем навыки ориентировки в общении с представителями своего лингвосоциума формируются «в процессе естественной социализации личности, в рамках которого усваивается культура общества» (Тарасов Е. Ф., 1989, с. 16). Навыки ориентировки в общении с носителями иностранного языка, представителями другой культуры должны формироваться специально, из-за невозможности их полного переноса, поскольку в правилах общения в любой культуре присутствуют «иррациональные, ритуализованные элементы, которые имеют национально-культурную специфику» (там же).

Что касается последней фазы, то контроль начинается на уровне определения общего семантического образа. «Слух, — пишет Н. И. Жинкин, — принимает то, что говорит собеседник, а кинестезии принимают и доносят то, что делает сам говорящий, когда он говорит. Р а з н ы е донесения должны передаваться р а з н ы м афферентным путем» (Жинкин Н. И., 1956, с. 46). Таким образом, контроль собственного высказывания, на что указывает и Ф. Кайнц, имеет место на всех этапах порождения речи, слух же как часть этого «следающего устройства» возникает на уровне громкой речи.

Для решения методических задач важное значение приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или спустя некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего и реализуется в его практической деятельности.

Из краткого анализа психологических предпосылок обучения говорению можно сделать вывод о том, что успешность развития данной формы общения зависит:

а) от сформированности технических навыков говорения — наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукции внутренней речи, умения пользоваться эквивалентными знаменами и ассоциациями;

б) от создания мотивов учения;

в) от реализации ситуативной обусловленности;

г) от прогнозирования зон интерференции и переноса.

§ 2. Факторы, определяющие успешность обучения говорению

Успешность обучения говорению зависит от индивидуально-возрастных особенностей учащихся (от наличия у них мотивов учения, внимания и интереса, от умения пользоваться стратегиями устного

общения, опираться на прежний речевой опыт и т.д.), от лингвистических и дискурсивных характеристик текстов и, наконец, от условий обучения (наличия технических средств обучения, ситуативной обусловленности и проблемности упражнений, парно-групповой организации занятий и др.).

Обратимся к более подробному анализу перечисленных выше факторов.

2.1. Индивидуально-возрастные особенности учащихся

Возрастная психология выделяет, как известно, три группы школьников и дает им примерно следующую характеристику.

Младший школьный возраст (I—IV классы) отличается наиболее сильной работой механической памяти. Учащиеся этой группы имеют довольно богатые представления и знания, но они недостаточно осознаны и беспорядочны.

Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное с яркой эмоциональной окрашенностью. Для детей этого возраста характерна большая потребность в движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса.

Обучение устному общению на данном этапе предполагает широкое использование наглядности, игр, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого (см.: Валлон А., 1967, с. 76).

Отмечается, что в играх, например при инсценировании сказок, дети легко идентифицируют себя с любыми персонажами, в том числе и с животными. Здесь важны концентрация внимания и частая смена приемов обучения.

Известно также стремление младших школьников заучивать все наизусть или воспроизводить близко к оригиналу. При запоминании они обычно сохраняют заданный порядок и используют однообразный путь усвоения.

Ряд проведенных исследований, в частности обучение второклассников алгебре, показывают сложную картину взаимодействия в мыслительной деятельности двух ее компонентов — абстрактного и конкретного. Они меняются не только от возраста, но и от характера решаемых заданий, от приемов обучения.

Из упомянутых выше особенностей следует сделать два вывода: во-первых, необходимо особенно тщательно отбирать учебный материал и, во-вторых, правильно предъявлять его, стремиться как можно раньше вводить упражнения, приучающие к видоизменению и комбинированию усвоенного.

Для **среднего** возраста (V—VII классы) характерны выраженные в разной форме элементы «взрослости», которые проявляются

в стремлении к самостоятельности, в отказе от помощи, в неудовлетворении контролем за выполнением работы. У подростков происходят изменения в развитии памяти. Она приобретает опосредованный, логический характер. В усвоении материала и развитии речевых умений все большее значение отводится целенаправленному наблюдению, стремлению находить главное, выделять опорные пункты, облегчающие запоминание и воспроизведение (см.: Лейтес Н. С., 1971).

Учащиеся этого возраста характеризуются повышенной общительностью, которая может положительно сказываться на организации группового и парного общения, на проведении коммуникативных игр.

Эта возрастная группа не только строит картину мира, но и вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит. В ее умственной деятельности сочетаются селективность анализирующей мысли, склонность к рассуждениям, эмоциональность и впечатлительность, чувство осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу. Интересы школьников этой группы приобретают более устойчивый характер. Именно с этого возраста начинает формироваться профессиональная ориентация, которая окончательно определяется в старших классах.

Мышление *старшекласников* (VIII—XI классы) представляет собой завершающую ступень зрелости, оно становится, с одной стороны, детализирующим, а с другой стороны, связывающим, генерализирующим, способным работать планомерно и по правилам (см.: Блонский П. П., 1964, с. 237).

Старшекласник отличается относительно высоким культурным уровнем и кругозором, высокой степенью познавательно-логического поведения, определившимися склонностями и интересами, самостоятельностью, умением сосредоточиться, отрицательным отношением к механическим приемам закрепления.

Успешное обучение говорению связано у учащихся этого возраста с более совершенной организацией материала (классификация явлений по признакам, ассоциативным и смысловым полям, группировки, применение различных опор и ориентиров). Наблюдается решительная нерасположенность к заучиванию наизусть, а воспроизведение текстов связано нередко с полным преобразованием информации. Иной характер приобретает интерес старшекласников, он меньше всего связан с внешней занимательностью. У старшекласника возникает интерес к стране изучаемого языка, ее истории и культуре. Особый интерес здесь вызывает проблематика нравственных ценностей человеческих отношений, таких тем и текстов, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, спорить и дискутировать (см.: Кон И. С., 1980).

Можно согласиться с теми авторами, которые полагают, что трудности обучения говорению сводятся к тому, что учащиеся часто не знают, *о чем* говорить, *что* говорить и *как* говорить (см.: Зимняя И. А., 1991). Первая и вторая трудности легко решаются, если к учебному процессу привлекаются визуальные (текст, картина, серии рисунков, диафильмы, таблицы), аудиовизуальные средства (звуковое кино, телевидение, компьютер) и комплексное использование источников этих двух групп в самых разнообразных сочетаниях.

Картины и рисунки способствуют удержанию в памяти логической последовательности излагаемых фактов и уточнению ситуации общения.

Звуковое кино и телевидение — особый вид наглядности. Они обеспечивают такие стимулы, которые не могут создать преподаватель или учебник, т.е. показ на экране жизненных ситуаций, позволяющих действующим лицам совершать речевые поступки в социальном и культурном контексте, в определенном пространстве и во времени, что соответствует реальному устному общению. С их помощью реализуется, кроме того, динамическая модель коммуникации (жесты, мимика, паузы, интонации и др.).

2.2. Ситуативная обусловленность обучения говорению

Успешность устного общения зависит:

а) от наличия желания вступить в контакт, т.е. реализовать возникшее речевое намерение, позволяющее установить взаимопонимание с другими людьми;

б) от степени владения структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и от умения употреблять их в соответствующих ситуациях общения;

в) от владения набором речеорганизующих формул, необходимых для совершения вербальных процедур, — начинать, продолжать, завершать диалог, перехватывать инициативу, изменять тему разговора и т.д.

Из перечисленных условий особый интерес вызывают ситуации, что объясняется не только их общеизвестным практическим назначением — способствовать возникновению мотива и потребности высказывания, помогать выдвижению гипотез и предположений — но и свойством активизировать мыслительную деятельность, приближать учебный процесс к естественному речевому общению.

Ситуация, с одной стороны, охватывает объективные факторы реальной действительности, а с другой — ее субъективную интерпретацию, которая не может быть точным отражением действительности, поскольку понимание условий общения зависит от личного опыта и собственных представлений коммуникантов, от их состояния в момент речевого взаимодействия и т.д.

Компоненты ситуации и их назначение описаны многими авторами. Отличие подходов наблюдается либо в количестве компонентов, либо в их интерпретации, в зависимости от формы общения и конкретной ситуации.

Наибольшее распространение получила модель Д. Вундерлиха, который выделяет восемь компонентов: говорящий, партнер по общению, время высказывания, место высказывания, когнитивное содержание высказывания, фонологическо-синтаксические особенности, предпосылки, из которых исходит говорящий (предполагаемые знания о партнере), речевое намерение говорящего (см.: Wunderlich D., 1971, S. 153).

Обратимся к анализу некоторых компонентов ситуации, оставляя в стороне самоочевидные или уже рассмотренные ранее (см. гл. IV).

Пространственные и временные компоненты связаны с выполнением определенного вида деятельности и во многом определяют тему общения (например, в картинной галерее, на школьном собрании, на дне рождения и др.). Они оказывают также влияние на выбор языковых средств, на манеру и тональность общения. Например, в общественном транспорте неуместны громкий голос, смех, некоторые темы для разговора и т. д. Очень важно в таких ситуациях руководствоваться нормами и правилами поведения, характерными для определенной культуры.

Что касается седьмого компонента ситуации (предпосылки общения), то в этой связи можно сослаться на Е. С. Кубрякову, которая утверждает, что в процессе общения «проявляются силы, исходящие по существу не от говорящего, а от его оценки состояния, знаний, склада ума, принадлежности к тому или иному социальному слою и т. д. тех, на кого рассчитана речь» (Кубрякова Е. С., 1988, с. 18).

Поскольку коммуниканты вступают в общение со своими представлениями о ситуации, то задача говорящего состоит не только в том, чтобы сформировать образ ситуации и определить свое место в ней, но и соотносить собственную роль и позицию в общении («Ich — jetzt — hier») с позицией речевого партнера, т. е. составить «коммуникативный портрет реципиента» (см.: Каменская О. Л., 1990). Данное умение признается одной из наиболее важных предпосылок успешного взаимодействия.

Результаты ориентировки в собеседнике отражаются в структуре и объеме высказывания, а также в отборе языковых средств.

Учебный процесс не может провести учащихся через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому умения говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение.

Учебная ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении. Она представляет собой совокупность условий,

побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определенного языкового материала.

Учебная ситуация отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуаций, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор.

Различные этапы обучения предполагают разную степень участия преподавателя в описании ситуаций. На начальном этапе ситуации создаются, как правило, преподавателем, который, опираясь на иллюстративную наглядность и тему, определяет коммуникативную задачу и языковой материал.

На продвинутых этапах (старшем и профильно ориентированном) имеют место ситуации, частично управляемые преподавателем, и свободные, возникающие в ходе спонтанных высказываний в ролевых играх, дискуссиях, диспутах. В первом случае тема, время и место общения, а отчасти и языковой материал задаются преподавателем, учащиеся же должны использовать самостоятельно ранее усвоенный материал, включая речевые, этикетные и речеобразующие формулы. В так называемых свободных ситуациях выбор обстоятельств общения (компонентов ситуации), стратегии поведения и языковое наполнение высказывания предоставляют учащимся, преподаватель же контролирует происходящее, обращая внимание на нормативную и узуальную правильность.

Большое значение для обучения устному общению на старших этапах имеют систематически преднамеренно создаваемые проблемные ситуации, поскольку проблемность содержания является, по мнению А. А. Вербицкого, характерной чертой современной высшей и средней школы, в которых наметился переход «от преимущественно информационных форм к активным формам с включением элементов проблемности и научного поиска» (Вербицкий А. А., 1991).

При организации учебного процесса следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность учащихся.

2.3. Требования к построению учебного процесса в аспекте обучения говорению

В современной методике на смену фронтальной работе на уроке все более активно приходят социальные/интерактивные формы обучения. Выполняя парные, групповые или коллективные

задания, учащиеся сосредоточивают свое внимание не на языковой форме высказывания, а на содержании. Важна при этом цель совместной деятельности — узнать новую информацию и зафиксировать/оценить ее, взять интервью, сообща обсудить проблемные задания, сопоставить разные точки зрения, принять участие в дискуссии или коммуникативной игре, сделать что-нибудь совместно (проект, план-схему путешествия и т.д.). В процессе выполнения интерактивных заданий учащиеся проявляют творчество и самостоятельность, а не являются пассивными исполнителями речевых действий. Все это в целом является мощным стимулом личностного развития школьника, его умения взаимодействовать с другими.

Реализация речевого намерения, особенно в условиях неподготовленного спонтанного высказывания, связана с использованием стратегий, помогающих найти выход из затруднений в процессе общения, чтобы помочь себе самому заполнить пробел в лингвистической компетенции.

Учащимся следует напомнить о том, что коммуникативные стратегии используются и в родном языке, когда возникают те или иные трудности в общении. К основным из этих стратегий относятся (см.: Ek van J. A., 1988, p. 35):

возвращение к сказанному (*Извините, я начну сначала*);

парафраз (*Я выражу это иначе*);

замена на:

— общее слово (*вещь, человек*);

— местоимение (*это, оно, они, что-то*);

— более общее понятие (*дерево* вместо *дуб*);

— синоним (*дискуссия* вместо *дебаты*);

описание при помощи:

общих физических качеств (*цвет, размер*);

специфической черты (*У него четыре ноги*);

показ (*Вот смотрите, что я имею в виду*);

жесты, мимика, звуки;

просьба помочь (*Скажите, пожалуйста, снова, как это называется?*)¹.

Поскольку в использовании коммуникативных стратегий между родным и иностранным языками существуют непосредственные корреляции, можно предположить, что осознанно или неосознанно учащиеся будут использовать их и в своей иноязычной деятельности. Преподаватель должен относиться к этому терпимо, с полным пониманием важности поиска выхода из затруднительного положения. Имеются, кроме того, стратегии, которые используют говорящие на иностранном языке. (Стратегические умения по этапам обучения см. в гл. VI, § 4.)

¹ В сокращенном виде дается по: Sheils J. — 1994. — S. 145.

Большое значение для успешности обучения говорению будет иметь правильно организованная групповая/коллективная работа и коммуникативно-ориентированное построение учебного процесса в целом. (Описание принципов обучения см. в гл. IV, § 2.)

§ 3. Диалогические/монологические тексты и их коммуникативные цели

Характерной чертой диалогического высказывания является его двусторонний характер, на что указывал еще Л. П. Якубинский «...всякое взаимодействие людей есть именно взаимодействие, оно по существу стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, диалогическим и бежит монолога» (Якубинский Л. П., 1923, с. 11).

Поскольку диалог является межличностным общением, в нем нет отправителя и получателя, а есть два коммуниканта, и каждый из них в процессе диалогического общения становится то отправителем, то получателем информации. В модели коммуникативного акта принимают участие два лица, между которыми происходит многократный обмен мнениями. Эту постоянную смену говорящего и слушающего лингвисты считают основной отличительной чертой диалога.

Для диалогической речи характерна эллиптичность, которая вызвана условиями общения. Наличие единой ситуации, контактность собеседников, широкое использование невербальных элементов способствуют возникновению догадки, позволяют говорящим сокращать языковые средства.

Сокращенность проявляется на всех уровнях языка и касается в основном семантически избыточных элементов. Однако закон экономии не распространяется на выражение эмотивности речи, она не подлежит компрессии и получает свое полное выражение.

В целом сокращенность идет по принципу сохранения предикативности, на что обращал внимание Л. С. Выготский: «В случае наличия общего подлежащего в мыслях собеседников понимание осуществляется сполна с помощью максимально сокращенной речи с крайне упрощенным синтаксисом» (Выготский Л. С., 1956, с. 35). Наряду с этим отмечается стремление к использованию избыточных языковых средств. Желание быть точно понятым собеседником приводит к употреблению «лишних», дублирующих слов и фраз. Обе эти тенденции отражают специфику диалогической речи.

Другой отличительной чертой диалогической речи является ее спонтанность, поскольку содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседников. Спонтанный характер диалогического высказывания обуславливает использование разного рода

клише и разговорных формул, а также нечеткую «свободную» оформленность фраз. Быстрый темп, спонтанность и эллиптичность не способствуют строгой нормализации синтаксиса. Спонтанный характер речи проявляется, кроме того, в паузах нерешительности (хезитациях), перебиваниях, перестройке фраз, изменении структуры диалогического единства.

Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются чаще всего в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, в широком использовании невербальных средств, рекурентных готовых фраз и разговорных формул.

Первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности — от одной до нескольких фраз. Наиболее типична однофразовая реплика. Соединение реплик, характеризующихся структурной, интонационной и семантической законченностью, принято называть диалогическим единством. Этот главный компонент диалога должен служить и исходной единицей обучения диалогической речи.

Тесная логико-смысловая зависимость нескольких диалогических единств с учетом их синтаксической и коммуникативной завершенности определяет структуру диалога.

Поскольку развернутые диалоги с большим количеством компонентов не обладают высокой повторяемостью в речевом общении, то в основу обучения должны быть положены двучленные единства, среди которых наиболее распространенными являются: вопрос-ответ; вопрос-контрвопрос; сообщение и вызванный им вопрос; сообщение и вызванное им сообщение; сообщение и реплика-подхват, продолжающая или дополняющая высказанную мысль.

Типология диалогических дискурсов проводится, как правило, на функционально-коммуникативной основе с учетом экстралингвистических факторов.

Основными типами дискурсов принято считать: бытовой/деловой разговор, интервью, дискуссию, полемику.

Параметры их различия сводятся в большинстве случаев к следующему:

- количество коммуникантов (два, несколько);
- отношения коммуникантов (симметричные, асимметричные);
- чередование акций-реакций (частое, редкое, нулевое);
- заданность темы или коммуникативной задачи (дается/не дается заранее);
- развитие темы (описательное, ассоциативное, аргументированное);
- совпадение/несовпадение интересов партнеров по общению (диалог-сотрудничество, диалог-спор, конфликт);
- характер социальной ситуации (асимметричные диалоги — распрос, консультации, диалоги в сфере обслуживания; симметрич-

ные диалоги — бытовой разговор, обмен информацией, дискуссия и др.) (см.: Techtmeier B., 1984; и др.).

Несмотря на то что в основе этих оппозиций лежат самые разные аспекты, не приведенные в единую систему и рассмотренные в отрыве от задач обучения, для преподавателя они важны тем, что помогают ему подойти к отбору аутентичных диалогов дифференцированно, с учетом присущих им характеристик и логических схем построения.

Монологическое высказывание — это особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане — на соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме.

Монолог представляет собой относительно развернутый вид речи, при котором сравнительно мало используется невербальная информация, характерная для диалога. Это активный и произвольный вид речи, для осуществления которого говорящий должен иметь какое-то содержание и уметь построить на его основе высказывание или последовательность высказываний. Кроме того, это организованный вид речи, что означает планируемость и программирование не только отдельного высказывания или предложения, но и всего сообщения.

Принципиально важное значение имеет положение С. Д. Кацнельсона о том, что всякий монолог в общем плане — это какое-то «словесное воспроизведение знаний», а всякое «словесное воспроизведение знаний требует всякий раз словесной импровизации, форма и объем которой меняются в значительных пределах в зависимости от ситуативных условий и стратегии говорящего» (Кацнельсон С. Д., 1967, с. 111).

При этом объем и характер информации, а также выбор языковых средств определяются самим говорящим. Основная трудность для говорящего заключается в определении объекта высказывания и последовательности изложения.

Устная монологическая речь имеет специфическую структуру, которая характеризуется:

- более точным отражением нормы языка;
- целенаправленностью сообщения;
- законченностью;
- непрерывностью и развернутой;
- отсутствием полемичности и дискуссионности;
- меньшей аффективности.

На старшем этапе обучения учащиеся имеют дело с монологическими описаниями, монологическими рассказами, монологическими повествованиями, монологическими убеждениями и монологическими рассуждениями.

Модификация и интерпретация таких текстов связаны нередко с пониманием подтекста, выявлением мотивов и цели высказывания, логической связи между частями сообщения и т. д.

Обучение диалогической и монологической речи происходит с самого начала занятия языком одновременно (см. гл. V, § 3).

§ 4. Цели обучения говорению

Основной целью обучения говорению является развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях.

По окончании школы любого типа учащиеся должны:

а) общаться в условиях непосредственного контакта, т. е. понимать и реагировать на устные высказывания партнера (в том числе носителя изучаемого языка) в рамках сфер, тематики и ситуаций, предусмотренных программой для школ конкретного типа;

б) рассказывать о себе и окружающем мире, о прочитанном и услышанном, выражая отношение к предмету высказывания или к полученной информации.

Владение языком имеет, как уже указывалось в предыдущих главах, уровневый характер, поэтому умение говорения будет отличаться у учащихся разных школ степенью корректности, прочностью сформированности, охватом сфер, тем и ситуацией общения. Например, по окончании базового курса учащиеся должны осуществлять общение в наиболее типичных повседневных ситуациях. В речи учащихся допускаются ошибки, не нарушающие коммуникацию (см.: Аттестационные требования... , 1995).

Выпускники школ с углубленным изучением иностранных языков должны владеть таким набором речевых умений, которые позволили бы им общаться в большом количестве ситуаций; при этом также допускаются неточности с использованием языковых средств. Ошибки и недостаточная беглость могут затруднять естественное общение.

Подготовка выпускников гимназий и лингвистических лицеев должна отличаться таким уровнем, который позволил бы им пользоваться языком с учетом избранных профессионально ориентированных и личных интересов. Их высказывания должны характеризоваться разнообразием языковых средств, включая речевые и этикетные формулы, развернутостью и обоснованностью суждений.

Учащиеся этих школ должны уметь легко переходить в разговоре на новую тему, используя языковые средства с учетом ситуации общения. Недостаточная беглость, случайные неточности и неадекватное использование языковых средств не должны препятствовать естественному речевому общению (см.: Программа обучения иностранным языкам... , 2002).

Конкретизация задач обучения связана с уточнением коммуникативных намерений и речевых умений, необходимых для реализаций тех или иных коммуникативных задач. В качестве примера сошлемся на II и III классы начальной общеобразовательной школы.

Первый год обучения (II класс)

Коммуникативные намерения:

- сообщить о...;
- запросить информацию о... .

Речевые умения:

- сообщить о себе, о своем друге, о членах своей семьи (имя, что умеет делать, какой он/она);
- назвать действия, выполняемые человеком, животным;
- сообщить о местонахождении человека, животного, предмета;
- указать время действия (день, месяц, время года);
- описать животное, предмет (назвать его, назвать цвет, размер; сказать, что животное умеет делать);
- запросить информацию о том, что это и (или) кто это; сколько кому лет; какой он (она, оно).

Второй год обучения (III класс)

Коммуникативные намерения:

- описать...;
- охарактеризовать... ,
- запросить информацию... .

Речевые умения:

- описать лицо (назвать имя, возраст, род занятий, место проживания и т.д.), запросить соответствующую информацию о ком-либо;
- описать животное (назвать его, сказать, что оно может делать, какое оно), запросить соответствующую информацию о каком-либо животном;
- описать предмет (назвать его, указать его принадлежность, качество, месторасположение), запросить соответствующую информацию о каком-либо предмете;
- прокомментировать действия сверстника (что и как он делает);
- описать куклу/персонаж (назвать имя, дать характеристику ее/его внешности, описать ее/его одежду, выразить на элементарном уровне свое отношение к ней/к нему¹.

¹ Реализацию этих умений см.: Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Учебник немецкого языка для начальной школы. — 1999. — Ч. I, II.

Динамику умений говорения поясним на примере трех этапов школ 3—4 моделей (углубленное изучение языка, гимназии, лицей).

Средний этап обучения (V—VII классы)

Характер текстов: диалог-расспрос, диалог-побуждение, диалог-обмен информацией; монолог-описание, сообщение, повествование, характеристика.

Речевые умения:

- запрашивать и сообщать информацию в соответствии с коммуникативным намерением;
- логично и последовательно высказываться;
- аргументировать точку зрения/собственное мнение;
- уточнять/дополнять сказанное;
- выражать различные коммуникативные намерения;
- строить развернутые сообщения;
- переводить разговор на другую тему;
- использовать эмоционально-экспрессивные средства и др.

Стратегические (компенсирующие) умения:

- использовать мимику, жесты;
- обращаться за помощью к собеседнику;
- опираться на средства зрительной наглядности.

Старший этап обучения (VIII—IX классы)

Характер текстов: диалог-информирование, диалог-рассуждение, диалог-обмен мнениями; монолог (см. средний этап обучения).

Речевые умения:

- запрашивать и сообщать информацию;
- аргументировать собственное высказывание;
- логично и последовательно выражать свою мысль/мнение;
- делать уточнение, дополнение, пояснение;
- выражать эмоциональную оценку.

Стратегические умения:

- использовать перифразу, синонимы с целью уточнения/разъяснения;
- использовать слова — описания общих понятий;
- использовать толкования с помощью известных языковых средств;
- использовать мимику, жесты.

Профильно ориентированный этап обучения (X—XI классы)

Характер текстов: дискуссия, полемика, интервью; доклад, сообщение, комментарий.

Речевые умения:

- передавать информацию, аргументируя собственную точку зрения;
- пояснять, уточнять;
- интерпретировать высказываемые мысли;
- логично и последовательно излагать информацию;
- делать обобщения, выводы, заключения;
- подхватывать и дополнять мысль партнера по общению;
- задавать серию вопросов (как кратких, так и развернутых) с целью получения необходимой информации;
- быстро реагировать на заданные вопросы;
- корректно прерывать собеседника;
- концентрировать и распределять внимание в процессе диалогического общения;
- обоснованно использовать эмоционально-оценочные слова, фразы и др.

Стратегические умения:

- использовать известные языковые средства для пояснения/толкования (Nun? Wissen Sie... Ich will's mal anders sagen. Verstehen Sie, was ich meine?...);
- использовать перефразу для уточнения;
- использовать синонимические способы выражения мысли;
- проявлять инициативу в общении;
- менять тему разговора;
- пользоваться переспросами (What? You what? I didn't hear what you said. Sorry? Why? Why do you ask?...).

§ 5. Система упражнений для обучения говорению

Известно, что процесс порождения речевых высказываний не может быть полностью автоматизирован с точки зрения формы и содержания, ибо в противном случае была бы утрачена сущность языка как основного средства обмена мыслями. Вместе с тем речевые механизмы включают в себя многочисленные компоненты, которые поддаются автоматизации и фигурируют в процессе речевого общения как закрепленные операции, т.е. навыки. Например, в силу неразрывного единства слухового и речедвигательного анализатора человек должен в совершенстве владеть навыками имитации сигналов, фонематическим и интонационным слухом, мгновенным комбинированием слов в пределах изученного минимума и др. Таким образом, любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закрепленные операции, выработанные под контролем сознания с помощью разнообразных тренировочных/подготовительных и речевых/коммуникативных упражнений.

Типы упражнений и характер операций, связанных с их выполнением, будут видоизменяться в зависимости от этапа обучения и языковой сложности порождаемого текста. Форма и степень управления учебным процессом также будут способствовать свертыванию элементарных операций и расширению более сложных.

Например, у начинающего изучать язык объем оперативной памяти на иностранном языке значительно ниже, чем на родном, поэтому для выработки одного и того же навыка, например имитации довольно длинных синтаксических структур, понадобятся дополнительные упражнения, расширяющие ограниченные возможности памяти. При пересказе легкого текста отпадает надобность в элементарных операциях (например, сжатие текста, дробление его на более мелкие смысловые блоки, преобразование материала и т. д.).

Характеристика подготовительных и речевых/ коммуникативных упражнений для обучения говорению

Подсистема подготовительных/тренировочных упражнений призвана обеспечить условия формирования речевого высказывания и успешность его осуществления. (Требования к упражнениям данной подсистемы см. в гл. V, § 5.)

В 1970—1980-е годы создатели коммуникативно-ориентированного подхода резко возражали против выполнения подготовительных/некоммуникативных упражнений и даже коммуникативных, если ситуативная обусловленность касалась не всего учебного процесса, а лишь какой-то одной части заданий.

Некоммуникативные упражнения отвергались потому, что в них не обращается внимание на экстралингвистические условия речевого общения, а некоторые коммуникативные — по той причине, что ситуации, на фоне которых они выполняются, не подготавливаются всем предыдущим опытом, носят искусственный характер и не воспринимаются носителями языка как нужные и реально существующие. Вместо лингвистической прогрессии (например, лексической, грамматической и т. д.) рекомендовалось соблюдать нарастание прогрессии в речевых актах, которым и следует подчинять весь языковой материал. В центре внимания должна находиться при этом функциональная особенность языковых средств (см.: Johnson K., Porter D., 1983).

Увлечение функцией за счет формы привело к огромному количеству ошибок в иноязычном общении и выявило ряд проблем, нуждающихся в теоретическом и экспериментальном обосновании, например:

- разработка критериев отбора коммуникативных ситуаций и способов их рациональной презентации в учебниках;
- определение оптимального соотношения между функцией и формой при коммуникативно-ориентированном обучении языку;

- проверка сравнительной эффективности различных путей формирования коммуникативной компетенции.

Примерную организацию *подготовительных* упражнений можно представить следующим образом:

- имитация (без преобразования, с незначительным преобразованием образцов);
- видоизменение предложений (подстановки, расширение или сокращение предложений, замена реплик в диалоге и др.);
- синонимические и антонимические замены;
- комбинирование и группировка (слов, предложений, речевых формул);
- конструирование и образование по аналогии;
- составление ассоциограмм;
- вопросыответные упражнения и др.

Упражнения в подстановке наглядно показывают, что функциональное значение слова определяется не только по форме, но и по его месту в предложении. Эти упражнения обучают особенностям структурного построения предложений и способствуют развитию умения находить их сходство при различном лексическом наполнении.

Конструирование как одна из операций, направленных на овладение механизмом распространения и построения структур по аналогии, также должно занимать определенное место в системе тренировочных упражнений, хотя и не очень большое. С. Д. Кацнельсон, пожалуй, прав, говоря о том, что усвоение языка «меньше всего походит на сборку конструкций из деталей по заданному чертежу» (Кацнельсон С. Д., 1967).

На этапе подготовительных упражнений центр тяжести должен переноситься на операции, которые помогают:

- широко пользоваться аналогией;
- определять по самым различным признакам искомое;
- выбирать правильное решение из двух противопоставленных;
- восстанавливать в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;
- ориентироваться в структуре предложения;
- переносить найденное решение в новые ситуации.

Для иллюстрации вышесказанного перечислим некоторые виды подготовительных упражнений:

- ответить на вопрос, употребив образцы (слова, конструкции, речевые формулы);
- заменить в предложении выделенные слова синонимами/антонимами;
- назвать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные речевые/этикетные формулы;
- подобрать предложения в хронологическом порядке (ряды Гуэна) на темы: «У врача», «Пишу письмо другу» и др.;

• преобразовать повествовательные предложения в вопросительные;

• расширить/сократить указанные предложения;

• описать предмет/явление двумя-тремя фразами;

• объяснить указанные слова на иностранном языке;

• восстановить в предложении/тексте пропущенные слова, опираясь на контекст;

• составить ассоциограмму на указанную тему, например «Экология», «Любимая профессия», «Наша школа и ее традиции» и др.;

• сгруппировать слова по семантическому полю или словообразованию;

• провести языковую игру (лабиринт, кроссворд, игра с кубиком и др.). (Подготовительные упражнения см. также в гл. IX—XI.)

Речевые упражнения способствуют выработке умений формировать речевые сообщения в условиях, приближающихся к естественному общению. Они обучают:

• однозначно формулировать основную мысль;

• синтезировать содержание, опираясь на речевой опыт и всевозможные ассоциации;

• последовательно развивать мысль;

• выражать одну и ту же мысль разными средствами;

• строить высказывание с учетом его прагматической ценности;

• соотносить высказывание с ситуацией общения;

• приспосабливаться к индивидуальным особенностям партнера по общению;

• соотносить паралингвистические явления (жесты, мимику и др.) с ситуацией общения;

• формировать и реализовывать речевое намерение;

• адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;

• прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики.

Речевые упражнения не рассматриваются как одноуровневая подсистема. Динамика формирования речевых умений, предполагающая в качестве конечной цели свободное комбинирование материала адекватно коммуникативному намерению, связана с разработкой упражнений двух групп — для обучения подготовленной (с позиции преподавателя — управляемой) речи и для развития умений неподготовленной (неуправляемой) речи.

При порождении подготовленного высказывания учащиеся опираются на память, на ассоциации, на правила и многочисленные формальные подсказки. Этот вид речи носит менее творческий характер, так как в большинстве своем он связан не только с заданным материалом, но и с подсказанным содержанием.

Неподготовленная речь — сложное речевое умение, которое проявляется в способности учащихся без затрат времени на подготовку

решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых ситуациях.

Если возвратиться к описанию трех фаз порождения речи, то можно согласиться с тем, что все этапы речепроизводства, от внутреннего программирования до реализации замысла во внешней речи, осуществляются в случае неподготовленного высказывания говорящим самостоятельно при полной синхронизации внутренней и внешней речи. В подготовленной речи такой синхронизации не наблюдается, а мыслительная активность говорящего в основном направлена на адекватное воспроизведение заранее продуманного или заученного текста (см.: Величко Л. Ф., 1982, с. 88, 89).

При описании неподготовленной речи в качестве основных признаков выделяются: языковая правильность высказывания, отсутствие заданного материала и заданного содержания; выражение собственной оценки и суждения; ситуативно-контекстный характер речи, умение определять логическую тему высказывания, наличие высокого уровня развития речевых механизмов, естественный темп и др.

Большинство из выделенных признаков оказываются уязвимыми, если мы попытаемся сравнить диалогическую речь с монологической, с одной стороны, и неподготовленную речь на разных этапах обучения — с другой.

Для диалогической речи, например, характерны сочетание процессов понимания высказываний партнера и реагирования на них, конкретность ситуации и возможность ее быстрого изменения, необходимость переключения с одного мыслительного процесса на другой. Реактивная и инициативная речь здесь переплетаются, поэтому логическую схему диалогического высказывания построить довольно трудно.

В монологической речи внешние и внутренние стимулы вызывают связное высказывание, требующее завершенности, учета отношений с партнером или аудиторией, повествовательный стиль и др.

Что касается наличия заданного материала, то этот критерий зависит от этапа обучения, сложности и объема информации.

В учебном процессе редко возникает такая ситуация, в которой говорящий использует совершенно новый материал, не бывший в его речевом опыте. Память главным образом долговременная, воспроизводит усвоенные слова, сочетания, штампы, речевые и этикетные формулы. В зависимости от ситуации общения, набора готовых оперативных единиц в памяти и знания правил говорящий образует новые знаки по аналогии с прошлым опытом. На любом уровне высказывания (слово, фраза, текст) этот процесс творческий, однако в неподготовленной речи творчество находит более полное выражение.

Одними из показателей творчества при говорении являются степень удаления от текста-эталона или реконструкция его в процессе интерпретации, самостоятельный отбор и организация материала, широкая синонимическая замена.

Неподготовленная речь находится, с нашей точки зрения, в постоянном совершенствовании, и описать ее с помощью неизменных признаков вряд ли возможно.

На начальном этапе обучения она характеризуется недостаточной содержательностью, отсутствием последовательности и доказательности в суждениях, стилистической нейтральностью, незначительной обобщенностью.

Учащиеся продвинутых этапов, особенно в лицеях и гимназиях, обладают большими возможностями для информативной и стилистически отточенной речи. Оценка прослушанного (или прочитанного) связана у них с более полным обобщением, а относительно легкая ориентация в контексте разной величины и свобода в оперировании материалом делают неподготовленные высказывания старшеклассника качественно новым уровнем речевого общения.

Не принимая, следовательно, во внимание такие параметры, как естественный темп, лингвистическая правильность, достаточный уровень развития речевых механизмов, поскольку они в одинаковой мере характерны как для подготовленной, так и для неподготовленной речи, мы считаем необходимым различать постоянные и переменные признаки этих двух видов речи.

К постоянным признакам следует отнести новизну информации, самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного языкового материала.

Переменными признаками являются подсказанность темы, беседы/выступления и т. д., построение логической схемы высказывания, эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность¹.

Учитывая особенности говорения как формы устного общения, можно констатировать, что неподготовленное диалогическое высказывание формируется в следующей последовательности.

Этап развития подготовленной речи.

1. Видоизменение текста-образца.
2. Порождение самостоятельного высказывания:

¹ Если под инициативной речью понимать желание высказаться без непосредственного побуждения, исходящего от собеседника (или преподавателя) либо дать разговору новое неожиданное направление, то под спонтанной речью следует понимать формирование высказывания в неожиданной ситуации и под влиянием неожиданных стимулов. Следовательно, термины «неподготовленная речь», «инициативная речь», «спонтанная речь» означают для нас не синонимы, а разные уровни владения языком.

а) с помощью вербальных опор (ключевые слова, план, тезисы, заголовки и т. д.);

б) с опорой на источники информации (картина, кинофильм, телепередача и т. д.);

в) с опорой на изученную тему.

Этап развития неподготовленной речи:

а) с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, художественный или документальный фильм и т. д.);

б) с опорой на жизненный и речевой опыт учащихся (на однажды прочитанное или увиденное, на собственное суждение, на фантазию и т. д.);

в) с опорой на проблемную ситуацию, в том числе в ролевых играх и дискуссиях.

Речевые упражнения для обучения подготовленной диалогической речи:

- ответы на вопросы (краткие, полные, развернутые);
- постановка узловых вопросов к тексту;
- диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста;
- составление диалога на изучаемую тему и заданную ситуацию;
- драматизация монологического текста;
- дополнение или видоизменение диалога; составление направленного (или самостоятельного) диалога по содержанию рассказа (кино-, диафильма и т. д.);
- объединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в диалог;
- положительный или отрицательный ответ на вопрос и пояснение его;
- завершение диалога с ориентацией на подсказку (кто, с кем говорит, где, когда и о чем) и др.

Речевые упражнения для обучения подготовленной монологической речи:

- воспроизведение связных высказываний с некоторой модификацией (изменением конца или начала, введением нового действующего лица, видоизменением композиции изложения и т. д.);
- составление ситуации или рассказа (по ключевым словам, по плану; на заданную тему, изложенную кратко на родном языке, и т. д.);
- описание картины или серии картин (карикатур, немого фильма или диафильма и др.), связанной(ых) с изучаемой темой;
- воспроизведение ситуаций, в которых использованы названные обороты и речевые формулы;
- объяснение на иностранном языке заголовка (реалий);

- определение и краткое обоснование темы прослушанного рассказа (радиопередачи, доклада, выступления);
- выделение в сообщении смысловых частей, озаглавливание их;
- пересказ (близкий к тексту, пересказ-реферат, пересказ-резюме);
- сокращение прослушанного сообщения или прочитанного рассказа (незначительное), передача информации несколькими фразами;
- составление плана прослушанного рассказа;
- изложение диалога в монологической форме и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной диалогической речи:

- составление аргументированных ответов на вопросы;
- проведение комбинированных диалогов (с репликами и комментариями других учащихся);
- проведение ролевых игр или викторин;
- проведение дискуссии или диспута;
- беседа за круглым столом и др.

Речевые упражнения для обучения неподготовленной монологической речи:

- придумывание заголовка и его обоснование;
- описание картины или карикатур, не связанных с изученной темой;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- обоснование собственного суждения или отношения к фактам;
- определение и обоснование quintessence высказывания;
- характеристика действующих лиц (места действия, эпохи и т.д.);
- оценка прослушанного или прочитанного;
- составление кратких объявлений и текстов открыток.

Упражнения всех перечисленных этапов должны отвечать, кроме того, следующим требованиям: быть посильными по объему, апеллировать к разным видам памяти, восприятия и мышления, быть целенаправленными и мотивированными (что предполагает наличие формулировки конечной или промежуточной цели выполнения упражнений), активизировать умственную деятельность учащихся, содержать жизненные и типичные примеры и ситуации.

§ 6. Коммуникативные игры

Отличительной чертой коммуникативных, в том числе ролевых, игр и их преимуществом перед другими видами работ, направлен-

ных на развитие устного общения, является то, что в данных упражнениях речевая деятельность рассматривается в социальном контексте с учетом темы разговора, отношений между партнерами по общению, места и времени действия, учета предварительных знаний о своем собеседнике и т. д., что способствует приближению процесса обучения к реальной жизни. С их помощью:

1) улучшаются отношения между учащимися и учителем, поскольку последний выступает в игре как партнер по общению;

2) появляются условия для создания творческой обстановки и поддержания живого интереса;

3) делается попытка выйти за рамки ограниченного общения в классе;

4) создается ситуация, в которой учащийся может играть самого себя или роль, которая ему поручается;

5) увеличивается время для речевой практики. Учащиеся больше и чаще по сравнению с другими формами обучения высказывают собственное мнение, выражают чувства и мысли персонажей, которых они играют;

6) проблемные задания, включая проекты, решаются совместными усилиями, что позволяет приобрести опыт практической и творческой деятельности;

7) создаются большие возможности для расширения кругозора учащихся путем знакомства с историей, культурой, традициями и персоналиями стран изучаемого языка (см.: Гез Н. И., 1992).

Следует помнить, что игры предназначены не для развлечения, а для обучения через действие. Для успешного проведения любой коммуникативной игры необходимы правильный отбор материала и тщательная методическая подготовка.

Игры принято делить на языковые, коммуникативные, ролевые и деловые.

Языковые игры, как следует из названия, предназначаются для развития умений и навыков на материале разных знаков языка — от слогов до микротекстов. К играм такого характера относятся лото, кроссворды, игры с кубиком, карточками, лабиринты, составление слов/предложений и др.

Отличительными особенностями этих игр являются: статичность, подсказанность, проведение в форме соревнования, однозначность или ограниченность решений, имитативно-репродуктивная деятельность. Языковые игры предназначаются для начального этапа и представляют собой разновидность упражнений в парной или групповой работе с целью закрепления и активизации языкового материала, а также обучения несложным высказываниям.

Коммуникативные игры обучают общению в форме репродуктивно-продуктивных упражнений. Они ситуативно обусловлены и связаны с реализацией одного-двух речевых намерений. Наличие

ролей в этих играх необязательно, хотя они и не исключаются¹. Чаще всего здесь используются воображаемые ситуации, которые в англоязычной методической литературе принято называть симуляциями (simulation).

Основными характерными чертами всех **ролевых игр** являются:

- а) наличие **проблемы**, лежащей в основе игры;
- б) наличие определенных персонажей/ролей, имеющих **разное отношение** к обсуждаемой проблеме;
- в) наличие проблемной ситуации, которая содержит в себе условия когнитивного конфликта.

Ролевые игры способствуют формированию следующих умений:

- принять и исполнить роль;
- ориентироваться в ролях партнеров;
- выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией;
- проводить и отстаивать свою точку зрения;
- склоняться к компромиссу;
- предусматривать конфликт и находить пути для его устранения;
- формулировать проблему и предлагать пути ее решения;
- менять тактику своего поведения;
- владеть стратегией общения (уместно употреблять речевые и этикетные формулы; знать формулы обращений; уметь выражать благодарность, просьбу, согласие, возражение и др.);

Ролевая игра предполагает наличие трех этапов: подготовительного, проведения игры, контроля.

Подготовительный этап включает предварительную работу учителя и учащихся. Подготовка учителя предусматривает:

- а) выбор темы и формулирование проблемы;
- б) отбор и повторение необходимых языковых средств;
- в) уточнение параметров ситуации:

время, место, количество участников, степень официальности;

статусно-ролевые характеристики партнеров;

личностные характеристики персонажей;

речевые намерения: запрос информации, выражение согласия/несогласия, аргументация собственного мнения и т. д.

г) подготовку атрибутов игры: наглядные пособия, карточки (со списком формул или вопросов, фрагменты фильмов, образцы писем зарубежных школьников и т. д.);

¹ Например, игра «Приглашение на день рождения». Учащимся всей группы, если она не превышает 10 человек, раздаются карточки на иностранном языке с причиной отказа принять участие в дне рождения (болит голова, день рождения брата, подготовка к трудной контрольной работе, спортивные соревнования, приезд родственников из ... и т. д.). На одной или двух карточек помечено «Приглашение принимается с благодарностью». В процессе этой игры реализуются следующие речевые намерения: принимать/отклонять приглашения, выражать благодарность/сожаление и др.

д) уточнение цели игры и планируемого конечного результата.

Подготовка учащихся заключается в следующем:

а) поиск дополнительных данных по теме или изучение раздаточного материала;

б) повторение речевых формул и лексики по теме.

Подготовка к игре может длиться от нескольких минут до нескольких дней. На данном этапе целесообразно провести ряд речевых упражнений и коммуникативных игр, необходимых для последующего ролевого общения. Например:

- угадывание города/предмета по описанию;
- отгадывание задуманного классом имени ученого/артиста/художника с помощью вопросов. Вопросы могут задавать все одному, т.е. отгадывающему, или один — всем;
- продолжение диалога с помощью двусторонних карточек (на одной стороне вопрос, на другой один-два возможных ответа). Работа проводится в парах, а затем диалог проигрывается перед классом;
- восстановление диалога по разрезанным диалогическим единицам (игра в парах или небольших группах);
- описание картин, слайдов, озвучивание диафильмов;
- коммуникативная игра «Alibi». Используется обычно для развития умения ставить вопросы и отвечать на них;
- коммуникативная игра-проект «Do it yourself»¹.

Проведение игры. В соответствии с количеством учащихся вся группа играет в одну игру или делится на две подгруппы из трех-четырех человек. Что касается предмета обсуждения, то им может служить тема учебника (например, проблема экологии, мира, культурных традиций и обычаев, выбор профессии, хобби и др.), статьи из зарубежных журналов и газет, кинофильм. Ролевою игру можно построить также на основе картины или серии рисунков.

Если игра подготовлена заранее, то к ней можно приступить сразу же после уточнения ситуации. Распределение ролей проводится в соответствии с уже рассмотренными требованиями и с опорой на лидеров класса, т.е. наиболее подготовленных по языку учащихся, обладающих юмором, инициативой, находчивостью.

Большое значение для успешного проведения игры имеет то, насколько удачно сможет учитель подготовить учащихся к данной

¹ Игра-проект заимствована из пособия (см.: Lohfert W., 1987, S. 104.) Группам играющих, состоящим из трех участников, предлагается рисунок с изображением на нем следующих предметов: набор досок, линейка, карандаш, дрель, пила, молоток, гвозди, дюбели, краска, кисть и т.д. Под каждым предметом дано его название на иностранном языке. Учащиеся должны нарисовать то, что они собираются построить, и объяснить, как это будет происходить. У каждой группы будет свое решение, которым они потом поделятся с классом. Можно построить, например, стол, скамейку, табурет, скворечник, собачью будку, домик для куклы и т.д. В данном случае развивается не только коммуникативная, но и предметно-коммуникативная деятельность.

форме занятий. В этой связи хотелось бы сослаться на статью Л. Шиффлера, в которой даются следующие рекомендации:

а) необходимость создания обстановки, свободной от страха перед высказыванием;

б) участие учителя в подготовке игры/в игре, где он должен идентифицировать себя с учащимися;

в) корректное поведение учителя, который должен быть предельно выдержанным в любой, в том числе и конфликтной, ситуации;

г) умение показать обучаемым, что учитель их ценит и уважает не только на словах, но и путем индивидуальных заданий, доверяя им самостоятельную организацию и проведение тех или иных форм/фрагментов игры;

д) интересно и разнообразно организовывать работу (см.: Schiffler L., 1980, S. 344).

В случае выполнения этих условий между учителем и учащимися возникают отношения партнерства и сотрудничества, которые являются необходимыми условиями для достижения намеченной цели.

На этапе проведения игры учитель выступает в роли режиссера, который по возможности незаметно для учащихся управляет ходом игры, не беря на себя активной роли. Учитель должен оставаться активным наблюдателем, он может что-то рекомендовать, но не навязывать своего решения. Аналогичной точки зрения придерживаются У. Литтлвуд (1982), К. Ливингстоун (1988) и др. В последней работе указывается, в частности, что учитель может взять на себя какую-либо незначительную роль в игре. Если же он этого не делает, он должен быть незаметен и сводить свою деятельность к фиксации ошибок, которые должны быть разобраны по окончании игры или на следующем уроке. Интересно замечание, которое высказывает К. Ливингстоун относительно возможности прерывания игры учителем в случае ее недостаточной подготовки. По мнению автора, «ролевая игра, которая была прервана преподавателем, уже не может рассматриваться как ролевая игра» (см.: Livingstone C., 1988, p. 62), поэтому она должна быть отложена или начата с самого начала.

Деловая игра — это эффективный прием обучения иностранному языку, главная цель которого состоит в формировании комплекса знаний и умений для выработки стратегии и тактики профессионального общения. Характерными признаками ролевой деловой игры являются:

а) имитационное моделирование, позволяющее воссоздать реальную обстановку, в которой учащиеся предстают как носители конкретных социальных и профессиональных ролей;

б) наличие ситуаций и типов делового взаимодействия, которое содержится обычно в сценарии игры и в ролевых заданиях, позволяющих совмещать обучение иностранному языку с профессиональной деятельностью;

- в) реализация целей игры в цепочке взаимосвязанных решений;
- г) проблемный характер ситуаций и их повторяемость;
- д) многоальтернативность решений.

Главное преимущество любой деловой игры заключается в том, что в ней воспроизводится в учебных целях реально существующие ситуации. Материал усваивается в профессионально значимом контексте, при этом язык выступает как «инструмент профессионального общения», но служит решению мыслительной задачи (см.: Гришеникова Г.А., 1995, с. 73).

В школьных условиях деловые игры будут занимать весьма скромное место и использоваться на профильно ориентированном этапе (X—XI классы). Понимание и принятие роли в играх этого типа предполагает наличие знаний по специальности, а также оперирование профессионально значимыми решениями. Неспециалист хорошо сыграть такую роль не сможет. Некоторые задачи, связанные с деловыми играми, должны решать, однако, и школьники. Например:

- понять профессионально значимую ситуацию, опираясь на имеющиеся у них знания;
- уметь обобщать факты;
- выражать свое отношение к предложениям/решениям партнера;
- уметь пояснить свою позицию/свой подход;
- уметь запросить детальную/более конкретную информацию и др.

Деловая игра пройдет успешно, если учитель:
повторит и обобщит с учащимися специфические особенности профессии, в рамках которой реализуется ролевое общение;
добьется понимания цели игры и содержания, которое нужно в ней выразить;

предпошлет деловой игре коммуникативные игры, а также такие упражнения, как диалоги — интервью, дискуссии, критические оценки прослушанного или прочитанного и др.

Время, отведенное для игры, должно быть рассчитано так, чтобы все ее участники успели выполнить свои задания и получить ответы на интересующие их вопросы, а также сыграть свою роль.

Этап контроля игры. Этап контроля и анализа игры может следовать сразу же по ее завершении или проводиться на последующих уроках, что зависит от сложности игры. Здесь следует отметить, что если игра была успешной и учащиеся получили удовлетворение от применения своих знаний на практике, то чувство удовлетворения может исчезнуть в случае подробного анализа каждой незначительной ошибки на том же уроке. Психологически более подходящей работой, следующей сразу же после игры, является обмен мнениями об ее успешности, о трудностях и наиболее удачных моментах.

Критерии оценки речи учащихся те же, что и в традиционном обучении: количество реплик/диалогических единств, количество допущенных ошибок за определенный промежуток времени. При этом учитывается также правильный выбор языковых средств в соответствии с ситуацией и исполняемой ролью.

Ролевая игра будет успешной в тех классах, в которых учащиеся привыкли к парной и групповой работе. Для классов, постоянно работающих под руководством учителя, включение ролевых игр в репертуар учебной деятельности будет сравнительно сложным процессом. В таких классах следует:

- 1) первоначально по возможности разнообразить виды групповой работы;
- 2) задания давать в форме четких и подробных инструкций, с тем чтобы учащиеся реже обращались за помощью к учителю и привыкали работать самостоятельно;
- 3) время от времени разнообразить состав пар, чтобы учащиеся приобретали опыт общения с разными собеседниками.

§ 7. Контроль речевых умений

Правильно организованный контроль речевых умений (в том числе и в области говорения) дает учителю возможность рационально распределить учебное время, проверить эффективность упражнений, внести коррективы в тематический план, увидеть практические достижения отдельных учащихся и класса/группы в целом. Результаты контроля являются, кроме того, определенным стимулом для совершенствования приемов обучения языку.

Приемы и формы контроля должны отвечать следующим требованиям:

- выполнять не только контролирующую, но и обучающую функцию;
- быть адекватными, т. е. направленными на проверку одной формы общения;
- не вносить существенных отклонений в ход учебного процесса;
- не требовать больших усилий для проверки и отработки ее результатов;
- быть интересными для учащихся и соответствовать их возрастным особенностям.

Определенным показателем уровня сформированности умений говорения являются такие параметры, как:

- количество слов/фраз в сообщении;
- количество простых и сложных предложений;
- количество и объем реплик в диалоге.

Учитываются также языковые средства, которыми пользуется говорящий (их разнообразие, степень тематической обобщенности и т.д.). Эти количественные и качественные показатели должны

дополняться оценкой семантической стороны высказывания (степени его информативности, связанности и развернутости; соответствие ситуации общения).

При проверке сформированности умений диалогического общения на старшем этапе учитываются:

- быстрота реакции (беглость);
- наличие и правильная реализация речевых формул;
- уместность реплик и их разнообразие;
- правильность использования лексики и грамматических структур;
- соблюдение характеристик диалога (эллипсность, ситуативность, наличие эмоционально-оценочных слов и предложений).

При проверке умений монологических высказываний учитываются:

- разнообразие лексики и грамматических структур, а также правильность их употребления;
- развернутость и последовательность сообщения;
- соответствие языковых средств ситуации общения;
- объем высказывания;
- наличие речевого намерения и его реализация;
- количество предложений, выражающих субъективную информацию (личное отношение к высказываемому).

При итоговой проверке сформированности говорения программа предусматривает перечень умений, которые и должны стать объектом контроля (тестового или традиционного).

Для иллюстрации этого положения сошлемся на программу школ с расширенной сеткой часов, лицеев и гимназий, ограничиваясь старшим этапом (Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Старший и профильно ориентированный этап обучения:

- беседа/диалог в связи с содержанием прочитанного/услышанного/увиденного;
- подготовленное связное сообщение на указанную тему;
- развернутый рассказ с высказыванием собственного мнения на основе увиденного/услышанного/прочитанного;
- устный реферат прочитанного/прослушанного текста;
- развернутое сообщение на тему описательного и повествовательного характера с выражением собственного мнения/оценки передаваемой информации;
- неподготовленное высказывание по теме/ситуации;
- участие в диалоге/дискуссии с включением монологических высказываний и с элементами полемики;
- подготовленное сообщение по теме на основе нескольких различных источников информации;
- развернутое сообщение/доклад по теме (обзор, отчет);
- интервьюирование по теме;
- комментирование услышанного/прочитанного/увиденного.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ

§ 1. Краткая психологическая характеристика чтения как одной из форм письменного общения

Чтение как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» (см.: Клычникова З. И., 1973, с. 6), представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания. Зрелое чтение отличается также сформированностью умений «читать незнакомый аутентичный текст без посторонней помощи, в нужном темпе, с правильным пониманием и для многих целей» (Kohonen V., 1985, p. 21).

Для понимания иноязычного текста предполагается, кроме того, наличие определенной перцептивно-смысловой базы, т. е. владение набором фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. Если такая база не создана или оказалась недостаточно прочной, то перцептивные действия читающего принимают развернутые формы и выполняются с большим или меньшим интервалом, затрудняющим или вовсе нарушающим извлечение информации.

Обратные связи, регулирующие сенсорно-перцептивные механизмы, позволяют корректировать воспринятый образ в соответствии с оригиналом, а если такое умение недостаточно развито, то поступление обратных связей опосредуется рядом промежуточных звеньев — поиском звукобуквенных ассоциаций, дифференциацией фонем, различением зрительных признаков слов и предложений, стремлением к внутреннему артикулированию.

Известно, что глаз читающего осуществляет в норме короткие скачки, между которыми происходят устойчивые фиксации на объекте с целью извлечения информации. Наблюдения за движениями глаз показывают, что они делятся на два типа: 1) поисковые, установочные и корректирующие движения; 2) движения, участвующие в построении образа и опознавании воспринимаемого объекта (см.: Красногорский Н. И., 1954). У начинающего чтеца глаза не только движутся вперед, но и делают обратные (регрессивные) движения, которые свидетельствуют о слабо развитой технике чтения, о неумении преодолевать направленность внимания на внутреннее проговаривание и о том, что восприятие не получило должной за-

вершенности. При чтении вслух длина пауз, так же как и количество регрессий, увеличивается. Некоторые психологи связывают данный факт с громоздкостью процесса произношения, а также со стремлением читающего к доступности и выразительности, поскольку чтение вслух, как правило, выполняется для других (см.: Егоров Т. Г., 1953).

Если обратиться к речевым механизмам чтения, то, так же как и в устном общении, огромную роль здесь будут играть речевой слух, прогнозирование и память, хотя проявляют они себя несколько иначе. Роль речевого слуха в процессе чтения определяется особенно-стью звукобуквенной системы печатного текста. Читающий должен владеть звукобуквенными ассоциациями, уметь вычленять звуки из речевого потока и дифференцировать их. Фонематический слух выполняет при этом особо важную функцию, способствуя успешному восприятию и дифференциации звукового состава слов. В затруднительных случаях читающий прибегает для этих целей к аналитико-синтетическим операциям.

Вероятностное прогнозирование — «мысленный обгон в процессе чтения» (И. М. Фейгенберг) — как неотъемлемый компонент активной мыслительной деятельности также определяет успешность восприятия и понимания в любых видах чтения.

Прогнозирование способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроя, готовности к чтению (см.: Westhoff G. L., 1987).

Необходимым условием прогнозирования являются наличие и систематизация прошлого опыта. Чем опытнее читающий, тем точнее будет у него антиципация содержания.

Чтение связано, как уже упоминалось, со сложным процессом поиска и выбора информативных признаков из ряда возможных, что зависит от наличия ассоциативных связей, установленных в результате прежнего речевого опыта, от умения пользоваться ими избирательно, освобождаясь от «несущественных признаков и побочных связей» (Лурия А. Р., 1975, с. 220).

Успешность вероятностного прогнозирования зависит от соотношения между известными и неизвестными словами, от степени знакомства с темой — условиями в равной степени важными и для устного общения, но, кроме того, от умения пользоваться мгновенным выбором решения из ряда вероятностных гипотез.

Гипотезы составляют один из механизмов поиска. Читающий совершает мыслительную деятельность, сущность которой удачно определил Ж. Пиаже. Она предполагает наличие «вопроса, дающего направление поиску гипотезы, которая кладется в основу решения, и контроля, определяющего их выбор» (Piaget J., 1947). Выпадение какой-либо части из этих операций делает процесс восприятия крайне несовершенным, а иногда и невозможным. Если выпадает направляющее внимание, то исчезает контроль

за нормальным ходом мышления и соответственно нарушается коррекция ошибок.

При неумении найти подтверждение выдвинутой гипотезе, сменить ее или уточнить восприятие становится пассивным и упрощенным, без должной обобщенности и критического анализа, что и подтверждает известное из жизненных наблюдений изречение «смотреть не значит видеть или слушать не значит слышать».

Понимание содержания происходит на основе ряда сложных логических операций, результатом которых являются установление связей в тексте и переход «от развернутых слов к смысловым ве-хам» (Соколов А. Н., 1968).

Ступенчатый характер понимания неоднократно анализировался в работах психологов: Лурия А. Р. (1975), Клычниковой З. И. (1973), Кармановой З. Я. (1994), Корниенко Е. Р. (1996) и др. Наиболее полно применительно к иностранному языку он был описан З. И. Клычниковой, которая выделила четыре типа информации, извлекаемой из текста (категориально-познавательная, ситуационно-познавательная, эмоционально-оценочная, побудительно-волевая), и семь уровней понимания.

Два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний) свидетельствуют о приблизительном (по терминологии А. Р. Лурия «фрагментарном») понимании. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме, которой посвящен текст. Операции, которые совершает начинающий читатель, отличаются определенной сложностью. Она возникает не только вследствие количественного расхождения словаря читающего с лексикой, наличествующей в тексте, но и по той причине, что многие слова употребляются в переносном значении и не обладают мотивированностью. Большую сложность представляют также многозначные слова, омографы, антонимы и синонимы.

Третий уровень (понимание предложений) более совершенный, хотя он также отличается фрагментарностью. Трудности понимания предложений связаны как с синтаксисом, так и с морфологией. Воспринимая предложение, учащийся должен расчленить его на отдельные элементы, установить связь между ними и их роль в высказывании, опознать грамматические омонимы, особенно в служебных словах, и т. д.

Наиболее трудными являются дистантные конструкции, в которых одна часть сообщения отделяется от другой, непосредственно связанной с ней по смыслу; конструкции с инверсией, которые могут быть поняты после восстановления соответствий между последовательностью событий и последовательностью слов.

При восприятии дистантных конструкций читающий в уме производит перекодировку мелких единиц предложения в более крупные. Чем дальше разъединены воссоединяемые элементы, тем большая нагрузка падает на кратковременную память, замедляя процесс

понимания. Эти мыслительные операции требуют особой формы синтеза отдельных элементов и одновременной, а не последовательной обозримости всего предложения.

Четвертый и пятый уровни (понимание текста) автор связывает с видами чтения и с тем, к каким типам информации относится извлекаемое из текста содержание. Если к категориально-познавательной и ситуационно-познавательной, то это — чтение с общим/глобальным пониманием, если в тексте в той или иной мере отражена информация третьего и четвертого уровней, читающий достигает полного/детального понимания¹. Для понимания текста особую сложность представляет выделение строевых слов, которые выражают синтаксические связи и оформляют смысловые отношения, но не несут большой информативной нагрузки. Не случайно поэтому большинство психологов относят строевые слова к особо важным для понимания информативным сигналам, к «ориентировочным компонентам восприятия», помогающим упорядочить перцептивную деятельность в соответствии со структурой и логикой воспринимаемого текста (см.: Венгер Л. А., 1969, с. 124).

Шестой уровень — понимание содержательной и эмоционально-волевой информации, седьмой — понимание всех четырех типов информации, включая побудительно-волевую.

Два последних уровня должны свидетельствовать, по-видимому, о полной сформированности технических навыков (об умении читающего реагировать на всевозможные сигналы письменной коммуникации: заголовки, знаки пунктуации, особый шрифт, подчеркивание, схемы, таблицы, выделение абзацев, грамматические признаки слов и др.), об умении переключаться с одной мыслительной операции на другую, извлекать информацию, не выраженную эксплицитно.

Для выполнения этой последней коммуникативной задачи читающий должен уметь обобщать, находить связь между смысловыми кусками, выделять наиболее важное, «переходить в подтекст», достигать полноты, точности и глубины понимания (см.: Лурия А. Р., 1975, с. 174)². В результате всех этих операций читающий оценивает текст в широком социальном и культурном контексте, а само чтение характеризуется зрелостью, которую можно

¹ Четвертый и пятый уровни представляются нам наиболее уязвимыми в этой типологии не только потому, что они нечетко описаны самим автором, но и по той причине, что наличие эмоционально-оценочных или побудительно-волевых слов/предложений не влияет в значительной степени на языковые и структурно-композиционные характеристики текста, так как в любом языке их число невелико (см.: Рожкова Г. И., 1971).

² Точность включает в себя адекватность понимания языковой формы и содержания, полнота отражает количественную меру, а глубина проявляется в интерпретации извлеченной информации и в понимании подтекста (см. подробнее: Фолмкина С. К., 1987, с. 13).

в первом приближении оценить как пороговый продвинутый уровень сформированности коммуникативной компетенции (см.: Европейский языковой портфель, 1997).

§ 2. Техника чтения и формирование технических навыков

Хотя в реальном чтении процессы восприятия и понимания, как уже упоминалось выше, тесно взаимосвязаны, умения и навыки, обеспечивающие данные процессы, принято делить на две группы: а) технические навыки чтения; б) умения и навыки смысловой переработки воспринимаемой информации.

Технические навыки обеспечивают перцептивно-смысловую сторону чтения.

Знание звукобуквенных соответствий и умение прогнозировать развертывание языкового материала относятся, по мнению психологов, к основным механизмам техники чтения.

Отмечается, что, переходя к чтению, учащиеся допускают ошибки в артикуляции и интонировании там, где они устно их не делают. Объясняются эти ошибки трудностью сличения буквенных сигналов и их перекодировки в артикуляционные системы. Включение зрительного компонента нарушает недостаточно сформированный навык звукобуквенных связей.

Извлечение информации из печатного текста начинается, как уже упоминалось, с движений глаз по строке. Зрелый читатель делает 3—4 остановки, причем чередование скачков (саккадических движений) носит у него ритмический характер и распределяется примерно с равными интервалами (см.: Ярбус А. Л., 1965). Регрессивные движения глаз и длина пауз находятся в прямой зависимости от сложности текста и от коммуникативной задачи, которая стоит перед читающим. Если, например, необходимо пересказать текст непосредственно после его прочтения, учащиеся «придерживаются следующих операций: значительно медленнее читают текст, особое внимание уделяют структурным особенностям материала для уяснения того, из каких частей он состоит и как они между собой связаны, стараются понять принципы расположения текста, мысленно пересказывают себе прочитанное, фиксируют основные опорные пункты, стремятся придерживаться выделенных опорных пунктов при воспроизведении и т. д.» (Смирнов А. А., 1966, с. 58, 59).

Единицей восприятия у начинающего читателя является слово, хотя смысловая переработка воспринятой зрительно информации начинается с синтагм, которые объединяются затем в предложение, а те, в свою очередь, в смысловой кусок и, наконец, в текст. Восприятие более крупных единиц информации свидетельствует о наличии у читающего большого поля чтения.

Зрительные процессы чтения относятся к числу автоматизированных, т. е. таких, которые «протекают как бы сами собой, независимо от сознательных намерений чтеца» (Егоров Т. Г., 1953, с. 37). Однако такая автоматизация зрительных процессов характерна только для зрелого читателя, который отличается от начинающего сформированностью ряда умений и навыков. Например:

- наличием установки перед чтением;
- отсутствием неоправданных регрессивных движений глаз;
- редукцией внутреннего проговаривания;
- узнаванием слов по очертанию 3—4 букв (независимо от того, сколько других букв попадает во время остановки глаз в зону периферийного зрения);
- умением ориентироваться в любом контексте;
- использованием фонетически правильного чтения вслух;
- умением воспринимать более крупные единицы информации;
- направленностью внимания на содержание;
- владением разными видами чтения и различными способами переработки информации, так как «понятно в самом широком смысле то, что может быть иначе выражено» (Леонтьев А. А., 1989, с. 5);
- умением пользоваться стратегиями чтения;
- наличием гибкости, т. е. умением быстро переключаться с одного вида чтения на другой, меняя скорость извлечения информации из текста.

Что касается скорости чтения, то она имеет довольно большой диапазон разброса и варьируется от 150—200 до 650—800 слов/мин.

Возможный набор скоростей чтения про себя в немецком языке приводит Ф. Лёзер, указывая начальные и пограничные показатели темпа:

- очень медленный (*sehr langsam*) — 170—200 слов/мин;
- медленный (*langsam*) — 230—250 слов/мин;
- средний (*Durchschnitt*) — 250—300 слов/мин;
- выше среднего (*Überdurchschnitt*) — 300—350 слов/мин;
- быстрый (*schnell*) — 350—400 слов/мин;
- очень быстрый (*sehr schnell*) — 400—500 слов/мин;
- чрезвычайно быстрый (*außergewöhnlich schnell*) — 550—650 слов/мин (см.: Loeser F., 1971)

В английском языке показатели скорости чтения будут выше, так как английские и немецкие слова отличаются по количеству составляющих их букв (см. гл. V, § 2).

Скорость чтения является внешним показателем приемов перцептивной и смысловой переработки информации. Увеличение скорости чтения про себя является важным условием формирования и совершенствования технических навыков, так как быстрое чтение развивает целостность восприятия и содействует укрупнению единиц восприятия, расширяя тем самым поле чтения.

Для увеличения скорости чтения необходимы два условия: регулярность чтения и наличие легких, интересных текстов в период формирования технических навыков.

Несмотря на то что общая схема смыслового восприятия информации и перцептивно-сенсорные процессы, лежащие в основе чтения, достаточно хорошо изучены в психологии и лингводидактике, практические результаты школьников в области чтения оставляют желать лучшего. Основные причины этого недостатка сводятся, как нам кажется, к следующему:

а) отсутствие дифференцированного подхода к текстам разного характера и назначения;

б) незнание психологических особенностей зрелого читателя;

в) сведение разнообразных видов чтения к одному или двум, получившим широко распространенные названия «аналитическое» и «синтетическое»;

г) слабая разработанность методики обучения видам чтения в школах разного типа.

На основании вышеизложенного можно констатировать, что читающий уже на начальном этапе должен:

- знать названия букв и соотносить буквы с передаваемыми ими звуками;

- правильно озвучивать незнакомое слово в изолированной позиции и в предложении;

- соотносить слово со значением;

- узнавать в незнакомом тексте известные слова;

- ориентироваться в структуре текста (находить заголовки, начало и конец абзаца, подписи под рисунками и т.д.);

- узнавать разновидности текста (стих, рифмовка, рассказ, диалог, кроссворд, комикс и др.);

- опираться на правила орфографии;

- выразительно и правильно читать вслух;

- ориентироваться в структуре предложения;

- определять значение новых слов по словообразованию и контексту;

- преодолевать направленность внимания на артикуляцию.

Перечисленные выше навыки призваны обеспечить условия протекания чтения как формы речевого общения, т.е. создать перцептивно-смысловую основу восприятия и обучить учащихся оперировать языковым материалом в объеме предложений, смысловых кусков и несложных текстов.

С самого начала необходимо приучать учащихся читать по-разному, так как уже на начальном этапе согласно Программе обучения иностранным языкам... (2002) развиваются все виды чтения.

При этом одновременно решаются две задачи:

1) концентрируется внимание на навыках, обеспечивающих рецептивную сторону чтения;

2) внимание направляется одновременно на решение смысловых задач с целью понимания, осмысления и переработки информации.

Во II классе тексты, данные в учебниках, служат для презентации нового материала и развития технических навыков чтения. На первых порах материал предъявляется учителем на слух, в конце обучения дети сами могут читать тексты. При этом следует помнить, что первое чтение осуществляется про себя и связывается с пониманием основного содержания. Кроме того, данные тексты могут быть использованы для развития у учащихся умений узнавать графический вариант текста, выученного наизусть (со слуха), и выразительно читать его.

Для развития техники чтения на начальном этапе могут использоваться следующие упражнения:

- чтение вслух выученных наизусть пословиц, поговорок, скороговорок, стихов, небольших диалогов;
- нахождение в ряду, состоящем из 6—8 примеров, слова, отличающегося по написанию (неподходящего по теме, рифмующегося с одним из приведенных образцов и др.);
- составление при помощи разрезной азбуки слов и предложений по изучаемой теме;
- заполнение пропусков недостающими буквами;
- нахождение в каждом ряду слова, которое содержит указанный звук;
- объединение слов текста в тематические группы;
- нахождение в тексте и письменная фиксация синонимов/антонимов;
- заполнение пропусков в предложении/тексте подходящими по смыслу словами;
- подбор к словам на иностранном языке русских эквивалентов;
- чтение текста в установленное время;
- повторение за учителем текста по предложениям;
- нахождение в тексте предложения, в котором содержится ответ на вопрос учителя;
- дополнение указанных предложений;
- нахождение конца каждого предложения из заданных образцов и др.

На среднем и старшем этапах обучения осуществляется коррекция и совершенствование техники чтения. Уровень сформированности умений и навыков перцептивно-смысловой базы может считаться достаточно высоким, если учащийся может:

- автоматически пользоваться правилами чтения;
- правильно артикулировать и интонировать;
- опираться на опознавательные признаки (знаки препинания, шрифт, грамматические формы, средства синтаксической и логической связи и др.);
- дифференцировать омографические формы;

- менять темп чтения в зависимости от характера текста и формы его обработки;
- пользоваться механизмом зрительного охвата композиционно-структурных особенностей текста;
- владеть механизмом рецептивного комбинирования, определяющего успешность формирования прогностических умений и быструю переработку информации;
- мгновенно определять графический образ по слухомоторному (и слухомоторный по графическому).

Известно, что техника чтения не является достаточным условием понимания текста и связь между техническими навыками и пониманием не носит прямолинейного характера, что практически означает возможность осмысления при недостаточно развитой технике чтения и, наоборот, возможность достижения определенного уровня в технике чтения при довольно поверхностном/фрагментарном понимании. Однако большой разрыв между технической и смысловой сторонами чтения невозможен, и основное место в этом диалектическом единстве принадлежит пониманию (см.: Егоров Т. Г., 1953).

Одновременное восприятие формы и содержания, характерное, как уже упоминалось, для зрелого, опытного читателя, обеспечивает полное понимание, при этом многие мыслительные операции (вычленение опознавательных признаков, установление связей в тексте и др.) протекают в свернутом виде.

С целью совершенствования техники чтения на уроках следует проводить упражнения, предназначенные для развития беглости чтения про себя, так как в процессе самостоятельного чтения учащиеся не могут следить за своим темпом и тем более ускорять его. Для этой цели целесообразно использовать небольшие по объему тексты, с тем чтобы все упражнение, выполняемое в условиях дефицита времени, занимало не более 5—6 минут. Большое значение имеет в данном случае регулярность проведения этого упражнения, а не количество читаемого за один раз.

Из сказанного не следует делать вывод о том, что чтение вслух не должно иметь места на продвинутом этапе обучения. Чтение вслух может быть хорошим фонетическим упражнением и способствовать при разумной его организации развитию умений и навыков говорения. Для этой цели следует использовать один-два абзаца и тщательно отработать отрезок текста с учащимися, используя фонетическую разметку.

§ 3. Классификация видов чтения

Чтение с точки зрения мыслительных процессов протекает на различных уровнях: от умения понять содержание приблизительно до творческого прочтения, при котором читающий не только вос-

создает ход мыслей автора, но и сравнивает, синтезирует прочитанное, принимает или отвергает основную мысль, реорганизует свою мысль или встает на новую точку зрения. Иными словами, читающий проявляет способность «понимать значение и интенцию текста и выражать собственные намерения в языковой форме, обладающей воздействующей силой» (Piepho H. E., 1974, S. 164).

Между первым и вторым видом чтения существует ряд промежуточных, имеющих немаловажное практическое значение. Существовавшие ранее классификации видов чтения основывались на факторах, не учитывающих уровни понимания и степень полноты извлечения информации. Иной подход к классификации, разработанный в отечественной методике (С. К. Фоломкина) и за рубежом (K. Weber, A. Oliver, R. H. Alan, H. Frankenpohl), способствует не только лучшей организации материала, но и более правильной разработке упражнений, при построении которых, с одной стороны, необходимо учитывать механизмы, лежащие в основе чтения (как в области технических навыков, так и на уровне смыслового восприятия), с другой стороны, операции, которые совершает читающий в каждом виде чтения¹.

В зарубежной методике предлагается свыше 30 видов чтения, однако при ближайшем рассмотрении оказывается, что под видами чтения иногда понимают разные этапы одного и того же вида или разные способы фиксации прочитанного. Так, например, просмотровое чтение в одной из работ делится на такие виды, как: общий обзор (skimming), предварительный обзор (preview), повторный обзор (review), окончательный обзор (overview), просмотр (scanning) (Taylor S., Berg P., Frankenpohl H., 1968)².

Основные виды чтения, до сих пор встречающиеся в отечественных и зарубежных работах, можно суммировать в таблице 9.

В таблицу не включены такие названия, как: домашнее/классное чтение, чтение со словарем/без словаря, подготовленное (с предварительно снятыми трудностями)/неподготовленное и др. Все эти названия не означают новый вид чтения, они указывают лишь на место и форму проведения работы над чтением.

Чтение вслух и про себя относится то к видам, то к двум сторонам одного и того же чтения (З. И. Клычникова, С. К. Фоломкина).

¹ Под *видами чтения* принято понимать набор операций, обусловленных целью чтения и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» (см. подробнее: Фоломкина С. К., 1987, с. 22–32).

² См. также восемь видов чтения, выделенных П. Э. Пифо: беглое чтение (überfliegendes Lesen), поисковое чтение (suchendes L.), аналитическое чтение (analytisches L.), критическое чтение (kritisches L.), сравнительное чтение (vergleichendes L.), интерпретирующее чтение (interpretatives L.), оценивающее чтение (würdigendes L.), чтение как источник получения и расширения языковых средств (ausbeutendes L.) (Piepho H. E., 1985, S. 31).

Таблица 9

Параметры различия	Вид чтения			
	Чтение про себя	Чтение вслух		
По форме прочтения				
По использованию логических операций	Аналитическое чтение	Синтетическое чтение		
По глубине проникновения в содержание текста	Интенсивное чтение	Экстенсивное чтение		
По целевым установкам	Изучающее чтение	Ознакомительное чтение	Просмотровое чтение	Поисковое чтение
По уровням понимания	Полное/детальное понимание	Общее/глобальное понимание		

Несмотря на наличие общих черт, между ними имеются серьезные отличия, что делает необходимым специальное обучение двум способам прочтения. Хотя чаще всего читают про себя, чтение вслух нередко выступает как фонетическое упражнение, как косвенный показатель сформированности говорения. Недаром М. Уэст называл чтение вслух «подсказанной устной речью» (см.: West M. P., 1960).

Оппозиции «аналитическое — синтетическое» чтение в известной мере условны, так как в смысловом восприятии, аналитико-синтетическом по своей природе, разделить эти операции не всегда возможно. Их соотношение может меняться в пределах чтения не только одного текста, но и даже абзаца. Названия «интенсивное — экстенсивное» чтение коррелируют с выше рассмотренными оппозициями. Некоторые авторы называют первый вид чтением с глубоким проникновением в содержание, а второй — чтением беглым, поверхностным (см.: Хегболдт П., 1963).

Г. Вестхоф связывает различие в данных видах чтения со скоростью чтения, объемом и важностью текстов («важные тексты читаются интенсивно, неважные — экстенсивно»). Лучший результат достигается, по мнению автора, тогда, когда оба вида используются одновременно, причем «текст читается по-возможности экстенсивно, а интенсивнее не более, чем нужно» («...so extensiv wie möglich liest und nicht intensiver als notwendig») (Westhoff G. L., 1987, S. 77).

Остановимся на более подробном анализе видов чтения, предложенных и детально описанных С. К. Фоломкиной (см.: Фоломкина С. К., 1987).

В основу классификации С. К. Фоломкина положили практические потребности читающих: *просмотр* рассказа, статьи или книги, *ознакомление* с содержанием, *поиск* нужной информации, *детальное изучение*, если нужно, языка и содержания. Каждый вид чтения связан, следовательно, с решением определенных коммуникативных задач.

Целью обучения в школах разного типа являются три вида чтения: ознакомительное, поисковое и изучающее¹.

Ознакомительное и поисковое чтение относится к видам быстрого чтения. Различие между ними заключается в достижении степени полноты и точности понимания.

Ознакомительное чтение предполагает извлечение из текста основной информации со степенью полноты понимания в пределах 70—75 %. Этот показатель принимается психологами в норму. Программа этот уровень проникновения в содержание относит к общему/глобальному пониманию (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Для ознакомительного чтения рекомендуются довольно длинные тексты, легкие в языковом отношении, с незначительным количеством избыточной информации.

Поисковое чтение связано с нахождением в тексте конкретной, нужной для читающего информации: определений, выводов, фактических данных, сведений страноведческого характера и т. д. Текст может прочитываться полностью или частично, если учащийся знает, где находится интересующая его информация.

Изучающее чтение предполагает достижение детального/полного (100 %) и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте. Это чтение протекает медленно, так как учащийся, имея установку на длительное запоминание, прибегает к повторному чтению, переводу, а иногда и к письменной фиксации содержания, глубже вникает в суть коммуникативной ситуации.

Изучающее чтение целесообразно проводить на текстах, обладающих познавательной ценностью и информативной значимостью, достаточно трудных в языковом отношении. Анализ, как справедливо отмечает С. К. Фоломкина, выполняет вспомогательную роль. Языковая форма текста содержит много ориентиров и подсказок, используя которые учащийся может в дальнейшем самостоятельно преодолевать языковые трудности (см.: Фоломкина С. К., 1987, с. 95).

¹ Просмотровое чтение связано с получением самого общего представления о содержании текста. Этот вид чтения не входит в целевые установки школьных программ, так как *просмотр* во многом дублирует процесс *ознакомления*, а установка на селективный отбор информации и способы ее переработки связаны с профессиональной деятельностью людей, хорошо владеющих языком и своей специальностью (см. также: Троянская Е. С., 1982, с. 209).

§ 4. Цели обучения чтению

Все три вида чтения при условии сформированности технических навыков развиваются одновременно уже на начальном этапе.

По окончании **начального этапа** учащиеся должны:

1) понимать основное содержание несложных в языковом отношении текстов, имеющих ясную структуру и логику изложения, соответствующих возрасту и интересам учащихся (стихи, тексты песен, сказки, комиксы, рассказы, юмористические истории, личное письмо в детский журнал), догадываясь при этом о значении незнакомых слов с опорой на изобразительную и зрительную наглядность, лингвистическую догадку и реагируя на содержание как вербально, так и невербально (уровень общего понимания);

2) понимать полностью содержание небольших текстов (описание животного, простой кулинарный рецепт, стихи, сказки, рассказы, комиксы), построенных преимущественно на знакомом учащимся языковом материале (уровень полного детального понимания);

3) находить необходимую/интересующую информацию о тексте, прочитать ее вслух, подчеркнуть, выписать (поисковое чтение на элементарном уровне) (см.: Программа... «Первые шаги», 1995, с. 36, 37).

Поскольку требования к начальному этапу в школах с расширенной сеткой часов и гимназиях в целом совпадают, обратимся к анализу продвинутых этапов.

На **среднем этапе** школ данного типа (V—VII классы) ознакомительное и изучающее чтение развивается на монологических/диалогических текстах познавательной и страноведческой тематики (публикации в подростковых журналах, рассказы и отрывки из произведений художественной литературы).

Поисковое чтение развивается на текстах объявлений, реклам, проспектов, газетных и журнальных публикаций.

На **старшем этапе** (VIII—IX классы) ознакомительное чтение развивается на текстах сообщений, обзоров, публикаций научно-познавательного характера, отрывков из произведений художественной литературы.

Для изучающего чтения рекомендуется привлекать тексты интервью и репортажей, инструкций, образцов художественной прозы.

Поисковое чтение проводится на текстах статей и публикаций периодической печати и публицистики.

На **профильно ориентированном этапе** обучения (X—XI классы) ознакомительное чтение проводится на текстах научно-популярного характера, очерках, эссе, обзорах, отрывках публицистической и художественной литературы, а также на материалах, имеющих профессионально ориентированную направленность.

Изучающее чтение проводится на текстах научно-популярного характера (полемиические статьи, хроники, рефераты), а также на текстах, связанных с будущей профессией учащихся.

Для поискового чтения используются информационные проспекты, рекламы, брошюры, журнальные публикации и профессионально ориентированные материалы.

На каждом из четырех этапов предусмотрено формирование стратегических умений чтения, которые в целом сводятся к следующему перечню:

- уметь прогнозировать значение слов по начальным буквам;
- догадываться о значении слов на основе сходства со словами родного языка;
- прогнозировать содержание, опираясь на заголовки (изобразительную наглядность, сноски, предтекстовые вопросы и др.);
- игнорировать незнакомые слова, не влияющие на понимание основного содержания;
- возвращаться к прочитанному с целью уточнения или лучшего запоминания;
- использовать для понимания содержания текстовые опоры (таблицы, схемы, графики, шрифтовые выделения и др.);
- использовать двуязычные и одноязычные словари (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

§ 5. Тексты для обучения чтению

Обучение иностранному языку в школах разного типа должно способствовать ориентации учащихся в социальной среде на основе развития интеллектуальных способностей, профессиональных устремлений и достижения такого уровня коммуникативной компетенции в области рецепции, который позволял бы читать достаточно сложные тексты, относящиеся к трем сферам общения (социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной), как в своей стране, так и в странах изучаемого языка (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

Степень сложности текста¹ и его объем зависят от коммуникативной задачи, от принадлежности к определенному стилю и жанру, от особенностей структуры и формы выражения мысли.

Из программных требований, рассмотренных в § 4 этой главы, видно, что тексты для чтения относятся к четырем функциональным стилям: литературно-художественному, научно-популярному, научному и газетно-публицистическому.

¹ Под *текстом* понимается определенным образом организованная совокупность предложений с единой коммуникативной задачей. Основными признаками текста являются: смысловое и коммуникативное единство, структурная целостность (см.: Москальская О. И., 1981, с. 12).

Наиболее предпочтительными для школьных условий, как показывает наш опыт создания учебников для общеобразовательной школы и школ с углубленным изучением иностранного языка, а также наблюдение за обучением учащихся по данным пособиям, являются рассказы или относительно законченные отрывки из художественной литературы.

Рассказы, являясь небольшой по объему формой художественной литературы, позволяют планировать контроль понимания и обсуждение прочитанного в рамках одного урока. Некоторые исследователи утверждают, что рассказы как образцы малой прозы являются настоящей литературой, так как в них «критически осмысливается мир и человек, раскрываются возможности житейского опыта и личных переживаний» (см.: Lange G., 1987, с. 4).

Тексты художественной литературы создают большие возможности для накопления и уточнения знаний о культуре страны изучаемого языка, включая знания по истории, географии, литературе и др.

Вместе с тем эти тексты имеют и определенные сложности, поскольку в них органически сочетается логическая (интеллектуальная) информация с образной (эмоциональной). Культурный контекст¹ содержит нередко реалии, относящиеся к разным сферам общения, авторский стиль и художественные средства (сравнения, гиперболы, метафоры, эпитеты и др.). Эти трудности требуют предтекстовых/послетекстовых пояснений и некоторой адаптации.

Наиболее легкими, как показывают экспериментальные проверки, являются образцы художественной литературы, отвечающие следующим требованиям:

- 1) информативной содержательности;
- 2) наличию одной сюжетной линии с простым и последовательным изложением;
- 3) логике изложения, отвечающей законам построения данного типа текста;
- 4) заголовку, соответствующему содержанию текста;
- 5) наличию вводной части, включающей базовую для развития сюжета информацию и заключение с обобщающим коммуникативным блоком;
- 6) легко вычленимой при чтении семантической связи между смысловыми частями текста (см.: Малькова Е. В., 2000, с. 106).

Основной задачей **научно-популярного стиля** является пропаганда достижений науки и техники. Поскольку тексты этого стиля адресованы массовому читателю, то материал статей (журналов, научно-популярной периодики) излагается в увлекательной и до-

¹ Термином *культурный контекст* принято обозначать совокупность идеологических, социальных, национальных, литературных и иных обстоятельств, при-
сущих тому или иному тексту.

ступной форме. В таких текстах используется незначительное количество цифровых данных, формул, схем и терминов. Им несвойственны сложный синтаксис, подтекст, излишняя образность, экспрессия. Для привлечения внимания широко используются повторы, риторические вопросы, обращенность к читателю (стиль Руссо).

Научно-популярный текст имеет, как правило, информативный заголовок, введение с описанием истории вопроса или ознакомлением с темой, без раскрытия содержания. Тексты этого стиля могут использоваться для обучения всем трем видам чтения.

Научный стиль выполняет две функции. Одна из них заключается в фиксации и хранении знаний из разных областей науки, которые через тексты откладываются в памяти людей. Другая представляет собой непосредственное или опосредованное общение ученых, что делает возможным дальнейшее развитие науки. В текстах этого стиля преобладают заголовки номинативного типа, в которых нередко формулируется проблема, изложенная в статье, эссе, брошюре, книге и т. д. Эта проблема раскрывается затем с нужной степенью подробности, причем описание разворачивается от известного к неизвестному. Внешним признаком научного стиля является порядок организации информации. Текст имеет введение, содержащее основной тезис, главную часть, в которой дается аргументация тезиса и практическое описание нового изобретения (устройства, проведенного эксперимента и т. д.). Заключительная часть/последствие выполняет интегрирующую функцию, т. е. в сжатом виде подводит итог содержания текста.

Специфической чертой научного текста являются подчеркнутая логичность, многократное повторение с дополнительным аргументированием, сложный синтаксис и многообразие профессионально ориентированной тематики (см.: Гальперин И. Р., 1981; Дридзе Т. М., 1984; Зильберман Л. И., 1988; и др.). В школах тексты данного стиля используются на профильно ориентированном этапе в строгом соответствии с будущей профессией учащихся при изучающем и поисковом чтении. Более легкими следует считать: статьи, обобщающие достижения в области той или иной науки, биографии ученых, истории открытий, отрывки из монографий и учебников в форме описания или повествования.

Тексты **газетно-публицистического стиля** представляют большую сложность для учащихся, хотя в отличие от научных текстов они носят популяризаторский характер. Некоторые авторы отмечают характерную особенность этого стиля: одна часть текстов сближается с научными, другая — с текстами иных стилей. Основные функционально-смысловые типы речи представлены здесь описанием, повествованием и рассуждением. Последняя форма выражения мысли является более сложной, так как для рассуждения характерны комментирование и аргументирование, т. е. необходимость доказывать, развивать, подтверждать или опровергать мысль.

Газетно-публицистические тексты характеризуются наличием политической лексики, фразеологизмов, аббревиатур, реалий, газетных штампов, клише, разнообразием тематики.

Определенную трудность для восприятия представляют интернационализмы, особенно те из них, объем значения которых не совпадает с соответствующими понятиями в родном языке. Газетно-журнальные публикации имеют самые разнообразные заголовки, в том числе рекламные и эмоционально-апеллятивные. Тексты данного стиля используются на старшем и профильно ориентированном этапах для всех видов чтения. Их отбор происходит в строгом соответствии с принципами, перечисленными в гл. V, § 2.

§ 6. Обучение разным видам чтения

В основе всех трех видов чтения лежат общие/основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях. Одни из них связаны с пониманием содержания, другие — с его осмыслением и переработкой. Например:

- уметь выделять в тексте основную мысль (наиболее важные факты, цифровые данные и т. д.);
- обобщать прочитанное, отделять главное от второстепенного, новое от известного;
- соотносить между собой отдельные части текста, устанавливать связь между ними; группировать основные факты/события каждого смыслового куска;
- формировать суждение относительно замысла текста и его дальнейшего развития;
- уточнять понимание содержания с помощью анализа (при изучающем чтении) и синтеза (при ознакомительном и поисковом чтении);
- восстанавливать пробелы в понимании;
- использовать функции строевых слов;
- оценивать и интерпретировать содержание;
- понимать и оценивать национально-культурную специфику страны изучаемого языка;
- обращаться к собственному опыту чтения, в том числе и на родном языке¹.

¹ Условия для переноса умений и навыков из родного языка создаются главным образом за счет того, что чтение на иностранном языке с самого начала обучения трактуется как форма речевого общения, т. е. от читающего ожидаются те же результаты, что и при чтении на родном языке. Другим фактором, обеспечивающим благоприятные условия для переноса, является легкость текстов в языковом отношении. Соблюдение этого условия достигается за счет предварительного (до чтения текстов) знакомства с лексикой, исключения неизвестных грамматических структур, выполнения предтекстовых упражнений, создающих направленность мысли, обучающих прогнозированию и речевой догадке.

Основные компоненты чтения — текст, задание перед чтением и контроль понимания — должны соответствовать конкретному виду чтения.

Упражнения, предшествующие всем видам чтения:

- 1) на основе ключевых слов (предваряющих вопросов, плана, иллюстраций) сделать предположение о содержании текста;
- 2) предварять чтение изучением схем, таблиц, терминов и т.д.;
- 3) опираться на предваряющую чтение беседу учителя (*что вы знаете/помните о...*);
- 4) прослушивать перед чтением фонозапись о том же событии, но в описании другого автора (например, репортаж);
- 5) предварительно изучить текст на аналогичную тему с целью повторения лексики и необходимых выражений (для быстрых видов чтения).

Обучение ознакомительному чтению

1. Условия, определяющие успешность обучения:

- проведение в режиме дефицита времени (темп быстрый);
- организация как одноразового чтения про себя;
- проверка понимания *основной* информации;
- исключение перевода на родной язык, так как «перевод противоречит природе ознакомительного чтения» (Фоломкина С. К., 1987).

2. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- прогнозировать содержание по заголовку/вступлению, зрительной наглядности;
- определять главную мысль;
- отделять основную информацию от второстепенной, фактическую от гипотетической;
- использовать сноски (ключевые слова, реалии и др.) как опоры для понимания;
- устанавливать логическую /хронологическую связь фактов и событий;
- обобщать данные, изложенные в тексте; делать выводы из прочитанного;
- выписывать из текста наиболее значимую информацию с целью использования ее в других видах деятельности (в проектной работе, в коммуникативной игре и т.д.);
- классифицировать/группировать информацию по определенному признаку;
- оценивать новизну, важность, достоверность изложенных в тексте фактов и др.

3. Упражнения для обучения ознакомительному чтению:

- прочитайте план/утверждение, определите, соответствует ли он/оно последовательности изложенных в тексте фактов;

- расположите вопросы (заголовки), данные в ключе, в последовательности, соответствующей содержанию текста;
- выберите правильный ответ из 3 — 4 вариантов (multiple choice);
- найдите в тексте ответ на вопрос, поставленный в заголовке;
- составьте план текста;
- найдите основную мысль в начале, середине и конце текста;
- подчеркните в каждом абзаце одно-два предложения, которые можно было бы опустить как несущественные;
- просмотрите текст и озаглавьте его;
- перечислите факты, которые вы хотели бы запомнить;
- составьте аннотацию/краткий реферат прочитанного;
- передайте содержание текста в устной/письменной форме;
- составьте выводы на основе прочитанного;
- назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащиеся в тексте. Укажите, где можно использовать эти сведения;
- укажите, какая из двух аннотаций передает содержание точнее;
- прочитайте текст и составьте на основе содержания схему (диаграмму, анкету и др.);
- на основе содержания прочитанного текста дорисуйте карту/схему;
- выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и др.

Обучение изучающему чтению

1. Условия успешности обучения:

- медленный вид чтения про себя без ограничения времени;
- перечитывание с решением новых задач;
- перевод на родной язык всего текста или его фрагментов;
- чтение первоначально облегченных текстов, затем трудных (поучительных в смысле подхода к работе над незнакомым материалом);
- самостоятельное чтение, связанное с обращением к словарю.

2. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять важность (значимость, достоверность) информации;
- полно и точно понимать содержание текста;
- делать перифраз/толкование трудных для понимания слов/предложений;
- раскрывать причинно-следственные связи;
- предвосхищать дальнейшее развитие событий/действий;
- составлять план, схемы, таблицы;
- ставить вопросы к основной и второстепенной информации;
- отделять объективную информацию от субъективной, т. е. факты от рассуждений;

- выявлять имплицитную информацию;
- понимать содержание, опираясь на фоновые знания/широкий контекст, на экстралингвистический аппарат текста и шрифтовые выделения;

- переводить текст полностью или выборочно (устно или письменно).

3. Упражнения для обучения изучающему чтению:

- распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности;
- назовите данные, которые вы считаете особо важными. Обоснуйте свое решение;
- добавьте факты, не меняя структуру текста;
- найдите в тексте данные, которые можно использовать для выводов/аннотации;
- составьте аннотацию/реферат;
- поставьте вопросы к основной и детализирующей информации текста;
- напишите тезисы по содержанию прочитанного;
- составьте письменную оценку (рецензию);
- прочитайте сокращенный вариант текста, заполните пропуски недостающими словами (cloze test);
- переведите на родной язык указанные абзацы/части текста и др.

Обучение поисковому чтению

1. **Условия**, определяющие успешность обучения данному виду чтения:

- основная цель поиска — *содержательная* информация;
- проведение чтения в условиях дефицита времени (темп быстрый, очень быстрый);
- принятие решения о целевом использовании информации;
- знание структурно-композиционных особенностей текстов;
- использование экстралингвистических и когнитивных опор текста;

- начало обучения данному виду чтения связывается с уже изученными текстами, т.е. прочитанными с целью ознакомления или изучения;

- проведение чтения на больших по объему текстах в форме чтения про себя.

2. Умения, лежащие в основе данного вида чтения:

- определять тип/структурно-композиционные особенности текста (журнала, брошюры);
- выделять информацию, относящуюся к определенной теме/проблеме;
- находить нужные факты (данные, примеры, аргументы);

- подбирать и группировать информацию по определенным признакам;

- прогнозировать содержание целого текста на основе реальных, известных понятий, терминов, географических названий и имен собственных;

- ориентироваться в тексте путем выдвижения ряда гипотез;

- проводить беглый анализ предложений/абзацев;

- составлять рабочие материалы для использования их в ролевых играх/проектах и т.д.;

- находить абзацы/фрагменты текста, требующие подробного изучения

3. Упражнения для обучения поисковому чтению:

- определите тему/проблему текста (статьи);

- прочитайте текст, определите, освещены ли в нем указанные вопросы;

- найдите в тексте основной довод в пользу заголовка;

- прочитайте два текста на одну тему, назовите расхождение в содержании (в количестве приведенных фактов, разнице оценок и т.д.);

- найдите на указанной странице характеристики действующих лиц, инструкцию, рецепт, рекомендации и т.д.;

- просмотрите аннотацию, определите, соответствует ли она содержанию текста;

- найдите абзацы, посвященные указанной теме;

- найдите в тексте ответы на вопросы (дающие основания для выводов);

- просмотрите рисунок, назовите абзц, который он иллюстрирует;

- найдите в тексте факты, которые автор относит к положительным/отрицательным;

- разделите текст на части в соответствии с пунктами плана;

- выразите свое мнение о содержании текста и соотнесите его со своим собственным опытом и др.

В заключение данного параграфа перечислим несколько рекомендаций общего характера. Чтение, как и любая другая форма письменного или устного общения, требует большой практики, поэтому учащиеся должны читать как можно больше. Учебный комплекс — это лишь обязательный минимум, помимо которого необходимо привлекать и книги для самостоятельного чтения, специально выпускаемые для школ разного типа, газеты и журналы, выходящие на иностранных языках в нашей стране и за рубежом.

При самостоятельном чтении учащиеся должны широко опираться на свой речевой опыт. Особое значение имеет, как уже упоминалось, догадка, объективно существующая в мыслительной деятельности человека и в большинстве случаев подкрепляющаяся контекстом — языковым и смысловым (ясно выраженным и подразумеваемым).

Л. В. Шерба подчеркивал, что при самостоятельном чтении важно уметь отбросить ряд слов, несущественных для понимания текста, однако читающему нужно знать ведущие (опорные) слова. Например, в словосочетании, состоящем из существительного и прилагательного, ведущим будет существительное, из глагола и наречия ведущим будет глагол и т. п.

Успешность самостоятельной работы над текстом во многом зависит от формы проверки самостоятельного чтения. Хорошо известно, что учащиеся выполняют домашнее задание (независимо от его формулировки) в той форме, в которой оно обычно проверяется в классе. Следовательно, если учащийся знает, что на уроке ему придется читать вслух и переводить, то и дома он будет готовить текст соответствующим образом. Плохо подготовленное в фонетическом отношении чтение вслух приводит в лучшем случае к небрежному произношению, так как на уроке учитель может исправить лишь незначительную часть фонетических ошибок.

Наконец, ожидание того, что тот или иной отрывок текста может быть предложен для перевода, заставляет учащегося переводить дома весь текст, что никак не способствует развитию ознакомительного и поискового чтения.

Контроль прочитанного следует проводить поэтому в строгом соответствии с коммуникативной задачей, видом чтения и характером текста.

§ 7. Контроль понимания при чтении

При определении уровня сформированности умений читать тексты на иностранном языке оценка осуществляется по результатам выполнения заданий на поисковое, ознакомительное или изучающее чтение. Советуем при этом использовать материалы, рекомендованные для каждого вида чтения программой.

На начальном этапе обучения проверяются: узнавание и называние букв; соотнесение букв и буквосочетаний со звуками; озвучивание слов, словосочетаний, предложений; деление предложений на ритмические группы, интонирование; полное и точное понимание текстов (для изучающего чтения); понимание общего содержания текстов (для ознакомительного и поискового чтения); правильное, обращенное чтение вслух.

Для проверки понимания на продвинутых этапах (среднем и старшем) используются разные упражнения для различных видов чтения.

Ознакомительное чтение контролируется с помощью следующих упражнений: прогнозировать содержание по заголовку и иллюстрациям; ставить вопросы к основной информации и отвечать на них; выбирать заголовок, адекватный содержанию текста; делить текст

на смысловые части и озаглавливать их; делать выписки основной информации.

Для проверки изучающего чтения используются следующие упражнения: составить развернутый план (резюме, выводы, комментарий); назвать утверждения, которые нужно подтвердить или опровергнуть; поставить вопросы ко всему тексту; выполнить выборочно или полностью адекватный перевод текста.

Поисковое чтение проверяется с помощью следующих упражнений: перечислить основные данные/факты; поставить вопросы к наиболее существенной информации; составить оценку/рецензию на весь текст/фрагмент; сравнить два текста на аналогичную тему (по сходству и различию); интерпретировать коммуникативную задачу автора; составить аннотацию/реферат; сделать выборочный перевод.

На профильно ориентированном этапе для контроля должны привлекаться тексты по будущей специальности. К вышеназванным упражнениям по разным видам чтения следует добавить упражнения: подготовить устные рефераты/обзоры по одному/двум текстам; составить характеристику действующих лиц; сравнить социокультурную информацию текста с культурой своей страны; выбрать из журнала (справочной литературы) по профилю специальности необходимую информацию и интерпретировать ее; назвать устно/письменно идею/проблему, изложенную в статье/брошюре, сделать выводы; сгруппировать и систематизировать информацию из двух-трех текстов в соответствии с поставленной задачей.

Глава VIII

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ

§ 1. Краткая психологическая характеристика письма как одной из форм письменного общения

Письмо — продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста.

Письмо¹ возникло на базе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта, как зеркало культуры и традиций каждой страны. «Подобно тому, как индивидуальное сознание обладает своими механизмами памяти, коллективное сознание, обнаруживая потребность фиксировать нечто общее для всего коллектива, создает механизмы коллективной памяти. К ним следует отнести и письменность» (Лотман Ю. М., 1987, с. 3).

При построении письменного текста автор следует, как правило, определенной логической схеме: мотив, цель, предмет, адресат. Эта цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структуре текста.

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний.

Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля. Цепочка последовательных речевых действий разворачивается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора.

Механизм внутренней речи, т. е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух

¹ Термин *письмо* понимается здесь в широком смысле слова. Это и одна из форм письменного общения, и техника письма, включающая графику, каллиграфию, орфографию и пунктуацию.

(см.: Жинкин Н. И., 1962, с. 318). Пишущий сначала представляет себе или воспринимает (при записи со слуха) те звуковые комплексы, которые подлежат фиксации. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. При порождении письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего происходит ассоциация их с соответствующими фонемами.

Выдвинутое Н. И. Жинкиным положение об «интонационном укладе» записываемого предложения свидетельствует о том, что связанное письменное высказывание упреждается не только проговариванием порождаемого текста, но и сокращенным прослеживанием порядка изложения, включая ход развития мысли. Упреждающий синтез предполагает прежде всего умение выбирать нужные слова, распределять предметные признаки (т. е. элементы содержания) в соответствии с замыслом, находить синтаксические структуры, наиболее подходящие для выражения тех или иных мыслей, выделять предикат как основную часть в смысловой организации предложения и т. д.

Внутренняя речь имеет разную степень интенсивности, что зависит от уровня владения языком и сложности порождаемого письменного текста.

Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимозависимы. Тесная связь между ними проявляется не только в близости моделей порождения, о чем упоминалось выше, но и в корреляции психологических механизмов — речевого слуха, прогнозирования, памяти, внимания, а также в использовании таких анализаторов, как зрительный, речедвигательный и слуховой, так как «сначала мы пишем под диктовку собственного голоса, затем просматриваем и мысленно произносим написанное, вслушиваясь в ритм и интонацию» (Хегболдт П., 1963, с. 40).

Попутно следует отметить, что в процессе письма функционируют не только перечисленные выше анализаторы наряду с кратковременной и долговременной памятью, но и тесно взаимодействующие с ними словесно-логическая, образная и моторная (руководительная) виды памяти, способствуя созданию опор и ориентиров для речемыслительной деятельности пишущего.

Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому, что в первом случае общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большой степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо как дистантная форма общения рассчитано на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией непосредственного общения, оно лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение. С учетом вышесказанного письменный текст должен быть развернутым,

логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств. Отсутствие партнера по общению и соответственно жестов, мимики и др. накладывает отпечаток на выбор языковых средств и знаков пунктуации, которые выполняют роль «заместителей реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной речи» (Колшанский Г. В., 1974, с. 22). Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание реципиента на те факты, которые он считает особо важными. Наиболее часто употребляются с этой целью восклицательные знаки со скобками — «приглушенная восклицательность» (Троянская Е. С., 1982, с. 164). Восклицательный знак обладает, по мнению некоторых авторов, сходством с лексическими средствами, с выражениями типа: *обратите внимание, еще раз повторяю/подчеркиваю* и т. д. Разные оттенки дополнительной информации передаются с помощью многоточия, двух восклицательных знаков, сочетанием восклицательного знака с вопросительным и т. д. Все перечисленные средства употребляются не для маркирования грамматической структуры высказывания, а для облегчения адекватного понимания письменного текста реципиентом. Текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями:

- 1) композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;
- 2) единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;
- 3) соотносительностью заголовка с содержанием;
- 4) индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;
- 5) предметным содержанием;
- 6) коммуникативными качествами;
- 7) монообъектными или полиобъектными связями (см.: Муснишкая Е. В., 1983; Москальская О. И., 1981).

В отличие от говорения или слушания письмо — процесс более медленный, так как при порождении текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его. Из-за возможности возврата к тексту с целью контроля и исправления написанного многие авторы считают письмо более легкой речевой деятельностью и в отдельных случаях, как это имело место в аудиовизуальном методе, рекомендуют переходить от слушания и говорения не к чтению, а к письму, усматривая в последнем надежное средство для совершенствования форм устного обучения.

Связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные цели.

Опыт обучения показывает, что письмо является не только способом контроля прочитанного, но и средством обучения чтению. Автоматизация звукобуквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений материала разных уровней языка совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

§ 2. Цели обучения письму

Письмо как цель обучения предусмотрено в программах школ разного типа на всех этапах обучения.

В качестве конечных требований выдвигается развитие умений письменно выражать свои мысли, т.е. использовать письмо как средство общения.

По окончании обучения на **начальном этапе** (II—IV классы) должны быть сформированы элементарные умения самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач в письменной речи.

На материале предложений и несложных текстов учащиеся должны научиться:

- поздравлять с праздниками, днем рождения;
- правильно писать свое имя, имя адресата, дату и адрес;
- начинать и заканчивать письмо;
- использовать печатный текст как основу для составления плана, вопросов и др.;
- описывать несложные рисунки в учебнике.

Средний этап (V—VII классы) должен обеспечить более интенсивное развитие умения по овладению письмом в разных ситуациях общения. Расширяются тематика и объем письменных высказываний, улучшается качественная характеристика текстов. Содержание обучения на данном этапе должно отличаться большей информативностью и строиться преимущественно на аутентичном материале: образцы эпистолярного типа — тексты писем, открыток, а также статьи из газет и журналов для подростков с целью использования их в качестве образцов для развития следующих умений:

- сообщать зарубежному другу информацию о себе, своей семье, школе, городе, о своих интересах и увлечениях;
- запрашивать информацию о том же у своего адресата;
- написать заметку/письмо в газету или журнал, соблюдая принятые в стране изучаемого языка нормы;
- сообщать в анкете/формуляре основные сведения личного характера;
- делать рабочие записи после чтения печатного текста (составлять план, выписывать ключевые слова, речевые формулы и др.)

с целью последующего использования их в письменном высказывании.

Обучение на **старшем этапе** (VIII — IX классы) предполагает достижение высокого уровня в области письма, что выражается в улучшении качественных характеристик письменного текста, в расширении тем и проблем общения, в увеличении степени самостоятельности учащихся.

Программа школ с расширенной сеткой часов предусматривает развитие социокультурных знаний и понятий о культуре письменного общения на изучаемом языке (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000, с. 41).

Основными письменными произведениями учащихся будут: личное подробное письмо другу; письмо в газету или подростковый журнал, логически организованное и правильно оформленное; анкеты/формуляры с целью запроса информации и сообщения сведений личного характера.

При опоре на печатный текст или устное сообщение школьники должны научиться делать рабочие записи, писать изложение или сочинение. Кроме того, формируются следующие умения:

- сообщать адресату основную информацию, выражая свое мнение/оценку событий и т.д.;
- фиксировать письменно основные сведения/фактические данные из прочитанного или прослушанного текста;
- составлять письменные планы или тезисы устных высказываний;
- логично излагать суть обсуждаемой темы/вопроса в письменном виде.

По окончании обучения на **профильно ориентированном этапе** (X — XI классы) уровень развития коммуникативной компетенции в области письменной речи должен обеспечить более эффективное использование письма как средства осуществления учебной, профессионально ориентированной и самообразовательной деятельности, что выражается в разнообразии привлекаемых ситуаций официального и неофициального характера, большей сложности продуцируемых текстов, высокой степени самостоятельности и активности учащихся. Профильный характер данного этапа следует трактовать как дальнейшее обучение языку в плане общения, в том числе и в межкультурной коммуникации, как средству учебно-профессиональной деятельности в различных областях специализации (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000, с. 50, 51).

Основными письменными произведениями учащихся будут: личное и официальное письмо, сообщение, сочинение, описание, рецензия, изложение, аннотация, рефераты, проектная и курсовая работы.

Учащиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;

- сообщать, запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное суждение, мнение;
- комментировать события и факты, используя в письменном тексте аргументацию и эмоционально-оценочные языковые средства;
- составлять развернутый план или тезисы для устного сообщения;
- создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации);
- фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;
- делать учебные записи, т. е. составлять письмо «самому себе» с целью организации собственной речевой деятельности (см.: Мусницкая Е. В., 1983, с. 6).

На всех этапах обучения развиваются стратегические умения, к основным из которых относятся следующие:

- использовать текст-образец в качестве информационной и языковой опоры;
- сверять написанное с образцом;
- обращаться к справочной литературе и словарям;
- пользоваться перифразой;
- упрощать письменный текст;
- использовать слова — описания общих понятий;
- прибегать к синонимическим заменам;
- связывать свой опыт с опытом партнера по общению.

§ 3. Развитие техники письма

Техника письма предполагает владение навыками каллиграфии, графики, орфографии и пунктуации.

Формирование навыков каллиграфии и графики осуществляется на начальном этапе. Каллиграфия (от греч. *kalligraphia* — красивый почерк) связана с обучением учащихся правильному начертанию букв и разборчивому письму. Графические навыки предполагают владение совокупностью основных графических свойств изучаемого языка: букв, буквосочетаний, диакритических значков (дефис, надстрочные и подстрочные знаки, апостроф и др.).

Графическое оформление письменного текста состоит из ряда взаимосвязанных операций. Например:

- звуковое представление (при воспроизведении текста, заученного наизусть);
- звуковое восприятие (при записи текста в процессе диктанта);
- зрительное восприятие, связанное со звуковыми представлениями при списывании печатного текста;
- ассоциирование звуков с соответствующими графемами;

• кинестезии в виде двигательной деятельности при письме, сочетающиеся с внутренней речью (см.: Теоретические основы методики..., 1981, с. 318).

Трудности, связанные с овладением графикой и каллиграфией, объясняются рядом причин:

• несовпадением алфавитов в родном и изучаемых иностранных языках (кириллица — латиница);

• расхождением в формах написания букв, имеющих в родном и иностранных языках;

• несоответствием во всех языках звуков и букв. Во многих случаях количество звуков в слове меньше, чем количество букв/графем. Например: *springen, Katze; black, schoolgirl; chapeau, chambre;*

• полисемией графем, т.е. написанием букв и буквосочетаний, обозначающих разные звуки. Например,

<i>c</i> — [k], [s];	<i>x</i> — [ks], [z];	<i>s</i> — [z], [s];
<i>g</i> — [z], [g];	<i>ch</i> — [ç], [x], [ʃ], [ʒ];	и др.

• наличием синонимических буквенных обозначений (*s — β — ss; ch — sch — sh* и др.);

• расхождением в начертаниях печатных и прописных букв, заглавных и строчных;

• наличием в родном и иностранных языках одинаковых по начертанию букв, но передающих разные звуки (например, графемы *c, n, p, y, x* — в русском языке).

В целом в области графики и каллиграфии должны быть сформированы следующие навыки:

• правильное написание прописных и строчных букв;

• владение буквосочетаниями и звукобуквенными соответствиями;

• корректное написание наиболее употребительных слов, вошедших в продуктивный словарь учащихся; правильное употребление точки, запятой, восклицательного и вопросительного знаков в конце предложения;

• написание букв с диакритическими знаками, что особенно характерно для французского языка. Например: *accent aigu — été, accent grave — mère, accent circonflexe — tête, знак cédille — leçon, apostrophe — l'eau* и др.

Обучение каллиграфии, графики и пунктуации должно опираться на опыт, приобретенный в родном языке, и на чтение. Из родного языка заимствуется ряд правил, необходимых для осуществления письма (положение рук, тетради, умение пользоваться прописями и разрезной азбукой).

Одновременное обучение письму и чтению позволяет эффективнее овладеть звукобуквенными соответствиями. Приведенный выше анализ доказывает, что чтение выступает как надежное средство развития навыков письма.

Для развития графических и каллиграфических навыков рекомендуются следующие упражнения:

- начертание букв, буквосочетаний и слов по образцу, данному в печатном и прописном вариантах¹;
- списывание с выполнением определенных заданий: подчеркивание указанных графом, поиск пропущенных в тексте букв, подбор синонимов или антонимов к указанным словам и др.;
- звукобуквенный и слоговой анализ (с использованием настенных таблиц, разрезной азбуки). В результате выполнения этих упражнений учащиеся должны научиться четко различать буквы и звуки, членить слова продуктивного минимума на слоги;
- группировка слов по определенным признакам (например, запись в два столбика слов с долгими и краткими гласными, с одним и двумя слогами, запись цифр словами; выписывание из текста слов, относящихся к одной теме, и др.);
- конструирование слов из букв и слогов (см. также: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 229—303).

Орфографические навыки базируются на принципах написания слов, принятых в конкретном языке. Так, например, в основе немецкой орфографии лежат два принципа — морфологический и фонетический. Некоторое распространение получили исторический (консервативный) принцип и иероглифический.

Морфологический принцип применительно к немецкой орфографии следует считать основным. Его сущность заключается в том, что каждая значимая часть слова — приставка, корень, суффикс — пишется всегда одинаково, независимо от фонетических условий, в которые они попадают. Фонетический принцип (как слышишь, так и пишешь) подчинен морфологическому — слова произносятся, как пишутся, только тогда, когда это не противоречит написанию морфем, например *Buch*, *Tafel*, но *abfallen* ['apfalən], *nebst* [ne:pst].

Сущность исторического принципа состоит в том, что написание отдельных слов не соответствует морфологическим или фонетическим фактам современного языка и оправдывается лишь исторически (*Vater*, *Theater*, *Bibliothek*, *Physik*).

Иероглифический (смыслоразличительный) принцип заключается в том, что одинаково звучащие слова пишутся по-разному, для того чтобы их можно было различить по буквенному составу (*Seite* — *Saite*; *Meer* — *mehr*, *Lied* — *Lid*). Исторический принцип написания характерен для английского и французского языков, что значительно осложняет формирование орфографических навыков в этих языках, так как наиболее сложной является та орфография, в которой этот принцип доминирует. Слова, обуслов-

¹ См. например: Рабочие тетради для школьников к учебному комплексу «Немецкий язык для 2—4 классов» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М., 2000.

ленные историческим принципом написания, должны заучиваться наизусть. Что касается морфологического принципа, то во всех трех языках возможно применение правила, если оно практически оправдано и распространяется на группу слов, закрепленных в устном общении.

Орфографические навыки формируются в процессе речевой деятельности на основе полного понимания и выполнения комплекса упражнений общего и специального назначения. В первую группу входят лексико-грамматические упражнения, выполняющиеся письменно. Они предназначены не только для обучения орфографии, но и для закрепления языковых средств общения — лексики, грамматики, фонетики, а тем самым для развития всех форм общения (см. гл. IX, X).

К специальным упражнениям, развивающим навыки орфографии, относятся:

- копирование текста, т.е. списывание с целью усвоения основных правил орфографии и пунктуации;
- списывание, осложненное дополнительными заданиями. Например: подчеркиванием указанных букв или буквосочетаний, заполнением пропусков недостающими буквами или словами с трудным написанием и др. Списывание с дополнительными заданиями практикуется на всех этапах обучения, но наибольшее применение оно находит на начальном этапе;
- группировки (слов с наличием синонимических буквенных обозначений; омографов; лексем, относящихся к одной теме, производных слов с указанным суффиксом и т.д.);
- орфографические игры (кроссворды, загадки, цветное лото и др.);
- диктанты: слуховой, зрительный, зрительно-слуховой, само-диктант.

Слуховой диктант является надежным средством контроля сформированности навыков орфографии и пунктуации. Он должен проводиться на связном тексте, включающем известные учащимся слова продуктивного минимума и имеющем доступное содержание. Диктант начинается с чтения вслух текста, затем материал диктуется по предложениям, каждое из которых предъявляется один раз.

Зрительный диктант состоит в том, что на доске записывают предложения или текст небольшого объема, который затем анализируется и стирается, учащиеся записывают диктуемый текст по памяти. Аналогичную работу можно провести с печатным текстом после чтения и анализа, книги закрываются, и учащиеся пишут зрительно воспринятый текст под диктовку так, как они его запомнили. Этот диктант выполняет предупредительную функцию.

При проведении зрительно-слухового диктанта запись текста в тетрадах сочетается с одновременной записью его на доске. После

завершения работы проводятся проверка правильности текста, записанного школьниками в тетрадах, и анализ ошибок.

Самодиктант сводится к записи учащимися текста или стихотворения, выученного наизусть. О предстоящем диктанте следует предупреждать заранее, так как установка на преднамеренное запоминание правил орфографии способствует закреплению формы написания и устранению типичных для данного класса ошибок (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982).

Базовые навыки в области техники письма формируются, как уже упоминалось, на начальном этапе обучения. На продвинутых этапах они закрепляются и совершенствуются как условия развития письменной речи.

§ 4. Методика обучения письму как одной из форм общения

Обучение письменному выражению мыслей осуществляется с помощью подготовительных (тренировочных) и речевых упражнений.

Подготовительные упражнения обучают умениям и навыкам, лежащим в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по различным признакам, эквивалентным заменам (лексическим или грамматическим), вопросоответным умениям, выборочному переводу и др.

Упражнения в преобразовании материала неравнозначны по сложности. При выполнении, например, подстановок учащиеся овладевают механизмом построения предложения, умением наполнять его новым языковым материалом. Подстановки иногда имеют зрительную опору в виде образцов выполнения заданий. В хорошо подготовленном классе желательно сопровождать эти задания трансформациями или несложным репродуцированием (например, при выполнении упражнения «один учащийся спрашивает, другой отвечает» реплики каждый раз должны заменяться новыми). Выполняя упражнения такого типа, учащиеся обучаются умению выбирать нужные по значению и форме слова и располагать их в зависимости от синтаксической функции этих слов. Упражнения сначала выполняются в классе устно, а затем письменно как домашнее задание.

Расширение и сокращение предложений относится также к несложным заданиям. При сокращении учащиеся обучаются исключать несущественные, избыточные элементы (дополнения, обстоятельства, иногда придаточные предложения), различать базисную и трансформированную структуры. При расширении учащийся должен, наоборот, развивать мысль, содержащуюся в предложении,

правильно оформить расширенную структуру с точки зрения формы (морфологии, синтаксиса) и не нарушить логику изложения.

Заполнение пропусков недостающими словами имеет два варианта выполнения: полумеханический, когда вставить нужно слова, данные в скобках, и более творческий, когда подсказка отсутствует. В первом случае требуется знание грамматических форм слова, во втором — умение самому выбрать слова, подходящие к конкретному контексту, правильно сочетать их, дифференцировать объем значений слова и др.

Конструирование предложений является весьма ценным упражнением, так как при его выполнении происходит дальнейшее осмысление и запоминание материала, а также формируются навыки и умения:

- а) строить предложения по образцу;
- б) выбирать и комбинировать языковые единицы в зависимости от их морфолого-синтаксической характеристики и смыслового содержания;
- в) правильно строить предложения, соблюдая правила графики, орфографии и пунктуации.

К конструированию относятся следующие виды упражнений:

- составление сложносочиненного или сложноподчиненного предложения из двух простых;
- описание несложной ситуации с помощью заданных слов и словосочетаний;
- образование краткого диалога при опоре на указанные этикетные формулы и речевые намерения (например, представление, приветствие, прощание и т. д.).

Вопросоответные упражнения подготовительного характера связаны, как правило, с конкретными предложениями текста и представляют собой, по существу, переконструирование предложений из повествовательной формы в вопросительную. Особое значение имеют альтернативные вопросы, содержащие своеобразную подсказку как для положительного, так и для отрицательного ответа.

Переводные подготовительные упражнения предполагают поиск эквивалентных замен в родном и иностранном языке на уровне словосочетаний, предложений и микротекстов. Речь идет здесь в первую очередь о переводе с родного языка на иностранный, поскольку данное упражнение служит не только средством закрепления лексики и грамматики, но и средством контроля усвоенного, позволяя более точно оценить успехи учащихся, а также ошибки и вызвавшие их причины.

Отличительной чертой *речевых упражнений* является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы общения.

Механизмы письменного составления текста осуществляются примерно следующим образом:

1) наличие у автора письменного текста речевого намерения, т.е. представление о том, что будет написано, кому и с какой целью;

2) отбор языковых средств для реализации коммуникативной задачи;

3) выделение предиката как стержневой части в смысловой организации предложения;

4) осуществление связи между предложениями с помощью адекватного выбора строевых слов.

В результате выполнения речевых упражнений формируются следующие умения письма:

- передача в письменном высказывании главной мысли;
- выбор способа передачи главной мысли — индуктивный или дедуктивный;
- передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста;
- правильное (нормативное и узуальное) оформление текста;
- использование знаков графики, орфографии и пунктуации для выражения субъективной информации;
- выделение в письменном высказывании основных мыслей (абзацев), а также зачина, середины и концовки;
- соблюдение логики изложения;
- учет социокультурных особенностей иноязычной эпистолярной речи;
- умение показать культуроведческую осведомленность в письменных текстах страноведческой тематики и др.

Речевые письменные упражнения органически вытекают из подготовленной устной коммуникации. Постепенно усложняясь, они приобретают более творческий характер, когда исключается опора на образцы или иные подсказки, а сам текст порождается либо из побуждения к высказыванию, либо из желания получить новую информацию.

Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп с учетом сложности содержания, объема текста, характера опор и роли творчества при их выполнении:

1) **репродукция с использованием формальных опор** (ключевых слов, речевых формул, заголовков/подзаголовков, образцов из учебника, таблиц):

- воспроизведение печатного текста или текста, воспринятого на слух по ключевым словам (речевым формулам);
- письменно обоснованное прогнозирование содержания текста с опорой на заголовки, подзаголовки и план;
- составление текста с помощью цепочки логически связанных предложений (ряды Ф. Гуэна и др.);

2) *репродукция содержания с опорой на текст:*

- письменные вопросы к тексту;
- составление плана (в форме вопросов или номинации);
- дополнение или сокращение текста;
- озаглавливание текста с письменным обоснованием выбранного заголовка;
- трансформация диалога в монолог;
- видоизменение диалога (введение нового действующего лица, изменение ситуации общения);
- характеристика одного из действующих лиц с помощью данных, содержащихся в тексте, и др.;

3) *продукция с опорой на изобразительную наглядность:*

- описание картины, открытки, фрагмента кино-, диафильма;
- написание изложения с опорой на картину/фрагмент кинофильма;
- написание сочинения с опорой на текст, серию рисунков и двух-трех проблемных вопросов;
- составление и запись диалога по содержанию картины (работа в парах);
- составление письменной рецензии на текст, посвященный описанию картины, и др.;

4) *продукция с опорой на прежний речевой и жизненный опыт* (на однажды увиденное или прочитанное):

- составление развернутых планов/анкет, связанных с изучаемой темой (но не с текстом);
- изложение содержания прослушанного текста, не связанного с изучаемой темой, и оценка информации;
- объяснение значения пословиц, поговорок, изречений, заимствованных из литературы и фольклора стран изучаемого языка;
- составление письменной оценки доклада, сделанного одним из одноклассников на уроке;
- написание курсовой/проектной работы (старшие этапы обучения в школах с расширенной сеткой часов);
- написание рецензии на курсовую/проектную работу;
- сочинение на тему, указанную учителем. Например, «Книги — мое хобби» или «Что я знаю о Берлине/Париже/Лондоне» и т.д.;
- составление текста официального и неофициального письма (текста объявления).

Если сравнить между собой даже наиболее трудные типы речевых упражнений, то легко заметить, что наряду с общими моментами (комплексом трудностей, направленностью внимания на содержание, новизной информации) они имеют некоторое отличие.

Более сложные упражнения связаны с собственным определением содержания высказывания, с отсутствием формальных или содержательных опор. Один и тот же тип упражнения, например

изложение или сочинение, может видоизменяться в зависимости от уровня языковой подготовки и сложности темы.

Для иллюстрации различий обратимся к более подробному анализу отдельных типов изложений из перечисленных выше упражнений.

Составление плана к прочитанному или прослушанному тексту связано с умением учащихся делить текст на смысловые отрезки, сокращать и перефразировать его. Более легким с точки зрения мыслительных задач является составление плана в виде номинативных предложений. Составить план в форме ключевых словосочетаний труднее, так как учащиеся должны очень точно определить предикаты суждения и уметь выделить их из текста.

Мыслительные действия при составлении плана сводятся к следующему: прочитанный или прослушанный текст осмысливается с точки зрения содержания языковых средств и структуры, затем материал делится на части, которым даются заголовки. Составленный план уточняется с точки зрения полноты и последовательности отражения основных мыслей. Исправленный план может быть использован затем для модификации текста, связанной с большим количеством самых разнообразных заданий. В приведенном выше перечне они представлены диалогизацией текстов, эпистоляризацией (т.е. составлением письма на основе текста), расширением или сокращением содержания, оценкой информации. Все эти и многие другие операции с содержанием могут решаться в комплексе, если речь идет об изложениях и сочинениях.

В зависимости от степени модификации текста *изложения* делятся на три вида: развернутые, сжатые, свободные.

Развернутое, или близкое к тексту, изложение является одним из эффективных средств развития письменной речи, хотя по сравнению с другими видами изложений оно носит менее творческий характер. Используя в изложении слова и обороты, данные в тексте, учащиеся закрепляют уже знакомые слова и усваивают новые лексические и фразеологические единицы, а это, в свою очередь, создает базу для дальнейшего развития речевых умений.

Сжатое изложение связано с умением выделять в тексте главное и исключать второстепенное, что требует одновременной концентрации внимания на содержании текста (оригинала) и его формы.

При обобщенной форме передачи содержания учащийся выполняет сложные логические операции, связанные с анализом, синтезом, абстрагированием и сравнением.

Сокращая текст, учащийся работает творчески. Он стремится найти синонимические замены, иногда видоизменяет структуру и композицию текста, не отступая от темы и основной мысли первичного текста. Этот вид изложения может включать в себя элементы критического анализа или собственной оценки, сравнения или сопоставления отдельных фактов, расширение или дополнение содержания и т.д.

Каждый из этих видов изложений требует собственных приемов обучения, выбор которых определяется языковой подготовкой класса, этапом обучения и характером исходного текста, который должен быть последовательным и логичным, без ненужной повторяемости, интересным и доступным по содержанию.

Для развернутого, или близкого к тексту, изложения предпочтительны образцы повествовательного или описательного характера, задача которых сводится к объективной и точной передаче фактов.

Речевое сообщение данного типа характеризуется относительной стилистической нейтральностью.

Фабульные тексты, характеризующиеся в отличие от повествований и описаний определенной субъективностью, эмоциональностью и наглядностью изображения, могут быть использованы для сокращенного изложения, если они обладают возможностями сокращения (т.е. имеют второстепенные эпизоды и детали, сходные явления, синонимические языковые средства и др.), или для свободного изложения, если эти тексты легко продолжить, расширить или видоизменить.

Развернутому изложению предпосылаются вступительная беседа учителя, создающая направленность мысли и расширяющая возможности прогнозирования; чтение или слушание текста; вопросы, контролирующие понимание; составление плана; письменное изложение.

Если изложение проводится на заключительном этапе работы над темой, то наличие перечисленных выше этапов необязательно, так как изложение может быть проведено по ряду текстов изученной темы или на аналогичную тему, не требующую специальной подготовки.

Сжатому изложению предпосылаются: восприятие текста — образца; определение основной мысли, озаглавливание текста; определение композиции текста (начало, середина, концовка), составление плана и выделение в каждой микротеме основной мысли; сокращение текста за счет исключения, объединения и обобщения; написание изложения.

Сжатому изложению близок по характеру мыслительных операций конспект, т.е. выбор из текста опорных предложений, запись мыслей автора в сжатой форме. В отличие от изложения здесь фиксируются в первую очередь факты, примеры, цитаты и выводы.

Свободное изложение, как явствует из этого условного названия, связано не только с трансформацией языковой стороны текста, но и с определенной модификацией содержания.

Работая над изложением данного типа, учащийся может прибегнуть к рассуждениям, к краткой оценке (в форме резюме, сравнения, характеристики одного из действующих лиц и т.д.), к видоизменению конца рассказа или к описанию того, что могло предшествовать событию, к избирательному пересказу отдельных частей

текста (например, детальное, несколько расширенное изложение основных моментов, за счет сокращения второстепенных и др.).

Реферирование и аннотирование. Для успешного обучения письменному реферированию и аннотированию необходимо учитывать не только специфику операций, лежащих в основе создания вторичных текстов, но и специфические особенности реферата и аннотации как текстов информационного жанра (см.: Цибина О. И., 2000).

Основными функциями *реферата* являются поисковая, коммуникативная и частично оценочная.

Обязательным для реферата является требование ясного и точного воспроизведения содержания первичного текста. Сжатие текста происходит за счет сокращения тематической части, однако сохраняются семантические свойства информации, клише, термины и общепринятые сокращения.

В структуре реферата принято выделять три основные части: заголовочную, собственно реферативную и справочную.

Заголовочная часть состоит из заглавия реферата (названия статьи, журнала); фамилии автора; места, времени и условий проведения работы/исследования.

Реферативная часть является основной. Это результат аналитико-синтетической деятельности референта, отражающей основное содержание первичного текста.

Справочная часть содержит дополнительные сведения: описание иллюстраций, схем и таблиц, притекстовую библиографию, ссылки на дополнительную литературу и т.д. Критический анализ, по мнению многих авторов, не входит в задачу референта, краткая оценка не исключается. Реферат и аннотация принадлежат к жанру научной литературы и имеют схожие коммуникативные функции.

К отличительным чертам *аннотации* относятся обобщенность, лаконичность изложения, небольшой объем, оценочная направленность и монотемность содержания. Аннотации свойственны также типичное употребление языковых единиц и стереотипность оборотов.

Аннотация выполняет три основные функции: информативно-познавательную, оценочную и побудительно-рекомендательную.

Знание основных особенностей реферирования и аннотирования, а также свойств реферата и аннотации как специфических текстов, обладающих единством формы и постоянством структуры, имеет важное значение для обучения письменному вторичному тексту (см.: Вейзе А. А., 1985; Леонов В. П., 1986).

Для успешного выполнения письменного реферата необходимо:

- 1) уметь преобразовывать текст;
- 2) знать терминологию соответствующей науки;
- 3) корректно оформлять ссылки на литературу;

4) обобщать факты, излагаемые в первичном тексте;

5) пользоваться сокращениями.

Реферированию и аннотированию предшествуют следующие упражнения:

- выписывание из текста указанных фактов (терминов, клише, ключевых слов, синонимических оборотов и т. д.);
- нахождение в тексте фактографической или оценочной информации;
- составление списка проблем, затронутых в тексте;
- комментирование цифровых данных, реалий или имен собственных, встречающихся в тексте;
- письменный пересказ текста;
- группировка материала, например выделение ключевой информации и второстепенной (дополнительной и дублирующей);
- сокращение текста;
- формирование оценки текста (выводов, summary) и др.

Обучение письменному реферированию и аннотированию может проводиться в школах с расширенной сеткой часов, в гимназиях и лингвистических лицеях на профильно ориентированном этапе (X—XI классы), в строгом соответствии с будущей профессией учащихся.

Сочинение относится к наиболее трудному виду письменных работ, поскольку оно предполагает самостоятельный отбор фактов или событий, связанных с выражением чужих и своих собственных мыслей в письменной форме. Для этого необходимо обладать умением свободно оперировать на письме значительным по объему языковым материалом. В отличие от изложения, в котором событие или описание раскрывается согласно плану, которому следовал автор, сочинение требует самостоятельного составления плана, соответствующего заданной теме, и умения дать элементарную оценку событиям и поступкам персонажей.

По способу изложения материала сочинения могут быть описательные, повествовательные, сочинения-рассуждения.

Сочинение описательного характера представляет собой текст, в котором словесно характеризуются предмет, пейзаж, обстановка и т. д. Для описательного сочинения требуется большее количество слов, чем для оформления устного рассказа, поскольку в описании большое внимание уделяется признакам и свойствам описываемого предмета или явления.

Временная последовательность происходящего обуславливает расположение материала, и тем самым устраняется одна из основных трудностей этого упражнения — нахождение нужной композиции, все внимание сосредоточивается на слове.

Сочинение-повествование представляет собой развитие действия или события во времени. Повествование считается более простым способом изложения мыслей по сравнению с описанием и рассуж-

дением в первую очередь потому, что последовательность изложения в повествовательном тексте обычно соответствует фактическому ходу событий; здесь не выделяется точка зрения автора, нет анализа фактов. В повествовании необходимо уловить причинно-временную последовательность в разворачивании событий и показать последовательность в смене действий, что чаще всего связано с правильным употреблением времен.

К особенностям повествования как рассказа о событии следует отнести его композицию, которая может иметь два варианта:

- 1) начало события, развитие события, конец;
- 2) вступление, завязка, узловый момент, развязка, заключение.

Что касается опор, по которым пишется сочинение, то эта проблема связана с трудностью темы и языковой подготовкой учащихся. При наличии текста как опоры работа значительно облегчается, а само сочинение приближается по форме к изложению. Для написания такого сочинения необходимо умение трансформировать текст и делать оценку на основе изложенных фактов.

Сочинение-рассуждение — это раскрытие частей целого в их логической последовательности, причем разворачивание мысли происходит по определенной схеме.

Этот вид упражнения предполагает не только описание предмета или события, но и мотивировку того, на каком основании дается это описание. Сочинение-рассуждение связано с большой предварительной подготовкой учащихся:

- а) составлением плана сочинения;
- б) формулировкой тезисов;
- в) отбором речевых формул для аргументации/обоснования собственной точки зрения или оценки описываемых событий;
- г) составлением заключительной части в форме краткого вывода (Summary).

Выполняя данное упражнение, учащиеся должны правильно распределять в тексте формулировки тезисов и определять последовательность собственных аргументаций. Сочинения-рассуждения могут быть написаны в жанре письма, статьи в школьную газету, отзыва или рецензии.

Написание писем неофициального и официального характера проводится с целью передачи адресату определенной информации. Для письма нужно владеть: а) этикетными формулами неофициального и делового письма (приветствие, прощание, запрос сведений, благодарность и т.д.); б) правилами организации иноязычного письменного текста, включая умение оформлять адрес на конверте; в) соблюдение правил орфографии и пунктуации.

Разновидностями эпистолярной письменной речи являются: тексты поздравлений, телеграмм, приглашений, объявлений (например: о времени и месте проведения кружка, школьного собрания), тексты заявлений (о потере, пропаже и т.д.).

В письмах сочетаются все формы выражения мысли: изложение, описание, повествование, рассуждение и др. Начинать обучение письму следует с более легких форм, например: составления текста записки к однокласснику/другу с просьбой принести книгу, позвонить, сходить вместе в кино и т.д. В письмах принято придерживаться определенной последовательности: после приветствия следует обращаться к информации, касающейся адресата, затем сообщать то, что касается других и, наконец, самого автора письма. Заключительная часть письма составляется в зависимости от того, кому оно адресовано и с какой целью.

§ 5. Контроль письменных текстов

Показателями сформированности умений письма являются:

- 1) успешность осуществления письменного общения;
- 2) качество содержания продуцируемого письменного текста;
- 3) качество языковой стороны письменного текста;
- 4) степень самостоятельности в выполнении письменных заданий.

Успешность осуществления письменного общения определяется:

- 1) разнообразием ситуаций, в рамках которых создается письменный текст;
- 2) наличием речевого намерения;
- 3) способностью выбирать языковые средства в зависимости от речевого замысла и ситуации.

Качество содержания письменного текста определяется:

- 1) разнообразием тематики;
- 2) количеством передаваемых фактов;
- 3) уровнем языковой трудности;
- 4) разнообразием предложений и речевых, в том числе этикетных, формул;
- 5) объемом письменного текста.

Качество языковой стороны определяется:

- 1) правильностью языковых средств и точностью информации, передаваемой в письменном тексте;
- 2) степенью соответствия языковых средств письма стилистическим нормам.

Степень самостоятельности определяется:

- 1) уверенностью в отношении использования языковых средств при составлении письменного текста;
- 2) отсутствием повтора в решении коммуникативной задачи или необходимости исправления текста;

3) отсутствием необходимости помощи.

Данные критерии положены в основу разработки форм и способов контроля сформированности умений письменной речи (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000). (Способы контроля по этапам обучения см. в гл. VIII, § 2.)

Ошибки в письменных текстах принято делить на:

- лексико-грамматические;
- орфографические;
- фактические (относящиеся к логике изложения);
- ошибки в оформлении письменного текста;
- соответствие содержания вторичного текста оригиналу (если речь идет о письменном тексте, составленном при опоре на печатный текст или на текст, воспринятый со слуха).

Глава IX

ОБУЧЕНИЕ ПРОИЗНОШЕНИЮ

**§ 1. Роль и место произношения в обучении устному
и письменному общению**

Корректное произношение предполагает сформированность навыков артикулирования звуков и звукосочетаний, владение интонацией, а также умение расставить ударение, соответствующее нормам изучаемого языка.

Сформированность слухопроизносительных навыков является непременным условием адекватного понимания речевого сообщения, точности выражения мысли и выполнения языком любой коммуникативной функции.

В обучении произношению участвуют все анализаторы: речедвигательный, слуховой и зрительный. За речедвигательным анализатором закрепляется исполнительная функция, а за слуховым — контролирующая. Эти анализаторы взаимозависимы. Психологи утверждают, что безусловно правильно мы слышим только те звуки, которые умеем воспроизводить. Что касается зрительного анализатора, то, с одной стороны, он также участвует в контроле, с другой стороны, этот анализатор выполняет функцию опоры, так как устное общение сопровождается и дополняется мимикой, жестами, движением губ и др.

Таким образом, слуховые и произносительные навыки, существуя в неразрывной связи, опираются на прочные связи со зрительным анализатором.

Из краткого психологического анализа различных форм речевого общения (см. гл. V—VIII) следует, что все они сопровождаются, с той или иной степенью свернутости, внутренним проговариванием. Наиболее явно оно проявляется в говорении, письме и чтении вслух. На этапе достаточно высокого уровня обученности внутреннее проговаривание редуцируется, но в случае затруднения оно снова активизируется и принимает развернутые формы. Основная сложность в обучении произношению заключается в межязыковой интерференции. Приступая к изучению иностранного

языка, учащиеся, даже второклассники, обладают устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они владеют также основными интонациями. Интерференция возникает за счет того, что слухопроизносительные навыки родного языка переносятся на иностранный, т.е. звуки иностранного языка уподобляются звукам родного (см.: Щерба Л. В., 1957). Учитель обязан прогнозировать появление таких ошибок и по возможности предупреждать их. В центре внимания должны находиться при этом те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка.

Материал для обучения произношению изучается в основном на начальном этапе. При взаимосвязанном обучении всем формам общения, в которых в той или иной форме используется произношение, эта задача вполне выполнима. Последовательность формирования слухопроизносительных навыков довольно произвольна и зависит от учебников, в которых в определенной последовательности вводятся звуки и звукобуквенные соответствия. Однако какой бы очередности ни придерживались авторы учебников, введение фонетического материала происходит при строгом соблюдении принципа последовательности и посильности: от легкого к более сложному, от известного к неизвестному, от явлений, сходных с родным языком, к явлениям, не имеющим в родном языке аналогов.

На продвинутых этапах закрепляются фонетические знания и совершенствуются нормативные произносительные навыки. Работа над произносительной стороной речи осуществляется в тесной связи с работой над другими аспектами языка — лексикой, грамматикой — и интегрируется в коммуникативной деятельности учащихся.

§ 2. Краткая характеристика особенностей произношения немецкого, английского и французского языков в методической трактовке

Развитие правильного произношения зависит от знания и практического усвоения наиболее важных закономерностей произношения в изучаемом языке, особенно тех, которые отсутствуют в звуковой системе родного языка и являются, как уже упоминалось, источником межъязыковой интерференции.

Для **немецкого языка** характерно большое мускульное напряжение произносительных органов при большой силе выдоха, а также перемещение артикуляции вперед.

В русском языке 43 фонемы: 6 гласных и 37 согласных; в немецком языке 39 фонем: 18 гласных и 21 согласная.

Численное превосходство гласных фонем немецкого языка объясняется тремя обстоятельствами:

1) наличием долгих и кратких гласных, обладающих смысло-различительной функцией (например: *bitten* — *bieten*);

2) наличием лабиализованных (огубленных) фонем переднего ряда (например: *Mühe*, *müssen*, *schön*, *können*);

3) наличием дифтонгов как фонем особой группы.

Взаимоотношения между звуком и буквой в немецком языке в принципе такие же, как и в русском: один и тот же звук может изображаться разными буквами, одна и та же буква может соответствовать разным звукам.

Это дает учителю возможность не объяснять учащимся, что звук и буква не одно и то же (они познакомились с этим на уроках родного языка), а сосредоточить свое внимание на артикуляционной базе изучаемого языка. Немецкие гласные отличаются от русских не только долготой и краткостью, но и открытостью и закрытостью. Все долгие гласные, за исключением {α:} и {ε:}, — закрытые, а все краткие — открытые. Открытость и закрытость также имеют смысло-различительное значение.

Немецкие гласные, далее, различаются по виду отступа: краткие гласные произносятся с сильным отступом, т. е. колебание голосовых связок при их произнесении не ослабевает до конца, долгие гласные произносятся со слабым отступом, так как к концу их произнесения напряжение голосовых связок ослабевает и сила звука убывает. В русском языке гласные меняют свое качество. Например, при произнесении слова *гром* слышится [гроам].

Немецкие гласные в начале слова, в сложных и производных словах, в начале приставки и корня произносятся с твердым приступом. Сущность твердого приступа заключается в том, что перед произнесением гласного голосовые связки плотно смыкаются, а когда они затем начинают колебаться, воздушная струя вырывается с глухим гортанным взрывом, напоминающим легкое откашливание (см.: Линднер В. Б., 1958). В произнесении немецких гласных губы участвуют более активно, чем в произнесении русских.

В русском языке, как уже упоминалось, больше согласных, что объясняется тем обстоятельством, что русские согласные могут быть не только звонкими и глухими, но и, кроме того, мягкими и твердыми (т. е. палатализованными и непалатализованными), что немецкому языку несвойственно. Немецкие согласные произносятся более энергично, чем русские, глухие смычно-взрывные произносятся с придыханием, звонкие согласные глуше русских, а глухие согласные не изменяются, как в русском языке, под влиянием последующего звонкого.

Свойства немецких согласных не имеют смысло-различительного значения, но непринятие во внимание этих свойств лишает немецкое произношение его характерных особенностей.

Фонемами, близкими к фонемам русского языка по артикуляционным и акустическим свойствам, являются: [p], [b], [m], [n], [d], [t], [r], [a], [i], [e] и др.

Немецкие фонемы, которые имеют некоторые общие свойства с аналогичными фонемами русского языка, однако отличаются от них существенными признаками: [e:], [ə], [o:], [l], [ɛ:], [ʊ] и др.

Немецкие фонемы, не имеющие аналогов в русском языке, включают [h], [ŋ], [ø:], [ʏ], [y:], [ç] и др.

Что касается ударения и интонации, то основное различие между двумя языками сводится вкратце к следующему:

- ударение в немецком языке является динамическим и достигается благодаря силовому выделению ударного слога;

- служебные слова (артикли, предлоги, союзы, вспомогательные глаголы) произносятся обычно безударно;

- изменение высоты основного тона голоса происходит на ударных слогах, которые произносятся несколько медленнее, чем безударные;

- в вопросительном немецком предложении без вопросительного слова тон голоса повышается;

- в вопросительном предложении с вопросительным словом тон голоса понижается;

- от распределения ударений в вопросе зависят порядок слов и распределение ударений в ответе;

- ударение в простом повествовательном предложении распределяется в зависимости от контекста и от важности слов в предложении: чем важнее роль слова в предложении, тем более сильное ударение оно получает;

- слова, более важные в коммуникативном отношении, располагаются обычно в конце предложения;

- в немецком сложноподчиненном предложении первое предложение (главное или придаточное) произносится чаще всего с повышением тона, второе предложение (главное или придаточное) — с понижением тона (см.: Норк О. А., Адамова Н. Ф., 1976).

Для **английского языка** характерны более сильное по сравнению с русским языком фонационное дыхание, более высокая напряженность органов речи при воспроизведении фонем. 20 английских гласных обладают признаками долготы и краткости, которые, как и в немецком языке, имеют смысловозначительное значение (*port* — *pot*).

В отличие от русского языка, где безударные гласные фонемы редуцируются (хотя и неодинаково, например, дом — *домá* [dɒmá]), в английском языке гласные фонемы заднего ряда [ʌ], [o], [ɔ:], попадая в неударное положение, реализуются в одном и том же позиционном варианте [ə]. Например, *condition* [kən'dɪʃn], *cidvice* [cəd'vaɪs].

Другая черта, характерная для артикуляционной базы английского языка, заключается в том, что все гласные здесь более откры-

ты, а в лабиализованных звуках степень участия губ значительно меньшая, чем в русском языке.

В английском языке имеется 24 согласные фонемы, для которых не характерно: оглушение звонких фонем в конце слога и перед глухой согласной — did [dɪd], his [hɪz]; смягчение согласных и др. (см.: Васильев В. А., 1979).

Близкими к русскому языку фонемами являются: [e], [ei], [au], [p], [b], [g], [ʃ], [s], [z], [m] и др.

Английские и русские фонемы, имеющие общие свойства, но отличающиеся существенными признаками: [ɑ:], [æ], [ɪ], [i:], [ɜ:], [ʌ], [tʃ], [d], [dʒ] и др.

Фонемы, не имеющие артикуляционных и акустических аналогов в русском языке: [ə], [θ], [ŋ], [r], [h], [w], [u:], [o:], [əʊ] и др.

В английском языке существует два основных типа интонации.

Первый тип интонации (type I) характеризуется падением голоса к концу предложения, что характерно для отдельно взятых слов (pencil), для законченных повествовательных предложений (My book is on the table), в вопросительных предложениях, начинающихся с вопросительных слов (Where do you live?), в восклицательных предложениях и приказах (Give me your book! Stop talking!) и др.

Второй тип интонации (tune II) также характеризуется падением голоса, но не до конца предложения, так как в конце предложения наблюдается его повышение. Этот тип интонации используется в вопросительных предложениях, начинающихся с вспомогательных глаголов или в предложениях, выражающих просьбу (см.: Трахтерев А. Л., 1976):

Do you live in Moscow?

Give me an apple, please!

Французская артикуляционная база отличается четкостью и большей, чем в русском языке, напряженностью, а также преимущественно губной артикуляцией при движении языка вперед. Как и в английском языке, 16 гласным характерны открытость и закрытость, выполняющие смыслоразличительную функцию. Такую же функцию выполняют носовые гласные, неправильное произношение которых приводит к смешению значения слов (*vingt — vent*).

Частой ошибкой русских учащихся является редукция гласной фонемы в безударном положении.

Во французском языке, как в немецком и английском, не допускается смягчение согласных (их в языке 17), а также оглушение звонкого согласного в конечном положении или перед глухой фонемой.

Изучающие французский язык должны овладеть новыми способами слияния служебных слов со знаменательными и ритмико-

интонационным оформлением этих и других более крупных сочетаний. Очень сложными являются соединение гласных на стыке слов (*enchaînement vocalique*) и соединение произносимого согласного с гласным (*enchaînement consonantique*), а также «*liaison*», фонетическое связывание слов, составляющих одну грамматическую или смысловую группу (артикле + существительное, прилагательное + существительное, предлог + существительное), если первое слово заканчивается на согласную, а следующее начинается с гласной буквы или немого [h].

Например: 1) *C'est une serviette en cuir qui a deux section. C'est une très grande serviette*; 2) *Le chien est l'ami de l'homme*.

Французские фонемы, близкие к фонемам русского языка: [p], [b], [ʃ], [ʒ], [j], [u], [ɑ], [ɛ], [n] и др.

Французские и русские фонемы, имеющие сходные и различные признаки: [r], [l], [ɔ], [e], [o] и др.

Фонемы, отсутствующие в родном языке: [w], [y], [æ], [ə], и носовые гласные.

Фонетическая сторона речи учащихся должна иметь достаточно высокий уровень, приближающийся к нормативному литературному произношению носителей языка.

Аппроксимированное произношение в общеобразовательной школе, т.е. произношение, допускающее незначительный акцент родного языка, не нарушающий процесса коммуникации, недопустимо у выпускников лингвистических лицеев, гимназий и школ с расширенной сеткой часов.

Учащиеся этих школ должны овладеть слухопроизносительными и интонационными навыками правильного оформления и понимания иноязычной речи в рамках стандартного образцового варианта, что исключает фонетические ошибки, вносящие сильный акцент в произношение.

Во всех трех языках учащиеся должны:

- четко произносить и различать на слух звуки и звукосочетания;
- усвоить нормальный темп речи при сохранении правильного произношения;
- правильно произносить предложения, соблюдая основные типы интонации (повествовательную в утвердительной и отрицательной формах, вопросительную с соблюдением фразового и ритмического ударения);
- овладеть всеми правилами чтения букв и буквосочетаний;
- соблюдать долготу и краткость гласных.

К этим общим требованиям добавляются специфические, вытекающие из рассмотренных выше особенностей каждого из трех языков.

В области произношения в немецком языке учащиеся должны уметь:

- соблюдать нормы произнесения согласных звуков (оглушать согласные в конце слога, слова, не смягчать согласные перед гласными переднего ряда);

- слитно произносить служебные слова со знаменательными;

- соблюдать ударение в слове, фразе, не допуская ударения на служебных словах;

- употреблять различные интонационные модели, адекватные целям высказывания (в том числе владеть интонацией сложноподчиненных предложений).

В области произношения в **английском языке** учащиеся должны придерживаться:

- соблюдения норм произнесения согласных звуков (не допуская их смягчения, оглушения);

- расстановки правильного ударения в словах;

- расстановки логических ударений во фразе;

- правильного выбора ритмико-интонационной модели фраз разной структуры для передачи различных коммуникативных намерений (утверждение, вопрос, просьба и др.);

- вычленения смысловых отрезков в речевом потоке и соблюдения правильного членения на фразы;

- соблюдения ритмико-мелодической организации речи и паузации.

Кроме того, учащиеся должны владеть умением читать знаки транскрипции и соотносить их с определенными буквами и буквосочетаниями.

В области произношения во **французском языке** учащиеся должны уметь:

- четко произносить безударные гласные;

- не смягчать согласные перед гласными переднего ряда;

- не оглушать звонкие согласные в конце слов;

- слитно произносить служебные слова со знаменательными;

- овладеть умением «liaison»;

- соблюдать ударение в слове, фразе, не допуская ударения на служебных словах;

- соблюдать фразовую мелодику, ритмическое построение и синтагматическое членение в рамках основных типов предложения;

- употреблять различные интонационные модели, адекватные целям высказывания (в том числе владеть интонацией сложноподчиненных предложений);

- овладеть умением *enchaînement vocalique* и *enchaînement consonantique*;

- овладеть артикуляцией французских согласных (соблюдать напряженность, четкое размыкание, четкое произношение французских сонантов) (см. также: Программа обучения иностранным языкам..., 2000).

§ 3. Основные требования к обучению произношению

Овладение фонетической стороной речи не является самоцелью, оно подчиняется нуждам и задачам речевого общения и *развивается в тесной связи с обучением слушанию, говорению, чтению и письму* при одновременном формировании лексических и грамматических навыков.

Основным условием успешного обучения произношению является определение *зон положительного переноса и интерференции, а также установление возможных трудностей на основе сопоставительного анализа изучаемого и родного языков* в области слухопроизводительных навыков, включая ритмико-интонационные¹ средства речи.

Что касается трудностей слухоартикуляционной базы, то мнения исследователей по данному вопросу не всегда совпадают. Одни считают, что более легкими являются фонемы сходной группы (см. гл. IX, § 2), более трудными — фонемы, имеющие сходство и различие, а самыми трудными — фонемы, не имеющие аналогов.

Иной точки зрения придерживается Л. В. Щерба, полагая, что «особые трудности кроются даже не в тех звуках, которым нет аналогичных в родном языке учащихся (это зависит от того, что звуки эти привлекают наше внимание, и мы, не отождествляя их ни с какими звуками родного языка, так или иначе стремимся их усвоить), а как раз в тех, для которых в этом последнем имеются сходные звуки» (Щерба Л. В., 1957, с. 13).

Ошибки в произношении заключаются в том, что фонемы преломляются учащимися в аспекте русского фонологического сознания, хотя известно, что в разносистемных языках не может быть фонем с одинаковыми дифференциальными признаками. Нельзя не согласиться поэтому с утверждением Л. В. Щербы о том, что при наличии сходства с фонемами родного языка увеличивается возможность межъязыковой интерференции.

Кроме того, при определении трудности звука следует учитывать сложности восприятия и воспроизведения. Некоторые звуки легко воспринимаются на слух, но трудно произносятся. Имеются и такие звуки, которые относятся к легким в изолированном воспроизведении, но становятся трудными в иных позициях. Например, немецкий звук [f] в изолированном произнесении и в слове *die Aufgabe* (см: Вербицкая Т. Д., 1974, с. 208).

Владея теорией фонетики и учитывая особенности слухоартикуляционных баз контактирующих языков, учитель сможет свое-

¹ Под *ритмико-интонационными средствами* принято понимать единство акцентных и интонационных особенностей определенного языка, включающее в себя такие компоненты, как словесное ударение, ритм, фразовое (синтагматическое и логическое) ударение, мелодия, паузы, темп и тембр.

временно прогнозировать и устранять ошибки в произношении уже на начальном этапе.

Успешность обучения произношению зависит от *развитости речевого слуха*, включающего в себя фонетическую, фонологическую и интонационную разновидности.

Фонетический слух определяется как способность правильно воспринимать и воспроизводить несмыслоразличительные фонетические свойства речи, что является обязательным условием владения аутентичным безакцентным произношением.

Фонематический слух определяется как способность воспринимать и воспроизводить смыслоразличительные свойства фонем.

В компетенцию интонационного слуха входит способность различать интонационную структуру фразы и соотносить ее с интонационным инвариантом. (О роли фонематического и интонационного слуха в речевом общении см. в гл. V—VI.)

Вследствие плохо развитого фонематического слуха учащиеся, как уже указывалось выше, ошибочно ассоциируют фонемы изучаемого языка с соответствующими фонемами родного языка и не могут быстро определить дифференциальные признаки фонем в разных позициях. Легче различаются оппозиции долгих и кратких фонем, значительно хуже — оппозиции открытых и закрытых гласных.

Экспериментальное исследование О. В. Легостаевой, проведенное на материале английского языка, свидетельствует о том, что фонематический слух успешнее формируется при соблюдении двух условий:

1) фонема как смыслоразличительная единица языка может быть осознана только во фразах, а не в изолированных противопоставлениях или в словах, так как в последнем случае правильное решение упирается в проблему значения и смысла. Именно смысл, а не значение делает высказывание понятным. В осознании смысла большую роль играет, с одной стороны, контекст, с другой стороны, участники коммуникации — говорящий и слушающий;

2) фонема может быть воспринята на слух и усвоена только в противопоставленных высказываниях (см.: Легостаева О. В., 1982, с. 14).

Особенность фонематического восприятия речи состоит, следовательно, в способности носителя языка выбирать только смыслоразличительные черты. Для того чтобы сформировать такую способность у школьников, изучающих иностранный язык, нужно обучать их семантическому выбору признаков с помощью парных противопоставлений и операций различения, узнавания и идентификации. Анализ отечественной и зарубежной методической литературы показывает, что при обучении произношению имеется два подхода: 1) имитативный; 2) аналитико-имитативный.

Сторонники *имитативного* пути считают, что главной причиной фонетических ошибок является неправильное восприятие, т.е. смешивание иноязычных звуков со звуками родного языка. Самое главное в обучении произношению, полагают они, научить учащихся правильно воспринимать и имитировать слышимые звуки, а не фильтровать их через призму родного языка. Для этого нужно формировать новые слухоартикуляционные навыки, что достигается лишь при создании оптимальных условий для восприятия аутентичных фонетических образов.

Создание слухоартикуляционной базы должно способствовать тому, чтобы учащийся смог исправлять свои собственные ошибки и воспринимать разницу между тем, что он слышит, и тем, как он произносит. Наличие перцептивных навыков не означает умение правильно произносить, так как существуют, как уже упоминалось выше, фонетические явления, которые легко воспринимаются, но трудно воспроизводятся. Данная сложность устраняется также с помощью специальных упражнений в имитации (см.: Dufeu B., 1976).

Другое мнение, которое высказывается в пользу имитации, заключается в том, что никакая теория не может иметь места в начале обучения, особенно если она связана с описанием уклада органов речи. Число звуков, которые можно объяснить или описать учащимся, очень невелико.

Кроме того, многие психологи считают, что произношение в основе своей — процесс подражательный (см.: Выготский Л. С., 1956; Жинкин Н. И., 1958; Пенфилд В., Робертс Л., 1965).

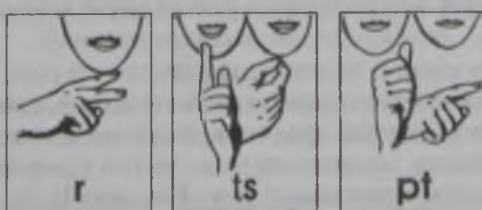
Успешность имитации зависит от развитости речевого слуха и от наличия объекта подражания, т.е. аутентичного произношения самого учителя.

Второй путь — *аналитико-имитационный* как более легкий при обучении произношению подтвержден экспериментальными исследованиями, проведенными на начальном этапе обучения (см.: Границкая А. С., 1965; Занглигер В. Ф., 1967).

Речь идет здесь о рациональном сочетании имитации с доступным описанием артикуляции, слогового и фразового ударения, интонации и т.д.

Некоторые звуки, к сожалению немногие, можно легко описать или пояснить с помощью жестов и использования дополнительных опор, апеллирующих к различным анализаторам (см. пояснения звуков немецкого языка с помощью жестов руки на рисунке).

Можно с уверенностью констатировать, что и имитация, и анализ как самостоятельные приемы обучения произношению значительно проигрывают. Они дают хорошие результаты при сочетании друг с другом, причем удельный вес каждого из них может видоизменяться в зависимости от этапа обучения, характера фонетического явления и языковой подготовки учащихся.



При отборе фонетического минимума и учебного материала для обучения произношению возникает вопрос о полном и неполном стилях произношения, которые различаются своеобразием звукового состава слов в потоке речи, слоговым строением, ритмикой и темпом.

Л. В. Щерба, которому принадлежит данная дифференциация, под полным стилем произношения понимал «тот стиль, в котором учащийся делает свои первые шаги, медленно и спотыкаясь, артикулируя непривычные ему слова. К этому стилю относятся все правила графики и грамматики» (Щерба Л. В., 1957, с. 22).

Полный стиль — это несколько замедленное, тщательное произношение с отчетливым выделением фонемного состава.

Разговорный (неполный) стиль, по мнению Л. В. Щербы, — явление не очень определенное, поскольку в него включается все то, что обуславливается ситуацией общения и что для полного стиля произношения не типично: быстрое небрежное произношение, интонационная свобода и гибкость.

В средней общеобразовательной школе объектом обучения является полный стиль произношения. Однако в школах с расширенной сеткой часов учащихся следует знакомить с элементами неполного стиля для понимания живой разговорной речи. С этой целью могут использоваться фонозаписи, фрагменты кино- и телефильмов.

Обмен школьниками, который многие годы практикуется в нашей стране, также способствует тому, что учащиеся приобретают опыт речевого общения с носителями языка и на практике познают образцы разговорного стиля произношения.

Для создания в долговременной памяти учащихся эталонов фонем и инфонем важен стереотип звукового образа, который могут обеспечить *технические средства обучения*, и в первую очередь фонозаписи. С помощью фонограмм один и тот же материал можно прослушать несколько раз при неизменном качестве звучания.

Кроме того, фонозапись позволяет:

- предоставить аутентичные образцы звучания;
- градуировать трудности восприятия: знакомый/незнакомый голос; детский/женский/мужской голоса; замедленный/нормальный темп; аудитивное/аудиовизуальное предъявление;
- осуществлять индивидуальную, парную и групповую работу школьников.

Особенность кино и телевидения состоит в том, что с их помощью создается живая естественная ситуация, в которой иноязычная речь используется как средство общения при полном сохранении естественности произношения, интонации, ритма и темпа, свойственных носителям языка (см.: Елухина Н. В., 1982).

Специально созданный учебный кинофильм позволяет, кроме того, разнообразить приемы обучения за счет киноподсказок: ри-

сунков, титров, ключей, паузирования, выделения важного с помощью логического и эмфатического ударения.

Наиболее типичной формой общения для персонажей кинофильма является диалог, что особенно важно для обучения интонации. Интонационные признаки — мелодия, ударение, ритмика — воспринимаются наглядно, обеспечивая создание прочных информативных признаков (см.: Цховребадзе Н. Г., 1979, с. 163).

Успешность обучения произношению во многом зависит *от учителя, его профессиональной и языковой подготовки.*

Чтобы правильно сформировать слухоартикуляционную базу и совершенствовать ее на продвинутых этапах обучения, учитель должен:

- 1) иметь правильное аутентичное произношение;
- 2) владеть теоретическими знаниями в области фонетики иностранного и родного языков, в частности знать различия в артикуляционных базах контактирующих языков, с тем чтобы правильно объяснить то или иное фонетическое явление;
- 3) уметь слушать и слышать;
- 4) владеть «отрицательным фонетическим материалом» (термин Л. В. Щербы), т. е. понимать причину наиболее типичных ошибок учащихся, прогнозировать их и устранять;
- 5) владеть методикой обучения произношению, т. е.:
 - правильно объяснять и закреплять звуки;
 - владеть транскрипцией;
 - уметь использовать мимику и жесты;
 - составлять «фонетический паспорт» слов и фонетическую разметку текста;
 - правильно декламировать стихи и выразительно читать вслух;
 - анализировать упражнения учебника и составлять дополнительные с учетом языковой подготовки учащихся и характера ошибок в их произношении;
 - менять приемы обучения произношению в зависимости от сложности фонетического материала и задач конкретного урока;
 - уметь управлять учебной деятельностью учащихся в классе (см. также: Sheils J., 1994).

§ 4. Ознакомление учащихся с новым фонетическим материалом

Формирование слухоартикуляционных навыков происходит, как уже упоминалось выше, на первом году обучения, т. е. во II классе школ разного типа.

Опыт преподавания показывает, что учащиеся 7—8-летнего возраста в большинстве своем обладают способностью к имитации, хорошо развитым речевым слухом, стремлением к контактности

и общительности (см. гл. V, § 1). У ребенка данного возраста достаточно легко сформировать безакцентное произношение при условии, если аутентична речь самого учителя и если школьник имеет возможность слушать речь носителя языка в видео- и фонозаписи.

Источником нового языкового материала являются тексты (стихи, песни, подписи под рисунками, краткие описания, диалогические единства, считалки, скороговорки и т. д.), органично вплетаемые в содержание урока/цепочки уроков. Работа над фонетикой должна носить «скрытый» характер. Неприемлемыми являются установки типа: «Мы работаем над фонетикой» или «Сегодня мы знакомимся с новым звуком». Для учащихся работа над тем или иным языковым явлением — естественный акт общения. И только в конце обучения (IV класс) осуществляется постепенный переход к систематизации фонетических знаний в форме, приемлемой для ученика младшего школьного возраста.

Фонетическим упражнениям желательно придавать игровой характер:

а) с помощью звукоподражательных игр. Например, звук [ʃ] — шипит змея, [z] — жужжит шмель, [h] — дуем на замерзшую ладонь/на следующую гласную фонему (например, Hase) и т. д.;

б) проговариванием с разной скоростью, разной силой голоса, разной эмоциональной окраской голоса;

в) проговариванием в сопровождении движения, хлопков в ладоши и т. д.

Фонетические упражнения не рекомендуется выполнять с опорой исключительно на учебник. Ребенок должен не только правильно произносить, но и также узнавать то или иное фонетическое явление в звучащей речи других людей, поскольку в начальной школе ставится задача формирования фонемно правильного произношения звуков в потоке речи и интонационно и ритмически правильного ее оформления. Поэтому можно, например, провести игру «Поймать», когда учащийся слушает произносимые учителем слова с долгими и краткими гласными и «ловит» соответствующим движением «длинное/краткое» слово. Весьма продуктивным является также следующее задание: *прослушайте и хлопните в ладоши, если услышите (знакомое слово, «краткое» слово, слово, обозначающее ... и др.)*.

С помощью жестов и мимики можно также пояснить отдельные звуки изучаемого языка, прибегая, о чем уже упоминалось, к несложному и понятному для данного возраста анализу.

Что касается характера работы над звуками, то она проводится с учетом их близости к фонемам родного языка или отдаленности от них. Если еще раз обратиться к трем группам фонем (см. гл. IX, § 2), то можно констатировать, что первая группа, включающая в себя звуки, близкие к фонемам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам, не будет представлять большой сложности, так как в данном случае возможен положительный перенос из

родного языка. Возможный акцент за счет несоблюдения взрывности и интенсивности некоторых из этих звуков может быть исправлен с помощью подражания учителю (см.: Методика обучения иностранным языкам..., 1982, с. 164).

В этой связи целесообразно еще раз вернуться к вопросу об аппроксимации. Убедительной представляется точка зрения Ю. Г. Лебедевой, которая полагает, что «допуск аппроксимации в одном звене речевой структуры неизменно влечет за собой отклонения и в других звеньях» (цит. по: Михайлова О. Э., 1981).

К аппроксимации следует относиться как к неизбежному временному явлению, приемлемому только на начальном этапе обучения, где возможно наличие вариативности при произнесении отдельных звуков несмыслоразличительного характера, т. е. не влияющих на процесс коммуникации.

Фонемы второй группы являются, как уже упоминалось, наиболее сложными, так как здесь особо проявляется межъязыковая интерференция. При ознакомлении со звуками данной группы используются несложные описания артикуляции, сравнение со звуками родного языка, слуховая дифференциация схожих звуков в иностранном языке, мимика и жесты. Например, звук [e:] произносится как [э] в слове *эти*, звук [ə] — как безударное русское [е] после *ж* и *ш* (*кашель*).

Фонема [l] имеет в английском языке два варианта: светлое (clear) [l] и темное (dark) [l]. Последнее встречается в конечном положении в слове или же перед согласной. Оба варианта отличаются от русских фонем [л] и [л'] тем, что при произнесении английских фонем передняя стенка языка приподнята к альвеолам и прижата к ним. При произнесении русской фонемы [л] кончик языка прижат к верхним зубам. Отличие светлого [l] от темного заключается в том, что в первом случае средняя часть спинки языка поднимается к твердому небу, а во втором случае задняя часть спинки языка прижимается к мягкому. Кроме того, английский темный [l] более четкий и продолжительный, чем русский [л].

Фонема [ɑ:] более открыта, чем русская фонема [а]. Чтобы дать учащимся представление о способе образования этого звука, можно предложить им вспомнить звук, который они произносят, когда их язык бывает слегка прижат шпателем врача при осмотре горла. Трудность этого звука заключается еще и в том, что он долгий в отличие от русской фонемы [а].

Таким образом, если звуки первой группы усваиваются в основном имитативно, то при работе над звуками второй и третьей групп имитация сочетается с анализом и с привлечением зрительных опор. Такую имитацию принято называть осознанной.

Выше говорилось о том, что новые звуки вводятся в несложных контекстах, а затем поясняются изолированно. Некоторые звуки рассматривать в изолированной позиции нецелесообразно

(например: [ə], [h], [ŋ] и др.), так как они либо теряют свое качество, либо становятся слишком трудными для воспроизведения.

Среди звуков третьей группы, не имеющих аналогов в родном языке, есть такие, артикуляцию которых легко показать, — английские фонемы [ð], [θ], [ʏ], [w], немецкие [ç], [x], [œ], и такие звуки, показать которые практически невозможно [ŋ], [r] и др.

Например: [w] — осторожно сдуть пылинку; [ð] — поместить кончик языка между зубами и произнести русское [з]; [ç] — для объяснения этой фонемы немецкого языка Л. В. Щерба советует использовать русское прилагательное *тихий*, произнести первый слог шепотом, а затем энергично второй слог — *хий*.

При обучении произношению каждый учитель должен иметь под рукой пособие по практической фонетике соответствующего языка. Содержащийся в нем анализ фонем не всегда можно использовать на начальном этапе обучения, так как в большинстве случаев он адресован учителю, а не учащимся. Однако повторение основ фонетической теории позволит более правильно подойти к формированию слухоартикуляционных навыков путем прогноза возможных трудностей и определения способов их устранения.

Обучение интонации

Интонация отражает смысловую и эмоционально-волевою сторону высказывания и проявляется в последовательных изменениях высоты тона, в ритме и темпе речи, а также в общем тембре звучания.

Овладение интонацией относится к наиболее сложным аспектам слухоартикуляционной работы над языком. Неправильная интонация чаще всего выдает иностранцев, даже в тех случаях, когда они правильно произносят звуки в словах и фразах (см.: Mösslein K., 1971).

Интонация, как утверждают психологи, порождается на уровне замысла и определяется коммуникативным намерением говорящего. Коммуникативное намерение осуществляется в основном с помощью логической функции интонации, которая выражается обычно семантическими и синтаксическими средствами языка. Форма сообщения передается утвердительной интонацией, которая реализуется в повествовательном законченном предложении и его разновидностях.

Форма побуждения к ответному речевому действию с получением требуемой информации порождает вопросительную интонацию. Выражение коммуникативного намерения в побудительных предложениях (требование, приказ, просьба и т.д.) осуществляется с помощью восклицательной интонации.

Таким образом, интонация является основным репрезентантом коммуникативного намерения говорящего и индикатором

коммуникативных типов предложений (см.: Артемов В. А., 1974, с. 10—13).

Реализация мыслей, чувств и воли с помощью интонации непосредственно связана с контекстом и ситуацией. Вне контекста одна и та же интонация воспринимается по-разному. Иными словами, говорящий формирует свое высказывание только исходя из определенной ситуации. Н. И. Жинкин отмечает, что «оценка ситуации и интонации коррелятивны: по интонации может быть восстановлена ситуация, а по ситуации найдена интонация» (Жинкин Н. И., 1958, с. 202).

Восприятие интонации определяется отношением к ней воспринимающего ее лица, знанием им иностранного языка, его жизненным опытом, способностью дифференцированного восприятия интонационных особенностей иностранного языка, а также развитием его речевого слуха, фонематического и интонационного.

Интонационный слух отличается от фонематического в психофизиологическом плане. Он приближается к музыкальному слуху и рассматривается на уровне фразы. Оба слуха имеют относительную самостоятельность. Данные нейропсихологических исследований показывают, в частности, что при недоразвитом фонематическом слухе сохраняется нормальный интонационный (Лурия А. Р., 1968).

Обучение интонации проводится на фразах как наименьших единицах восприятия информации, диалогических единствах и смысловых кусках (мини-текстах).

На начальном этапе используются главным образом вопросоответные единства, на продвинутых этапах подключаются и другие виды диалогических единств: вопрос — контрвопрос, сообщение и вызванный им вопрос, вопрос и вызванное им сообщение, сообщение и вызванное им сообщение.

Одним из основных требований к текстам для обучения интонации принято считать наличие в них изучаемых интонационных моделей. Этому требованию больше всего соответствуют тексты диалогического типа, хотя их восприятие происходит труднее, чем текстов монологического характера.

Из краткого психологического анализа интонации можно сделать следующие выводы, важные для начального этапа. Учитель должен:

- 1) предусматривать взаимодействие рецепции и репродукции;
- 2) произносить предложения в несколько замедленном темпе;
- 3) включать в упражнения вербальные и невербальные опоры (фонограммы, дирижирование, фонетические разметки, таблицы, движение рук, отстукивание ритма и др.);
- 4) допускать двукратное предъявление учебного материала;
- 5) проводить упражнения на фразах, диалогических единствах и смысловых кусках.

В результате выполнения комплекса упражнений подготовительного и речевого характера достигается развитие следующих умений и навыков:

- различать физические свойства и воспринимаемые качества интонации;
- соотносить интонацию со смысловым содержанием речи;
- различать коммуникативные типы предложений;
- дифференцировать интонационные особенности иностранного языка;
- соотносить интонацию с контекстом и ситуацией;
- владеть интонационным слухом;
- пользоваться вероятностным прогнозированием на уровне фраз и текста.

§ 5. Упражнения для формирования слухо-артикуляционных и ритмико-интонационных навыков

Подготовительные/тренировочные упражнения в рецепции:

- прослушайте ряд слов, поднимите руку (хлопните в ладошки), когда услышите слова со звуком...;
- найдите в словарном ряду, состоящем из 6—8 образцов, слово со звуком, выделенным в эталоне;
- прослушайте пары фраз, поднимите руку, когда услышите разное содержание;
- прослушайте 2—3 фразы; скажите, сколько раз в них встретились дифтонги;
- подчеркните слова в предложении, на которые падает ударение в речи учителя;
- отметьте значком, указанным на доске, паузы в коротком тексте;
- прослушайте две фразы, написанные на доске, напишите транскрипцию подчеркнутых слов:

His hut is of stone.

His heart is of stone.

- прочитайте предложение, отметьте в нем синтагмы;
- прослушайте две фразы, определите, в какой из них выражается просьба/приказание;
- прослушайте и отсчитайте карандашом ритм нескольких фраз и др.

Упражнения в воспроизведении и видоизменении языкового материала:

- прочтите вслух текст с фонетическими пометами;
- повторите за учителем скороговорку, выучите ее наизусть:

Ach, machen wir einen schönen Drachen, mit Papier, Schnur und Schere.

Peter Piper picked a peek of packed pepper.

• сравните интонацию двух фраз и повторите их, не искажая образцы:

– Where is my bag? Where is your bag?

– Il est tard. Il est tard?

• сгруппируйте слова из текста по различным признакам, например:

по долготе и краткости;

по звонкости;

по звукобуквенным соотношениям и др.;

• составьте слова/предложения с помощью разрезной азбуки с указанными звуками или звукосочетаниями;

• повторите за учителем фразы, следя за его дирижированием;

• прочитайте столбики слов с долгими и краткими гласными;

• припомните слова, содержащие указанный звук, составьте с этими словами предложения;

• расставьте в предложениях словесное ударение и прочитайте их вслух;

• прослушайте две фразы, обратите внимание на паузы; повторите эти фразы, сохраняя длительность пауз;

• напишите слуховой диктант, сделайте интонационную разметку фраз;

• выпишите из текста словосочетания/сложные слова, проставьте ударение;

• прочитайте выразительно стихотворение;

• ответьте на вопросы учителя, следите за интонацией в вопросе и ответе;

• повторите за учителем вопрос и ответьте на него одним словом;

• прослушайте повествовательное предложение, преобразуйте его в вопросительное;

• прослушайте короткий диалог, повторите его, сохраняя интонацию;

• замените в предложении логически выделенное слово другим, близким по значению;

• выразите ту или иную просьбу, соблюдая правильную интонацию;

• прослушайте 2—3 фразы, назовите ситуацию, к которой они относятся;

• прослушайте короткий текст, повторите его по принципу «снежного кома» (первый учащийся — 1-е предложение; второй уча-

щийся — 1-е и 2-е предложения; третий учащийся — 1, 2-е и 3-е предложения и т.д.).

Многие из перечисленных здесь упражнений предназначаются для начального этапа. Языковая подготовка учащихся не позволяет в этих упражнениях выходить за пределы малого контекста, включающего в себя незначительную и довольно элементарную информацию. В старших классах упражнения такого типа проводятся на более сложном материале с целью коррекции произношения и снятия фонетических трудностей для последующего речевого общения (беседа, пересказ, интервью, ролевая игра и т.д.).

Предварительно разобранные фонетические явления способствуют концентрации внимания на содержании воспринимаемого или порождаемого текста, его осмыслению и оценке.

Контроль слухопроизводительных навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений в аудировании, говорении и чтении вслух.

При оценке правильности произношения следует различать фонетические и фонологические ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые искажают содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки исправляются, однако на оценку ответа не влияют, фонологические ошибки являются грубыми и поэтому дают основание для снижения положительной оценки за ответ.

В процессе аудирования учащиеся должны быть ознакомлены с основными фонетическими и фонологическими ошибками, которые могут возникнуть при произношении. Эти ошибки можно разделить на две группы: фонетические и фонологические. Фонетические ошибки связаны с нарушением звукопроизношения, в то время как фонологические ошибки связаны с нарушением смысла высказывания. Фонетические ошибки могут быть вызваны различными причинами, такими как незнание правил произношения, невнимательность или привычка. Фонологические ошибки, в свою очередь, могут быть вызваны тем, что учащийся не понимает смысла высказывания или не может правильно интерпретировать услышанное. Важно отметить, что фонетические ошибки не всегда приводят к непониманию смысла, в то время как фонологические ошибки всегда приводят к искажению смысла. Поэтому при оценке произношения необходимо учитывать не только качество звучания, но и понимание смысла высказывания.

В процессе аудирования учащиеся должны быть ознакомлены с основными фонетическими и фонологическими ошибками, которые могут возникнуть при произношении. Эти ошибки можно разделить на две группы: фонетические и фонологические. Фонетические ошибки связаны с нарушением звукопроизношения, в то время как фонологические ошибки связаны с нарушением смысла высказывания. Фонетические ошибки могут быть вызваны различными причинами, такими как незнание правил произношения, невнимательность или привычка. Фонологические ошибки, в свою очередь, могут быть вызваны тем, что учащийся не понимает смысла высказывания или не может правильно интерпретировать услышанное. Важно отметить, что фонетические ошибки не всегда приводят к непониманию смысла, в то время как фонологические ошибки всегда приводят к искажению смысла. Поэтому при оценке произношения необходимо учитывать не только качество звучания, но и понимание смысла высказывания.

§ 1. Роль и место лексики при обучении иностранным языкам

Современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, каждый из которых характеризуется собственным набором языковых знаков. На интересующем нас лексическом уровне функционируют такие единицы, как слова, фразеологические и другие устойчивые сочетания, клише, этикетные и речевые формулы.

Изменения в области ориентации от изучения языка как формальной системы, абстрагированной от условий его использования, к рассмотрению языка как средства общения и коммуникативного воздействия оказались весьма плодотворными и перспективными для обучения иностранному языку вообще и лексике в частности.

Поскольку целью обучения является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели.

Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

Из этого следует, что формальная и функциональная стороны являются разными аспектами одного и того же явления. В процессе коммуникации не может быть формы без функции и, наоборот, каждая функция имеет свое языковое выражение. При этом необходимо учитывать тот факт, что между функцией и формой нет однозначного соответствия, общие для многих языков коммуникативные категории (например, просьба, приказ и др.) в разных языках имеют свою специфику выражения.

Следовательно, проблема соотношения формального и функционального аспектов на лексическом уровне требует обращения как к функциональным особенностям лексических единиц, так и к языковой системе, ибо овладение языком как средством общения невозможно без системных знаний.

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т. е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при

говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

При осуществлении говорения и письма необходимы следующие навыки, умения и знания:

а) продуктивные навыки:

- правильно выбирать слова/словосочетания в соответствии с коммуникативным намерением;
- правильно сочетать слова в синтагмах и предложениях;
- владеть лексико-смысловыми и лексико-тематическими ассоциациями;
- сочетать новые слова с ранее усвоенными;
- выбирать строевые слова и сочетать их со знаменательными;
- выбирать нужное слово из синонимических и антонимических оппозиций;
- выполнять эквивалентные замены;
- владеть механизмом распространения и сокращения предложений;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям говорящего, обладать быстрой реакцией и др.;

б) рецептивные навыки (слушание, чтение):

- соотносить звуковой/зрительный образ слова с семантикой;
- узнавать и понимать изученные слова/словосочетания в речевом потоке/графическом тексте;
- раскрывать значение слов с помощью контекста;
- понимать значение слов с опорой на звуковые/графические признаки (аффиксацию, конвертированные лексические единицы, заимствованные слова и т.д.);
- дифференцировать сходные по звучанию и написанию слова;
- владеть механизмом рецептивного комбинирования;
- широко пользоваться прогнозированием и ориентирами восприятия для создания установки на выполнение определенной деятельности с новым (или ранее усвоенным) лексическим материалом и др.;

в) социокультурные знания и умения в области лексики:

- знание безэквивалентной лексики и умение понимать ее в текстах (в том числе с использованием справочников);
- знание лексики, обозначающей предметы и объекты повседневного быта стран изучаемого языка (денежные единицы, меры веса, длины, обозначения времени, дорожные знаки и др.);
- знание речевых и этикетных формул (особенностей обращения взрослых к детям, школьников к учителям, партнеров по общению разных возрастных и социальных групп) и умение строить речевое поведение в соответствии с нормами общения, принятыми в стране изучаемого языка;

г) лингвистические знания в области лексики:

- знание правил словообразования лексических единиц и их сочетаемости;

- знание строевых и служебных слов как средств связи в предложениях и текстах;
- знание этимологии отдельных слов;
- знание понятий, значение которых выражается по-разному в различных языках¹.

§ 2. Краткая характеристика иноязычной лексики в методической трактовке

Пересечение различных уровней в слове как единице языка дает возможность рассматривать лексику с разных точек зрения: формы, функции и значения.

Под формой понимается фонетическая и орфографическая стороны слова, его структура и грамматические особенности.

При обучении функциональным особенностям лексики возникают трудности, связанные с запоминанием объема значений слов, который в большинстве случаев не совпадает с родным языком, многозначностью слов, характером сочетаемости одних слов с другими, а также употреблением слова в конкретных ситуациях общения.

В сочетаемостных свойствах ближайших лексических эквивалентов двух языков наблюдаются, как правило, существенные расхождения. Например, глаголы немецкого языка *gehen*, *laufen* во многом совпадают с глаголами *идти*, *бежать*, и в то же время после каждого из этих глаголов употребляются слова, эквиваленты которых в русском языке не сочетаются. Например: *der Junge geht* — *мальчик идет*; *die Uhr geht* — *часы идут* и др., но *дождь идет* — *es regnet*; *платье не идет ей* — *das Kleid steht ihr nicht*; *фильм идет* — *der Film läuft*; *идет?* — *Einverstanden?* и т. д.

Обширность и подвижность лексики, изменчивость значения слов, создание новых слов постоянно увеличивают и углубляют расхождение между языками. Вместе с тем многочисленные заимствования в области лексики, рост интернационализмов способствуют их сближению. В каждом из изучаемых иностранных языков имеются лексические единицы, образованные из общих источников — индоевропейского или латинского языка. Например: *три* — *dreī*, *trois*, *three*; *брат* — *Bruder*, *brother*; *семья* — *family*, *famille* (ср. рус. — *фамилия*); *школа* — *Schule*, *school*, *école*; *мать* — *Mutter*, *mother*, *mère* и др. Под воздействием фонетических и словообразовательных законов каждого языка эти слова подверглись изменениям, которые несколько затемнили их сходство, и тем не менее заимствованные слова являются мощным источником пополнения потенциального словаря.

¹ При составлении перечня знаний учитывался текст Программы обучения иностранным языкам.... — М., 2000.

Общая для всех языков сложность заключается в том, что одно и то же понятие часто выражается разными по семантической структуре лексическими средствами, например, *жидкий суп* — нем. *dünne Suppe*; англ. *thin soup* (буквально: *тонкий суп*); нем. — *schwere See* — *бурное море* (буквально: *тяжелое море*); *ein hohes Haus*, но *der hohe Sommer* — *разгар лета* (буквально: *высокое лето*); *enge Straße*, но *der enge Kamm* — *частый гребень* (буквально: *узкий гребень*) и т. д.

Наряду с этим каждому из изучаемых языков присущи свои трудности. Так, например, характерной особенностью лексики французского языка является слаборазвитая аффиксация, типичная для русского и немецкого языков. Словам *ходить*, *приходить*, *уходить*, *входить* и др. будут соответствовать глаголы *aller (marcher)*, *venir*, *partir*, *entrer*. Группировка слов по словообразованию, очень полезная при закреплении лексики немецкого языка, для французского языка окажется малоэффективной. Характерной особенностью английского языка являются многозначность и омонимия. Трудность представляют также такие явления, когда имя существительное семантически близких слов представлено словом английского происхождения, а прилагательное — заимствованием из латинского или французского языка, например, *сердце* — *heart*, *сердечный* — *cordial*; *зуб* — *tooth*, *зубной* — *dental*; *человек* — *man*, *человеческий* — *human* и т. д.

Для немецкого языка характерны частое использование частиц и широко развитая система словообразования. Многим словосочетаниям русского языка соответствуют в немецком языке сложные существительные. Например, *письменный стол* — *der Schreibtisch*; *честное слово* — *das Ehrenwort*.

Что касается семантической стороны слов, то основную трудность представляют те случаи, когда лексической единице одного языка соответствуют несколько единиц другого языка. Например, *принимать* — *empfangen*, *fassen*, *einnehmen* (в немецком языке) или когда речь идет о синонимах, т. е. словах, совпадающих по основному значению, но различающихся по оттенкам значения или по употреблению (*sehen* — *schauen*, *dunkel* — *finster*; *to speak* — *to talk*, *to think* — *to mean*).

В словарном минимуме для школы представлены в основном стилистически неограниченные (идеографические) синонимы, т. е. такие, которые используются в любом стиле речи и отличаются по оттенкам значения (см. примеры выше). Стилистически ограниченные синонимы в продуктивный минимум не входят. Они могут встретиться учащимся в стихах или книжно-письменных текстах, но заучиванию не подлежат.

Особую сложность представляют фразеологизмы — устойчивые словосочетания разных типов, значение которых независимо от значения их компонентов. Они отличаются неповторимым свое-

образом и могут быть переданы на другой язык либо близким по значению фразеологическим оборотом (например, *aus der Mücke einen Elefanten machen* — *делать из мухи слона*), либо описанием. Наличие близких по значению фразеологизмов невелико, не говоря уже о том, что и семантически близкие эквиваленты нередко отличаются структурой и значением составляющих их компонентов, например, *s глазу на глаз* — *unter vier Augen* — нем., *face-to-face* — англ., *tête-à-tête* — франц.

Фразеологизмы типа *etwas durch die Blumen sagen* — *говорить намеками* или *tit for tat/wie du mir, so ich dir* и др. следует семантизировать с помощью перевода на родной язык.

Для повышения эффективности обучения лексике необходим дифференцированный подход к отбору словарного материала, его презентации и закреплению. Такой подход осуществляется **на базе методической типологии**¹, предусматривающей градацию трудностей усвоения лексики.

Анализ зарубежной и отечественной литературы свидетельствует о различных подходах к установлению лексических трудностей.

Наиболее распространенной является типология, учитывающая сложности формы, значения и употребления, которая ведет свое начало от Г. Палмера (см.: Palmer H., 1954; 1956).

Г. Палмер обращает внимание на сложности усвоения коротких слов, которые с трудом дифференцируются на слух и плохо запоминаются, и на сравнительно легкое усвоение слов, обозначающих предметы, действия, качества. Он отмечает также преимущество конкретных слов перед абстрактными.

Ч. Фриз при выявлении типологических особенностей лексики исходит из ее функции в предложении и из сочетаемости. На основе этих критериев он выделяет четыре типа слов: а) служебные слова; б) слова-заменители; в) слова, выражающие наличие или отсутствие отрицания; г) слова, символизирующие предметы, действия, качества. Два первых типа являются, по мнению Ч. Фриза, наиболее сложными в плане продуктивного усвоения (см.: Fries Ch., 1952).

Определенный интерес представляет типология, предложенная Р. Ладом. Он различает типы слов с учетом межъязыковой интерференции. К легким словам относятся такие, которые сходны со словами родного языка по форме и значению. Норму употребления представляют слова, сходные по значению, но различные по форме (см.: Lado R., 1961).

В отечественной методике также имеются попытки разработать типологию лексики с учетом родного языка (см.: М. А. Педанова, О. Н. Приймак и др.).

¹ Под *методической типологией* языкового материала понимается распределение языковых единиц по типам (группам) с точки зрения сложности их изучения.

Одни авторы в основу градации трудностей кладут соотношение значения и формы лексического материала, а также характер возникающей отсюда межъязыковой интерференции (М. С. Латушкина).

На этой основе выделяют четыре типа слов:

1) слова и словосочетания, которые по своей структуре не противоречат друг другу в обоих языках;

2) языковые единицы, специфичные по форме и содержанию только для изучаемого языка, что ограничивает интерференцию родного языка;

3) слова с более широким объемом значения в изучаемом языке по сравнению с родным;

4) группы или гнезда слов-синонимов, объем значения которых покрывается одним многозначным словом родного языка.

В данной типологии возражение вызывает тот факт, что в одну группу сложности включается довольно разнообразный и неоднородный по трудности усвоения лексический материал.

Другие авторы в основу отбора продуктивной лексики кладут не один, а два критерия: 1) соотношение значения и формы слова в родном и иностранном языках с учетом возможной интерференции и 2) характер самого слова в изучаемом языке (Н. В. Николаев).

На основе этих критериев выделяют восемь типов слов:

1) интернациональные и заимствованные слова с совпадающим значением в двух языках;

2) производные и сложные слова, а также сочетания слов, компоненты которых знакомы учащимся;

3) слова, объем значения которых не противоречит семантическому объему слов в родном языке;

4) слова, специфичные по своему содержанию для изучаемого языка;

5) слова общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию;

6) словосочетания и сложные слова, отдельные компоненты которых хотя и известны учащимся, но идиоматичны и не сходны по смыслу с семантически близкими словами родного языка;

7) лексические единицы, объем значения которых шире объема значений соответствующих слов родного языка;

8) лексические единицы, объем которых уже объема значений соответствующих слов родного языка (см.: Николаев Н. В., 1966).

Эта типология дает довольно полную и всестороннюю дифференциацию лексики с точки зрения качественной характеристики слов. Однако эта типология имеет и свой недостаток, который усматривается, в частности, в нечеткости деления слов по критериям первой и третьей групп (совпадающий объем значений и непротиворечащий объем значений должны были бы рассматривать-

ся как один критерий). Во вторую группу могут включаться слова всех остальных групп, так как критерий их выделения не исключается другими условиями типологии.

Наиболее перспективными являются такие подходы и типологии лексики, в которых учитываются как количественные, так и качественные характеристики слов¹.

В пользу качественного подхода к типологии свидетельствует следующее:

- 1) легкость установления типов слов на основе качественных характеристик;
- 2) возможность его применения ко всем видам языкового материала;
- 3) четкость в разграничении природы трудностей, предопределяющая приемы работы над лексикой данного типа;
- 4) равноценная возможность использования качественной дифференциации на всех этапах обучения.

Если сопоставить в этом отношении количественный подход с качественным, то первый обладает следующими преимуществами: 1) дает возможность более объективно распределять языковой материал по установленным типам слов, избегая всякого субъективизма, который нельзя полностью исключить при качественном подходе; 2) создает в процессе обучения предпосылки для научно обоснованного контроля за дозировкой изучаемого материала, что при качественном способе измерения трудностей осуществляется в основном интуитивным путем.

Разработанная типология лексики и дифференцированный подход к ее организации способствуют рационализации учебного процесса, однако нельзя не обратить внимание на тот факт, что во всех проведенных исследованиях изучается прежде всего система языка или взаимодействие родного языка с иностранным, вопросы же функциональных характеристик лексических единиц либо совсем не освещаются, либо находятся на периферии указанных типологий. В 1980-е годы произошла заметная переориентация в сторону коммуникативно-функционального подхода. Так, в диссертациях Н. И. Гредасовой (1983), С. А. Ламзина (1985), Н. М. Гришелевой (1987) исследовались признаки воздействующей речи и лексические средства для ее реализации в разных ситуациях общения. Эти работы в известной мере проложили путь к новому подходу в области типологии лексики, однако окончательное решение этой сложной проблемы пока еще далеко до завершения.

¹ Под *количественной характеристикой слова* принято понимать употребительность и распространенность слов, а также длину слов, измеряемую количеством букв (звуков) или слогов. Под *качественной характеристикой* понимаются формальные, функциональные и семантические особенности иноязычного слова, сложности его усвоения в условиях контакта двух и более языков.

§ 3. Отбор продуктивной и рецептивной лексики

Отбор¹ лексики связан с решением двух вопросов: а) определение единиц и принципов отбора; б) определение процедуры и источников отбора. Наиболее обоснованной и практически целесообразной единицей отбора лексического минимума является слово-значение.

Под принципами отбора принято понимать измерительные признаки и показатели, на основе которых производится оценка лексики. По характеру признаков и показателей все принципы можно разделить на три взаимосвязанные группы: I группа — статистические принципы; II группа — лингвистические принципы; III группа — методические принципы.

Первая группа объединяет принципы, действующие на основе статистических признаков и показателей. Они дают возможность определить количественные характеристики лексики и выделить слова, чаще всего встречающиеся в конкретном языковом материале.

Основными принципами отбора, которые входят в эту группу, являются частотность и распространенность. Под частотностью принято понимать суммарное количество употреблений того или иного слова в отдельном источнике или совокупности источников. Под распространенностью понимается количество источников, в которых данное слово встречалось хотя бы один раз.

Принцип частотности имеет два недостатка. Во-первых, он дает достоверные показания в рамках первой тысячи наиболее частотных слов. За пределами этих узких количественных параметров он теряет свое значение, поскольку в дальнейшем повторяемость слов является весьма незначительной (см.: Фрумкина Р. М., 1961, с. 122). Во-вторых, некоторые слова встречаются одинаково часто во всех источниках, другие же, показывая высокую частотность в одном источнике, совсем не появляются в других.

Принцип распространенности имеет также ограниченные измерительные возможности, поскольку он указывает на регулярность появления слова, а не на его удельный вес в совокупности исследуемых источников. Поэтому для отбора слов необходимо комплексное использование показателей частотности и распространенности. Математический аппарат, которым располагает современная лингвостатистика, дает возможность использовать эти два критерия особым образом — не как отдельные или дополняющие друг друга показатели, а как один общий исходный показатель ценности сло-

¹ Мы не касаемся в данном параграфе истории отбора, богатой именами и многочисленными словарями, одни из которых носят учебный характер, другие связаны с исследованием словарного фонда языков. Этой проблеме посвящен ряд диссертационных исследований и пособий. Краткий обзор истории отбора см.: Мелкумян Э. Н., 1988, с. 11—28.

ва. Таким образом, исходным показателем является употребительность слова, под которой надо понимать свойство слова встречаться в каком-то количестве источников с определенной частотой. Употребительность слова включает в себя частоту и распространенность как два равноценных компонента одного показателя и подсчитывается с помощью специальной формулы, так называемого коэффициента стабильности, который является мерой употребительности слова. Именно употребительность слова дает необходимые характеристики, на которые должна ориентироваться методика преподавания иностранных языков.

Коэффициент стабильности не является единственной мерой употребительности слов. Определенными возможностями в этом отношении (в качестве дополнительного) обладает принцип наличности (*de disponibilit  *)¹. Сущность этого принципа состоит в выделении наиболее употребительных слов на основе их наличия в сознании говорящего, в постоянной их готовности к проявлению в речи.

Обратимся теперь ко второй группе принципов.

В отечественной методике лингвистические принципы отбора были разработаны в 1948 г. под руководством Л. В. Щербы и И. В. Рахманова для средней школы. В 1960 г. на основе тех же принципов были созданы словари наиболее употребительных слов английского, немецкого и французского языков, каждый из которых включал около 4500 слов и словосочетаний. Словари были составлены с учетом семи принципов, три из которых являлись основными, остальные (4—7) — дополнительными:

1) принцип сочетаемости, согласно которому ценность лексики определяется в зависимости от ее способности сочетаться с другими словами;

2) принцип стилистической неограниченности (что означает отбор слов, не связанных узкой сферой употребления);

3) принцип семантической ценности, т.е. включение в словарь лексических единиц, обозначающих понятия и явления, наиболее часто встречающиеся в художественной и общественно-политической литературе;

4) принцип словообразовательной ценности (т.е. способность слов образовывать производные единицы и создавать предпосылки для лексической догадки и самостоятельной семантизации);

5) принцип многозначности слов;

6) принцип строевой способности (подчеркивающий ведущую роль строевых элементов языка для высказывания и смыслового восприятия);

7) принцип частотности.

¹ Этот принцип был использован впервые М. Уэстом при отборе минимума лексики для устной речи. В 1950-х гг. он получил дальнейшую разработку и иное название у основателей аудиовизуального метода (см.: Мишеа Р., 1967; Гугенейм Г., 1967).

Кроме того, для рецептивной лексики были разработаны отрицательные критерии, в соответствии с которыми в словарь не включались те слова, которые имеют общие корни в родном и иностранном языках, а также потенциальный словарь — сложные и производные слова, составляющие элементы которых знакомы учащимся.

Эти принципы отбора используются до сих пор, хотя последний из них — «частотность» — не лишен серьезных недостатков. Второй недостаток отечественных словарей-минимумов заключается в источниках отбора продуктивной лексики. Известно, что уже в середине XX в. отбор слов для устного общения осуществлялся на основе звучащей речи. Ч. Фриз, например, для этой цели использовал и статистически обработал материал телефонных разговоров объемом 3500 часов звучания. Группа французских лингвистов, работавших в 1950-х гг. аудиовизуальный метод, также использовала телефонные разговоры и диалогическую речь информантов из многих регионов Франции с учетом разных социальных и возрастных групп. Используя при обработке материала коэффициент стабильности и упоминавшийся выше принцип наличности, французские исследователи создали фундаментальный словарь, включающий около 1500 слов.

Отечественные словари-минимумы отбирались на основе письменных (печатных) текстов, и в этом их определенная уязвимость, если иметь в виду продуктивную лексику.

Третья группа принципов ориентируется на тип школы, цели обучения и соответственно на принадлежность слов к темам, зафиксированным в программах. Причем учитывается не только соответствие лексики изучаемой тематике, но и учет важности понятий, которые она отражает. В эту группу входит также принцип описания понятий.

§ 4. Основные этапы работы над лексическим материалом

К основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения.

Все перечисленные стороны работы над лексикой представляют собой единое целое, и вычленение каждой из них проводится в чисто методических целях, для того чтобы предусмотреть основные трудности в упражнениях.

Обратимся к начальному этапу (II—IV классы). Изучаемая здесь лексика относится к продуктивному словарю, т. е. это те лексические единицы, которые учащиеся должны мгновенно извлекать из

памяти для обозначения необходимых им понятий и правильно воспроизводить их в громкой речи с соблюдением всех норм употребления — произносительных, сочетательных, грамматических (а для письма — и орфографических).

На начальном этапе следует исключить самостоятельное чтение текста, содержащего новые слова. Данные тексты предъявляются учителем, а учащиеся воспринимают их на слух и пытаются с опорой на наглядность догадаться о значении того, что сообщает учитель. Затем продуктивная лексика как бы «вычленяется» из контекста и закрепляется в устной форме.

Определенная часть лексики вводится без опоры на текст, но также в контексте. Наглядность, жесты и мимика помогают раскрыть значение новых слов, так как большинство из них носит конкретный характер.

Над новыми словами следует работать как в контексте, так и в изолированном виде, поскольку контекстуальное значение слова не всегда является основным.

На продвинутых этапах новое слово следует вводить с обязательными сочетаниями, выделение которых в рамках учебных минимумов должно являться первоочередной задачей. Важно учитывать при этом характерные лексические связи в словах, относящихся к одной предметно-тематической группе.

Вопрос о характере ознакомления с продуктивной и рецептивной лексикой решается различно и сводится в основном к двум альтернативам: 1) в процессе ознакомления с новой продуктивной/рецептивной лексикой различий быть не должно, они появляются лишь в упражнениях на этапе закрепления; 2) в зависимости от характера владения материалом как ознакомление с ним, так и закрепление должны строиться различно.

Первый путь обосновывается тем, что поскольку продуктивный словарь школьников, являясь одновременно и их рецептивным словарем, имеет тенденцию сокращаться за счет перехода в рецептивный, то на этапе ознакомления следует создавать как можно больше ориентиров и информативных признаков для закрепления слов в памяти. Сторонники второго пути выдвигают следующие требования к работе над продуктивной лексикой:

1) каждое значение слова следует трактовать как самостоятельную учебную единицу;

2) большое внимание при ознакомлении следует уделять сочетаемости и структуре слов, синонимическим и антонимическим оппозициям, а также объему их значений;

3) ознакомление с новой лексикой должно строиться на звучащей речи (возможны одновременные визуальные опоры самого различного характера);

4) в период презентации слов необходима установка на прогнозирование их значений.

Для объяснения рецептивной лексики характерны следующие особенности: 1) объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые она передает; 2) для каждого нового слова сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме; 3) для правильного и быстрого узнавания слова в тексте (или на слух) сообщаются его информативные признаки: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение; 4) ознакомление с новой лексикой может строиться как на печатном, так и на звучащем тексте; 5) при ознакомлении с лексикой необходима установка на узнавание слов.

Поскольку мы не усматриваем серьезных различий между первым и вторым подходом, то полагаем, что в практике преподавания они могут взаимодействовать. Что касается лексических объяснений, то они должны содержаться либо в учебных словарях, как это сделано в словаре Г. Олера¹, либо в лексических разработках учебника для определенного класса².

Раскрытие значения слова (семантизация) может осуществляться различными способами, которые принято объединять в две группы: а) беспереводные и б) переводные способы семантизации.

К **беспереводным** способам семантизации относятся:

1) демонстрация предметов, жестов, действий, картин, рисунков, диапозитивов и др.;

2) раскрытие значений слов на иностранном языке, для чего могут использоваться:

а) определение (дефиниция) — описание значения слова, например:

Un écrivain — l'honore qui écrit des romans, des récits.

A cinema — theatre where films are shown.

Der Speiseraum — ein Raum, in dem man ißt (speist);

б) перечисления, например:

Dogs, cats, cows, horses, pigs are animals.

Le chat, le chien, le porc — ce sont des animaux;

в) семантизация с помощью синонимов или антонимов:

gewiß — natürlich, groß — klein; cold — warm,

quick — slow; froid — chaud, charger — decharger;

г) определение слова на основе контекстуальной догадки, знания фактов, например:

Columbus discovered America in 1492.

Am 22. Juni 1941 begann der große Vaterländische Krieg;

д) определение значения слова на основе его внутренней формы. Например, известная основа и знакомые словообразователь-

¹ За счет пояснений каждой словарной единицы словарь, насчитывающий 2000 единиц, был увеличен до 5000 единиц (см.: Oehler H. Grundwortschatz Deutsch, 1966).

² Такое объяснение лексики было разработано в учебниках немецкого языка для старших классов (Гез Н. И., Мартенс К. К. и др.).

ные элементы: Arbeiter, travailleur, worker; сложное слово, состоящее из двух компонентов: abat — jour, Briefträger; слова, сходные по написанию и звучанию в родном языке: der Klub, der Park, la photographie, patriot и др.

К **переводным** способам семантизации относятся:

1) замена слова (словосочетания или оборота) соответствующим эквивалентом родного языка;

2) перевод — толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении (или расхождении) в объеме значения, например:

big — *большой* (означает величину, размер);

great — *большой* (знаменитый, великий);

erst — *только* (при обозначении времени);

nur — *только* (при обозначении количества).

Перечисленные способы семантизации имеют достоинства и недостатки.

Беспереводные способы развивают догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания (например, формальные опоры на структуру слова, а также опоры на основе сходства или контрастности при использовании синонимов или антонимов), усиливают ассоциативные связи. Вместе с тем беспереводные способы требуют больше времени, чем переводные, и не всегда обеспечивают точность понимания.

Перевод экономен в отношении времени, универсален в применении, но увеличивает возможность межъязыковой интерференции.

Выбор способов семантизации зависит от ряда факторов, в частности: от качественных характеристик слова, от его принадлежности к продуктивному или рецептивному минимуму, от этапа обучения и языковой подготовки класса, а также от того, работают ли учащиеся самостоятельно или под руководством учителя.

Подготовка учителя к объяснению новой лексики сводится к следующему:

а) проводится анализ новых слов с целью определения трудностей (форма, значение, употребление);

б) обосновывается выбор способов семантизации словарных единиц;

в) составляется комментарий (паспорт слов), если в учебнике объяснения не даются;

г) определяется целенаправленность и достаточность упражнений, а также последовательность их выполнения в классе и дома.

Следует помнить, что этап ознакомления с лексическим материалом определяет прочность его усвоения. В старших классах успех обучения во многом зависит от того, как организована самостоятельная работа учащихся, имеются ли в их распоряжении

пособия, отвечающие требованиям современной методики. К таким требованиям относятся:

1) наличие инструкций, упражнений и ключей, делающих процесс ознакомления управляемым;

2) наличие текстов, примеров и заданий, активизирующих мыслительную деятельность учащихся путем решения посильных коммуникативных задач и использования проблемных ситуаций;

3) хорошо продуманная организация материала (текстов, иллюстраций, схем, таблиц и т. д.), стимулирующих самостоятельные занятия языком.

Упражнения, обеспечивающие *первичное закрепление лексики*, должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала в слушании, говорении, чтении и письме. Для них характерны следующие особенности: 1) они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; 2) новые лексические единицы следует предъявлять в знакомом лексическом окружении и на усвоенном грамматическом материале; 3) в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал во всех формах речевого общения.

Характер первичного закрепления зависит от этапа обучения.

На начальном этапе первичное закрепление может носить игровой характер. Проговаривание новых слов, например, может осуществляться с разной силой голоса, с разной эмоциональной окраской, в игре «эхо» и др.

Большое значение имеет узнавание нового слова в речи учителя. Для этого существует ряд приемов, например:

1) игра «Угадай» — учитель называет слово и показывает на предмет, который оно обозначает или не обозначает. Дети реагируют на это утверждением или отрицанием;

2) игра «Найди на картинке (на столе) и т. д.» — учитель называет слово, ребенок показывает на картинке (на столе) обозначаемый этим словом предмет;

3) игра «Что пропало?» — учитель показывает предметы, затем накрывает их «волшебным» платком, и один из предметов «исчезает», а дети должны назвать пропавший предмет;

4) игра «Найди в незнакомом тексте новое слово» — предъявляется новый текст (стихотворение, считалка), дети просматривают его и подчеркивают (прочитывают, показывают) новое слово.

Выполнение упражнений из учебника также не должно носить формальный характер. Учитель должен проявить свое творчество, максимально используя наглядность — карточки, рисунки, цветные мелки, языковые игры и др.

На продвинутых этапах работа начинает носить более сложный и разнообразный характер. К подготовительным и речевым упражнениям добавляются коммуникативные и ролевые игры, увеличивается объем рецептивной лексики.

§ 5. Упражнения для формирования лексических навыков

В системе упражнений для развития лексических навыков также выделяются две подсистемы — подготовительные упражнения и речевые.

С помощью подготовительных упражнений усваиваются форма и значение лексических единиц, а также действия с ними как с компонентами речевого общения.

На этапе закрепления используются самые разнообразные упражнения, связанные с усвоением значений, формы и употребления слов. Кривая забываемости, полученная в результате психологических исследований, показывает, что основная доля потери воспринимаемой информации падает на первые дни. «Новое явление ненадолго закрепляется в памяти не только потому, что образовалась нестойкая временная связь, еще не подвергавшаяся тренировке, а главным образом потому, что еще не установился широкий контакт ее с другими системами речевых связей» (Воронин Л. Г., 1967, с. 6).

Как уже упоминалось выше, подготовительные упражнения должны характеризоваться наличием мыслительной задачи, которая не является атрибутом только речевых упражнений. Постепенно возрастающие сложности, которые приходится устранять при выполнении этих упражнений, активизируют мыслительную деятельность учащихся и в конечном счете направлены на то, чтобы уменьшить число лексических ошибок при переходе к связным высказываниям. Что касается корректности в области владения лексикой, то этот вопрос решается далеко не так однозначно, поскольку «абсолютной правильности и нормативности слова на все случаи жизни не существует» (Леонтьев А. А., 1969, с. 76).

Типы подготовительных упражнений для формирования лексических навыков тесно взаимосвязаны, однако каждый из них обладает определенной спецификой и предназначен для решения одной ведущей задачи.

Сравним, например, упражнения в дифференциации и в субституции. И в первом, и во втором случае речь идет об операциях выбора. Однако для дифференциации достаточно располагать лишь набором различительных признаков; что же касается субституции, связанной с заменой лексических единиц, то выбор основывается здесь на более сложных логико-смысловых операциях, на выделении наиболее вероятностных (обязательных) связей.

Наиболее частыми ошибками лексического характера в устной речи являются два типа: контаминация, т. е. слияние двух слов или выражений в один бессмысленный комплекс, и субституция.

Истоки первой ошибки лежат в расхождении объема значений слов в родном и иностранном языках, о чем уже упоминалось, а соответственно и в дифференциальных признаках, формирующих понятие о предметах и явлениях реальной действительности, и в неправильной взаимозаменяемости слов, образующих синонимические ряды. Ошибки данного типа усугубляются еще и тем обстоятельством, что учащиеся относят к синонимическому ряду и те слова, которые кажутся им синонимами с позиции родного языка, хотя известно, что тематическая близость далеко не всегда дает право на взаимозаменяемость слов. Выбор лексем в этих условиях очень затруднен.

Ошибки в субституции заключаются в неправильной замене слов, не имеющих семантического сходства. Часто это происходит в результате функционального сближения слов. Причем отмечается, что характер этих ошибок не зависит от языка, что дает основание считать, что «общепсихологическая закономерность речевой деятельности на разных языках... является одинаковой» (Мчедишвили Г. Н., 1966, с. 124).

Природа этих ошибок и так называемых оговорок показывает, что слова как обозначающие не связаны с обозначаемыми явлениями и понятиями неразрывной стереотипной связью. Правильный вариант обозначаемого формируется в речевой деятельности в соответствии с речевой ситуацией и конкретной речевой потребностью.

Подготовительные упражнения

1. Упражнения в дифференциации и идентификации:

- определите на слух (найдите в тексте) слова, относящиеся к одной теме (синонимическому ряду, к одной словообразовательной модели и др);

- сгруппируйте слова по указанному признаку;
- найдите в тексте (подберите на память) антонимы к словам, данным на доске;
- просмотрите список речевых формул; назовите ситуации, в которых они могут использоваться, и др.

2. Имитация с преобразованием:

- ответьте на вопросы, придерживаясь следующего образца:

Is Dick looking for his book? — No, he is looking for a stamp (a pencil, etc.).

- повторите предложение, закончите реплики, учитывая содержание первого предложения:

Ne parler pas si vite, s'il vous plait. Parlez

3. *Упражнения в развитии словообразовательной и контекстуальной догадки:*

- определите значение незнакомых слов, образованных от известных корней и аффиксов;
- прослушайте (прочитайте) ряд предложений, догадайтесь о значении интернациональных слов, сходных с семантическими эквивалентами родного языка;
- дополните предложения, придерживаясь следующих образцов:

Mein Bruder hat Medizin studiert. Jetzt ist er Arzt. Mein Freund hat Chemie studiert. Jetzt ist er ...

- прочитайте следующий текст, обратите внимание на значение глаголов (wissen — kennen, hear — listen, voir — regarder), придумайте примеры с этими глаголами.

4. *Упражнения для обучения прогнозированию:*

- назовите слова, которые могут сочетаться с данными существительными (прилагательными, глаголами), например:

die Prüfung — eine leichte, schwere, schriftliche; clean — the windows, the doors ...

- найдите окончание каждого предложения из вариантов, приведенных ниже;
- прочитайте ряд предложений, относящихся к одной теме, заполните пропуски словами и словосочетаниями, подходящими по смыслу;
- дополните семантическое поле к слову die Reise, например:

Sommerreise, Ferienreise, Dampferreise, Dienstreise, Urlaubsreise...

5. *Упражнения в расширении и сокращении предложений (диалогических единств, текстов):*

- расширьте предложения по образцу, указанному ниже, употребите новые слова;
- расширьте одну из реплик диалогических единств за счет слов, указанных в скобках;
- сократите предложение, придерживаясь указанного образца;
- расширьте описание, опираясь на картинку и вербальные опоры:

Qui habite dans cette maison? C'est M. Legrand, le journaliste ...
Madame Legrand est ... Les Legrand ont des enfants: ... Le garçon a ...
La petite fille a ...

6. *Упражнения в эквивалентных заменах:*

- замените подчеркнутые слова синонимами (антонимами):

What have you got for me? I have got a present for you.

- замените слова иностранного происхождения другими синонимическими понятиями;

- замените ответы на вопросы, придерживаясь образца:

Was macht ihr am Wochenende? — Wir gehen ins Kino. (Wir machen einen Ausflug. Am Samstag haben wir Besuch.)

- измените последнюю реплику диалогического единства, оставляя ответ положительным, и др.

7. Упражнения в расширении ассоциативных связей:

- составьте (расширьте) список формул приветствий;

- используйте другие эмоционально-оценочные слова при ответе на вопрос, например:

Kannst du mir dieses Buch geben? — Gern. (Aber selbstverständlich. Mit Vergnügen. Leider nicht. Ich brauche es selbst.)

- продолжите ассоциогамму со словом Jugendzeit (mehr Pflichten in der Familie übernehmen, an die Berufswahl denken, selbständig werden...).

Речевые упражнения для обучения использованию слов в устном и письменном общении даны в гл. V—VIII.

Глава XI

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ

§ 1. Роль и место грамматики при обучении иностранному языку

Под грамматическим уровнем языка понимаются синтаксические закономерности организации текстов из слов, синтагм и предложений, а также правила слово- и формообразования.

Грамматика имеет первостепенное практическое значение, так как с ее помощью обеспечивается формирование умений устного и письменного общения.

История преподавания иностранных языков свидетельствует о том, что отношение к грамматике определяло специфику того или иного метода, принципы и приемы обучения. Роль грамматической теории при этом либо преувеличивалась, как это имело место в переводных методах, либо недооценивалась или вовсе исключалась (в прямых и непрямых методах).

В коммуникативно-функциональном подходе наблюдалась аналогичная картина. Первоначально превалировала точка зрения, согласно которой грамматическая компетенция формируется сама по себе, независимо от того, будет ли осуществляться специальное обучение грамматике. Другая точка зрения сводилась к тому, что при обучении иностранному языку следует создавать прочную структурную базу, на основе которой формируются грамматические навыки. В первом случае предпочтение отдавалось беглости речи, во втором — точности и правильности высказывания.

Выбор приемов обучения зависит от характера грамматического явления. При объяснении, например, сложных конструкций, когда соотношение между формой и функцией не совсем ясно, важно, чтобы учащиеся, опираясь на теорию, поняли коммуникативную значимость и формальные свойства грамматического явления. При изучении простых конструкций теоретические пояснения необязательны, так как с помощью упражнений можно раскрыть значение грамматической формы и ее использование в речевом общении. Беглость речи развивается в данном случае одновременно с языковой и стратегической компетенцией (см.: Sheils J., 1994, pp. 269—272).

Базовый минимум грамматических средств изучается в школе концентрически. Ряд явлений и конструкций может на младшем и среднем этапах усваиваться как рецептивные, а на старшем и профильно ориентированном — как продуктивные.

Систематизация грамматических средств проводится с учетом основных коммуникативно-функциональных признаков:

- средства описания понятий, явлений, предметов;
- средства выражения количества;
- средства сравнения;
- средства выражения действий повествования при порождении текста;
- средства выражения временных, причинно-следственных, логических и других отношений;
- средства выражения образа действия, характеристики действий;
- средства выражения модальности;
- средства выражения логико-смысловой связи;
- средства выражения пространственных и условных отношений;
- средства выражения просьбы, предложения, совета и др.;
- средства выражения цели действия.

За курс обучения в школе учащиеся должны овладеть:

а) **продуктивными** навыками грамматического оформления порождаемого текста при говорении и письме:

- образовывать грамматические формы и конструкции;
- выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения;
- уметь варьировать грамматическое оформление высказывания при изменении коммуникативного намерения;
- владеть способами интерпретации значений и перевода основных грамматических категорий на родной язык;
- формулировать грамматическое правило с опорой на схему или таблицу;
- различать грамматическое оформление устных и письменных текстов;

б) **рецептивными** грамматическими навыками (аудирование, чтение):

- узнавать/вычленять из речевого потока грамматические конструкции и соотносить их с определенным смысловым значением;
- дифференцировать и идентифицировать грамматические явления (по формальным признакам и строевым словам);
- соотносить значение грамматических форм/конструкций со смыслом контекста;
- различать сходные по форме грамматические явления;
- прогнозировать грамматические формы слова/конструкции;
- устанавливать группы членов предложения (подлежащего, сказуемого, обстоятельства);
- определять структуру простого предложения (по строевым элементам, порядку слов и др.);
- определять структуру сложного предложения, границу придаточных предложений и оборотов (инфинитивных, причастных, герундиальных, определительных, обстоятельственных и т.д.);

- устанавливать логические, временные, причинно-следственные, сочинительные и подчинительные отношения и связи между элементами предложений;

- устанавливать связи между предложениями внутри абзаца или сложного синтаксического целого в опоре на связующие средства языка (см.: Программа обучения иностранным языкам..., 2000, с. 14, 15).

§ 2. Краткая характеристика иноязычной грамматики в методической трактовке

Изучаемые иностранные языки (английский, немецкий, французский) обладают рядом общих черт с русским языком и вместе с тем серьезными отличиями.

Черты общности объясняются тем, что все четыре языка входят в группу индоевропейских языков и имеют, следовательно, общий язык-основу.

Общность проявляется прежде всего в наличии ряда сходных грамматических категорий. Система частей речи состоит из знаменательных (имя существительное, прилагательное, местоимение, числительное, глагол, наречие) и незнаменательных/служебных частей речи (предлог, союз, частица).

Части речи в большинстве случаев имеют общие грамматические категории. Имя существительное характеризуется наличием числа, рода (немецкий, французский), падежа (немецкий), прилагательные обладают степенями сравнения, глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога.

Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Например, подлежащее стоит в именительном падеже (немецкий), сказуемое может быть именным и глагольным; виды дополнения — прямое и косвенное. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи: управлением, согласованием, порядком слов, интонацией.

Наличие сходных явлений облегчает обучение иностранным языкам, так как позволяет использовать знания учащихся по грамматике родного языка.

Однако при ближайшем рассмотрении легко обнаружить, что грамматические категории имеют и целый **ряд особенностей**, которые можно свести к двум группам:

- 1) наличие в иностранных языках грамматических явлений, которые не присущи русскому языку;

- 2) наличие сходных явлений, но отличающихся в плане функций и значения.

Для грамматического строя русского языка характерно преобладание синтетических форм, т. е. широкое использование внешней и

внутренней флексии. Английский и французский являются языками аналитического строя. Немецкий язык ближе по сравнению с русским к языкам аналитического строя, так как для оформления грамматической стороны высказывания в нем используются не столько флексии, несмотря на наличие четырех падежей, сколько служебные слова: артикль, вспомогательные глаголы, предлоги, частицы. Большую роль играют предложные конструкции и порядок слов.

Среди грамматических средств, отсутствующих в русском языке, следует в первую очередь назвать *артикль*, который во всех трех языках сопровождает имя существительное и выполняет три взаимосвязанные функции: семантическую, морфологическую и синтаксическую. Семантическая функция артикля — выражение определенности и неопределенности предмета. В русском языке определенность и неопределенность в большинстве случаев определяются по контексту, а также с помощью местоимений *тот, этот, какой-то, некий* и др.

Морфологическая функция артикля проявляется в образовании множественного числа и рода существительных, а в немецком языке — падежа.

Синтаксическая функция артикля состоит в том, что с его помощью оформляются именное словосочетание и коммуникативное членение предложения.

Глагол — наиболее сложная для учащихся грамматическая категория в силу значительного расхождения в системе времен.

Для выражения действия в прошедшем и будущем времени все три языка в отличие от русского имеют несколько временных форм. Особой грамматической категорией глагола является категория предшествования (относительность времен), для выражения которой используются специальные временные формы:

В настоящем времени:

англ. язык — Present Perfect;

нем. язык — Perfekt;

фр. язык — Imparfait (présent dans le passé).

В прошедшем времени:

англ. язык — Past Perfect;

нем. язык — Plusquamperfekt;

фр. язык — Plus-que-perfait.

В будущем времени:

англ. язык — Future Perfect;

нем. язык — Perfekt, Futur II;

фр. язык — Conditionnel (future dans le passé).

В русском языке предшествование выражается с помощью контекста. Например: *Сначала мы зашли в библиотеку, потом поспешили на урок.*

Категория залога свойственна всем языкам, однако в английском и немецком страдательный залог имеет более строгую си-

стему и большую распространенность, в том числе и в устном общении.

В русском языке нет единой залоговой формы. Страдательный залог образуется с помощью суффикса *-ся* и страдательного причастия, которое образуется не от всех глаголов. В ряде случаев при переводе страдательного залога на русский язык используется действительный залог в форме 3-го лица множественного числа с неопределенно-личным значением, например:

Das Haus wurde gebaut — *Дом строился (Дом строили).*

Очень частой ошибкой русских учащихся является замена пассивного залога активным, что совершенно несвойственно носителям английского и немецкого языков.

Порядок слов также отличается большим своеобразием, особенно в немецком языке, где он выполняет не только стилистическую, но и грамматическую функцию (как различитель видов предложений по цели высказывания, как оформитель отдельных частей сложноподчиненного предложения). Его место в предложении строго фиксировано. Кроме того, порядок слов в немецком предложении характеризуется стремлением к четкому выделению словосочетаний внутри простого и сложного предложения, наличием разного рода рамок.

Имеются различия и в оформлении вопросительных предложений без вопросительных слов. В русском языке такие предложения оформляются с помощью интонации, в немецком и французском языках — с помощью интонации и порядка слов, а в английском языке для этой цели используются интонация и вспомогательный глагол *to do*:

- Parle vous Français?
- Sprechen Sie deutsch?
- Do you speak English?

Характерной особенностью изучаемых иностранных языков является наличие в предложении одного **отрицания**. Например:

- Ich habe ihn früher nie gesehen.

Я его раньше никогда не видел.

- I haven't read anything about it.

Я никогда ничего об этом не читал.

(в русском языке троекратное отрицание).

В данном параграфе упомянута лишь незначительная часть расхождений, являющихся источником межъязыковой интерференции.

Под грамматической **межъязыковой интерференцией** следует понимать замену системы грамматических признаков изучаемого языка другой, построенной под влиянием системы грамматических признаков родного языка.

Следует заметить, что причиной ошибок учащихся является не только межъязыковая, но и внутриязыковая интерференция, если речь идет о синонимичных грамматических формах (как, например,

отрицания *nicht*, *kein* в немецком языке, *Passé composé* и *Imperfait* во французском языке и др.) или воспринимаются на слух и при чтении явления грамматической омонимии, связанной с многофункциональностью вспомогательных глаголов *to be*, *werden*, *être* (например, *Futur Aktiv* и *Präsens Passiv* в немецком языке).

Внутриязыковая грамматическая интерференция представляет собой, следовательно, замену системы грамматических признаков изучаемого языка другой системой, построенной под воздействием дифференциальных признаков изучаемого языка.

Сравнение грамматических средств родного и изучаемого языков показывает, что трудности «зависят от сложности самого явления, богатства и разнообразия морфологических форм, наличия многофункциональных и омонимических явлений (внутриязыковая интерференция); от интерферирующего влияния родного языка, наличия или отсутствия аналогичных или близких явлений в родном языке (межъязыковая интерференция); от сложности мыслительных операций, количества и характера умственных действий, необходимых для употребления или опознания грамматического явления» (Миролюбов А. А., 1982).

Сопоставление грамматических форм не должно проводиться на уроке. Грамматические особенности контактирующих языков должны учитывать в первую очередь авторы учебников и соответственно определять последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор. Учителю следует помнить о зонах межъязыковой и внутриязыковой интерференции при подготовке к уроку, в процессе подбора/составления дополнительных упражнений, правил-инструкций и т. д., руководствуясь известным ему «отрицательным материалом», т. е. наиболее типичными ошибками, которые легче прогнозировать и предотвращать, если учитывается не только специфика грамматических явлений, но и объективные трудности их усвоения.

§ 3. Отбор продуктивной и рецептивной грамматики

Сущность отбора грамматического материала для школы заключается в создании такого грамматического минимума, который был бы посилен для усвоения и достаточен для выполнения коммуникативно-значимых задач обучения.

При решении вопроса об отборе грамматического минимума учитываются источники и принципы отбора.

Что касается источников отбора, то продуктивная грамматика отбирается из звучащей речи или диалогических образцов печатных текстов литературно-разговорного и художественного стилей, созданных носителями языка.

Рецептивный грамматический минимум отбирается из печатных источников, отражающих специфику книжно-письменной речи.

Продуктивная грамматика отбирается с учетом следующих принципов:

- 1) коэффициента стабильности (см. гл. X);
- 2) образцовости;
- 3) исключения синонимических грамматических явлений.

В соответствии с первым принципом отбирается та грамматика, которая является употребительной в устном общении и встречается в большом количестве исследуемых выборок, т.е. отличается не только частотностью, но и распространенностью.

Под образцовостью понимается способность грамматических конструкций служить эталоном для образования по аналогии (например, образование множественного числа существительных, степеней сравнения прилагательных, образование временных форм глагола и др.).

Согласно третьему принципу в продуктивный грамматический минимум включается лишь одно явление из синонимического ряда, что диктуется требованием экономности и необходимостью изоляции трудностей. Например, для выражения долженствования в продуктивный минимум включаются только «модальные глаголы + Infinitiv», а не конструкции «haben + zu + Infinitiv», «sein + zu + Infinitiv» в немецком языке или «have to + Infinitiv» в английском и др., которые войдут в рецептивный минимум.

В рецептивный грамматический минимум включаются явления, которые учащиеся должны понимать при чтении.

Из экспериментальных исследований известно, что от общего количества информации, заключенной в печатном тексте, 50 % приходится на грамматику (см. Зенкевич Г. К., 1972, с. 14). Большое значение приобретает знание рецептивной грамматики при чтении аутентичных текстов профильно ориентированного характера, так как «чем сложнее мысль, тем больше требуется умения для извлечения ее из форм языка» (Щерба Л. В., 1957, с. 26).

К основным принципам отбора рецептивного грамматического минимума относятся.

- 1) коэффициент стабильности (частотность и распространенность в книжно-письменных источниках);
- 2) принцип многозначности.

Грамматический материал должен организовываться функционально, т.е. так, чтобы он сочетался с лексикой в коммуникативных единицах, объемом не менее предложения.

Овладение грамматическими средствами должно происходить в процессе их практического использования в реальной коммуникативной деятельности или в учебной ситуации, имитирующей реальное речевое общение.

Объектом изучения в широком смысле слова является текст как продукт речевого общения и контекст, в котором функционирует и реализуется то или иное грамматическое явление.

§ 4. Основные этапы работы над грамматическим материалом

Требования к обучению грамматике в свете коммуникативно-функционального подхода сводятся в общих чертах к следующему:

1) материал для обучения грамматике должен отражать естественное использование языка в общении без искусственных примеров и надуманных ситуаций;

2) в учебном материале следует четко выделять формальные, семантические и функциональные аспекты, для того чтобы учащиеся могли установить связь между ними в определенных контекстах;

3) грамматический материал целесообразно предъявлять в доступном объеме с целью возможности его закрепления в новых контекстах;

4) введению нового материала необходимо предпосылать повторение ранее усвоенного и широко использовать в качестве опоры иллюстративную наглядность, схемы, таблицы и др.;

5) пояснения и правила должны быть краткими, точными и простыми, адекватно отражающими специфику грамматического материала;

6) для закрепления грамматических явлений следует использовать различные виды общения, в том числе парную и групповую работу.

К основным этапам работы над новым грамматическим явлением относятся: ознакомление, первичное закрепление, развитие навыков и умений использования грамматики в устном и письменном общении.

Ознакомление включает в себя введение грамматического материала и его объяснение.

При введении используется либо доска с записью несложного контекста, либо демонстрация грамматического явления в тексте, а также таблицы, схемы, рисунки. Чаше всего эти средства применяются не изолированно, а в различных сочетаниях друг с другом.

Объяснить грамматическое явление значит:

- а) раскрыть его формальные признаки;
- б) объяснить его значение, т.е. семантические особенности;
- в) пояснить функцию в речевом контексте;
- г) провести первичное закрепление.

Объяснение начинается с подготовки учащихся к восприятию нового грамматического явления, в процессе которого учитель на-

поминает учащимся уже знакомые им грамматические средства иностранного языка, которые он намерен использовать в качестве опоры при объяснении. Например, введению некоторых форм прошедших времен предпосылается повторение спряжения вспомогательных глаголов, перед введением страдательного залога повторяется действительный и др. Затем следует выделение нового грамматического явления из контекста, раскрытие его формы и значения, а также особенностей его употребления. Объяснение завершается формулировкой обобщающего правила, содержащего определенный перечень дифференциальных признаков грамматического явления, характеризующих его особенности и последовательность реализации данных признаков в устном и письменном общении. Старшеклассники могут вывести правило самостоятельно, если оно не содержит исключения.

Объяснение заканчивается, как уже упоминалось, проверкой понимания и *первичным закреплением*.

В качестве основных способов объяснения грамматики в школе используются индукция и дедукция.

Под *индукцией* в логике понимается форма умозаключения, обобщающая отдельные факты и характеризующая движение познания от частного к общему. В методике обучения иностранным языкам сущность индукции заключается в том, что грамматические явления наблюдаются в графическом тексте/звучащей речи, изучаются в специально подобранных примерах и обобщаются в правилах.

Под *дедукцией* понимается движение познания от общего к частному, т. е. от обобщающего правила или правила-инструкции, касающегося формы, значения и функции соответствующего явления, к наблюдению за контекстом и закреплению в упражнениях.

Индукция и дедукция могут дополнять друг друга, обладая определенными достоинствами и недостатками.

Индуктивный путь имеет следующие преимущества:

- а) он является более наглядным, так как изучение грамматического материала проводится в языковом контексте;
- б) индукция способствует развитию мыслительной деятельности, так как она предполагает наличие у учащихся внимания, наблюдательности и большой активности;

в) обеспечивает быстрое запоминание, так как в результате наблюдения за контекстом и самостоятельного вывода правила первичное закрепление осуществляется уже на этапе ознакомления.

Преимущества дедуктивного пути заключаются в следующем:

- а) он требует значительно меньше времени на объяснение, увеличивая тем самым удельный вес упражнений;
- б) позволяет учителю прогнозировать трудности и предусматривать основные ошибки;
- в) способствует точности планирования урока;

г) учит работать по справочному материалу (см.: Фоломкина С. К., Лившиц О. Я., 1975).

Выбор того или иного способа объяснения зависит от ряда факторов.

1. Характер самого грамматического явления.

Некоторые из грамматических конструкций сложны для обобщения и объясняются как лексические единицы. Такое изучение грамматики обозначается термином «лексический подход» и сводится к тому, что грамматическое средство вводится вне системы, как отдельное слово или оборот. Лексическое объяснение грамматики применяется на начальном этапе (II—III классы) и в тех случаях, когда речь идет о грамматических исключениях, так как известно, что «...сущность грамматики состоит только в общих правилах, все же исключения относятся к лексике» (Л. В. Щерба). При лексическом подходе используется индукция.

Индукция уместна также в тех случаях, когда форма грамматического явления проста и достаточно прозрачна для наблюдения в контексте (например, степени сравнения прилагательных; значение союзов и предлогов; прилагательные во французском языке, имеющие родовое отличие; некоторые формы конъюнктива; модальные глаголы, отрицания и др.).

2. Наличие или отсутствие аналогичного грамматического явления в родном языке.

Индукция предпочтительна там, где имеется сходство, дедукция — в тех случаях, когда аналогия отсутствует (например, категория предшествования в глаголе, система времен, функции артикля и др.).

3. Языковая подготовка учащихся и их речевой опыт.

Опираясь на ранее усвоенное, учащиеся легко ориентируются в контексте, сами находят опознавательные признаки нового грамматического явления, определяют его функциональные особенности. Индукция и дедукция могут в данном случае взаимодействовать (например, формальные и семантические аспекты объясняются индуктивно, а функциональные, требующие большого количества наблюдений, — дедуктивно).

4. Назначение грамматического материала.

Продуктивная грамматика изучается преимущественно индуктивно, в устном ситуативно обусловленном общении.

Обучение грамматике учащихся младшего школьного возраста строится, как уже упоминалось, преимущественно на индуктивной основе с опорой на имитацию. Целенаправленная работа над грамматическим аспектом речи во II классе не проводится. Ребенок усваивает то или иное грамматическое явление в речевом образце (фразе, контексте), который ему предъявляет учитель или который он находит в учебнике. Из учебного процесса не исключается при этом осознание учащимися смысла и значения всего, что им при-

ходится воспроизводить. В III—IV классах, учитывая опыт использования одного и того же явления в устной и письменной речи, учитель может обобщить и систематизировать эти факты (например, спряжение вспомогательных и модальных глаголов, склонение существительных в немецком языке и др.) в виде парадигмы. На начальном этапе не рекомендуется использовать грамматическую терминологию, а при обобщении и закреплении материала желательно включать в упражнения грамматические игры.

На продвинутых этапах учащиеся должны проявлять максимум самостоятельности в работе над грамматикой: опираясь на эксплицитные правила, самостоятельно знакомиться с формой и значением, вести разного рода записи и заметки, правильно пользоваться понятийным аппаратом грамматики, составлять грамматические схемы и таблицы.

Таблицы и схемы обладают адекватной внутренней наглядностью, которая обеспечивает учащимся лучшее понимание и более прочное закрепление (например, образование числительных, пояснения значения многих предлогов, степеней сравнения прилагательных, порядок слов в простом и сложном предложениях (немецкий язык) и др.).

Однако схемы и таблицы являются вспомогательными средствами, так как не все грамматические явления могут быть представлены схематично. Кроме того, они не дают полного представления о закрепляемом материале, поскольку схемы и таблицы чаще всего поясняют формальные признаки грамматической конструкции, а не ее функциональные особенности.

§ 5. Упражнения для формирования грамматических навыков

Упражнения — важный этап в работе над грамматикой. Он связан с накоплением языковых средств и практикой их использования в разных формах общения.

Разрабатывая упражнения для формирования грамматических навыков, следует соблюдать ряд условий, влияющих на успешность изучения грамматических явлений:

- упражнения должны быть одноцелевыми, т.е. содержать одно новое грамматическое явление и проводиться на знакомом лексическом материале;

- содержать наглядные, максимально простые образцы, показывающие учащимся, *что* и *как* нужно делать при выполнении задания;

- исключать механические приемы усвоения, предпочитая им творческие упражнения с коммуникативными и проблемными задачами. Постановка проблемы может осуществляться учителем, а

ее решение — учащимися (например, учащимся поручается разработка разных вариантов коммуникативной игры после формулировки проблемы, коммуникативного намерения и общего описания ситуации). Последнее из трех условий относится в основном к упражнениям речевого характера.

Подготовительные упражнения

1. *Упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления:*

- определите на слух в диалогическом единстве предложение с новым грамматическим явлением, воспроизведите его (зафиксируйте его письменно);
- заполните таблицу/схему, опираясь на формальные признаки грамматической структуры и обобщающее правило;
- подберите грамматический материал из текста для иллюстрации правила-инструкции;
- назовите эквивалентные грамматические замены указанных структур (например, *Ich bin hungrig — Ich habe Hunger*);
- проведите «лингвистическое» чтение текста, проанализируйте использованные в нем грамматические явления;
- подберите к началу предложения, данного слева, окончание, расположенное среди образцов справа;

2. *Упражнения в субституции* (грамматические явления не подлежат замене, видоизменяется лексическое наполнение):

- образуйте предложения, обратите внимание на форму причастия (*Partizip II*), составьте аналогичную таблицу с другими примерами:

Der Schriftsteller N	hat	die Natur	realistisch	beschrieben
Der Zeitungsreporter		Land und Leute	lebenswahr	geschildert
Der Dramatiker K		diese Ereignisse	spannend	dargestellt
		eine Polarexpedition	talentvoll	

3. *Упражнения в трансформации* (преобразования касаются грамматики):

- преобразуйте действительный залог в страдательный, дополните ваш пример пояснениями.

Образец: *Man erfand diese Maschine vor einigen Jahren (Diese Maschine wurde vor einigen Jahren erfunden. Man verwendet sie beim Straßenbau);*

- преобразуйте два простых предложения в сложное, используйте указанные союзы;
- преобразуйте повествовательные предложения из мини-текста в вопросительные, следите за порядком слов;
- преобразуйте диалог в монолог, сохраните все количественные данные (реалии и др.).

4. *Вопросоответные упражнения:*

- работая в группах, узнайте, как ваш друг провел выходные дни: (закрепление *le passé composé*):

Activités	moi	classe
a fait du sport		
a lu un bon livre		
a vu un film		
a écrit des lettres		
est allé(e) au cinéma		
	etc	

- ответьте на вопросы, придерживаясь одного из двух вариантов (закрепление *Present Perfect* в парной работе).

Образец: a) – Have you ever been far away from home?

– Yes. I have. I've been to Germany.

b) – Have you ever been to Paris?

– No, but I've been in London;

- поставьте друг другу вопросы, опираясь на образцы и схему (повторение приставок):



hin Wohin geht ihr?

Dort ist die Haltestelle. Wir gehen hin.



her «Herein!» sagte der Lehrer.

«Woher kommt ihr denn so spät?»;

- выполните вопросо-ответное упражнение, замените ответ новым вариантом, подходящим по смыслу:

Was hat der Maler auf diesem Bild dargestellt? — Eine Landschaft:

- языковая игра «Кто составит больше вопросов по содержанию картины (текста, серии рисунков)?» При подведении итогов учитывается количество вопросов, лексико-грамматическая правильность и тематическая обусловленность в решении задания.

5. *Репродуктивные упражнения:*

- дополните/сократите/видоизмените диалог, содержащий закрепляемые грамматические явления;

- заполните пропуски глаголами в *Passiv*, перескажите текст;

- поставьте к тексту «Моя семья» («Моя школа», «Мое хобби» и др.) вопросы, перескажите текст с помощью данных вопросов.

6. *Переводные упражнения:*

- переведите с иностранного языка на русский предложения/мини-тексты, содержащие закрепляемые языковые явления;

- переведите с русского языка на иностранный предложения/мини-тексты, содержащие изученные грамматические явления;

- выполните обратный перевод (на левой стороне страницы дан образец на иностранном языке, на правой — адекватный перевод

на родном языке. Работая в парах, учащиеся сравнивают два текста, затем закрывают иноязычный текст листом бумаги и выполняют обратный перевод¹).

Речевые упражнения для обучения использованию грамматических явлений в разных формах общения см. в гл. V—VIII.

Напоминаем, что основным отличием речевых упражнений от подготовительных является их ситуативная обусловленность. Ситуации способствуют не только совершенствованию грамматической стороны речи, но и лексической, так как материал, на котором они строятся, может выходить за рамки изучаемой темы, особенно в неподготовленных высказываниях.

¹ Опыт преподавания показывает, что переводные упражнения данного вида не только способствуют лучшему закреплению грамматического и лексического материала, но и приучают учащихся к внимательному отношению к тексту, к запоминанию частиц, строевых слов, структуры предложения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Абрамова А. М. Образование в политике и политика в образовании // Вестник высшей школы. — М., 1992. — № 1.

Алексеева И. Н. Обучение аудированию монологической речи общественно-политического характера в языковом вузе. — М., 1976.

Андреевская В. В. Отображение структуры наглядной ситуации в устной речи младших школьников // Вопросы педагогики. — 1979. — № 1.

Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций: Сб. статей / Отв. ред. П. К. Анохин. — М., 1973.

Артемов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации. — М., 1974.

Аттестационные требования к овладению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 5.

Баранов А. Г., Щербина Т. С. Языковое сознание в условиях дву-, многоязычия // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание. — М., 1991.

Барышников Н. В. Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком // Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: Сб. науч. статей. — Пятигорск, 2000.

Барышникова К. К., Колтыпина В. Я., Михеева В. Т., Соколова В. С. Вводно-фонетический курс французского языка. — М., 1980.

Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — 2-е изд. — М., 1965.

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966.

Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., 1977.

Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. — 1989. — № 1.

Блауберг И. В., Мирский Э. М., Садовский В. И. Системный подход и системный анализ // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. — М., 1982.

Блонский П. П. Память и мышление. — М., 1964.

Богатырева М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: Дис. ... канд. наук. — М., 1998.

Богин Г. И. Современная лингводидактика. — Калинин, 1980.

Брандес М. П., Проворотов В. И. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учеб. пособие. — 2-е изд. — Курск, 1999.

- Валлон А.* Психическое развитие ребенка. — М., 1967.
- Василенко И. В.* Социокультурная мобильность как философская проблема: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Волгоград, 1996.
- Васильев В. А.* Обучение английскому произношению в средней школе. — М., 1979.
- Вейзе А. А.* Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. — М., 1985.
- Величко Л. Ф.* Методический аспект паралингвистических характеристик устной иноязычной речи: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982.
- Венгер Л. А.* Восприятие и обучение. — М., 1969.
- Вербицкая Т. Д.* Фонетика // Очерки по методике обучения немецкому языку. — М., 1974.
- Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
- Вережагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — 4-е изд. — М., 1990.
- Виноградов В. В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. — М., 1963.
- Вишневский Е. И.* Аппарат упражнений в свете разных подходов к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1983. — № 6.
- Войтова С. А.* Социальная культура и роль образования в ее формировании: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — СПб., 1997.
- Воронин Л. Г.* Физиология и биохимия памяти. — М., 1967.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М., 1956.
- Выготский Л. С.* Проблемы общей психологии. — М., 1982.
- Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. — М., 1982.
- Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (Методические основы). — М., 1984.
- Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистических исследований. — М., 1981.
- Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам. — М., 2000.
- Гальскова Н. Д., Гез Н. И.* Книга для учителя к учебному комплексу по немецкому языку для II класса. — М., 2002.
- Гальскова Н. Д., Ирисханова К. М., Стрелкова Г. В.* Языковой портфель — инструмент оценки и самооценки уровня владения современными языками в XXI столетии (к 70-летию МГЛУ) // Дидактика. — 2000. — № 3.
- Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н.* О взаимодействии учителя и учащихся на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 1.
- Гвишиани Д. М.* Теоретико-методологические основания системных исследований и разработка проблем глобального развития // Системные исследования. Методологические проблемы. — М., 1982.
- Гез Н. И.* Обучение аудированию: Текст лекций по курсу «Методика обучения иностранным языкам». — М., 1979.
- Гез Н. И.* Предисловие // *Livingstone C.* Role Play in Language Learning. — М., 1988.

Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. — 1985. — № 2.

Гез Н. И. Книга для учителя к учебнику немецкого языка для IX класса школ с углубленным изучением немецкого языка. — М., 1992

Герасимов В. И., Петров В. В. На пути когнитивной модели языка // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. — М., 1995. — Вып. XXIII.

Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М., 1997.

Границкая А. С. Взаимоотношение анализа и имитации в процессе обучения иностранному языку (Экспериментальное исследование на материале интонации английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук — М., 1965.

Гредасова Н. И. Методика обучения активной лексики на старших курсах языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук — М., 1983.

Гришелева Н. М. Коммуникативно-ориентированная работа над лексикой в процессе формирования умений диалогического общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук — М., 1987.

Гришенкова Г. А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку (Интенсивный курс, немецкий язык): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1995.

Гугенейм Г. Некоторые выводы статистики словаря // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. — М., 1967. — Ч. 1.

Девкин В. Д. Специфика разговорного текста // Языковые средства в функциональном аспекте: Межвуз. сб. науч. трудов. — М., 1988.

Дейк ван Т. А. Язык, познание, коммуникация. — М., 1989.

Дейк ван Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1988. — Вып. XXIII.

Демьянкова В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века. — М., 1995.

Дидактика средней школы. — М., 1982.

Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. — М., 1984.

Дридзе Т. М. Язык и социальная психология / Под ред. А. А. Леонтьева. — М., 1980.

Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д. Функционирование русского языка: методический аспект // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. — М., 1990.

Европейская хартия о региональных языках и языках меньшинств. European Charter for Regional or Minority Languages. — Strasbourg, 1994.

Красная книга языков народов России. Энциклопедический словарь-справочник. — М., 1994.

Европейский языковой портфель. — Страсбург, 1997.

Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. — М., 1953.

Елухина Н. В. Средства обучения иностранному языку: Текст лекций по методике преподавания иностранных языков. — М., 1982.

Елухина Н. В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации // Иностранные языки в школе. — 1993. — № 2.

Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III — VII классов // Известия АПН РСФСР. — М., 1956. — Вып. 78.

Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М., 1958.

Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. — 1964. — №6.

Жинкин Н. И. Речь // Психология / Под ред. А. А. Смирнова. — М., 1962.

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982.

Залевская А. А. Вопросы теории и практики межкультурных исследований // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. статей / Под ред. Н. В. Уфимцевой. — М., 1996.

Занглигер В. Ф. Формирование иноязычного фонематического слуха на начальном этапе обучения английскому языку в средней школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1967.

Зенкевич Г. К. Ускоренное обучение взрослых чтению в ходе усвоения грамматического каркаса языка: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1972.

Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. — М., 1988.

Зимняя И. А. Индивидуально-психологические факты и успешность обучения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. — М., 1970. — № 1.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1987.

Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М., 1991.

Золян С. Т. «Языкотворчество» и процесс усвоения второго языка (к постановке проблемы) // Текст как инструмент общения. — М., 1983. Информатика. — М., 1994.

Каменская О. Л. Текст и коммуникация. — М., 1990.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.

Карева Л. А. Использование стратегической компетенции в процессе обучения устному общению в аспекте диалога культур: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

Карманова З. Я. Риторика и проблемы интерпретации научно-технических текстов // Понимание и интерпретация текста. — Тверь, 1994.

Кацнельсон С. Д. Порождающая грамматика и принцип деривации // Проблемы языкознания: Сб. статей. — М., 1967.

Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.

Кошланский Г. В. Паралингвистика. — М., 1974.

Кошланский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. — М., 1984.

Кон И. С. Психология старшеклассника. — М., 1980.

Контаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Alma mater: Вестник высшей школы. — М., 1991.

Корниенко Е. Р. Смысловое восприятие и понимание текста (при чтении). — М., 1996.

Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. — М., 2002.

Коул М. Культурные механизмы развития // Вопросы психологии. — 1995. — № 3.

Кочетков А. В. Теория и практика развития механизмов социально-экономического управления // Системные исследования. Методологические проблемы. — М., 1982.

Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. — М., 1954.

Крушельницкая К. Г. Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. — М., 1961.

Кубрякова Е. С. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. — М., 1988.

Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1988. — Вып. XXIII.

Ламзин С. А. Обучение диалогическому общению в аспекте прагматики языка: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1985.

Легостаева О. В. Формирование фонематического слуха на начальном этапе языкового вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982.

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.

Леонов В. П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы. — Новосибирск, 1986.

Леонтьев А. А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты // Язык и общество. — М., 1968.

Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М., 1969.

Леонтьев А. А. Речь и общение // Иностранные языки в школе. — 1974. — № 6.

Леонтьев А. А. Общие, принципиальные положения психологической теории чтения // Материалы Всесоюзной научно-практической конференции: психолого-педагогические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста. — М., 1989.

Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М., 1999.

Леонтьев А. А., Ленская Е. Н., Розанова Е. Д. Единый подход к предметам языкового цикла // Иностранные языки в школе. — 1990. — № 5.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — 4-е изд. — М., 1981.

Леонтьева М. Р., Поляков В. А. Некоторые тенденции развития основного и полного общего среднего образования // Российская общеобразовательная школа. Проблемы и перспективы: Сб. статей / Под ред. В. А. Полякова, Л. Н. Боголюбова, Ю. И. Дика. — М., 1997.

Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы // Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1989.

Лингвистический энциклопедический словарь. — М., 1990.

Линднер В. Б. Фонетика немецкого языка. — М., 1958.

Лиферов А. П. Интеграция мирового образования — реальность третьего тысячелетия. — М., 1977.

Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам: Сб. статей. — М., 1971.

Лотман Ю. М. Несколько мыслей о типологии культур // Языки культуры и проблемы переводимости. — М., 1987.

Лурия А. Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. — М., 1959.

Лурия А. Р. Проблемы и факты нейролингвистики // Теория речевой деятельности. — М., 1968.

Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. — М., 1975.

Малькова Е. В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

Мелкумян Э. Н. Обучение лексике в средней школе и вузе: Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков». — М., 1988.

Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. — М., 1982.

Мильтруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 1995. — № 5.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку в средней школе. — М., 1991.

Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь // Толковый словарь терминов методики обучения иностранным языкам. — М., 1996.

Миролубов А. А. Обучение письму // Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. — М., 1982.

Миролубов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. — М., 1998.

Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. — М., 2002.

Митрофанова О. Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. — Братислава, 1999.

Михайлов В. А. Личность, язык, культура // Психоллингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психоллингвистике и теории коммуникации. — М., 1991.

Михайлова О. Э. Методика обучения произношению на специальных факультетах педагогических институтов. — М., 1981.

Мишеа Р. Словари основной лексики // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. статей. — М., 1967. — Ч. 1.

Москальская О. И. Грамматика текста. — М., 1981.

Мужев В. С. О функциях заголовков // Уч. зап. / МГПИИЯ им. М. Торгеева. — М., 1970. — Т. 55.

Мусницкая Е. В. Обучение письму: Текст лекций. — М., 1983.

Медишвили Г. Н. К проблеме психологии ошибок устной речи // Психологические исследования / Под ред. А. С. Прангшвили. — Тбилиси, 1966.

Нечаев Н. Н. Непрерывное образование как педагогическая система. — М., 1989.

Нечаев Н. Н. Социология образования. — М., 1992.

Николаев Н. В. О необходимости дифференциального подхода к иноязычному лексическому материалу // Иностранные языки в школе. — 1966. — № 6.

Норк О. А., Адамова Н. Ф. Фонетика немецкого языка. — М., 1976.

Норк О. А., Милюкова Н. А. Фонетика немецкого языка. — М., 1977.

Носенко Э. Л. Психолингвистическая основа контроля уровня владения устной речью на иностранном языке. — Днепропетровск, 1978.

Обрехт Д. Основы языка и основы обучения языку: необходимость их взаимосвязи // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М., 1976. — Вып. II.

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. — М., 1967.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка: Совет Европы. — Страсбург, 1991.

Оллер-младший Д. Язык. Коммуникация и изучение языков // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. — М., 1976. — Вып. II.

Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX—XX вв. / Под ред. И. В. Рахманова — М., 1972.

Очерки по методике обучения немецкому языку. — М., 1974.

Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Коростылев В. С. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. — 1987. — № 6.

Педагогический поиск / Сост. И. Н. Баженова. — 2-е изд. — М., 1988.

Педанова М. А. О классификации слов немецкого языка в зависимости от трудности их запоминания // Методика и психология обучения иностранным языкам: Сб. статей. — М., 1970. — Т. 53.

Пенфилд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. — М., 1965.

Приймак О. Н. Методика работы над лексикой английского языка для активного владения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1976.

Программа обучения иностранным языкам учащихся начальной школы «Первые шаги». — М., 1995.

Программа обучения иностранным языкам учащихся школ с углубленным изучением иностранных языков, лицеев и гимназий (третья и четвертая модель) / Сост.: Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Коряковцева и др.). — М., 1996 (2000; 2002).

Рахманов И. В. Предисловие к «Словарю наиболее употребительных слов». — М., 1967.

Рахманов И. В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. — М., 1991

Риверс В. Десять принципов изучения и обучения иностранным языкам на основе взаимодействия обучаемого и преподавателя // Глядя в будущее: Первый советско-американский симпозиум по теоретическим проблемам преподавания и изучения иностранных языков. — М., 1992.

Рожкова Г. И. Распознавание эмоциональных интонаций: Уч. зап. / МГПИИЯ им. М. Тореца. — М., 1971. — Т. 60.

Руоппила И., Люютинен П. Усвоение морфологии финского языка в раннем детстве // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. — М., 1986.

Рыжков В. А. Стереотип как инструмент воздействия на сознание личности // Проблемы организации речевого общения: Сб. науч. трудов / АН СССР, Ин-т языкознания. — М., 1981.

Саймон Б. Общество и образование / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского: Пер. с англ. — М., 1989.

Салистра И. Д. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М., 1958.

Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дис. ... д-ра наук. — М., 1993.

Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности. — М., 1974.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М., 1966.

Смирнова Л. П. Уровни понимания иноязычных речевых сообщений на слух и способы контроля их сформированности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1982.

Современные языки: Изучение, преподавание, оценка // Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. — Страсбург, 1996.

Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. — М., 1968.

Сорокин Ю. А. Психолингвистические аспекты изучения языка. — М., 1985.

Степанов Ю. С. Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю. С. Степанова. — М., 1995.

Сычева О. Г. Влияние качества дикции на аудирование // Методика преподавания иностранных языков в вузе: Сб. статей. — М., 1973. — Т. 3.

Тарасов Е. Ф. К построению теории речевого общения // Теоретические проблемы речевого общения. — М., 1977.

Тарасов Е. Ф. Проблематика изучения, описания и моделирования речевого общения // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. — М., 1989.

Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. статей / Под ред. Н. В. Уфимцевой. — М., 1996.

Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения // Национально-культурная специфика речевого поведения / Под ред. А. А. Леонтьева — М., 1977.

Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. — М., 1981.

Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. — М., 1989.

Теоретические основы содержания общего среднего образования: Сб. науч. трудов / Под ред. В. В. Краевского — М., 1978.

Теоретические проблемы речевого общения. — М., 1977.

Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

Торсуева И. Г. Некоторые вопросы методики обучения интонации // Иностранные языки в школе. — 1976. — № 2.

Трахтерев А. Л. Практический курс фонетики английского языка. — М., 1976.

Троянская Е. С. Обучение чтению научной литературы. — М., 1982.

Ушакова Т. Н. Речь как когнитивный процесс и как средство общения // Когнитивная психология: Материалы финско-советского симпозиума. — М., 1986.

Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике: Когнитивные аспекты языка. — М., 1983. — Вып. XXIII.

Фоломкина С. К. Обучение чтению: Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков». — М., 1980.

Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М., 1987.

Фоломкина С. К., Лившиц О. Я. Ознакомление учащихся с новым языковым материалом при обучении устной речи и чтению // Обучение успешной речи и чтению: Сб. статей. — М., 1975.

Фоменко Н. С. Вариативность интонационной структуры повествовательного предложения в немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1972.

Фрумкина Р. М. К вопросу о так называемом «Законе Ципфа» // Вопросы языкознания. — 1961. — №2.

Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю. С. Степанова. — М., 1995.

Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). — М., 1989.

Халеева И. И. Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе коммуникативного подхода // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докл. X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. — М., 1991.

Халеева И. И. Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания (в подготовке переводчиков и преподавателей иностранных языков). — М., 1996.

Халеева И. И. Лингвистическое образование в России накануне европейского года языков // Год планеты. — М., 1999.

Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» — вклад в культуру мира // Лингвауни: Третья Международная конференция ЮНЕСКО. — М., 2000.

Харченко Н. П. Заглавия, их функция и структура: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Л., 1969.

Хегболдт П. Изучение иностранных языков: Пер. с англ. — М., 1963.

Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995.

Цибина О. И. Обучение реферированию и аннотированию иноязычной литературы в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

Цховребадзе Н. Г. Обучение интонации немецкого языка на начальном этапе языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1979.

Цыгичко В. Н., Клякова В. В. Основные принципы описания сложных организационных систем // Дialeктика и системный анализ / Отв. ред. акад. Д. М. Гвишиани. — М., 1986.

Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. — М., 1997.

Черемисина Н. В. Мелодика и синтаксис русской синтагмы // Синтаксис и стилистика. — М., 1976.

Шанский Н. М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы // Русский язык в национальной школе. — 1982. — № 6.

Штейнбух К. Человек и автомат: Пер. с нем. — М., 1967.

Штудльман Э. А. Сушность методического эксперимента // Советская педагогика. — 1988. — № 3.

Щерба Л. В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Избранные работы по русскому языку. — М., 1947.

Щерба Л. В. Фонетика французского языка. — М., 1957.

Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. — 3-е изд. — М., 1974.

Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. — М., 1990.

Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. — 1994. — № 2.

Якубинский Л. П. О диалогической речи // Русская речь: Сб. статей. — Петроград, 1923.

Якубинский Л. П. Избранные работы. Язык и его функционирование. — М., 1986.

Ярбус А. Л. Роль движений глаз в процессе чтения. — М., 1965.

Agricola E. Vom Text zum Thema // *Studia grammatica*. — 1976. — Bd. XI.

Bausch K. R., Kasper G. Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der «grossen» Hypothesen // *Linguistische Berichte*. — 1979.

Bausch K. R., Königs F. S. «Lernt» oder «erwirbt» man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung // *Die Neueren Sprachen*. — 1983. — № 4.

Bausch K. R., Krumm H. J. Sprachlehrforschung // *Handbuch. Fremdsprachendidaktik*. — Tübingen, 1989.

Bentley A. Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Messbarkeit // *Aus dem Englischen von R. Jakoby*. — Frankfurt am Main, 1973.

Bimmel P. Lernstrategien im Deutschunterricht — Funktionen und Vermittlungsfragen // *Prima*. — 1997. — H. 16.

Brain R. The Neurology of Language // *Language Pinguin Modern Psychology Readings* / Oldfield R. C., Marchall J. C. — Harmondsworth, 1968.

Brockhaus W. Zur Fertigkeit des Hörverstehens im neusprachlichen Unterricht // *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. — 1975. — H. 3.

Bruce D. J. Effects of Context upon the Intelligibility of Head Speech // *Language Pinguin Modern Psychology Readings* / Oldfield R. C., Marchall J. C. — Harmondsworth, 1968.

Capelle M. J. et al. La Traduction. — Paris: C.J.E.P, 1986.

Christ H., Hüllen W. Fremdsprachendidaktik // *Handbuch. Fremdsprachendidaktik*. — Tübingen, 1989.

Common Europaen Framework of Reference. — 1993. — Draft 1.

Correl W., Ingenkamp K. H. Deutsch Schultests. Fremdsprachen-Eignungstest für die Unterstufe. — Berlin; Beltz, 1971.

Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. — Leipzig, 1981.

Dufeu B. Ausspracheschulung im Französischunterricht. Die Anwendung verbotener Prinzipien // *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. — 1976. — № 2.

Edelhoff C. Authentizität im Fremdsprachenunterricht // *Authentische Texte im Deutschunterricht* / Hrsg. Edelhoff — München, 1985.

Edmonson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. — Tübingen, Basel, 1993.

- Ek J. A. van.* Coping / The Language Teacher. — Dublin, 1988. — № 1/1.
- Erdmann B., Dodge R.* Psychologische Untersuchungen über das Lesen. — Halle, M., Niemeyer, 1898.
- Fährmann R.* Die Deutung des Sprechausdrucks. — Bonn, 1960.
- Fast J.* Körpersprache / Deutsch von J. Abel. — Hamburg, 1973.
- Fischer G.* Interkulturelle Landeskunde? // Deutsch als Fremdsprache. — 1990. — № 3.
- Fries Ch.* The Structure of English. — New York, 1952.
- Handbuch.* Fremdsprachenunterricht. — Tübingen, 1989.
- Häusler E.* Untersuchungen über die Sprechgeschwindigkeit // Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität. — 1966. — Bd. XV.
- Heid M.* Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit // Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiteren Fremdsprachen: Spezifika, Probleme, Perspektiven. — Bochum, 1990.
- Heyd G.* Deutschlehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. — Frankfurt am Main, 1990.
- Javal L. E.* Essai sur la psychologie de la lecture: Ann. oculist. — Paris, 1878.
- Johnson K., Porter D.* Perspectives in Communicative Language Teaching. — London, 1983.
- Kainz F.* Psychologie der Sprache. — Stuttgart, 1956.
- Klein W.* Zweitspracherwerb. Eine Einführung. — Frankfurt am Main, 1987.
- Knapp-Potthoff A.* Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel // Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / Hrsg. A. Knapp-Potthoff, M. Liedke. — München, 1997.
- Knapp-Potthoff A., Knapp K.* Fremdsprachelerlernen und-lehren. — Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz, 1982.
- Kohonen V.* Reading Processes // Communicative Language Teaching in the Classroom. Report on CDCC Workshop 3 (Finnland, 1984) / — Strassburg, Europarat, 1985.
- Lado R.* Language Testing. — New York, 1961.
- Lange G.* Vorbemerkungen zu einer Didaktik der modernen Kurzprosa // Interpretation zu «Erzählungen der Gegenwart» / Hrsg. D. Bachmann, E. Detjen-Voegelé, H. Haller u. a. — Frankfurt am Main, 1987.
- Leontjew A. A.* Sprache soll nicht «fremd» sein // Lerntheorie. Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht / Hrsg. S. Ehlers. — München, 1995.
- Littlewood W.* The Changing Role of the Teacher in the Foreign Language Classroom // The British Journal of Language Teaching. — 1982.
- Livingstone C.* Role Play in Language Learning. — M., 1988.
- Loebner H. D.* Die Relevanz des Schriftbildes für die Nacherzählung // Die Neueren Sprachen. — 1972. — H. 8.
- Lohferl W.* Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache. — München, 1987.
- Lompscher J.* Unterschiedliche Lehrstrategien und ihre Konsequenzen // Lerntheorie / Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht / Hrsg. S. Ehlers. — München, 1995.
- Longman Dictionary of Contemporary English, 1992.

- Loeser F.* Rationelles Lesen. — Leipzig; Jena; Berlin, 1971.
- Meier H.* Deutsche Sprachstatistik. — Heidesheim, 1961.
- Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference. — Strasbourg, 1996.
- Möslein K.* Zu einigen Fragen der Sprechleistung in freier monologischer Rede // Deutsch als Fremdsprache. — 1971. — №. 1.
- Neuner G.* Methodik und Methoden: Überblick // Handbuch. Fremdsprachendidaktik, 1989.
- Palmer H.* Grammar of English Words. — London; New York, 1954.
- Palmer H.* Interim Report on Vocabulary Selection. — London, 1956.
- Pease A.* Body Language: How to read others thoughts by their Gestures. — 1988.
- Piaget J.* Psychologie der Intelligenz. — Zürich, 1947.
- Piepho H. E.* Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts. — Limburg, 1974.
- Piepho H. E.* Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. — Limburg, 1979.
- Piepho H. E.* Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht // Authentische Texte im Deutschunterricht / Hrsg. Ch. Edelhoff. — München, 1985.
- Piepho H. E.* Some Basic Principles of Communicative Foreign Language Learning. — Strasbourg, 1986.
- Reinicke W.* Einige Bemerkungen zur Linguodidaktik als Bestandteil einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts // Deutsch als Fremdsprache. — 1979. — H. 5.
- Reinicke W.* Zur Theorie des Fremdsprachenerwerbs. Ein methodologischer Ansatz // Deutsch als Fremdsprache. — 1983. — H. 5.
- Sauer H.* Fachdidaktische und schulpolitische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts auf der Primärschule // Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. — 1973. — H. 2.
- Sauer H.* Diskriminationsvermögen im Primärschulalter. Untersuchungen zu Musikalität und Spracherwerb // Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. — 1975. — H. 3.
- Schäfer H. W.* Variationen der normalen Sprechgeschwindigkeit // Deutsch als Fremdsprache. — 1967. — Hefte 4 — 5.
- Schiffler L.* Interaktiver Fremdsprachenunterricht. — Stuttgart, 1980.
- Schwertfeger I. C.* Fremdsprache: mangelhaft. — Paderborn, 1976.
- Selinker L.* Interlanguage // IRAL. — 1972. — Vol. X/3.
- Sheils J.* Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. — Council of Europe Press, 1994.
- Strauss D.* Didaktik und Methodik. Deutsch als Fremdsprache. — Berlin; München, 1984.
- Taylor S., Berg P., Frankenpohl H.* Skimming and Scanning — New York, 1968.
- Teichtmeier B.* Das Gespräch: Funktionen, Normen und Strukturen. — Berlin, 1984.
- Teichtmeier B.* Interaktionswissen und Metakommunikation. — Berlin, 1990.
- Templin M. C.* Certain Language Skills in Children: Their Development and Interrelationship. — University of Minnesota Press, 1957.

Wagner R. Untersuchungen zur Entwicklung der Musikalität. Ein Musikleistungstest. — München; Basel, 1970.

Weltner K. Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. — München, 1967.

West M. P. Teaching English in Difficult Circumstances. — 1960.

Westhoff G. L. Didaktik des Leseverstehens // Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. — München, 1987.

Wunderlich D. Pragmatik, Sprechsituation, Deixis // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. — 1971.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Часть I. Общие проблемы теории обучения иностранным языкам	5
Глава I. Языковое образование на современном этапе общественного развития	5
§ 1. Языковое образование как ценность, или осознание значимости владения современными неродными языками	6
§ 2. Образование в области современных неродных языков как процесс	13
§ 3. Современное языковое образование как результат или проблема овладения неродным языком и чужой культурой	17
§ 4. Языковое образование как система: структура, функции и основные компоненты	28
§ 5. Иностранный язык как учебный предмет в системе языкового образования	40
Глава II. Межкультурная парадигма — новая онтология современного языкового образования	52
§ 1. Межкультурное обучение: истоки, содержание	52
§ 2. Межъязыковая гипотетическая модель овладения иностранным языком и основные характеристики процесса обучения иностранным языкам	57
§ 3. Вторичная языковая личность — цель и результат обучения иностранным языкам	65
§ 4. Межкультурная компетенция как показатель сформированности вторичной языковой личности	72
Глава III. Теория обучения иностранным языкам как научная область	81
§ 1. Лингводидактика как методологическая основа обучения иностранным языкам	81
§ 2. Методика обучения иностранным языкам как наука	88
§ 3. Цель обучения иностранным языкам как социально-педагогическая и методическая категория	95
Глава IV. Содержание и принципы обучения иностранным языкам	123
§ 1. Содержание обучения иностранным языкам	123
§ 2. Принципы обучения иностранному языку	138
Часть II. Обучение устному и письменному общению	158
Глава V. Обучение аудированию	161
§ 1. Краткая психологическая характеристика аудирования	161

§ 2. Факторы, определяющие успешность восприятия и понимания иноязычной речи на слух	166
§ 3. Аудиотекст как объект речевой деятельности слушающего и как носитель информации	171
§ 4. Цели обучения аудированию	177
§ 5. Система упражнений для обучения аудированию	179
§ 6. Контроль сформированности умений аудирования	186
Глава VI. Обучение говорению	190
§ 1. Краткая психологическая характеристика говорения	190
§ 2. Факторы, определяющие успешность обучения говорению	196
§ 3. Диалогические/монологические тексты и их коммуникативные цели	203
§ 4. Цели обучения говорению	206
§ 5. Система упражнений для обучения говорению	209
§ 6. Коммуникативные игры	216
§ 7. Контроль речевых умений	222
Глава VII. Обучение чтению	224
§ 1. Краткая психологическая характеристика чтения как одной из форм письменного общения	224
§ 2. Техника чтения и формирование технических навыков	228
§ 3. Классификация видов чтения	232
§ 4. Цели обучения чтению	236
§ 5. Тексты для обучения чтению	237
§ 6. Обучение разным видам чтения	240
§ 7. Контроль понимания при чтении	245
Глава VIII. Обучение письму	247
§ 1. Краткая психологическая характеристика письма как одной из форм письменного общения	247
§ 2. Цели обучения письму	250
§ 3. Развитие техники письма	252
§ 4. Методика обучения письму как одной из форм общения	256
§ 5. Контроль письменных текстов	265
Часть III. Средства реализации речевого общения	267
Глава IX. Обучение произношению	267
§ 1. Роль и место произношения в обучении устному и письменному общению	267
§ 2. Краткая характеристика особенностей произношения немецкого, английского и французского языков в методической трактовке	268
§ 3. Основные требования к обучению произношению	274
§ 4. Ознакомление учащихся с новым фонетическим материалом	279
§ 5. Упражнения для формирования слухо-артикуляционных и ритмико-интонационных навыков	284
Глава X. Обучение лексике	287
§ 1. Роль и место лексики при обучении иностранным языкам	287
§ 2. Краткая характеристика иноязычной лексики в методической трактовке	289

§ 3. Отбор продуктивной и рецептивной лексики	294
§ 4. Основные этапы работы над лексическим материалом	296
§ 5. Упражнения для формирования лексических навыков	301
Глава XI. Обучение грамматике	305
§ 1. Роль и место грамматики при обучении иностранным языкам	305
§ 2. Краткая характеристика иноязычной грамматики в методической трактовке	307
§ 3. Отбор продуктивной и рецептивной грамматики	310
§ 4. Основные этапы работы над грамматическим материалом	312
§ 5. Упражнения для формирования грамматических навыков	315
Список используемой литературы	319

ИЗДАТЕЛЬСТВО
«АКАДЕМИЯ»

Учебное издание

**Гальскова Наталья Дмитриевна,
Гез Надежда Ивановна**

Теория обучения иностранным языкам

Лингводидактика и методика

Учебное пособие

Редакторы Б. Л. Бойко, И. Н. Рябчикова
Ответственный редактор Н. П. Галкина
Технический редактор Н. И. Горбачева
Компьютерная верстка: Г. Ю. Никитина
Корректоры Л. А. Богомолова, Е. В. Кудряшова

Изд. № 106105730. Подписано в печать 30.04.2009. Формат 60×90/16.
Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Усл. печ. л. 21,0.
Тираж 2 500 экз. Заказ № 8069

Издательский центр «Академия». www.academia-moscow.ru
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.004796.07.04 от 20.07.2004.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 360. Тел./факс: (495)330-1092, 334-8337.

Отпечатано с электронных носителей издательства.
ОАО «Тверской полиграфический комбинат». 170024, г. Тверь, пр-т Ленина, 5.
Телефон: (4822) 44-52-03, 44-50-34, Телефон/факс: (4822)44-42-15
Home page - www.tverpk.ru Электронная почта (E-mail) - sales@tverpk.ru





Издательский центр «Академия»

*Учебная литература
для профессионального
образования*

Наши книги можно приобрести (оптом и в розницу)

Москва

129085, Москва, пр-т Мира, д. 101 в, стр. 1
(м. Алексеевская)
Тел./факс: (495) 648-0507, 330-1092, 334-1563
E-mail: sale@academia-moscow.ru

Филиалы: Северо-Западный

198020, Санкт-Петербург, наб. Обводного канала,
д. 211-213, литер «В»
Тел.: (812) 251-9253, 252-5789, 575-3229
Факс: (812) 251-9253, 252-5789
E-mail: fspbacad@peterstar.ru

Приволжский

603005, Нижний Новгород, ул. Алексеевская, д. 24г и 24д
Тел.: (8312) 18-1678
E-mail: pf-academia@bk.ru

Уральский

620144, Екатеринбург, ул. Щорса, д. 92а, корп. 4
Тел.: (343) 257-1006
Факс: (343) 257-3473
E-mail: academia-ural@mail.ru

Сибирский

630108, Новосибирск, ул. Станционная, д. 30
Тел. / факс: (383) 300-1005
E-mail: academia_sibir@mail.ru

Дальневосточный

680014, Хабаровск, Восточное шоссе, д. 2а
Тел. / факс: (4212) 27-6022,
E-mail: filiadv-academia@yandex.ru

Южный

344037, Ростов-на-Дону, ул. 22-я линия, д. 5/7
Тел.: (863) 253-8566
Факс: (863) 251-6690
E-mail: academia-rostov@skyt.ru

Представительство в Республике Татарстан

420094, Казань, Ново-Савиновский район,
ул. Голубятникова, д. 18
Тел. / факс: (843) 520-7258, 556-7258
E-mail: academia_kazan@mail.ru

www.academia-moscow.ru



Гальскова Наталья Дмитриевна — доктор педагогических наук, профессор, руководитель проектов Центра развития русского языка, автор более 100 публикаций, среди которых особое место занимают программы и учебники по немецкому языку для средней школы.



Гез Надежда Ивановна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики МГЛУ, одна из основоположников отечественной коммуникативной методики обучения иностранным языкам, автор более 150 публикаций, в том числе учебников немецкого языка для старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка и для начальной школы.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Лингводидактика
и методика**

ISBN 978-5-7695-6473-4



9 785769 564734

Издательский центр «Академия»
www.academia-moscow.ru