

НИИ содержания и методов обучения
Академии педагогических наук СССР

Содержание обучения иностранным языкам в средней школе

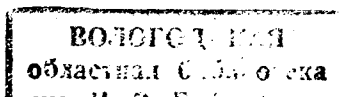
Организация речевой деятельности

Под редакцией
А. Д. Климентенко



Москва
«Педагогика»
1984

100632У



ББК 74.261.7
Б69

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета АПН СССР

Рецензент кандидат педагогических наук,
профессор **В. М. Блинов**

Б69 **Содержание** обучения иностранным языкам в
средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред. А. Д. Климентенко; Науч.-иссл.
ин-т содержания и методов обучения Акад.
пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1984.—144 с.
55 коп.

В монографии с общепедагогических и дидактических позиций дано теоретическое обоснование компонентов содержания обучения иностранному языку. Авторами проанализированы структура и параметры учебной речевой деятельности, определены конкретные требования к речевым умениям и навыкам, предъявляемым на каждом этапе обучения в школе.

Для научных работников в области педагогики.

С 4303000000-037 18-84
005(01)-84

ББК 74.261.7

4И(07)

Предисловие

Проблема содержания в методике обучения иностранным языкам продолжает оставаться одной из актуальных. Это и естественно, поскольку меняется учебный план, условия обучения, возрастают требования к качеству знаний, умений и навыков. На XXVI съезде КПСС было указано, что «качество школьных программ и учебников нуждается в улучшении. Правильно отмечают, что они слишком усложнены. Это затрудняет обучение, ведет к неоправданной перегрузке ребят» [2, с. 60]. Такая постановка вопроса требует пересмотра содержания обучения с позиций современной науки с тем, чтобы в нем и в его воплощении в программах и учебниках с самого начала учитывались как цели общего образования, так и реальные возможности и условия обучения.

Данная книга отражает попытку исследования возможностей уточнения содержания обучения иностранному языку в средней школе с позиций деятельностного подхода к обучению. Такой подход не является принципиально новым, однако последовательная его реализация стала возможной лишь в настоящее время, когда понятие деятельности получило в науке достаточно полное и систематическое описание, которое позволило применить эту теорию к отдельным предметам школьного цикла.

Иностранный язык как учебный предмет обладает в этом отношении целым рядом преимуществ по сравнению с другими учебными предметами, поскольку задача его обучения в школе — не усвоение науки о языке, а овладение некоей деятельностью, являющейся функцией того или другого человеческого коллектива [151]. Благодаря своей специфике — совпадению объекта анализа (речевая коммуникация как вид деятельности) с методом анализа (анализ с позиции деятельности) — речевая деятельность явилась той областью, в исследовании которой особенно

широко и последовательно применяется деятельностный подход. Это подготовило почву для совершенствования методики обучения иностранным языкам, которая получила более полное и адекватное описание объекта обучения (овладения).

Цель предлагаемого исследования — совершенствование содержания обучения иностранным языкам в средней школе — связана с последовательной реализацией системного подхода, требующего определения роли и места данного учебного предмета в содержании общего образования. Исходя из общедидактических концепций содержания обучения, мы попытались вскрыть специфику содержания обучения иностранному языку в условиях средней школы, дать его компонентный анализ.

Научное обоснование структуры содержания обучения иностранному языку, его состава будет способствовать повышению эффективности обучения. Эффективность обучения рассматривается в дидактике как степень близости к действительности, к наиболее необходимому результату, т. е. характеризует отношение между уровнями некоторой деятельности по степени приближения к конечной или заданной цели [19]. Для иностранного языка это означает максимальное приближение учебно-речевой деятельности к речевой деятельности, типичной для неучебного общения, которая в конечном счете и является целью обучения.

Книга состоит из четырех глав. Теоретическое обоснование выделения компонентов содержания обучения, их непосредственная связь с речевой деятельностью представлены в главе I — «Речевая деятельность как ведущая функция в обучении иностранным языкам».

Характеристика каждого компонента содержания обучения рассматривается в соответствующих главах по этапам обучения¹ (глава II — «Средства реализации речевой деятельности (единицы языкового материала)» и глава III — «Умения в разных видах речевой деятельности»). В состав такой характеристики включен набор параметров, специфичных для каждого компонента, и показатели уровня сформированности параметров. На этой основе определены требования к умениям в различных видах речевой деятельности. Требования к каждому виду

¹ Имеются в виду этапы обучения по классам: начальный этап — IV, V классы, средний этап — VI, VII классы, старший этап — VIII, IX, X классы

речи строятся на основе использования параметров, как общих для всех видов речи, так и специфичных для каждого из них.

Глава IV — «Предмет речевой деятельности и воспроизводимые условия протекания» — посвящена тематике и речевым ситуациям, которые рассматриваются как способ организации содержания обучения.

Книга написана коллективом лаборатории обучения иностранным языкам НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР. Глава I — А. Д. Климентенко, М. Л. Вайсбурд; глава II — М. Е. Брейгина, М. Л. Вайсбурд, С. В. Калинина, Л. З. Якушина; глава III — С. В. Калинина, Л. З. Якушина, М. Л. Вайсбурд, М. Е. Брейгина, Н. П. Каменецкая; глава IV — С. В. Калинина, Л. З. Якушина, М. Е. Брейгина, М. Л. Вайсбурд.

Речевая деятельность как ведущая функция в обучении иностранным языкам

1. Компоненты содержания обучения

В методике обучения иностранному языку до сих пор нет единого мнения о содержании обучения этому предмету. Одни методисты полагают, что, поскольку в содержании обучения реализуется его цель, в него входят умения и навыки, соответствующие цели обучения, а также материал для устной речи, которым учащиеся должны оперировать при реализации этих умений и навыков [118]. Другие считают, что составными частями содержания обучения являются знания конкретного языкового материала (лексики, грамматики, фонетики, орфографии), умения и навыки, тематика для устной речи и чтения, тексты, языковые понятия, отсутствующие в родном языке [100]. Содержание обучения рассматривается также как «сложное диалектическое единство, складывающееся из взаимодействия определенным образом организованного учебного материала (содержание учебного предмета) и процесса обучения ему (функционального аспекта педагогического процесса)» [17, с. 180]. Согласно этой концепции содержание обучения иностранным языкам состоит из: 1) содержания учебного предмета, в которое входят основные единицы методической организации материала (слова, типовые фразы, текст, тема как потенциальный текст) и основные типы упражнений (упражнения по овладению единицами материала, механизм сочетания единиц материала на уровне предложения, упражнения в диалогической речи, упражнения в монологической речи, упражнения в чтении, упражнения в аудировании, упражнения в письменной речи); 2) педагогического процесса, т. е. процесса форми-

рования иноязычных знаний, навыков и умений. Таким образом, если выстроить линейно все составные части содержания обучения, то в рамках этой концепции можно, видимо, говорить о языковом материале, текстах, теме, упражнениях, знаниях, навыках и умениях. Под содержанием обучения иностранным языкам понимаются и промежуточные поклассные умения, языковые навыки, тексты в графическом и звуковом оформлении, темы и ситуации, в пределах которых формируются речевые умения, языковые понятия, отсутствующие в родном языке учащихся [134].

Тот факт, что в методике обучения иностранным языкам нет единого подхода к выделению компонентов содержания обучения, можно отчасти объяснить тем, что в дидактике в течение долгого времени содержание образования рассматривалось главным образом в связи с предметами, изучающими основы наук, и такой учебный предмет, как иностранный язык (ввиду его специфики), не находил себе места в *общей* системе содержания образования.

В настоящее время в дидактических исследованиях определился новый подход к рассмотрению проблемы содержания образования, который дает возможность научно обосновать структуру содержания обучения иностранным языкам [39; 61; 74; 141; 144; 145]. Авторы данной дидактической концепции исходят из того, что основная цель обучения состоит в усвоении школьниками основ социального опыта и, следовательно, содержание образования должно воплощать в себе социальный опыт, «подготовленный для передачи подрастающим поколениям» [128, с. 53]. Но для того чтобы правильно организовать передачу социального опыта школьникам, необходимо выяснить, из каких элементов этот опыт состоит. Современная дидактика, рассматривая социальный опыт как «совокупность приобретенных в процессе социальной практики деятельностей», выделяет следующие элементы содержания: 1) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности; 2) опыт осуществления известных способов деятельности; 3) опыт творческой деятельности; 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к деятельности [128, с. 35].

Основаниями членения социального опыта на части служат «различия в содержании этих элементов, в функциях каждого из них в конструировании социального опыта и в способах усвоения каждого из видов содержания» [128, с. 36]. Так как содержание образования долж-

но обеспечить «усвоение основ социального опыта», то совершенно очевидно, что его следует конструировать на основе и в соответствии с составными частями этого опыта, т. е. содержание образования «должно состоять из тех же элементов, что и весь социальный опыт в целом» [128, с. 36].

Выделенные в дидактике элементы содержания по-разному соотносятся между собой в различных предметах школьного курса.

Это соотношение вытекает из понимания учебного предмета как некоей целостности, включающей часть содержания, «которую нужно усвоить, и средства для усвоения содержания учащимися, для их развития и воспитания» [128, с. 59].

Особый интерес для определения содержания образования представляют дидактические исследования, авторы которых в основу классификации учебных предметов предлагают положить ведущую функцию каждого предмета в реализации целей общего образования [49; 145]. Так, для таких предметов, как физика, химия, биология, история, география, астрономия, ведущей функцией являются предметные научные знания. Для иностранного языка, черчения, физкультуры, труда — способы деятельности (умения и навыки). В процессе овладения иностранным языком учащиеся должны научиться говорить, понимать речь на слух, читать на иностранном языке. Поэтому ведущей функцией предмета «иностранный язык» является коммуникативная функция, т. е. речевая деятельность.

Основными единицами учебного предмета являются элементы ведущей функции [145]. Так, в учебных предметах, ведущую функцию которых составляют научные знания, основными единицами содержания выступают элементы структуры науки: научные теории, законы, понятия. Для иностранного языка, ведущей функцией которого является речевое общение, основными единицами содержания выступают виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение), выражение мысли в письменной форме (письмо), восприятие и понимание речи на слух (аудирование), восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждый вид речи — «сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение различных коммуникативных задач» [145, с. 19]. В качестве единиц содержания предмета

«иностранный язык» выступают также «разговорные темы, речевые ситуации, сверхфразовые единства, синтаксические, морфологические, лексические, фонетические единицы, хотя они не являются основными» [145, с. 19]; понятия науки в предмете «иностранный язык» вводятся лишь по мере необходимости, для сознательного овладения деятельностью.

Четкое выделение ведущей функции помогает «правильно структурировать содержание предмета, т. е. определять объем разных частей содержания и их соотношение» [128, с. 60]. Поскольку ведущей функцией предмета «иностранный язык» является коммуникативная, основным ориентиром для этого учебного предмета будет запланированный уровень овладения речевой деятельностью.

Если мы теперь соотнесем элементы содержания образования, выделенные дидактикой для всех учебных предметов (см. с. 7), со спецификой предмета «иностранный язык» и конкретизируем их применительно к этой учебной дисциплине, то первый элемент — «знания» следует интерпретировать как знания о способах деятельности. Знания о способах деятельности подразделяются на две группы: первую группу составляют предписания, определяющие путь анализа фактического материала по признакам, во вторую группу входят знания о способах действия, используемые в практической деятельности; им свойствен алгоритмический характер [145]. Знания этой группы обеспечивают сознательное овладение навыками. Такие знания в иностранных языках оформляются в виде правил. К знаниям в иностранных языках относится и языковой материал.

Второй элемент, который в дидактике представлен как опыт осуществления известных способов деятельности, предполагает, что для овладения этими способами «ученики должны их воспроизвести, выполнить тренировочные упражнения, в результате которых у них вырабатываются определенные умения и навыки» [128, с. 72]. Поскольку формирование навыков владения лексикой, грамматикой, фонетикой является одной из основных задач владения различными видами речевой деятельности, представляется возможным интерпретировать второй дидактический элемент содержания образования в методике преподавания иностранных языков как навыки владения языковым материалом, исключив при этом умения, ибо умения в обучении иностранным языкам рассматриваются на

уровне самой деятельности, в то время как навыки соотносятся с операциями.

Третий дидактический элемент содержания — опыт творческой деятельности «нельзя передать учащимся путем сообщения готовых знаний или организации тренировочных упражнений, выполняемых по образцу» [128, с. 72]. Он может быть передан учащимся лишь в том случае, если они будут включены в самостоятельную поисковую деятельность. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование умений в таких видах речевой деятельности, как говорение, чтение, аудирование.

Четвертый элемент содержания — опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности — включает систему норм и отношений к миру, к действительности, к людям. Этот опыт формируется в единстве потребностей, эмоций и мотивов со знаниями, умениями и творческими способностями, и только это единство может обеспечить «в процессе усвоения содержания образования воспитание коммунистической нравственности, успешное становление коммунистического мировоззрения» [128, с. 74]. Поскольку чувства и эмоции всегда связаны с определенным содержанием, для школьного обучения в качестве такого предметного содержания выступают три предшествующих элемента: знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности. В иностранных языках предметом речи является мысль. Речь представляет собой формирование мысли и формулирование мысли посредством языка, и как результат она предстает в текстах, которые учащиеся продуцируют, понимают на слух и читают. Содержательная сторона речи в предмете «иностранный язык» трансформируется в процессе обучения в тематику, т. е. тот круг, набор тем, в рамках которых может происходить общение школьников. Таким образом, тематика является предметом речевой деятельности. Однако вряд ли правильно соотносить четвертый элемент содержания с тематикой, хотя она, безусловно, предопределяет отбор содержания и поэтому может также рассматриваться как компонент содержания обучения иностранному языку.

Основное значение при конструировании содержания обучения иностранным языкам будут иметь второй, третий и четвертый элементы содержания образования. Это ни в коей мере не означает, что элемент «знание» должен быть исключен из содержания обучения иностранным языкам: он выступает в качестве знаний о способах действия

с языковым материалом; его значение — обеспечить сознательное овладение навыками. Таким образом, в методике обучения иностранному языку в средней школе можно выделить следующие компоненты содержания:

1. Знания, которые рассматриваются как знания о способах действия с языковым материалом и как способы деятельности по освоению сознательного формирования навыков. В связи с этим навыки как самостоятельный компонент содержания обучения не выделяются.

2. Умения в различных видах речевой деятельности.

3. Тематика устной речи и чтения.

Функция учебного предмета хотя и важнейший, но не единственный ориентир для построения его содержания, так как «содержание образования реально существует лишь в процессе обучения» [128, с. 45]. Значит, необходимо учитывать «закономерности процесса обучения, его логику, условия, в которых он протекает (в том числе время, отведенное на изучение данного предмета), реальные возможности учащихся, вовлеченных в этот процесс» [128, с. 46]. Поэтому, анализируя компонентный состав содержания обучения, мы отправляемся от структурных и качественных характеристик формируемой деятельности, но при этом речь идет не о прямом перенесении на урок содержания, форм и условий неурочного общения, а лишь об их моделировании. Механизм такого моделирования можно охарактеризовать понятием «минимизация». Под минимизацией понимаются ограничения, накладываемые на воспроизведение в учебном процессе каждого из выделенных компонентов условиями обучения и особенностями контингента обучаемых. В результате минимизации всех компонентов содержания обучения можно будет более конкретно, чем это было сделано до сих пор, определить, что вкладывается в понятие «заложить основы практического владения иностранным языком в школе». Но для того чтобы минимизировать компоненты содержания обучения, необходимо обратиться к структуре самой речевой деятельности. Структурный анализ речевой деятельности поможет, с одной стороны, выделить показатели сформированности учебной речевой деятельности по иностранному языку, а с другой — уточнить те элементы речевой деятельности, которые могут и должны подлежать минимизации в школьных условиях.

2. Речевая деятельность как объект моделирования при обучении иностранным языкам

Средняя общеобразовательная школа призвана заложить основы владения иностранным языком в устной (говорение и понимание речи на слух) и письменной (чтение) формах. Постановка такой задачи накладывает целый ряд ограничений на характеристики речевой деятельности, которой должны овладеть учащиеся. Поэтому для обоснованного определения содержания обучения иностранному языку в массовой общеобразовательной школе необходимо проанализировать структуру речевой деятельности и выделить те ее параметры, которые являются существенными для определения компонентов содержания в условиях школьного обучения иностранному языку.

В советской психологии сложились два подхода к анализу деятельности. Первый подход состоит в том, что деятельность рассматривается как система, полиструктура. В рамках этой системы выделяются «средства», которые нужно усвоить, и нормы тех процедур, которые следует выяснить, чтобы получить определенные продукты [150]; во втором подходе уделяется больше внимания формируемой личности.

Учитывая задачи средней школы — подготовить подрастающее поколение к социально-нормативной деятельности, а также сформировать личность учащегося, мы опираемся при анализе учебной деятельности, направленной на обучение иностранному языку, на те психологические концепции, которые объединяют указанные подходы. О возможности такого объединения говорится, в частности, в статье Н. И. Непомнящей: «Мы утверждаем, что выделить общие параметры развития деятельности индивида можно только в том случае, если мы «посмотрим» на процесс ее развития как с точки зрения нормативно-логической характеристики содержания и структуры деятельности, так и в контексте развития структуры личности» [97, с. 76]. Присоединяясь к этой точке зрения, которая отражает педагогический подход к проблеме деятельности и личности, мы усматриваем свою задачу в том, чтобы выделить совокупность параметров, характеризующих как речевую деятельность на иностранном языке, к которой приобщаются учащиеся в процессе обучения, так и качества личности школьника, формирующиеся в процессе обучения иноязычной деятельностью, и рассмотреть их под углом

зрения компонентов содержания обучения в средней школе.

Речевая деятельность как предмет обучения должна быть охарактеризована с точки зрения ее мотивации, состава, качества, сложности и условий протекания. Наиболее полный анализ элементов речевой деятельности осуществлен И. А. Зимней, которая выделяет операционный механизм этой деятельности, ее предмет, средство и способ осуществления, ее внутреннюю и внешнюю стороны. Под операционным механизмом понимается «совокупность определенных автоматизмов, обеспечивающих временную внешнюю реализацию пространственных построений» [59, с. 128]. В рамках этого механизма рассматривают действия оформления (внешнего и внутреннего) и действия оперирования. К действиям оперирования, определяемым как внутренние умственные действия, относят сличение (сравнение), выбор (отбор), набор (составление) целого из частей, комбинирование (сочетание), перестановку (замену), принятие решения, построение и вариации по аналогии [59]. В качестве предмета речевой деятельности выступает мысль, чужая или своя [59]. Предметное содержание деятельности характеризуется также продуктом — текстом, в котором она реализуется. В качестве средства реализации речевой деятельности рассматривается языковая система, понимаемая как иерархия единиц и правил оперирования каждым из уровней единиц [58]. В качестве способа формирования и формулирования мысли выступает речь во всем многообразии ее форм и видов — внешняя и внутренняя, устная и письменная, свернутая и развернутая [58]. Под внутренней стороной речевой деятельности понимают схемы смыслового восприятия и порождения речевого высказывания¹.

Преломляясь через задачи, стоящие перед средней школой и предметом «иностранный язык», и получив корректировку с учетом условий обучения, элементы речевой деятельности становятся элементами учебной деятельности.

При определении целей обучения иностранному языку в средней школе необходимо принять во внимание формирование каждого из перечисленных элементов речевой деятельности. Последовательное выполнение этой задачи

¹ Поскольку все элементы речевой деятельности имеют особенности, зависящие от вида речевой деятельности, они будут подробнее рассмотрены в соответствующих разделах данной книги.

приведет к тому, что отпадает необходимость отдельно характеризовать практические, воспитательные и образовательные цели обучения. Формирование речевой способности как цели обучения органично сочетает в себе решение всех этих задач.

В программе по иностранным языкам формируемая речевая деятельность осуществляется за счет включения разделов, характеризующих цели обучения, языковой материал, содержание продуцируемых и воспринимаемых текстов, различные формы общения. Обучение иностранному языку как определенному виду деятельности требует включения в характеристику содержания еще одного раздела, связанного с условиями, в которых должна осуществляться эта деятельность. Как известно, речевое общение осуществляется в условиях определенной речевой ситуации, которая возникает как категория проблемной ситуации, вызывающей необходимость ориентировки в ней и вычленения коммуникативной задачи, являющейся, в свою очередь, условием планирования речевого действия [83, с. 59]¹. Мотивы общения отражают социальные потребности говорящего. К числу таких потребностей относятся: потребность выражения чувств, эмоций, внутренних состояний; потребность общения, связанная с установлением контактов (разговор о погоде, здоровье, ритуальные разговоры); потребность самоутверждения, связанная со стремлением воздействовать на окружающих, убедить их в чем-то, побудить к определенным поступкам; потребность познания [138, с. 45].

Речевая деятельность характеризуется такими параметрами, как качество и сложность.

Проблема *качественной* характеристики речевой деятельности как фактора, обеспечивающего возможность общения, подвергается исследованию в работах многих психологов. А. А. Леонтьев пишет: «Рассматривая речевую деятельность как сложную иерархию действий и операций, мы можем выделить в ней известные константные моменты, без которых невозможно и бессмысленно само речевое общение. Иначе: одним из важных ограничений, налагаемых на вариативность речевой деятельности, является соответствие структуры продукта этой деятельности некоторым заранее известным требованиям, обеспечивающим достаточное единообразие интерпретации этого продукта различными членами данного языкового коллектива» [84,

¹ Подробнее о речевых ситуациях см. в главе IV

с. 41]. В этом смысле «язык можно рассматривать как систему конвенциональных правил; только следование индивиду этим правилам делает его речь, с одной стороны, понятной для окружающих, с другой стороны—соответствующей нормам языка» [36, с. 325]. Норма рассматривается как категория теории культуры речи. Она выражена во внешних формах, задана говорящему в виде эксплицитного правила, которое он должен усвоить и выполнение которого он должен сознательно контролировать [73]. Это так называемая эксплицитная норма. Формой ее экспликации может быть и социально-речевой образец. Общеязыковая норма выступает в форме образца в школе и в массовой коммуникации. Критерием нормативности является не только соблюдение норм литературного языка, но и «коммуникативная целесообразность», понимаемая как эффективность речевого воздействия [73]. Поэтому при установке на овладение иноязычной речью как средством общения необходимо подойти к вопросу о нормативности речи с учетом не только норм литературного языка, но и социально-психологических факторов, характеризующих общение.

В психологии введено понятие системы норм, под которым понимают совокупность противопоставленных друг другу рядов нормативных реализаций (вариантов), каждая из которых закреплена за определенными условиями речевого поведения [84]. Способы реализации возможностей, предоставляемых системой языка, рассматриваются как функционально-речевые варианты, соотносимые с функциями языка, речи, формами языка и речи, варианты, соотносимые с разными формами общения — устной и письменной, диалогической и монологической, варианты функционально-стилистические.

В условиях школьного обучения предметом овладения является форма речи, ориентированная на общение и ограниченная одним стилистическим вариантом — стилистически нейтральной речью. Поэтому система норм должна быть применена к разным формам общения. Так, в экспрессивной речевой деятельности речь может идти о выработке нормативного произношения, грамматического оформления речи, соблюдении норм узуса при использовании лексики. Нормативность на этом уровне понимается как соответствие содержания и оформления речевого высказывания учащихся условиям учебно-речевой ситуации. В этом смысле можно говорить об адекватности цели. Применительно к рецептивной речевой деятельности зада-

ча может состоять в подготовке к пониманию устной и письменной речи, отвечающей нормам современного языка. Проблема нормативности — одна из существенных и малоисследованных в методике преподавания иностранных языков в школе. Условия обучения в школе, явно недостаточные для формирования необходимых автоматизмов, заставляют искать возможности минимизации и аппроксимации. Очевидно, планировать нужно формирование в сознании учащихся социально-речевых образцов, отражающих принятые нормативы. При контроле же можно довольствоваться уровнем речи, при котором ее понимает собеседник, владеющий данным языком как родным. Так, в частности, стоит вопрос о мере для определения требований к фонетике речи [86].

Наряду с нормативностью качество деятельности определяется также степенью автоматизированности ее механизмов. Выдвигаются следующие требования к механизму реализации: доведение действия до степени совершенства, т. е. до уровня автоматизма, при котором сознание направлено только на содержание высказывания; безошибочное качество действия применительно к речевой реализации; оптимальное время выполнения (т. е. не больше времени выполнения аналогичного действия на родном языке); неизменное качество и время выполнения действия в условиях усложнения деятельности, составной частью которой они являются [59].

Исходя из условий обучения в средней школе, эти требования следует минимизировать. Очевидно, к этой проблеме нужно подходить с учетом: а) таких требований к деятельности, которые делают ее коммуникативной, социально значимой, т. е. не только учебной, но и отвечающей своему особому предмету речи; б) нужд учащегося, помогающих определить школьнику, что необходимо ему для участия в общении и дальнейшего самостоятельного формирования своих умений; в) условий обучения¹.

Применительно к содержанию речевых высказываний качественная сторона характеризуется также с точки зрения логичности и информативности.

Сложность как параметр речевой деятельности², в отличие от нормативности, являющейся стабильной характеристикой учебной деятельности, — понятие динамическое.

¹ Подробнее об этом см. в главе III.

² Вслед за И. Я. Лернером сложность рассматривается как категория объективная.

Разные этапы обучения связаны с разным уровнем сложности формируемой речевой деятельности. В процессе обучения происходит постоянное усложнение деятельности: ее целей, средств, условий осуществления, а также получаемого в результате этой деятельности продукта. Усложнение учебно-речевой деятельности происходит по линии как формы, так и содержания и может иметь качественные и количественные показатели.

Рассмотрев параметры речевой деятельности, можно перейти к моделированию речевого опыта, составляющего содержание обучения иностранному языку в школе. При этом мы исходим из того, что: 1) в содержании обучения «воплощается социальный заказ, то есть требования к тому, что должен знать, уметь, какими качествами должен обладать человек»; 2) «содержание образования представит в единстве с деятельностью, направленной на формирование всесторонне развитого, образованного и воспитанного в духе коммунистических идеалов гражданина развитого социалистического общества» [128, с. 8]; 3) суть обучения языку — это воссоздание (воспроизводство) социально обусловленного речевого опыта в системе «родная — неродная речь» через деятельность преподавания и учения; 4) в системе среднего образования иностранный язык выполняет функцию речевого развития и в этом плане дополняет родной язык.

Задача коммунистического воспитания требует гармоничного развития всех подструктур личности учащегося — таких, как направленность, опыт, формы отражения. Все формы направленности личности рассматриваются в психологии как потребности и потенциальные мотивы деятельности [105]. При анализе целей следует исходить из того, что деятельность возникает в ответ на потребность (или только при наличии потребности). Поэтому важнейшая цель обучения — это формирование потребности в иноязычной речевой деятельности.

В плане рассматриваемой проблемы необходимо в первую очередь учитывать роль (характер) общения, в которое включается ученик на уроке иностранного языка. Ориентация преподавания иностранных языков в средней школе на речевую деятельность как на основной объект обучения предполагает овладение иноязычной речью как мотивированной, целенаправленной творческой деятельностью, отличающейся активностью, творческим характером, информативностью, ответственностью, эмоциональ-

ностью, индивидуализированностью, самостоятельностью [123].

Общение наряду с основной учебной задачей — обогатить ученика новым средством общения — призвано совершенствовать систему межлических отношений, в которые вступает наш ученик.

Центральное место при определении содержания обучения занимают вопросы, связанные с формированием подструктуры опыта, включающей знания, умения и привычки, приобретенные в личном опыте и путем обучения [105]. Объектом педагогического воздействия являются также такие психические процессы, как память, мышление, воображение, эмоции, ощущения, восприятие, воля, поэтому они и должны фигурировать в той или иной форме в требованиях к подготовке учащихся к речевой деятельности.

Формирование каждого элемента речевой деятельности в процессе обучения связано с определенным аспектом опыта учащегося. А. А. Леонтьев характеризует это соотношение следующим образом: «Овладение языком само по себе определено только через понятие навыков и умений. В свою очередь, эти два понятия связываются с понятиями деятельности, действия и операции» [82, с. 57—58]. Умение определяется как способность осуществлять то или иное действие по оптимальным параметрам этого действия так, что осуществление этого действия соответствует целям и условиям его протекания. Навык рассматривается как способность осуществлять оптимальным образом ту или иную операцию [82]. При постановке задач, связанных с формированием навыков употребления различных единиц изучаемого языка, нужно учитывать, что они могут иметь разное содержание в зависимости от соотношения родного и изучаемого языков. Выделяют три вида навыков:

1. Навыки речи, сформированные на родном языке, которые должны быть перенесены на новый материал и актуализированы в нем. К числу таких навыков относят автоматизированное выполнение операций сличения, выбора, комбинирования, обеспечивающее аспект оперирования в структуре речевого действия. Эти навыки связаны с использованием языковых средств для выражения мысли — извлечения из долговременной памяти иноязычных слов, утверждения в оперативной памяти ряда иноязычных единиц и др. При планировании педагогического процесса

повышение требований к таким навыкам должно происходить в первую очередь.

2. Навыки речи на родном языке, которые должны быть скорректированы.

3. Навыки речи на изучаемом языке, которые должны быть заново сформированы у учащихся.

Навыки второй (отчасти и третьей) группы специфичны для речи на изучаемом языке и формируются с учетом его лексических, грамматических и фонетических особенностей. Это так называемые навыки оформления. Они связаны с внутренними и внешними оформлениями речи — это навыки произношения, интонирования, оформления отношений между компонентами предложения [82]. Формирование таких навыков — длительный процесс. Поэтому и требования к ним должны нарастать постепенно.

Формирование навыков обеспечивает функционирование операционного механизма речи, развитие умений связано с обеспечением способа формирования и формулирования мысли.

Речевые умения в основе своей не специфичны для того или иного языка. По отношению к ним ведущая задача ставится так же, как и по отношению к навыкам первой группы, — перенести на новый языковой материал и актуализировать. Однако определенная специфика, отражающая особенности культуры народа — носителя языка, его традиции, речевой этикет, может проявиться даже в рамках школьного обучения языку. Поэтому при определении требований необходимо учитывать и эту особенность речевых умений. Основное же внимание должно быть уделено овладению различиями в способе формирования мысли при монологическом высказывании и в диалоге, при чтении и аудировании. Отличительная черта умений по сравнению с навыками состоит в том, что их формирование неотделимо от формирования коммуникативной потребности, поэтому обе эти задачи должны планироваться программой одновременно, в то время как навыки могут формироваться и на основе чисто учебной мотивации. Правда, это относится только к первым этапам работы над навыками, так как окончательно они могут быть сформированы только в процессе речевой деятельности.

Определяя содержание подготовки учащихся к речевой деятельности на иностранном языке, нужно наряду с умениями и навыками охарактеризовать круг знаний, которыми должны овладеть учащиеся.

Знания, выступающие в методике обучения иностранным языкам как средство оформления мысли, включают языковые единицы разных уровней — морфемы, слова, схемы предложений, а также алгоритмы распознавания и построения единиц разных уровней.

Для большинства предметов школьного цикла усвоение знаний выступает в качестве цели обучения, в иностранном языке это только средство. Различается и структура усваиваемых знаний. Для многих предметов это могут быть научные факты, понятия, оценки, нормы. Для иностранного языка это прежде всего разноуровневые единицы языка: меньшие, чем слово; слово; большие, чем слово.

Говоря о знании в методике обучения иностранным языкам, мы имеем в виду знание готовых элементов языка. Поэтому представляется целесообразным выделить основные единицы организации языкового материала для обучения речевой деятельности на иностранном языке в средней школе.

Средства реализации речевой деятельности (единицы организации языкового материала)

1. Единицы организации на уровне предложения

В школьной методике получил широкое распространение и общее признание подход, требующий комплексной обработки языковых явлений, внимания к целостности языка как средства общения. Это связано в свою очередь с функциональным подходом к языку как средству обмена мыслями. Структурно-функциональный анализ языка дал возможность установить модели предложений, используемых в речи, и показать процессы, которые лежат в основе производства и порождения многообразных видов предложений из ограниченного количества ядерных конструкций, типичных для каждого конкретного языка. В последние годы в языкознании прослеживается стремление рассматривать в качестве основной единицы не слово, а предложение, в котором реализуется конкретное коммуникативное намерение говорящего и создается то, что обычно именуют смыслом [53]. Вместе с тем отмечается, что предложение не функционирует отдельно, а является средством выражения связных мыслей, т. е. выступает как функциональный элемент в более широком контексте. Поэтому возникает интерес и к так называемому синтаксису связного текста.

Для методики обучения иностранным языкам важно стремление соотносить текст целого высказывания и отдельных предложений с лексикой и определенными правилами порождения многообразных видов предложений. Это соотношение в лингвистике используется для создания обобщающей модели речевого высказывания [71]. По-

скольку, однако, такая модель еще не создана, то нет и возможности положить ее в основу овладения речевой деятельностью на иностранном языке. Методисты стремятся поэтому опереться на единицу речи, адекватную методико-дидактическим задачам.

В методической литературе известны попытки выделения так называемой речевой единицы, в частности речевой ситуации, речевого намерения [4]. При этом учитываются как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

Поскольку на современном этапе развития науки лингвистика, психолингвистика, социолингвистика не располагают данными, позволяющими упорядочить экстралингвистические факторы речевой деятельности (еще не создана модель речевых ситуаций), методика не может выделить достоверную единицу речи. Можно лишь наметить какие-то основные ее характеристики или опорные пункты. В связи с этим представляется возможным в методике обучения иностранным языкам опереться на такую единицу системы языка, которая была бы комплексной, т. е. отражала бы все основные элементы системы языковых знаков, и законченной в отношении выражения мысли.

При обучении иностранному языку в условиях средней школы необходимо ориентироваться прежде всего на ядерные, общеупотребительные и стилистически нейтральные элементы языкового строя. Общепризнанной стала тенденция использовать в качестве основы организации учебного материала единицу более крупную, чем слово [5; 16; 110]. Такой единицей в системе языка может являться, как известно, словосочетание, предложение.

В настоящее время в лингвистике достаточно объективно разработана область синтаксических явлений. В описании строя естественного языка в качестве отправной единицы берется простое предложение [148]. Поэтому и методика в первую очередь обращается к предложению.

Предложение есть единица речи, поскольку ему присущи определенные модальности, отражающие основные позиции говорящего, который стремится воздействовать на собеседника: передать ему элемент знания (утвердительное предложение), получить от него информацию (вопросительное предложение), приказать что-то сделать (повелительное предложение). Именно эти три связанные с общением функции речи запечатлены в трех формах модальности. Предложение несет при этом смысловую

информацию и соотносится одновременно с соответствующей ситуацией [12].

Для обоснованного выделения основных единиц организации языкового материала необходимо обратиться к современным лингвистическим работам по описанию синтаксиса, в которых представлены модели предложений, что дает возможность соотнести результаты лингвистического моделирования с задачами методического моделирования.

Современной лингвистикой достаточно четко установлено положение об иерархическом строении системы языка или о ее уровнях. В основе современной уровневой концепции языка лежит подход к языку как целому, обладающему определенной структурой. В языкознании отмечается, что общим для уровневых концепций является представление о языке как о совокупности относительно автономных, хотя и взаимодействующих систем (подсистем). В рамках этой концепции общепризнанными являются такие элементы, а соответственно и уровни или подсистемы языка, как фонема, морфема, слово, словосочетание, предложение, текст. Отношения между этими элементами образуют соответствующие структуры и раскрывают достаточно ясно систему языка как иерархически организованную совокупность взаимосвязанных ярусов, или уровней [101].

Понимание языка как системы, состоящей из структурных уровней, дает методике основание рассматривать обучение языку как аспектно, так и комплексно. Основной тенденцией современной отечественной и зарубежной лингвистики можно считать стремление принять в качестве описания синтаксического строя языка предложение как целостную единицу в отличие от традиционного синтаксиса, который в качестве объекта выделяет слово в его синтаксической функции¹. Не менее важна современная трактовка сложного предложения как целостной единицы построения в отличие от описания лишь одного из его компонентов — придаточного предложения — по типу, по отношению к составу главного предложения, особенностям его структуры.

Достижения современной лингвистики сделали возможным осуществить системный подход при описании предложения, согласно которому систематизируется ряд понятий, исходных для описания: понятие модели предло-

¹ Стремление учитывать предложение как целое свойственно и традиционному синтаксису при классификации предложений по цели высказывания, по составу, по полноте.

жения, усложнения или регулярных реализаций развертывания, понятие трансформационного ряда, а также парадигмы предложения и синтаксических процессов в синтаксической деривации [95]. Исходным понятием при системном описании синтаксиса предложения служит понятие модели предложения.

Под моделью предложения понимается абстрактная схема, образец построения самостоятельных предложений, показывающий последовательное расположение составляющих ее частей. При этом одни специалисты считают необходимым сведение модели до обязательного структурного минимума; другие, исходя из критерия смысловой завершенности или важности того или иного члена предложения для коммуникативного содержания предложения, настаивают на расширении состава моделирующих компонентов. Современная теория моделирования выдвигает положение о возможной вариативности в рамках модели. Вариативность в рамках структурной схемы предложения связана с наличием факультативных членов.

Для целей обучения речи на иностранном языке в школе важно вычленить как структурный минимум, так и потенциальные компоненты предложения — факультативные члены, развертывающие предложение. Это, в свою очередь, позволяет ставить вопрос о выделении в целях обучения единиц языкового материала на уровне предложения и на уровне словосочетания. Последнее представляется особенно важным для немецкого языка, поскольку учащиеся испытывают особые трудности при овладении сочетательными схемами разных уровней.

Лингвисты указывают на то, что факультативные члены модели не менее важны, чем обязательные [95; 153]. Предложение, как и каждая единица языка, обладает своей структурой, семантическим значением, коммуникативной функцией. Структура и семантика неразрывно связаны. Различные функции предложения обуславливают то, что в одних случаях оно выступает как единица с завершенной структурой (синтез его составляющих), в других — как минимальная единица по отношению к более крупным структурам, например к ситуации, тексту. В плане коммуникативной функции предложение оказывается не максимальной синтаксической единицей, а выступает лишь как элемент текста. Поэтому правомерно поставить вопрос о более крупной единице, чем предложение.

Проблема нахождения структурного минимума предло-

жения связана с понятием валентности и с учетом свойств глагола. Валентные свойства глагола обуславливают структурный минимум предложения. На семантическом уровне высказывание рассматривается как отражение определенного события вне лингвистической деятельности. Теория актуального членения рассматривает предложение в тесной связи с мыслью, с контекстом. В предложении выделяются исходный пункт и ядро высказывания. Исходный пункт — начало движения мысли, ядро высказывания — основа, развитие мысли. На коммуникативном уровне структура высказывания (актуальное членение) определяет исходный пункт: логический субъект (данное — тема) и ядро высказывания — логический предикат (новое — рема). Следовательно, единицей презентации языкового материала можно считать модель, включающую три уровня: структурную схему, смысловую завершенность и коммуникативное задание. Если с этой точки зрения проанализировать предложение *Marie court vite*, то в смысловом отношении и по коммуникативной нагрузке важно *vite*, однако модель NV¹ существует без *vite*, поскольку в ней присутствует определенное отношение между предметом и совершаемым им действием.

Очень важен вопрос о соотношении структурного и семантического критериев моделирования. На синтаксическом уровне выделяются члены предложения; по определению Н. Ю. Шведовой, компонентами структурной схемы служат определенным образом организованные словоформы — главные члены предложения, отличающие его от других синтаксических единиц (словосочетаний); субъективно-предикатная структура. Такой подход совпадает с точкой зрения И. В. Рахманова, что при выделении модели в методических целях необходимо учитывать характер предиката и его соотношение с субъектом [110].

Для методики, которая использует модель предложения как единицу организации синтаксического материала, определенный интерес представляют понятия «статическое» и «динамическое» описание модели. Статическое описание связано с установлением инвентаря моделей. Динамическое описание раскрывает все внутримодельные модификации, межмодельные процессы. Таким образом, понятие «динамика предложения» отражает все внутренние синтаксические процессы, которые совершенствуются в рамках предложения. К таким процессам относятся

¹ N — субъект, V — предикат.

регулярные реализации структурных схем (моделей) предложения, развертывание синтаксического минимума предложения.

Моделирование на уровне предложения позволяет выделить конкретный список синтаксических единиц. Эти единицы (модели предложения) могут реализоваться в разных правилосообразных усложнениях, регулярных реализациях (*Er spricht, er wird sprechen, er begann zu sprechen*), которые могут быть описаны как набор операционных правил.

Большое значение для отбора и методической организации языкового материала представляет понятие «парадигма предложения». Парадигма предложения раскрывается как система его форм, а форма предложения в синтаксической парадигматике рассматривается по аналогии с понятием форм слова в морфологии [95]. Формами предложения принято считать такие модификации структуры предложения, которые не нарушают ее тождества, т. е. все модификации, составляющие парадигму предложения, должны протекать строго в рамках соответствующей модели. Следовательно, грамматические модификации парадигматического уровня не изменяют компонентного состава модели предложения: *Мальчик поет. Мальчик начал петь. Мальчик хотел бы петь*. Парадигматические отношения затрагивают как структуру в целом, так и ее отдельные компоненты. Основной оппозицией, затрагивающей всю парадигму предложения, является оппозиция трех форм предложения по цели высказывания — повествовательное, вопросительное, побудительное. Модели предложения могут актуализироваться в разных грамматических формах, противопоставленных по цели высказывания, по утвердительности (отрицательности), по модальности. Например:

Der Junge läuft. — Lläuft der Junge? — Laufc Junge.
Der Junge läuft. — Der Junge läuft nicht. — Lläuft der Junge?
Lläuft der Junge nicht? — Junge, laufc. Junge laufc nicht.
Der Junge läuft. Der Junge, scheint es, läuft.

Модель (ее регулярная реализация) составляет основу для высказывания. Поскольку речь требует детализации предметных признаков и отношений, то важно определить возможности развертывания модели, вариативное оформление компонентов предложения. Развертывание понимается как прибавление факультативных членов, когда расширяется один из компонентов предложения, например:

Der Junge liest gut. Важно также развертывание за счет однородных членов предложения и усложнения предложения — увеличение объема без увеличения количества членов предложения: *он спит — он хочет спать*. Разная лексическая наполняемость модели диктуется темой речи, ситуацией. При наполнении модели и ее расширении встает вопрос о типах словосочетаний, которые так же, как и регулярные реализации модели, являются специфичными для каждого языка. Потребности речи заставляют варьировать модель таким образом, что изменяется структура предложения при неизменной лексической наполняемости, например: *мальчик пишет — пишущий мальчик*. Это явление многие лингвисты и методисты называют трансформацией. Вариантность в рамках структурной схемы предложения связана с наличием в модели предложения факультативных членов. В предложении *Он пишет письмо* N—Vf—(N₄)¹N₄ будет факультативным членом. Следует различать факультативные члены модели предложения, т. е. такие, которые реализуют факультативную валентность глагола и входят в структурную модель предложения, например: *Он пишет (письмо) (брату)*; и свободные распространители модели предложения, например: *Он пишет письмо по-немецки (медленно) (охотно)*. Чем больше факультативных членов в модели, тем больше вариантов можно образовать внутри нее. Факультативные члены также являются элементами модели, но не обязательными.

Другим источником вариантности является субституция, т.е. возможность замещения всех позиций структуры, кроме позиции глагола, словами различных классов. Принято считать, что субституция протекает строго в рамках модели и данное понятие отождествляется с понятием регулярных реализаций. Для организации материала мы используем положение О. И. Москальской о блоках предложений [95]. Репрезентация моделей в блоках предложений плодотворна для методики потому, что подводит к элементам систематизации и обобщения материала, так как при выявлении блоков выделяются ведущие признаки моделей. Это дает возможность определить лексико-грамматические классы и соответственно типы словосочетаний, которые наполняют блоки моделей.

¹ N — субъект, Vf — предикат, выраженный смысловым глаголом; N₄ — объект, выраженный существительным (местоимением) в винительном падеже.

Различаются следующие блоки моделей предложений:

- 1) блок двусоставных предложений с именным сказуемым;
- 2) блок двусоставных предложений с глагольным сказуемым;
- 3) блок двусоставных предложений, имеющих в качестве обязательного компонента инфинитив;
- 4) блок формально-двусоставных предложений с подлежащим — безличным *il* и неопределенно-личным *on* во французском языке, с *it*, *es* в английском и немецком языках, с глагольным или именным сказуемым;
- 5) односоставные предложения, представленные несколькими разновидностями;
- 6) фразеологизированные модели предложения, представленные несколькими разновидностями [95].

Таким образом, основной единицей организации языкового материала является модель предложения с учетом трех уровней: структурного (модель обладает определенной структурной схемой), семантического (модель представляет смысловую завершенность), коммуникативного (модель определяет цель высказывания). При репрезентации выделенных моделей целесообразно отразить:

1. Модель предложений в их структурном минимуме, соотнеся их с валентностью глаголов активного лексического минимума, отобранного для средней школы;

2. Парадигмы предложений на следующих уровнях парадигматических отношений: а) утвердительные, вопросительные, побудительные; б) утвердительные — отрицательные; в) модальные, соотнося их с операционными правилами построения разных форм (утвердительные, вопросительные, побудительные) и употреблением соответствующих строевых элементов.

3. Модели предложений с факультативными элементами (развертыванием и расширением): при развертывании прибавляются факультативные элементы предложения (*Мальчик плачет. Маленький мальчик плачет. Маленький мальчик горько плачет*); при расширении прибавляются однородные члены предложения. Это позволит показать в репрезентации учебного материала возможность обогащения речи учащихся и обеспечить вариативность высказывания, для чего необходимо соотнести структурный минимум и факультативные элементы с лексическим наполнением (в пределах школьного лексического минимума) на уровне слов и словосочетаний¹.

В качестве примера представлены блоки моделей по немецкому языку, которые включены в школьный минимум.

¹ О словосочетаниях и словах см. в следующих разделах данной главы.

I. Блок двусоставных предложений с именным сказуемым

Модель 1. N_1 cop N_1 , где N_1 — любая именная часть речи в именительном падеже, cop — глагол-связка.

Peter ist Schüler.

Das ist ein Buch.

Модель 2. N_1 cop Adj, где Adj — имя прилагательное.

Peter ist fleißig.

Das Buch ist interessant.

II. Блок моделей двусоставных предложений с глагольным сказуемым

Модель 1. N_1 Vi, где Vi — смысловой глагол.

Er schläft.

Der Zug fährt.

Модель 2. N_1 Vi N_4 , где N_4 — именная часть в винительном падеже.

Er denkt an den Freund.

Модель 3. N_1 Vi pN_3 , где N_3 — именная часть в дательном падеже, p — предлог.

Er wohnt im Dorf.

Модель 4. N_1 Vi N_2 , где N_2 — именная часть в родительном падеже.

Der Schüler geht in die Schule.

Модель 5. N_1 Vi N_3N_4 .

Er schickt dem Vater einen Brief.

Модель 6. N_1 Vi N_4pN_4 .

Er schreibt einen Brief an den Vater.

Модель 7. N_1 Vi N_3pN_3 .

Er gratuliert der Mutter zum Geburtstag.

Модель 8. N_1 Vi pN_4 .

Ich denke an den Freund.

Модель 9. N_1 Vi N_3pN_4 .

Wir danken der Lehrerin für die Kenntnisse.

Модель 10. N_1 Vi pN_4N_2 .

Der Junge erzählt über die Leistungen der Gruppe.

Модель 11. N_1 Vi Vinf, где inf — неопределенная форма глагола.

Er lernt schreiben.

Модель 12. N_1 Vi N_4 Inf.

Die Mutter schickt den Sohn einkaufen.

Модель 13. N_1 Vi um zu Inf.

Wir lernen um zu wissen.

Модель 14. N_1 Vi N_3 zu Inf.

Der Lehrer bringt den Schülern richtig zu sprechen.

III. Блок моделей двусоставных предложений, имеющих в главном составе компонент Inf

Модель 1. N_1 cop Inf.

Sein Wunsch ist Lehrer zu werden.

Модель 2. N_1 cop Adj N_4 Inf.

Er ist bereit, die Aufgabe zu erfüllen.

IV. Блок моделей формально-двусоставных предложений с компонентом es

Модель 1. Es Vf (усваиваются как готовые воспроизводимые единицы).

Es dunkelt.

Модель 2. Es cop N/adv, где adv — наречие.

Es ist hell.

Модель 3. Es gibt N₄.

Hier gibt es Pilze.

V. Модели односоставных предложений

(усваиваемых как готовые воспроизводимые единицы)

Модель 1. N₁.

Feuer! Achtung!

Модель 2. Inf.

Aufstehen!

Модель 3. Adj.

Vorwärts!

Модель 4. Modalwort.

Ja. Nein. Bestimmt.

Пример модели с факультативным компонентом:

Der Junge liest (ein Buch)

Er sendet einen Brief (seinem Freund) ab.

Пример модели расширения;

Peter (und Igor) sind Schüler.

Peter ist fleißig (und ehrlich).

Пример модели развертывания:

Er denkt an den Freund (mit Liebe).

(Oft) denkt er an den Freund.

Примеры парадигмы моделей:

а) двусоставного предложения с глагольным сказуемым:

Er schläft nicht.

Schläft er?

Wer schläft?

б) двусоставного предложения с именным сказуемым:

Peter ist kein Schüler.

Peter ist nicht fleißig.

Ist Peter Schüler?

Wer ist Peter?

Was ist Peter?

Ist Peter fleißig?

Wer ist fleißig?

Wie ist Peter?

2. Единицы организации на уровне словосочетания

В целях обучения речи важно вычленить единицу синтаксиса на уровне словосочетания. Она может функционировать в качестве члена предложения, а также служить средством развертывания предложения.

Учет словосочетаний при репрезентации иноязычного материала в курсе обучения иностранным языкам позволит

представить учебный материал не как сумму разрозненных явлений, а как взаимосвязанные элементы, что отвечает коммуникативным задачам обучения. Словосочетание отражает лексико-семантические и грамматические связи слов, реализуемые по определенным, свойственным конкретному языку моделям; они отражают эти связи не только как компоненты предложения, но и как средства связи между предложениями в тексте высказывания [147].

Нас интересуют прежде всего свободные словосочетания, которые в языке, в инвентаре языковых средств, существуют не как готовые образования, а порождаются так же, как и предложения в процессе речи, в связи с построением фразы [96]. В лингвистической литературе нет единого мнения, к какому уровню языка следует относить словосочетание, так как в словосочетании взаимодействуют категории разных уровней языка — лексико-семантического, морфологического и синтаксического [107].

С точки зрения методики обучения иноязычным средствам общения именно эта особенность словосочетания и представляет большой интерес, так как она обуславливает возможность рациональной организации языкового материала, устанавливая тесную связь между единицами разного уровня на основе типичных сочетательных моделей конкретного языка. При репрезентации учебного материала (с целью определения содержания обучения) представляется важным учитывать, с одной стороны, общность между словосочетанием и предложением и, с другой, общность словосочетания со словом как номинативным средством языка. Общность между словосочетанием и предложением проявляется прежде всего в так называемой воспроизводимости в речи: словосочетание, как и предложение, воспроизводится только со стороны своей модели. В речи, как известно, воспроизводятся лишь модели предложения или словосочетания; в зависимости от коммуникативного намерения и ситуации общения лексическая наполняемость этих моделей меняется. Как модель предложения, так и модель словосочетания может быть воспроизведена в речи в многочисленных и разнообразных вариантах ее лексического наполнения.

Общность между словосочетанием и словом заключается в их назначении и в функциях в речи. Это прежде всего номинативная функция. Если до недавнего времени функция номинации в лингвистике была закреплена лишь за единицами лексического уровня [7], то в последнее время все чаще встречается трактовка словосочетания

как грамматического единства, которое служит обозначением единого, нерасчлененного понятия, как сложного наименования отдельных предметов, явлений, процессов, как «составного обозначения», «средства названия». Однако номинация, осуществляемая словосочетанием, шире, чем номинативная функция слова. Дело в том, что номинативная функция словосочетания заключается не только в соотношении составного наименования с определенным предметом или явлением действительности, но и в обозначении отношения между ними. Так, словосочетание *детские книги* называет предмет, и в этом оно сходно со словом (ср. нем. Kinder—bücher), но оно обозначает предмет в его отношении к другому предмету, что отличает функцию словосочетания от назначения отдельного слова, например: *книги для детей* (ср. нем. Bücher für Kinder). Эту функцию словосочетания очень важно учесть в интересах методики обучения иностранным языкам, так как учащиеся, усвоив слово в его номинативной функции, но не владея моделью словосочетания, затрудняются выразить отношения предмета, обозначаемого словом, к другому предмету.

В методической литературе по обучению родному (русскому) языку отмечается большое значение обучения словосочетаниям в силу того, что словосочетание способствует овладению богатством языка не только благодаря своему синтаксическому значению, но и благодаря своей номинативной функции: словосочетание позволяет более точно, более конкретно — по сравнению с отдельным словом — назвать предмет, выделить его из ряда подобных, так как оно обозначает его отличительный признак (*кирпичный дом* — дом из кирпича), а также действие и его отличительный признак (*аккуратно писать, учиться с интересом*). Это свойство словосочетания связано, как известно, со способностью слова к распространению и позволяет вести рациональное обучение лексической стороне речи.

При вычленении единиц методической организации материала необходимо учитывать следующие особенности словосочетания: его номинативную функцию и его грамматическую структуру, его соотношенность с явлениями и признаками действительности, его функционирование как компонента предложения и его существование независимо от предложений [147].

Большое значение при методической организации языкового материала имеет и тип словосочетания. Как известно, типизация словосочетаний проводится на осно-

вании разных признаков: по принадлежности главного слова к той или иной части речи (глагольные, субстантивные), по способу связи компонентов словосочетания (согласование, управление, примыкание), по синтаксическому значению (атрибутивные, объективные), по числу членов, их месту и роли в структуре словосочетания (простые, сложные); в зависимости от сочетаемости понятий различаются устойчивые и неустойчивые словосочетания. С точки зрения лексической сочетаемости различают свободные и фиксированные (связанные) сочетания. В фиксированных (связанных) словосочетаниях наблюдается избирательность в употреблении компонентов. Например, говорят *grièvement blessé*, но *gravement malade*; *tall mān*, *high building*.

В свободных словосочетаниях каждое слово синтаксически независимо и может иметь относящиеся к нему слова *glisser un mot écrit, écrit sur un chiffon, chiffon caché dans*. В связанном словосочетании подчиненное слово не может иметь при себе зависящих от него слов. Словосочетание только целиком дополняется или определяется другими словами: *l'autobus de banlieue qui... to make decision (quickly)*.

Устойчивые словосочетания являются связанными. В соответствии со значением основного слова различаются следующие виды словообразований: именные субстантивные словосочетания, глагольные, вербальные, адъективные, адвербиальные, местоименные. Все перечисленные типы словосочетаний должны быть учтены при их отборе с целью лексического наполнения моделей предложений.

3. Слово как единица организации

Как известно, структура предложения реализуется с помощью лексических средств, в то же время сама структура организует слова для выражения мысли. Семантическая сторона играет решающую роль при реализации синтаксической структуры и проявляет себя при отборе конкретных слов [45]. Основным вопросом организации высказывания, отображающего некоторую ситуацию, является соотношение между семантикой слов и структурой предложения. Не только структура предложения зависит от грамматических особенностей сочетаемых слов (валентности), но и слова подбираются в соответствии с общей схемой предложения. Слово входит в предложение через словосо-

четание. При включении слова в словосочетание имеет значение учет возможностей сочетаемости слов, которая связана с объемом значения слова.

Слово — сложное и многообразное явление. Оно универсально по характеру, поскольку способно выполнять любую функцию — номинативную, сигнификативную, коммуникативную и прагматическую. В зависимости от характера семантики слова (знаменательное, служебное) оно может выполнять внутрискруктурные функции. Слово не только отождествляет, обобщает, но и несет смысловозначительную функцию. Оно существует в двух модификациях: как полисемантический знак в словаре и как актуальный знак в речевом использовании. Слово является основной функционально-структурной единицей языка, обладая семантической и морфологической структурами со сложным семантическим составом.

В содержании слов совмещаются разные с точки зрения обобщенности и характера обобщения семантические значимости: общие для целого класса слов грамматические значения (части речи); категориально обобщенный признак, который получает словесный знак, входящий в определенную семантическую группировку (например, слова, обозначающие явления природы); лексическое значение конкретного знака, являющееся отображением предметов и отношений в реальной действительности. На этой основе однозначные слова относятся к той или иной части речи, лексико-грамматическому классу.

В пределах семантического ряда слово вступает и в парадигматические отношения (одушевленные — неодушевленные). По характеру конкретного лексического значения слово в системе языка вступает в синонимические ряды, лексико-семантические группы и в семантические поля. Следствием этого является разграничение в языке групп конкретной и абстрактной лексики и разных типов лексического значения в одном слове, что образует его смысловую структуру.

Указанные особенности слова учитываются при отборе материала для обучения.

Слово, как известно, имеет определенную форму и употребление. Под формой слова понимаются фонетическая и орфографическая сторона слова, его структура и грамматические формы [22]. По форме различаются односложные и многосложные (короткие и длинные) слова: слова-омонимы, омографы; слова, близкие по звучанию и написанию к словам родного языка; слова, этимологи-

чески связанные с уже изученными словами иностранного языка [109].

В слове различают смысловую и семантическую структуру. Смысловая структура — это комплекс факторов, характеризующих внутреннюю сторону слова-знака, которая, соединяясь со звуковой стороной, формирует его мыслительное содержание. Семантическая структура относится к полисемии — это дискретное множество семантических вариантов, объединенных в рамках данной лексической единицы отношениями эквивалентности и семантической связи.

Для функционирования лексической единицы в речи важно учитывать такие виды значения, выделяемые в семантической структуре слова, как конкретное и абстрактное, прямое и переносное, главное и неглавное (основное и дополнительное). В смысловой структуре важно в первую очередь учитывать значение и понятие. По значению различают слова однозначные и многозначные, хотя практически в языке, как известно, слова в одном значении встречаются редко.

Типы лексического значения слова обуславливают его грамматическую и лексическую сочетаемость, его функционирование в речи. При выделении лексических единиц отдается предпочтение словам в основном значении, функционирование которых в речи большей частью совпадает с родным языком, тогда как в переносном значении их употребления часто не совпадают.

В современной лингвистике указывается, что слова в языке объединяются по значениям, образуя лексико-семантические группы или поля. Значение каждого слова может быть представлено как пучок элементарных смыслов. Это дает возможность выделить слова определенной тематической общности. Среди слов тематической группы, принадлежащих к одной и той же части речи, выделяют настолько близкие по значению, что их правильное употребление требует точного значения различающих их оттенков значения и стилистических свойств, — идеографические и стилистические синонимы. Все эти свойства значения слова влияют на определение роли лексической единицы в отборе и обучении.

Исходя из функциональной характеристики лексики, выделяют такие группы слов, как: служебные слова, используемые для выражения грамматической структуры; слова-заменители; слова, определяющие отсутствие или

наличие отрицания, слова, символизирующие предметы, действия, качества.

В. В. Виноградов выделяет слова с номинативной функцией, модальные слова, слова, несущие эмоционально-волевою функцию [29]. Как известно, различают знаменательные и служебные слова. Среди знаменательных слов есть такие, которые могут нести также служебную функцию. Например, глаголы *demeurer*, *aller* во французском языке, *haben*, *sein* — в немецком языке, *to be*, *to have* — в английском. В лексикологии мы находим и такую характеристику слова, которая связана с его функционированием в речи. Слова, обозначающие нормальные устойчивые признаки и проявления предметов, называются специализированными, например: *человек идет*, *собака бежит*; *книга на столе* [33]. Для описания такого признака существует один из трех синонимических способов: специализированное слово (на углу *стоит* высокий дом), слово более широкого значения (на углу улицы *находится* высокий дом), пропуск слова (на углу улицы — *высокий дом*).

Значение и употребление слова определяются не только его местом в лексико-семантической группе, но и его сочетаемостью с другими словами.

Ближайшее окружение слова образует так называемый минимальный указательный контекст [4], в котором реализуется значение слова, точнее — тип лексического значения. Поскольку слово входит в единицу более высокого порядка (словосочетание), то лингвисты говорят о синтаксическом контексте слова. Контекст придает единице языка однозначность и делает возможным выбор одного или нескольких существующих значений данной единицы [10].

Для того чтобы слово осталось в памяти в определенных словосочетаниях, необходимо обеспечить его достаточную повторяемость в различных контекстах [87^a].

При изучении иностранного языка необходимо иметь в виду, что словарные соответствия в родном и иностранном языках, основывающиеся на сходстве семантического ядра слов, не всегда отражают их реальную роль в речи, например: *répéter* употребляется в речи не только в его основном значении «проникнуть», но и «пройти», «войти».

Для того чтобы глубже понять особенности иностранных слов, их нужно сравнить не только на уровне языка, но и на уровне речи, в плане активной грамматики, т. е. анализа способов выражения данного оттенка значения; следует прослеживать отношение средств выражения

к описываемой ситуации [33]. Речь идет о создании правил речи, которые в совокупности образуют грамматику речи, отражающую особенности данного языка.

Правила речи формируются как тенденция, характеризующая элементы языка с качественной стороны, со стороны их употребляемости. Например, если по-французски нужно сказать *cet enfant a 15 mois*, то по-русски — ребенку год и три месяца; правило звучит примерно так: во французской речи при обозначении отрезка времени наблюдается тенденция употреблять наименования меньших единиц (месяц), в русском же языке используются наименования более крупных единиц (год).

Сказанное соотносится с известными положениями Л. В. Щербы: «Хороший толковый словарь того или другого языка и состоит из... лексических правил, основанных на лингвистическом опыте данного коллектива»; «... лексические правила составляют не менее существенную часть отработанного лингвистического опыта, чем грамматика» [151, с. 73].

В методике сделана попытка разработать лексические правила на примере употребления немецких имен прилагательных с существительными. Правила имеют характер инструкций и должны использоваться как ориентировочная основа речевой деятельности. При совпадении объемов значения целесообразны правила-обобщения; в том случае, если объем значения шире, чем в родном языке, — правила-рекомендации; при более узком объеме значения — правила-ограничения; при расхождении объемов значений — правила-предписания [43].

Имея в виду соотношенность лексических единиц с единицами более высокого порядка — на уровне словосочетания и предложения, необходимо остановиться на характеристике слова по его валентности. Как известно, под валентностью принято понимать способность слова сочетаться с другими словами. Понятие валентности прежде всего соотносится с глаголами, которые, являясь центром предложения, выполняют в нем предикативную функцию. По валентности различают следующие группы глаголов: авалентные — бессубъектные, безличные глаголы, не сочетающиеся с полнозначным подлежащим, например: *falloir*, *pleuvoir*; одновалентные — субъективные, переходные глаголы, имеющие обязательную сочетаемость только с подлежащими, например: *dormir*, *marcher*; двухвалентные (объектные) глаголы, имеющие две обязательные синтаксические связи — с подлежащим и дополне-

нием, например: *lire*; трехвалентные — двухобъектные глаголы, которые кроме подлежащего требуют обязательно прямого и косвенного дополнения; например: *envoyer qch à qn*. В данном случае валентность мотивирована: наличие субъекта и объектов предопределяется семантикой глагола. В случае же *aider qn* валентность не мотивирована и представляет внешнее синтаксическое оформление глагола [34].

Безличные глаголы часто мотивированы, так как они обозначают бессубъектные процессы — явления природы или психофизическое состояние субъекта (*il réussit à, il pleuvait*). Одновалентные субъектные глаголы указывают на состояние и движение субъекта — *il marche*, однако глаголы направленного движения требуют обстоятельства места — *il va à Moscou*. Двухвалентные глаголы реализуются в двух конструкциях: переходной с объектом — прямым дополнением, например: *vouloir, craindre, agiter*; непереходной с объектом — косвенным дополнением, например: *dire qch à qn, montrer qch à qn, donner qch à qn*. Указанные свойства слова учитывались, как известно, при разработке проблемы отбора лексического минимума в учебных целях и нашли отражение в таких принципах отбора, как сочетаемость, стилистическая неограниченность, семантическая ценность, словообразовательная ценность, многозначность, строевая способность, частотность, а для активного словаря — исключение синонимов, принцип описания понятий [112]. При этом крайне важно, что эти принципы интегрируют как словарные особенности слова, так и особенности их функционирования в разных видах речевой деятельности.

Далее представляется необходимым остановиться и на характеристике лексических единиц в плане ситуативной обусловленности их значения и употребления. Причем эта зависимость может быть разной. Например, в сочетании *faire le travail* глагол *faire* сохраняет полноту значения, а в сочетании *faire la classe* глагол совершенно меняет свое значение. Слово в сочетании может утратить свой первоначальный смысл, восприниматься и употребляться как неотъемлемая часть этого выражения. Слова, используемые в сочетаниях в качестве дополнительных компонентов, имеют тенденцию к лексико-семантическому обособлению — употреблению только в функции компонентов сочетания, например *exercer une influence, un métier*. Вследствие этого развивается дополнительное, переносное значение, с которым они употребляются как

компоненты фиксированного словосочетания, например прилагательное *vif* в словосочетаниях *vive douleur*, *vif éclat*, *vive discussion*. Особенно это распространено у глаголов, например: *attacher de l'importance*, *porter intérêt (attention, secours)*.

Что касается синонимического ряда, то одни синонимы употребляются и в свободных и в фиксированных словосочетаниях, а другие — только в фиксированных, например: *donner l'indépendance* (свободное) и *accorder de l'indépendance* (фиксированное).

В зависимости от ситуации и контекста можно выделить три типа номинации: 1) номинация, зависящая от знания ситуации, — ситуативно обусловленная; 2) номинация, зависящая от других слов, с которыми слово связано синтагматически, — обусловленная номинация; 3) повторная номинация, зависящая от ранее произведенного наименования того же элемента ситуации [33].

Объектные предметные отношения, отражаемые в словосочетаниях, могут быть разного характера. Прежде всего это определенные устойчивые предметные отношения, типичные в условиях данной цивилизации. При отражении таких отношений в речи слово сохраняет полноту значения, но оказывается избыточным — *Он сел на стул*. Неопределенные, неустойчивые отношения, при отражении которых в речи слово сохраняет полноту значения и оказывается необходимым, — *Он сел на диван*. Неопределяемые (нейтральные) отношения, нерелевантные в данной ситуации, при отражении которых в высказывании слово переосмысливается, — *Он сел на поезд*. Знание ситуации позволяет прибегать к экономным способам обозначения ее элементов.

Структурная экономия заключается в переходе от развернутого обозначения, состоящего из нескольких компонентов, к одному слову (*он услышал лай* — вместо *лай собаки*). Семантическая экономия состоит в использовании слова более обобщенного значения вместо слова с конкретным значением (*он услышал собачий голос*).

Рассмотрение лексической единицы в плане ее особенностей и под углом зрения функционирования в речевой деятельности показывает место данной единицы в иерархии единиц обучения, взаимодействие данной единицы со словосочетанием и предложением, а также возможность ее включения в синтаксические связи в процессе формирования говорения.

4. Единицы организации на уровне сложного синтаксического целого

Выделенные единицы на уровне моделей предложений и словосочетаний функционируют в речи, как известно, в определенных связях и сцеплениях. В целях обучения важно проследить их функционирование во всем речевом произведении с тем, чтобы определить структуру текста в целом. В дальнейшем это поможет уточнить требования к речевой деятельности учащихся на иностранном языке.

Логическим продолжением исследования организации материала для развития речи является определение синтаксических особенностей речевого целого на уровне сверхфазовых единств или текста как речевого семантико-структурного образования. Рассмотрение организации синтаксиса связной речи позволит выявить качественный состав предложений, воплощающих речевые формы, объем этих предложений и также их синтаксические особенности, как характер связи между предложениями в рамках речевых форм и средств выражения этих связей. С этой целью мы используем данные лингвистических исследований, рассматривающих организацию синтаксиса связной речи через типы логико-грамматических связей текста.

Внешнее языково-синтаксическое оформление отражает определенные внутренние закономерности построения речевого целого — текста. Текст имеет внешние границы (начало и конец) и внутреннюю структуру. В связи с этим различаются два круга проблем лингвистики текста: расчленение текста на синтаксические единства и внутреннее строение текста (конструкция текста) — соотнесение предложений внутри текста, средства связи предложений. Текст в современной лингвистике понимается как единица языка и как единица речи. Текст как единица языка — это то общее, что лежит в основе конкретных (единичных) текстов, это формулы, по которым строятся отдельные конкретные тексты. Речевые произведения представляют собой актуализированные модели языковых единиц [92].

Для методики обучения иностранным языкам как в плане организации учебного материала, так и в плане методов обучения первостепенное значение имеют структурный и коммуникативный аспекты текста. Исследование структуры текста — это изучение не отдельных предложений, а групп предложений, которые объединяются в единицы более высокого порядка не только с точки зрения смыс-

да, но и в результате определенных формальных связей. Лексические и грамматические связи в тексте представлены двумя видами. Первый вид связи пронизывает весь текст — он устанавливает связи между главами или отрывками и участвует в структурировании текста, определяет композицию всего текста и частей. Это так называемые дистанционные связи. Второй вид связи предназначается для объединения рядом стоящих предложений и структурирует их синтаксическое единство.

Изучение структуры текста на уровне синтаксиса представляется плодотворным для обучения, так как оно дает возможность проследить и выявить, как структурируется текст. В лингвистике указывается на иерархическую структуру связей между элементами, составляющими текст. Поэтому для методики важно учитывать построение минимальной единицы текста — предложения, далее — сверхфразового единства (СФЕ) и затем — связного текста. Уровень предложения и уровень СФЕ являются основополагающими для построения текста. В лингвистической литературе показывается возможность формального выделения и описания СФЕ на основе чисто структурных признаков. Одним из таких признаков является, например, соотношенность грамматической характеристики членов синтаксического ядра в предложениях, входящих в состав одного СФЕ, т. е. связанных между собой [121]. Под сверхфразовым единством понимается отрезок речевой цепи, обычно состоящей из двух или нескольких предложений, обладающий синтаксической организованностью, коммуникативной самостоятельностью [122]. Наличие или отсутствие сверхфразовых единств дает возможность судить о том, имеем ли мы дело с текстом или простой совокупностью фраз, не получившей текстового оформления и не выступающей в виде законченного языкового явления текстового уровня. Независимо от количества и набора компонентов, смысл текста всегда автономен, т. е. возникает в целостном виде. Если СФЕ обладает автономным смыслом, то оно представляет текст. В литературе есть данные об объеме сверхфразовых единств — это примерно 5—6 предложений (в газетном тексте); 6—8 предложений (в научном тексте); существует также мнение, что единицей обучения должна являться группа, включающая 6—12 предложений [52]. Эти данные служат обоснованием для организации материала в единицы более крупные, чем предложения, которые при определенной методике могут быть положены в основу связного высказывания.

В интересах методики СФЕ можно рассматривать как: текст (микротекст), состоящий из нескольких фраз, объединенных тематически, с относительной завершенностью (такой микротекст потенциально может быть фрагментом развернутого высказывания); единицу структурирования текста.

Возникает вопрос: можно ли СФЕ рассмотреть как единицу организации материала? Существует мнение о закономерности выделения СФЕ в качестве такой единицы обучения. Однако пока нет достаточных данных для представления таких единиц в виде моделей. Поэтому можно попытаться выделить их не как готовый продукт — единицу обработанного лингвистического опыта (Л. В. Щерба [151]), а лишь как пример, иллюстрирующий правилосообразное порождение микротекста (СФЕ) с учетом типов фраз (моделей), оформления смысловых связей, тематической и функциональной соотнесенности. В интересах методики представляется целесообразным при репрезентации материала отразить на примере СФЕ функционирование выделенных моделей предложений и их взаимосвязи в целом тексте, построенном в соответствии с определенным типом речи или речевой композиционной формой.

Под типом речи понимается целостное логико-речевое образование, которое является как формой мыслительного процесса, так и формой коммуникации. Основные типы речи, как известно, представляют описание, повествование и рассуждение. Типы речи обладают определенной схемой построения. В рамках типовых речевых форм определенного жанра удастся выявить состав и объем предложений СФЕ. Можно проследить также взаимозависимость типов речи и употребления определенных единиц, структурируемых в соответствии с формой описания, повествования, рассуждения. Для описания более характерным будет употребление блока моделей с составным сказуемым, а для повествования, поскольку речь идет о действиях, — моделей с глагольным сказуемым. В рассуждении могут употребляться те и другие модели, при этом внимание уделяется причинно-следственным отношениям и оценке. Вопрос о взаимозависимости типов речи и употреблении определенных моделей внутри СФЕ, однако, пока может быть только поставлен, так как для его решения нет еще соответствующего теоретического обоснования.

Как уже отмечалось, связи между предложениями СФЕ

могут быть выражены формальными (грамматическими) и семантическими (лексическими) средствами. В тексте между самостоятельными предложениями существуют смысловые связи. Связи могут быть как внешними, когда они выражаются определенными словами, так и внутренними, когда имеются в виду логико-смысловые связи. Логико-синтаксические связи выражаются в том, что какой-либо тезис раскрывается с помощью определенных доказательств (в строении предложений есть слова, которые отражают связи). Смысловые связи проясняются вопросом (почему?) или сочетаниями смежных предложений посредством союзов (потому что). Между самостоятельными предложениями СФЕ могут быть такие же отношения, как и между частями сложного предложения (сочиненного и подчиненного), — дополнительные, определительные, причины, времени и др. Смысловые отношения между самостоятельными предложениями определяют строение текста и могут быть выражены: порядком предложений, при этом выражаются отношения причины, времени, дополнения, противопоставления, определения, следствия; интонацией — обобщающее предложение произносится более высоким тоном, медленнее и отдельно; употреблением союзов и союзных слов в начале самостоятельного предложения; употреблением сцепляющих слов, которые повторяют в себе часть или все содержание предыдущего предложения; употреблением обособленных слов — *wahrscheinlich, gewiss, natürlich; bien sûr, certainement, of course, certainly*; порядком слов внутри предложения, который является вспомогательным синтаксическим средством; параллелизмом строения предложения и параллелизмом интонации.

Проиллюстрируем СФЕ примерами.

Французский язык

Nous commencerons notre promenade sur la rive droite par la visite du Louvre. Il se trouve près de la Seine. Autrefois s'était le palais des rois de France. Aujourd'hui c'est un des plus grands musées du monde. Au Louvre on peut voir les tableaux et les sculptures des grands peintres et sculpteurs de beaucoup de pays (описательный тип)

En 1896, les premiers Jeux Olympiques modernes ont eu lieu à Athènes. Vous comprenez bien que ce n'est pas par hasard que cette ville grecque avait été choisie par le Français Pierre de Coubertin, l'organisateur des Jeux.

Les fêtes olympiques de la Grèce ancienne, commencées en 776 avant notre ère, ont dure plus de onze siècles. Ces fêtes sportives attiraient les Grecs de tous les coins du pays. Des ambassadeurs

parcouraient villes et villages, annonçaient le jour de l'ouverture. Les guerres entre les villes cessaient: il n'y avait plus qu'une chose qui comptait: les Jeux (повествовательный тип).

Grandet n'était pas embarrassé pour apprendre à Charles la mort de son père, mais il le plaignait en sachant qu'il n'avait pas un sou, et il cherchait des formules pour adoucir l'expression de cette cruelle vérité. C'est facile de dire: «Vous avez perdu votre père. Les parents meurent avant les enfants». Mais comment prononcer ces paroles affreuses: «Vous êtes sans fortune!» Et le bonhomme se remit, pour la troisième fois, à suivre l'allée dont le sable craquait sous les pieds» (повествовательный тип с элементами рассуждения).

5. Правила распознавания и применения языковых единиц разных уровней

Л. В. Щерба писал: «Говорение во всех решительно случаях начинает появляться лишь тогда, когда языковой материал начинает превращаться в язык, т. е. когда начинают создаваться у обучающегося грамматические и лексические правила» [152, с. 78].

Однако возникает вопрос: осознаются ли эти правила, входят ли они в систему знаний, необходимых для формирования речевых механизмов? Представители разных методических направлений дают различные ответы на этот вопрос. Он решается на стыке содержания и метода обучения и является ключевым при определении методической концепции в целом и определении роли грамматики в частности. Все зависит от того, рассматривается ли овладение иностранным языком как сознательный или как интуитивный процесс. В первом случае знание используется, во втором отвергается. Формирование речевых навыков включает усвоение готовых форм и образцов. Затем по этим образцам по аналогии нужно строить различные новые фразы. Здесь и возникает вопрос о том, как должен происходить этот процесс — только ли как результат механического заучивания или как процесс сознательный, творческий.

В отличие от сторонников интуитивной методики мы считаем, что ученики должны осознавать характер единиц, которые они усваивают, и понимать, каковы способы их употребления; не только уметь пользоваться аналогией, но и знать, где лежат границы пользования ею. Сведения такого рода мы считаем важным сообщать учащимся в виде правил — это и есть та теория, которая нужна для

обучения речи. Это и есть основной аспект проблемы сознательности.

Сторонники сознательного пути формирования языковых навыков и речевых умений исходят из положения педагогической науки, утверждающей, что обучение какой-либо деятельности нельзя строить в обход осознания ее приемов; невозможно получить устойчивый результат деятельности, сформировать умения и навыки в обход осознания.

Существенная роль в формировании навыка принадлежит осознанию целей, задач действия на отдельных его этапах и способов выполнения составляющих его операций. Это не только ускоряет формирование навыка, но и делает его более гибким, подвижным, а также обеспечивает возможность самоконтроля, коррекции, дальнейшего совершенствования. Планомерно управляемое формирование навыка обеспечивает возможность преодоления интерферирующего влияния ранее сформированных навыков, возникающих в результате установления общности по внешним признакам, перенесения старого способа выполнения операции в новые условия. Успешность формирования навыка, способность к его обобщению и переносу зависят от полноты набора существенных дифференциальных признаков, которые принимаются во внимание на этапе ориентировки. «Если учащийся, — отмечает З. А. Решетова, — руководствуется полной и необходимой системой ориентиров, за которыми он «видит» существенные условия выполнения задания, четко различает существенные признаки от признаков внешних, несущественных, навык формируется с полным пониманием и осознанием выполняемого действия, возникают новые возможности для установления общности в условиях выполнения заданий, а потому перенос навыков осуществляется в более широком диапазоне» [113, с. 371].

Определяя место знаний в содержании обучения иностранному языку, нельзя ограничиться только их ролью в формировании навыков. Следует учитывать, что знания имеют большое значение во всей умственной деятельности человека.

Возникает вопрос: можно ли считать знания, необходимые для осуществления речевой деятельности, только теоретическими знаниями? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить ряд понятий и, прежде всего, остановиться на понимании роли и места грамматики в обучении.

Современный подход к изучению грамматики в школе

состоит в том, что грамматика рассматривается не как теория языка, а как определенный аспект речевой деятельности. В центр внимания ставится формирование грамматических навыков и умений [32; 143].

Правила должны указывать на те грамматические средства, с помощью которых учащиеся могут оформить свою мысль на иностранном языке, или на признаки грамматической формы, по которым школьники могут узнать данную форму при чтении текста. Описательные статичные правила, идущие от грамматических категорий и направленные на формирование представлений о системе языка, не могут служить опорой для решения коммуникативных задач и подвергаются справедливой критике [72].

Овладеть грамматическими навыками — это значит приобрести умение выражать свои мысли при помощи фраз, построенных по усвоенным моделям путем наполнения их правильным грамматическим содержанием (например, постановка глагола в нужном времени и лице, согласование подлежащего со сказуемым в числе, объекта с атрибутом в падеже). Это чисто практические умения, без которых невозможно выразить свою мысль, т. е. пользоваться языком как средством общения

Для того чтобы научиться читать, необходимо уметь определять сказуемое по аффиксам, по соседствующим с ним личным местоимениям, по наличию вспомогательного глагола, а подлежащее — по артиклю, притяжательному местоимению. Все это — грамматика и вместе с тем это неотъемлемая сторона учебно-речевой деятельности.

Различают две разновидности знаний: практические, используемые для более успешного овладения навыками, и теоретические, приобретаемые учащимися в результате сознательного овладения действиями [142]. Практические знания носят характер частных правил (связанных с конкретным материалом, например: использование модального глагола без частицы *to*), инструкций о способах действий, алгоритмических предписаний. Эти правила носят функциональный характер. Их содержание определяется, с одной стороны, характером формируемой операции, с другой — наличием трудностей, вызванных расхождением в двух языках (учащимся напоминают, например, что необходимо изменить порядок слов при построении вопросительного предложения).

Выполнение операций и действий, связанных с рече-производством и восприятием речи, всегда представляет собой решение задачи, содержание которой определяется

коммуникативной и учебной целью и этапом становления формируемого умения или навыка. Возможность опираться на правила в решении конкретных речевых задач основана на том, что учащимся из родного языка уже известны те понятия, которые лежат в основе таких правил. В одних задачах требуется только распознать данное явление и подвести под известные ученику принципы, правило, закономерность; решение других не связано с имеющимися готовыми способами, оно требует поисковой творческой деятельности. Роль таких поисков в человеческой деятельности очень велика, так как они позволяют пользоваться тем, что уже открыто. Усвоение уже открытых способов и использование их в деятельности составляют решающее условие прогресса познания и труда. Стандартизация и автоматизация высвобождают наши возможности и для дальнейших творческих поисков еще неизвестного [78]. Поэтому очень важно научить школьников свободно пользоваться готовыми способами оперирования речевыми единицами для того, чтобы высвободить их мысли для решения более сложных вопросов.

Решение стандартизированных задач может осуществляться с опорой на алгоритм или алгоритмические предписания по применению формируемых действий и знаний к решению задач. Алгоритм — это «предписание, определяющее содержание и последовательность операций, переводящих исходные данные в искомый результат» [75]. От обычных правил алгоритм отличается тем, что он может относиться только к элементарным операциям и характеризуется детерминированностью.

Алгоритмические предписания отличаются от алгоритма тем, что они не обладают формальностью, которой обязаны обладать алгоритмы. Они допускают обращение к смыслу, содержанию объектов, с которыми оперируют учащиеся. Алгоритмические предписания могут не требовать строго определенной последовательности операций, что характерно для алгоритмов. Алгоритмы могут быть рецептивными и продуцирующими в зависимости от характера решаемой задачи.

Рецептивные алгоритмы определяются задачами, связанными с восприятием речи. Эти задачи могут быть сформулированы следующим образом:

а) выделить в чужой речи те признаки, которые свидетельствуют о характере передаваемых сообщений. Для решения таких задач надо располагать набором признаков и знать последовательность проверки признаков, т. е.

владеть *алгоритмом распознавания*. Признаков может быть много, и учащихся нужно научить принимать во внимание всю совокупность признаков, особенно тех, которые специфичны для данного языка;

б) перейти от языковых форм к сообщениям, которые эти языковые формы несут. Для этой цели служит алгоритм понимания. Знание алгоритмов делает поиск направленным, детерминированным.

Задачи, направленные на речепроизводство, включают анализ сообщений, которые должен передать говорящий, и переход от этих сообщений к их языковому оформлению. Тут помогают *продуцирующие алгоритмы*. Цель обучения таким алгоритмам состоит в том, чтобы научить школьников принимать во внимание все сообщения, и прежде всего те, которые вытекают из законов данного языка. Грамматика поддается алгоритмизации (и в дальнейшем автоматизации) благодаря своей системности и детерминированности. Некоторые разделы грамматики легко поддаются алгоритмизации, т. е. укладываются в схему последовательных операций, устанавливающих необходимые действия для однозначного определения данного грамматического явления или его употребления. В грамматике английского языка такими разделами, например, являются система времен изъявительного наклонения, основные случаи употребления артикля, синтаксические функции различных конструкций.

При обучении иностранному языку к числу задач, которые не только возможно, но и целесообразно решать с применением алгоритмических инструкций, относят следующие: образование некоторых грамматических форм-конструкций (например, временно-видовая форма глагола, склоняемые именные формы и др.); распознавание различных конфигураций (типов предложений, конструкций с инфинитивом и др.); перевод (распространенное определение, сложные предложения и др.), предвосхищение грамматических и лексических единиц с целью ускорения процесса беспереводного понимания речи (например, предвосхищение начала главного предложения по структуре придаточного) [11; 104].

В связи с использованием в речи некоторых лексических единиц также могут возникнуть алгоритмически разрешимые задачи. Так, вопрос о передаче на английский язык сообщений, содержащихся в словах с разным объемом значений, может решаться с помощью алгоритма.

Правила-инструкции необходимы не всегда. Там, где

имеет место перенос навыка из родного языка в иностранный, задачи могут решаться по аналогии и на основе образца. Необходимость в правилах возникает в тех случаях, когда нужны коррекция имеющихся или формирование новых навыков. В этих случаях правило помогает не упустить всю сумму сообщений.

Наличие интерференции внутри иностранного языка также приводит к использованию правила. Опора на правило-инструкцию происходит до тех пор, пока действие не становится автоматизированным, не сформируется необходимая операция. Тогда правило перестает осознаваться. Но в случае какого-либо затруднения оно снова применяется и служит опорой для выбора правильного хода решения.

В результате выполнения некоторого количества задач, основанных на частных правилах, в сознании учащихся формируются определенные обобщения, касающиеся особенностей изучаемого языка. Например, частное правило-инструкция «в конце слова произноси звуки d (g, b) твердо, не оглушай их» формирует правило-обобщение: «звонкие гласные в конце слова не оглушаются». Это элементарный случай, поэтому формирование обобщенного правила не отстоит далеко от сообщения конкретных правил, а в определенных условиях (сильный класс, наличие опыта, более взрослые ученики) может и совпадать с ним. В более трудных случаях, когда речь идет, например, об обобщениях, касающихся системы времен в данном языке, артикля, имеет место концентрическая подача материала; соответственно и характер правил меняется от конкретного ко все более обобщенному, проходя через несколько ступеней: правила употребления неопределенного артикля в разных ситуациях и с разными классами имен существительных, правила, связанные с употреблением определенного и нулевого артикля, и, наконец, касающиеся артикля в целом.

Правила в их обобщенной форме уже не являются инструкциями — это описание определенного научного факта, имеющего отношение к системе языка. Правила такого порядка принято называть в методической литературе теоретическими, противопоставляя их практическим правилам-инструкциям. Однако при более строгом подходе к термину «теоретический» становится очевидным, что для употребления его применительно к знаниям, сообщаемым на уроках иностранного языка, нет достаточных оснований.

Умения в различных видах речевой деятельности

1. Говорение

Монологическая форма общения

Предметом монологической формы общения является собственная мысль ученика. В качестве конечного продукта выступает текст, который продуцируют учащиеся. Средствами монологического общения служат единицы активного языкового минимума. Способом формирования и формулирования мысли является внешняя речь.

Несмотря на то что средняя школа призвана лишь заложить основы владения иностранным языком, монологические высказывания учащихся должны отвечать определенным функциям данного вида речи с ограничениями, накладываемыми условиями обучения (сетка часов, минимум языкового материала, отсутствие естественной потребности общения), а уровень владения речью учащимися должен обеспечить возможность для совершенствования речевых умений в процессе дальнейшего обучения или самообразования. Путь минимизации требований к монологической устной речи лежит через учет параметров естественной речи, выделение промежуточных умений и отбор самых необходимых или их детализацию, чтобы были ясны не только конечные требования, но и пути их достижения через промежуточные. В понятие основы владения монологической устной речью входит овладение определенными типами речи (описанием, повествованием, рассуждением), а также теми способами формулирования мысли, которые обеспечивают формирование данного вида речевой деятельности.

Современное содержание обучения иностранному

языку включает ряд требований к характеру владения монологической формой общения, а именно: построение высказывания по моделям предложений; грамматическая правильность; лексическое варьирование и корректность (соблюдение правил сочетаемости слов в данном языке), разнообразие моделей. Однако эти требования нуждаются, с одной стороны, в уточнении и научном обосновании, с другой, в детализации. Детализация требований необходима потому, что она даст возможность правильно построить курс обучения монологической речи, а также позволит более целенаправленно управлять педагогическим процессом.

Рассмотрим сущность и функции монологической речи

Монологическая речь в процессе коммуникации служит, как известно, для передачи информации. При этом говорящий может воспроизводить информацию, полученную из каких-либо источников, или сам составлять сообщение в результате осмысления и анализа окружающей его действительности. В первом случае говорящий передает чужие мысли (возможно, со своей оценкой), во втором — свои собственные, выраженные во внешнеязыковом плане в результате самостоятельной речемыслительной деятельности. Внешним признаком монологической речи является то, что это речь «однонаправленная», т. е. она не рассчитана на ответную реакцию, выраженную в форме громкой речи, но вместе с тем она может выступать как развернутая реплика в диалоге. Внутренними признаками монологической речи являются относительно большой объем, преобладание синтаксически полных структур и эксплицитных связей между предложениями, широкое раскрытие темы.

Как известно, существуют промежуточные между монологической и диалогической речью формы общения. Это реплики, которые имеют характеристики монолога: краткая реагирующая реплика с некоторыми характеристиками монолога, развернутая реагирующая монологическая реплика — реагирующий микромонолог, развернутая побуждающая монологическая реплика — побуждающий микромонолог. На основе этого выделяются такие виды неподготовленной монологической речи, как краткое реагирующее (побуждающее) монологическое высказывание и развернутое реагирующее (побуждающее) монологическое высказывание.

В психологической литературе отмечаются следующие функции монологической речи: Kognition (Bericht) —

доклад, сообщение; *Kundgebung* (*Symptom*) — сообщение о пережитом, описание; *Kontakt* — приветствие, поздравление; *Apell* — призыв, сообщение, руководство; *Auslösung* — сообщение с эмоциональной окраской (имеющее цель вызвать чувства) [155]. Перечисленные основные функции реализуются не изолированно, а в тесной взаимосвязи. Поэтому их выделение носит условный характер. Однако их необходимо учитывать при решении коммуникативной задачи, при выборе языковых средств и построении текста высказывания. В интересах методики их следует иметь в виду при организации учебного материала в целях коммуникации и при определении требований к характеру владения этим видом речи по классам.

Функции монологической речи соотносятся с определенными функционально-смысловыми типами речи [98]. Характеристики типов речи можно соотнести с данными анализа текстового материала по иностранному языку в целях вычленения более конкретных требований к владению монологической речью на иностранном языке. Такими типами речи являются описание, повествование, рассуждение [23; 98; 139]. Названные типы речи имеют стабильную логико-смысловую и структурно-языковую характеристики.

Описательный тип речи складывается из перечисления признаков объекта мысли и речи, причем эти признаки являются суждениями и имеют форму предложений. В описании, как правило, передается значение реальности явлений, прямое отношение действия к действительности, что выражается изъявительным наклонением (*Indikativ, Indicatif, Indicative*). Сущностью описательной речи является ее констатирующая функция. Говорящий как бы регистрирует реальность фактов. Описание вследствие статичности содержания требует единого временного плана, оно складывается из однородных компонентов, начинаясь опорными словами перечисления признаков (по месту, времени). Описательный тип включает следующие структурно-смысловые жанры: описание природы, портрета человека, животного (растения, здания, предметов), интервью; характеристику. Описание может быть обобщенным, с перечислением признаков общего вида или признаков, свойственных тому или иному предмету. Описание содержит перечисление не только внешних признаков, но и свойств, тогда оно приближается к характеристике. В художественном описании содержится оценка описываемых явлений. Для описательного типа речи характерны

статичность, употребление номинативных и эллиптических предложений. Описание портрета представляет собой словесное перечисление внешних черт человека, его лица, одежды в сочетании с экспрессивно-эмоциональной сравнительной характеристикой. Характеристика описательного типа речи включает внутренние черты характера человека, род его занятий, склонности, интересы. Признаки в описании могут характеризоваться через действия. Одни признаки бывают связаны с биографией, другие обозначают черты характера. Первые не требуют доказательств, вторые нуждаются в доказательствах. Характеристики могут даваться в деловом и художественном плане, но в школьном обучении возможны элементы лишь деловой характеристики.

Повествование представляет собой функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение о развивающихся действиях или состояниях и требующий для реализации этой функции специфических языковых средств. Повествование, в отличие от описания, динамично, для него характерен переход от одного действия (состояния) к другому, действительность воспринимается в процессе изменения и развития. Повествовательная речь обладает различными средствами передачи всевозможных оценок, отношения действия к действительности, говорящего к высказываемой мысли. По смысловым и структурным особенностям различают три вида повествования: «конкретно-сценическое повествование, обобщенно-сценическое и информационное» [98, с. 150]. В конкретно-сценическом повествовании сообщается о последовательных действиях или состояниях одного и того же или нескольких субъектов в конкретной обстановке в пределах одной микротемы. Оно как бы состоит из следующих друг за другом картин или сцен. Обобщенно-сценическое повествование также сообщает о конкретных последовательных действиях, которые повторяются в данной обстановке и становятся для нее типичными. Информационное повествование представляет собой сообщение о действиях или состояниях без конкретизации и определенной последовательности. Три указанных вида повествования могут по-разному сочетаться в речи.

Главной частью *рассуждения* в смысловом и структурном отношении является тезис или выводное суждение. Рассуждение ведется для того, чтобы получить этот вывод, поскольку в рассуждении всегда решается какой-то вопрос. Если вывод уже известен, то говорящий находит

ему обоснование. Рассуждение ведется с разными целями: дать оценку предмету (явлению) по наличию какого-либо признака; дать обоснование действиям или состоянию; выявить причинную связь явлений, предписать какое-то действие как необходимое или обосновать возможность (желательность) действия; утверждать и отрицать обоснованно. Существуют смысловые типы или варианты рассуждений, которые определяются целевой направленностью высказывания. Различают следующие виды рассуждения: именные оценочные, рассуждения с целью обоснования действий, рассуждения с обусловленными действиями или признаками, с целью предписания или описания действий, рассуждения со значением утверждения или отрицания [98]. В именных оценочных рассуждениях устанавливаются причинно-следственные связи между явлениями (*Le bateau est disparu. Les garçons sont malheureux; Mike's dog disappeared. The boy was unhappy*), дается оценка предмету мысли, которая выражается выводным суждением, грамматически оформляется двухсоставным предложением с именным сказуемым. Высказанная оценка аргументируется доводами: *Il fait clair parce que la lune a apparu. It is very dark because the sun has disappeared.*

Для рассуждений с целью обоснования действий характерно выводное суждение, в котором говорится о действиях или состояниях предметов и дается обоснование. Оно может быть оформлено как простыми предложениями, так и сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. В рассуждении с обусловленными действиями или признаками говорится о том или ином действии, состоянии или признаке, которое возможно при определенном условии. В рассуждениях с целью предписания или описания действий с составным глагольным сказуемым действие адресуется кому-либо и дается соответствующее обоснование: *Alle Schüler müssen rechtzeitig in die Schule kommen. Everybody must come to school in time. Chaque élève doit venir à l'école à temps.* Модальные значения необходимости и долженствования, выражая предписание, нуждаются в причинно-следственном пояснении, толковании. Рассуждения со значением утверждения или отрицания представляют эмоционально-экспрессивный тип рассуждения, который очень распространен в разговорной речи. Определяющим в значении рассуждений является смысл выводного суждения — результат рассуждения. Вывод имеет абстрагированное значение по срав-

нению с посылкой, которая отличается конкретностью смысла. В рассуждении логические причинно-следственные отношения синтаксически оформляются как с помощью союзов, так и без союзов.

Таким образом, тип речи, рассматривающий признаки предмета в плане одновременности и статичности, составляет описание, в нем преобладают определительные связи. Тип речи, рассматривающий явление во временной последовательности и обычно связанный с действием, — повествование. Тип речи, представляющий собой логическое развитие темы, построение суждения и заключения, — рассуждение, для него характерно выявление причинно-следственных связей.

Типы речи имеют свое предметное и структурное содержание, которое реализуется специальными языковыми средствами, что принимается во внимание при определении требований к характеру речи учащихся.

Предметное содержание определяется в лингвистике как абстрагированное денотативное содержание, которое как бы снято с предметов действительности и зависит от характера их свойств и отношений. Структурное содержание представляет собой взаимосвязь и взаимодействие временных и пространственных характеристик, определяющих предметы действительности и выраженных в виде системы связей. Структурная целостность текста проявляется в наличии внешних сигналов связи между предложениями в виде личных, указательных местоимений, употреблении определенного вида артикля, соответствующих времен глагола.

Предметным содержанием описательного типа речи является перечисление предметов, их свойств и их признаков. Сюда входит пространственное соположение предметов. Оно выражается посредством перечислительно-присоединительной грамматической связи. Событийная информативность передается с помощью обстоятельств времени. Средствами выражения последовательно-присоединительной связи в динамическом описании являются: 1) синтаксический параллелизм структуры самостоятельных предложений, слагающийся из повторения подлежащего — сказуемого — второстепенных членов; 2) наличие единого аспектуального плана (временной формы), который реализуется в цепочке последовательно сменяющихся друг друга действий.

Предметным содержанием повествовательного типа речи является событийно-информативный процесс. Струк-

турное содержание представляет временную последовательность событий. Главным средством выражения этой последовательности выступает временная форма глагола, а следовательно, и тип фразы с глагольным сказуемым, определяемым валентностью глагола. Наряду с главным средством связи важную роль играют: порядок слов — обстоятельственная инверсия, выполняющая «эпическую функцию»; грамматико-лексические средства — местоимения, наречия времени, существительные с предлогом в роли обстоятельства. Грамматико-лексические средства формирования связи между предложениями особенно важны в текстах, где временной фон повествования однотипен (например, претерит). В текстах, где временной план разнотипен (претерит — плюсквамперфект), грамматико-лексические средства выступают в качестве дополнительных средств связи. Средством связи между предложениями служит соотношение отдельных членов предложения. Так, синтагматика «однотипного» по временному плану текста может слагаться из соотношения подлежащего-существительного — подлежащего-местоимения и т. д. Фактором заменяемости чаще всего является соотношение существительных и местоимений, выступающих в предложениях в роли подлежащих и дополнений. Главной формой связи в сообщении, рассказе считается временная последовательность. Временная последовательность может выступать и как дистантная форма связи с помощью препозитивных придаточных предложений времени.

Предметным содержанием рассуждения является тема, проблема. Структурное содержание этого типа речи составляет каузальная последовательность, выражающая грамматически причинно-следственную связь между предложениями. Способами присоединения предложений являются: бессоюзное и союзное присоединение со значением причины; инфинитивные обороты цели; дополнительные или определительные придаточные; отдельные сочетания слов, выполняющие функцию уточнения в рамках одного предложения, и самостоятельные предложения.

Анализ текстов под углом зрения предметного и структурного содержания дает возможность также проследить коммуникативную сторону речевых форм. Она проявляется в лексической насыщенности (наполнении) типов фраз и при актуальной связи предложений: каждое последующее предложение продолжает характеристику предмета высказывания предыдущего предложения или характеризует названный в предыдущем предложении признак ком-

муникативного предмета. В текстах прослеживается информативное развитие, причем в одних случаях оно представляет линейное (последовательное) развитие текста, в других в начале текста дается тема в обобщенном виде, а затем она раскрывается.

Текст представляет собой сложное явление, венчающее иерархию ярусов (слов, сочетаний слов, фраз, сверхфразовых единств), и одновременно является единицей языка и произведением речи; в нем происходит слияние признаков чисто языковых, отражающих закономерности структурной организации, и признаков речевых, отражающих закономерности языковой коммуникации [77]. Текст имеет свою интонационную организацию. Интонационное оформление текста отражает структурные и содержательные особенности его построения. Интонационные средства способствуют осуществлению межфразовых отношений, наряду с другими — главными видами связей, соединяющими фразы в СФЕ.

Поскольку высказывание раскрывает какую-либо тему, в нем содержатся слова, выражения, фразеологические сочетания, которые необходимы для ее раскрытия. Поэтому в тексте можно выделить определенные лексические ряды с внутренними семантическими связями. Предложения, содержащие эти слова, также семантически связаны. На этой основе можно разделить высказывание на несколько «тематических линий», что позволяет подойти к построению сложного синтаксического целого с учетом следующих операций: определение темы, установление последовательности в ее развертывании с употреблением соответствующих единиц на уровне предложений, словосочетаний и слов; выделение нового (ремы) посредством интонации и на основе актуального членения; выделение данного (темы) интонационно и на основе актуального членения. Важно также учитывать и операции по временному развертыванию плана текста, что выражается в последовательном развитии событий или быстрой их смене; и модальный план высказывания — выражение отношения говорящего с помощью определенного слоя лексики и моделей предложения.

Монологическая речь как деятельность речевого общения обязательно включает в себя определенную мотивацию или потребность в общении, формирующуюся у коммуникатора благодаря внекоммуникативным факторам, и в процессе ориентировки в проблемной ситуации преобразующуюся в мотив деятельности общения. Одновремен-

но формируется, по выражению Л. С. Выготского, «смутное желание», т. е. коммуникативное намерение (коммуникативная интенция), вычленяется коммуникативная задача. Затем осуществляется ориентировка в условиях задачи, благодаря чему становится возможным планирование речевых (и вообще коммуникативных) действий. Это планирование (программирование) происходит при помощи внутреннего (субъективного) кода и делает возможным переход к следующему этапу — конкретной семантико-грамматической реализации плана (программы, замысла) высказывания [85; 102].

Уровень сформированности монологической речи зависит как от накопления определенного объема языкового материала (в частности, строевых слов), овладения грамматическими и лексическими навыками, умениями комбинировать материал и соотносить его с темой сообщения, обойти трудности, связанные с недостаточным количеством материала (уметь пользоваться описанием понятий), так и от умения спланировать высказывание в смысловом отношении, и прежде всего ядро высказывания; выбрать соответствующие опоры — зрительные, слуховые, вербальные (в прочитанном или прослушанном тексте); выбрать нужную структурно-композиционную форму и уметь расположить компоненты высказывания в соответствующей последовательности, используя нужные средства связи.

Говорение представляет, как известно, творческий процесс. Это означает, что монологическое высказывание не может быть полностью алгоритмизировано, поскольку невозможно дать алгоритмы порождения бесчисленного множества вероятных комбинаций речевых единиц; в то же время предполагается, что учащиеся должны владеть конкретным набором определенных фраз, осознавать состав и структуру этих фраз, уметь самостоятельно и свободно комбинировать имеющиеся в их распоряжении единицы речи для выражения нового содержания [117].

При обосновании требований к владению монологической речью нужно учитывать, что учащиеся, владея уже своим родным языком, имеют определенную опосредованную систему категоризации явлений.

Требования к монологической речи должны прежде всего охватывать ее функциональную сторону, а именно тип речи. Каждый тип речи может реализоваться в зависимости от этапа обучения и ситуации общения на уровне

предложения, СФЕ и развернутого высказывания. Соответственно и динамика формирования умения будет выражаться в его развитии от предложения к сверхфразовому единству, а затем и к целостному тексту.

В основу определения требований к монологической речи могут быть положены такие параметры высказывания, как его цель и задача, реализующиеся в определенных типах речи и их разновидностях; целостность высказывания в смысловом, структурном и коммуникативном плане; наличие или отсутствие источника (опоры) для высказывания.

Перечисленные параметры монологического высказывания необходимо соотнести с условиями школьного обучения, т. е. с педагогическим процессом, при котором деятельность учащихся развертывается от воспроизводящей — копирующей к репродуктивной, а затем к творческой (самостоятельной) [106]. Исходя из положений психологии об уровнях говорения [56] правомерно считать, что каждый из основных параметров может реализоваться по-разному в динамике педагогического процесса.

Остановимся подробнее на параметрах монологического высказывания, связанных с его смысловой, структурной и коммуникативной стороной.

Параметр, выражающий смысловую сторону высказывания, имеет свою динамику, которая выражается в усложнении содержания речи, что связано с характером раскрытия темы. Постепенно тема расширяется, и высказывание усложняется за счет объединения микротем. Например, если по теме «Семья» учащиеся сначала могут назвать членов семьи, то в дальнейшем они говорят о роде занятий членов семьи, их интересах. В методических целях необходимо учитывать, что условием реализации этого параметра является знание предмета высказывания (представление о содержании темы), умение выделять смысловые вехи для высказывания, умение определять существенное (при использовании зрительных, слуховых источников) для высказывания, умение выразить свое отношение к предмету речи. При этом мы различаем монологическое высказывание, в котором говорящий формирует и передает собственные мысли, самостоятельно определяя содержание и форму сообщения, и монологическое высказывание, составленное на основе заданной вербально или с помощью изобразительной наглядности информации. Такое различие обусловлено методическими соображениями,

которые вытекают из взаимосвязи устной речи и чтения в условиях школьного обучения, а также и тем, что даже в естественном общении говорящий не всегда передает собственные мысли, а использует разные источники информации.

Следующий параметр связан со структурной стороной высказывания. Он предполагает планирование и построение высказывания по типичной для данной формы схеме, выбор моделей предложений, необходимых для реализации намеченного плана высказывания, а также выбор соответствующих видов связей между предложениями в СФЕ. При этом имеются в виду внутренние средства связи предложений — порядок следования элементов, временная соотношенность предложений, лексический параллелизм, объединение предложений с помощью строевых слов.

Выделенный параметр тоже имеет определенную динамику: если на начальном этапе обучения требуется овладеть такими способами связи, как местоимения 3-го лица, указательные и притяжательные местоимения, соединительные союзы (*et, mais*), причинно-следственные (*parce que*), сопоставительные и противопоставительные (*comme*), то на среднем и старшем этапах учащиеся должны овладеть менее распространенными средствами связи, а также линейно-синтаксической связью между предложениями, характерной для неподготовленной речи [51].

Параметр, связанный с коммуникативной стороной высказывания, предполагает интонационное оформление речи и выбор порядка слов в предложении. Необходимо заметить, что интонационное оформление речи школьников не может отражать интонации, свойственной носителям языка, но при этом должны соблюдаться ритмическое членение предложения в соответствии с его коммуникативной направленностью и нужные паузы. Динамика этой характеристики проявляется в следующем: от интонационного объединения предложений к объединению разномодальных предложений с соответствующим снижением голоса в конце СФЕ и текста.

Реализация выделенных параметров происходит при условии овладения языковым материалом, поскольку все аспекты монологического высказывания — смысловой, структурный, коммуникативный — обеспечиваются взаимодействием лексических, грамматических и произносительных навыков. Поэтому мы должны выделить основные требования к тем знаниям, навыкам и умениям, которые представляют в то же время и условия реализации

параметров развития монологической речи: учащиеся должны использовать нужную модель предложения; комбинировать предложения, построенные по разным моделям; соотносить модель предложения с наличным лексическим запасом; использовать разные слои лексики (знаменательной, служебной); употреблять слова в предложении по сочетательным схемам данного языка; описательно передавать содержание понятия, нужную грамматическую форму в соответствии с нормами языка; расставлять компоненты предложения в соответствии с нормой языка; соблюдать нормативность в произношении на уровне фонем; соблюдать интонационный рисунок разных по функции предложений.

На основе выделенных параметров монологического высказывания (как речевого умения) можно сформулировать к нему следующие требования:

выбор учащимися формы высказывания и источника информации: определение применительно к теме или ситуации общения функционально-смыслового типа речи и его разновидности, передача информации в зависимости от источника (личный опыт, увиденное, услышанное, прочитанное);

выделение смысловой стороны высказывания: составление сообщения адекватно теме и обеспечение его тематического единства на уровне микротемы (СФЕ); соотнесение темы высказывания с наличным (реальным) словарным запасом при условии, если: содержание задано, содержание определяется самим учеником, имеются смысловые опоры;

выделение структурной стороны высказывания. Построение высказывания в соответствии с выбранным типом речи: а) на уровне связанных по смыслу предложений в функциях: событийно-повествовательной — с употреблением блока моделей двусоставных предложений с глагольным сказуемым и предложений, имеющих в составе компонент инфинитив; повествовательно-описательной с использованием блоков моделей двусоставных предложений с именным и глагольным сказуемым, а также формально односоставных предложений; регистрационно-перечислительной функции — с сочетанием моделей предложений разных блоков; б) на уровне СФЕ, объемом от 5 до 7 предложений, выделяя при этом связь простых самостоятельных предложений, реализуемую порядком предложений, отражающих временной план, причину, следствие, пояснение; смысловой связью предложений, которая реализуется сцепляющими словами, местоимениями и другими строевыми словами; в) на уровне развернутого высказывания — сложного синтаксического целого, объемом от 1 до 5 СФЕ, строя высказывание в рамках одного типа речи или сочетая элементы разных типов речи;

выделение коммуникативной стороны высказывания: обеспечение информативного развития высказывания путем последовательного раскрытия содержания текста или темы от общего к частному; использование разнообразных лексических средств в пределах усвоенного минимума; интонационное определение начального предложения в СФЕ; снижение тона в конце СФЕ и сложного синтаксического целого; соблюдение смысловых пауз на основе ритмического членения; интонационное нахождение членов предложения, несущих основную коммуникатив-

ную нагрузку; использование разного порядка слов в соответствии с коммуникативным намерением; соблюдение темпа речи, близкого к естественному общению¹.

Определив требования к монологическому высказыванию, мы соотносим их с этапами обучения.

Конкретные требования к монологической форме общения по отдельным этапам обучения связаны с задачами обучения, выделяемыми для каждого класса, а именно: возрастными особенностями и интересами учащихся, особенностями структуры учебной деятельности школьников разного возраста, возможностью развития того или иного типа речи, обусловленного наличием и характером языкового материала.

Существенным для определения конкретных требований к монологической форме общения по этапам обучения является вопрос о том, какой из типов речи легче для овладения, с чего следует начинать обучение. Повествование как тип речи ввиду его большей конкретизации представляется более легким по сравнению с другими типами речи, и поэтому в обучении русскому языку как родному начинают с повествования.

Однако при обучении иностранному языку мы не можем встать на этот путь, так как на начальном этапе учащиеся еще не владеют прошедшим и будущим временем, а в повествовании предполагается смена временной последовательности. Поэтому мы полагаем, что в обучении иностранному языку на начальном этапе будет преобладать описание. Однако, конкретизируя требования, очевидно, нужно учесть те положительные стороны, которыми располагает повествование, и постараться включить уже в начальный этап его элементы; на среднем этапе основным типом речи будет повествование, на старшем — повествование и рассуждение, а также сочетание элементов всех названных типов речи.

Определяя конкретные требования к монологической форме общения по этапам обучения, следует отметить тот факт, что серьезным распространенным недостатком самостоятельной работы младших подростков является установка на запоминание материала и привычка все заучивать путем неоднократного повторения. А ведь именно в этом возрасте развитие памяти идет в направлении ее интеллектуализации. Уже в VII—VIII классах цент

¹ Реализация выделенных требований может происходить при заданном образце и опорах или при отсутствии образца и опор.

ральное место начинает занимать анализ содержания материала, его своеобразия и внутренней логики. Это дает основание ставить перед учащимся начального и среднего этапов задачи, которые связаны не с простым заучиванием и воспроизведением заданных образцов, а с комбинированием материала, с формированием индивидуального замысла высказывания и постепенным освобождением от содержательных и формальных опор, задаваемых учителем. На этой основе возможно формирование у учащихся осознания языка как средства общения, постепенное возрастание потребности в общении и на иностранном языке. Развитие же интеллекта и опыт учебной деятельности в старшем подростковом возрасте идут по линии еще большей интеллектуализации учебной деятельности. Это выражается прежде всего в овладении способами самостоятельного учебного труда, в стремлении к смысловой обработке учебного материала, к осмыслению и переосмыслению информации.

При определении требований к монологической форме высказывания и распределении их по этапам обучения имеет значение и степень автоматизированности материала (используется ли в речи полностью или не полностью автоматизированный материал), а также его объем. Это различие связано со стадильностью в овладении иноязычными средствами и обуславливает реализацию выделенных параметров высказывания на разных уровнях¹. Трудности языкового материала, трудности самих типов речи, которыми предстоит овладеть учащимся, определяют не столько последовательность включения выделенных параметров по этапам, сколько удельный вес каждого из них на том или ином этапе обучения. Так, на всех этапах обучения можно требовать обучать неподготовленной монологической речи, но нельзя исключить и элементы подготовленной речи, особенно на старшем этапе, когда учащемуся в силу накопления языкового материала и его забывания приходится обращаться к справочнику. В связи с этим представляется необходимым уточнить понятия подготовленной и неподготовленной речи.

Принятое нами положение о необходимости обучать неподготовленной речи можно рассматривать в следующем направлении: применительно к монологическому высказыванию нужно обучать незаученной монологической речи, т. е. не следует допускать высказывания, которые

¹ Об уровнях высказывания см. далее, на с. 64.

воспроизводят полностью составленный заранее текст. Элементы же подготовленной речи будут иметь место в речевой деятельности учащихся с того этапа обучения иностранному языку, когда наблюдается более тесное взаимодействие разных видов речевой деятельности, т. е. в старших классах.

При обучении неподготовленной речи, согласно подходу П. Б. Гурвича, могут быть поставлены следующие задачи: научить комбинационно-неподготовленной речи; научить речи, не подготовленной во времени (экспромтность); научить речи, не подготовленной внешним побуждением (спонтанность, инициативность) [37].

Эти положения перекликаются в определенной мере с положениями о трех уровнях высказывания (говорения), которые выделяются в работах по методике обучения иностранным языкам, а именно: *неварьируемое говорение* (репродукция образца); *варьируемое говорение*, которое требует речевого комбинирования — под руководством учителя; *свободное говорение* — без непосредственного участия и руководства учителя [99].

Первый уровень состоит в воспроизведении образца текста; второй — отражает какую-то переработку, изменение образцов высказывания (варьирование содержания и формы или только формы); третий уровень предполагает, что говорящий сам составляет и реализует план высказывания¹.

Выделенные уровни высказываний используются при определении требований к монологической форме общения на разных этапах обучения.

Начальный этап.

Одножанровые высказывания (в пределах одного типа речи), организованные по законам СФЕ: описание — статическое, динамическое; повествование — из личного опыта, об увиденном с использованием средств связи в пределах языкового минимума, и в частности порядка слов. Разновидности описания: описание интерьера (комнаты класса, школы); описание природы с временным ограничением (опишите погоду этой недели); описание с функцией информации например: описание распорядка дня, описание работы пионерской комнаты. Элементы повествования в сочетании с динамическим описанием — сообщение о празднике, демонстрации, прогулке.

¹ Существует и другой подход к вычленению уровней высказывания в целях обучения. Уровни выделяются на основе: усложнения характер: развернутости речевого высказывания; наличия или отсутствия опоры и ее характера; соотношения репродуктивности и продуктивности [55]. Под продуктивностью в данном случае понимается самостоятельности построения высказывания учащимися.

По характеру стимулов и опор эти высказывания могут представлять собой полный ответ на вопрос разного типа — общий, альтернативный, специальный, когда задано предметное (смысловое) содержание и форма (исключая ответ на специальный вопрос); репродукцию образца ответа, а также варьирование образца по форме и содержанию.

Ситуативное высказывание по картинке — статическое, описательный тип речи, когда задано предметное содержание, а форма не дается; деятельность в виде репродукции образца и его варьирования.

Сочетание описания (статического и динамического) на уровне связного высказывания с употреблением предложений, описывающих состояние или действие с личной оценкой (*я люблю, это интересно, хорошо*).

Одножанровые высказывания в функции контакта и призыва: приветствия, поздравления, приглашения принять участие в каком-либо мероприятии; репродукция на уровне воспроизведения образца и использование его в аналогичной ситуации общения.

Средний этап.

Ситуативное высказывание в виде динамического описания в сочетании с повествованием по серии картин, когда задается предметное содержание и требуется осуществить перенос знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации с внесением собственной информации; характер деятельности репродуктивный.

Высказывание по представлению, вызванному какими-либо средствами наглядности (картинами, диафильмами), описательно-повествовательный тип речи, когда содержание фактически задано, но требуется быстрая реакция, инициативность; репродуктивная деятельность.

Микротемное высказывание на основе объединения нескольких ситуаций с опорой на план, который задает предметное содержание, сочетание повествования, описания и даже рассуждения. Быстрая реакция на различные стимулы, проявление инициативности; характер деятельности — репродуктивный в сочетании с элементами продуктивного.

Микротемное высказывание на основе объединения двух и более ситуаций без опоры на план (ситуации задают предметное содержание); сочетание повествования, описания и рассуждения; превалирует самостоятельная продуктивная деятельность.

Сообщение с элементами описания, повествования, оценки на основе жизненного опыта, прослушанного или прочитанного (содержание должно передаваться со своей личной оценкой); умение связывать предложения на уровне СФЕ и текста. Здесь возможны такие формы, как описание картин с новым сюжетом, составление плана и тезисов высказывания; использование элементов высказываний, бывших в речевом опыте ученика; характер деятельности — репродуктивный с элементами продуктивного.

Сообщение (высказывание) по расширенной теме с самостоятельным комбинированием и композицией материала; повествовательный тип речи в сочетании с другими, когда предметное содержание только подсказано темой; использование лексического перифраза или описание нужного понятия, выражение личной оценки; характер деятельности — преимущественно продуктивный.

Старший этап.

Высказывание в форме рассуждения по теме, когда задано предметное содержание; характер деятельности — репродуктивный в сочетании с продуктивным.

Высказывание-рассуждение применительно к новой теме, когда большое значение имеет перенос навыков и умений. Сочетание продуктивной и репродуктивной деятельности.

Высказывание типа доклада по новой теме (продукция), когда объединяются все функционально-смысловые типы речи и мобилизуются приобретенные знания, навыки и умения.

Монологическое высказывание как элемент беседы с использованием основных типов речи — описания, повествования и рассуждения. В виде описания может использоваться информация (например, кто как провел выходной день), в виде повествования — бытовой рассказ, в виде рассуждения — комментарий (например, сообщение причин какого-то события, выражение собственного мнения).

Проведенная работа по вычленению требований к монологической речи учащихся на разных этапах обучения дает возможность для дальнейшего совершенствования программы по иностранному языку.

Диалогическая форма общения

Диалогическая речь, являясь выражением речевого взаимодействия двух участников, имеет в качестве своего предмета как свою мысль, так и чужую. Ее конечным продуктом является диалогический текст. К средствам диалогического общения относятся лексические единицы, типовые фразы и диалогические единства, типичные для устного общения в рамках тематики, предусмотренной программой, а также правила порождения и распознавания. Способом формирования и формулирования мысли служит как внутренняя, так и внешняя устная речь, для которой характерна свернутость, ситуативная восполнимость, интонационная выразительность, паралингвизмы.

Диалогическая речь строится на основе взаимодействия схем порождения речи и смыслового восприятия. Необходимость одновременного обдумывания реплики собеседника и своего ответа приводит к частичному наложению этих схем, однако вопрос о том, как они функционируют, мало изучен, поэтому операционную структуру диалога приходится рассматривать как состоящую из двух автономных составов — операций порожде-

ния и операций восприятия. Повышенный уровень сложности функционирования операционного механизма диалога (наложение и дефицит времени) вызывает необходимость в особенно высоких требованиях к выработке автоматизмов.

Мотивированность диалога в условиях средней школы может быть связана с познавательными потребностями, с потребностью к самовыражению, самоутверждению. Качество диалога как продукта можно определить с помощью таких параметров, как правильность понимания и структурирования, логичность построения, а также соответствие ситуации. Правильность понимания диалога выявляется опосредованно, через правильность реакции, и выступает как предпосылка логичности. Таким параметром, как соответствие диалога ситуации, оценивается адекватность его содержания и формы целям и задачам, которые стоят перед участниками общения, ролям, в которых они выступают, внешним и внутренним условиям протекания диалога. Перечисленные параметры статичны. Они могут выступать в качестве критериев оценки при контроле подготовленности учащихся к диалогическому общению на всех этапах обучения.

Степень сложности диалога связана с особенностями и количеством используемых языковых средств, характером смысловых и формальных связей, содержанием и коммуникативной установкой.

Особое значение при обучении диалогической форме общения имеют вопросы, связанные со структурой диалога, смысловыми связями высказываний в диалогах, особенностями языковых средств [9; 115]. Поток диалогической речи представляет собой ряд следующих друг за другом бесед на различные темы. Смысловая граница может находиться в пределах высказывания одного собеседника или между высказываниями участников коммуникации. Отрезок речевого потока, содержащий беседу на одну тему, условно назван *диалогической смысловой группой* [115].

Тема диалога может делиться на подтемы, в этом случае возникают *тематические подгруппы*. Тема и подтема общения состоят из высказываний отдельных участников коммуникации. Высказывания рассматриваются как *смысловые единицы общения*, основным смысловым элементом которых является предложение. Высказывание может быть выражено *несколькими предложениями*. В этом случае не все предложения будут равноценными

в смысловом отношении. Например, одно является реакцией на предыдущее высказывание, второе, третье дополняют, объясняют, уточняют первое. Основную нагрузку несут те предложения, которые непосредственно связывают данное высказывание с предыдущим или последующим [115].

Таким образом, выделяют четыре уровня смысловой характеристики потока диалогической речи: смысловой стержень, которому соответствует предложение (реакция на стимул или побуждение); высказывание, т. е. реплика, которая может состоять из одного или нескольких предложений; тематическая подгруппа, т. е. часть или целое высказывание одного собеседника или несколько высказываний ряда собеседников; диалогическая смысловая группа, которая может состоять из высказывания одного собеседника или нескольких высказываний разных лиц.

Наряду с темой и смысловой структурой диалогическое целое определяется также **типом**, отражающим характер коммуникативной установки участников общения.

Предполагается, что каждая реплика имеет определенную установку: «Спектральное разнообразие установок представляет собой функциональную или функционально-коммуникативную основу общения» [8, с. 56]. Спектр установок формируется около двух функциональных полюсов — модальности и диктальности. Модальность определяется как категория, выражающая: 1) отношение высказывания к действительности с точки зрения говорящего, 2) отношение говорящего к содержанию высказывания, 3) отношение субъекта действия к действию [8]. Диктальность — это ориентация на получение или сообщение какой-либо денотативной информации [8].

В зависимости от преобладания установки на сообщение или на личное отношение к коммуникации диалог может иметь модальный или диктальный характер. Так называемые *модальные диалоги* бывают как одномодальными, т. е. диалогами «модального согласия», или «унисона», так и разномодальными, т. е. диалогами-«полемиками». По сравнению с «полемикой» «унисон» отличается относительная простота, большее количество клише и штампов. Под термином «полемика» объединяются все случаи диссонанса в модальных установках говорящих, «от незначительного разногласия до серьезного столкновения-конфликта. В «полемике» возможна реакция

на форму стимула и его содержание. При этом происходит не отрицание информации или оценка ее объективной достоверности, а выражение той или иной степени субъективного неприятия этой информации» [8, с. 60].

Диалоги, направленные на получение и сообщение информации, — *диктальные диалоги* — могут преследовать две цели: выяснение и уточнение, т. е. поиск и сообщение исходной информации, установление существования факта, поиск и сообщение дополнительной информации, уточнение деталей уже известного сообщения. Вопросы, имеющие целью выяснение чего-либо, носят характер переспроса, вопросительно-выяснительной реакции на имена собственные и на так называемые «шифтеры» (личные и указательные местоимения). Вопросы, направленные на восстановление смыслового звена, предполагают ситуацию, которая недостаточно восполняет это звено (например, не может компенсировать эллипс). Существуют разновидности диктальных диалогов. Они могут быть взаимно информирующими или иметь характер одностороннего сообщения информации — диалоги-допросы.

Указанные типы диалогов реализуют информационно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные функции общения. Они могут выполнять и задачи, связанные с взаимным стимулированием и коррекцией действий партнеров в совместной деятельности. В теории общения выделяют еще и регуляционно-коммуникативные функции общения, которые могут быть реализованы в диалоге, отвечающем задаче вызвать у партнера то или иное действие или его прекращение. Регулятивный диалог, как и диктальный, может иметь взаимно-регулятивный или односторонне регулятивный характер.

Внутри этих основных типов диалога выделяют такие **виды**, как объяснение, договор, обмен впечатлениями, выражение чувств, планирование [21]. Дальнейшая конкретизация характера диалога приводит к необходимости сочетать обобщенно сформулированную тему речи (например: действие, состояние, местонахождение, качество) с видом диалога. Тогда может получиться диалог посвященный обмену информацией по поводу какого-либо действия, или диалог-спор по поводу качества какого-либо явления или предмета и т. п. Переходя далее от обобщенной темы к конкретной, надо указать в характеристике вида диалога предмет речи, например: «Диалог-спор по поводу того, где лучше провести лето». Подобная

конкретизация диалогического высказывания позволяет дифференцировать требования к диалогической форме общения по этапам обучения и осуществить точно ориентированный отбор языкового материала. Однако при этом возникает вопрос о **характере единиц отбора**.

В современной методике обучения иностранным языкам и психологии утвердилось представление о том, что «материал по обучению иноязычной речи необходимо отбирать комплексно, т. е. на уровне целостных актов речи, а не только ее продукта» [63, с. 92]. В этом плане отбор и репрезентация языкового материала для диалогической речи отличается от монологической целым рядом специфических особенностей, которые связаны с условиями функционирования этого вида речи. К этим условиям относят: продуцирование речевого целого двумя участниками, вступающими в разного рода речевое взаимодействие, и реализация диалогической формы общения на фоне единой для обоих участников ситуации. Эта особенность протекания диалога делает в ряде случаев избыточным использование полных форм речи, приводит к употреблению эллиптических форм, которые должны быть специально отобраны.

✱ Смысловые звенья диалога структурно оформлены в виде так называемых диалогических единств (ДЕ). Термин этот взят из лингвистики, где он употребляется в более строгом значении, а именно для обозначения только синтаксически связанных компонентов внутри диалога [149]. В методике под диалогическим единством принято понимать функционально связанные высказывания независимо от того, является эта связь только смысловой или имеет формальное выражение. Диалогическое единство — это не только формальный компонент диалога, это и единица диалогической речи. Единицей более низкого уровня можно считать *реплику*, которая является частью ДЕ и может состоять из одной или нескольких фраз. Репликами называют высказывания участников диалога, которые связаны друг с другом на основе синтаксических правил.

ДЕ могут быть двух-, трех-, четырехчленными, однако наиболее типичными являются единства, состоящие из двух реплик. В рамках двучленного ДЕ можно говорить о начальной реплике и о реактивной (ответной) реплике. Что же касается диалога в целом, то одна и та же реплика может поочередно выступать в качестве как ответной для предыдущего ДЕ, так и начальной для

последующего. Начальная реплика относительно свободна в своих формах, в то время как ответная зависит от нее и в своей языковой форме может отражать эту зависимость [27]. Связь начальной и ответной реплик осуществляется тремя способами, в зависимости от наличия или отсутствия совпадения элементов ответной реплики с какой-либо частью начальной:

1. При помощи полной корреляции:

а) состав второй реплики не полон, он восполняется за счет первой реплики;

б) вторая реплика повторяет элементы словесного состава первой, выражая различные реакции на сказанное (утверждение, отрицание, одобрение, неодобрение и т. п.).

2. Без корреляции — связь осуществляется предикативно, с помощью согласования или семантико-синтаксически (уточнением, пояснением, оценкой, раскрытием значения одного элемента или его члена в другом элементе)..

3. Посредством частичной корреляции — в ответной реплике имеются как коррелирующие, так и некоррелирующие члены, которые являются носителями новой информации [13].

В соответствии со способами связи начальной и ответной реплик выделяют следующие ДЕ: семантические, анафорические, структурные.

Семантические ДЕ характеризуются наиболее свободными видами связи реплик. Управляющая реплика только уточняет, но не объясняет значения зависимой реплики. Например: Do you like swimming?— Yes (I do)

В *анафорических ДЕ* зависимая реплика содержит анафорический элемент, указывающий на какой-либо компонент управляющей реплики или на всю реплику в целом. В качестве такого элемента могут выступать личные местоимения, слова-заменители (one), заместители целых реплик (so, that, it), глагольные заместители (do, be, have, can). Например:

— Are you well?

— Yes, I am. (No; I don't think so.)

Анафорические ДЕ могут представлять собой сообщение и выражение подтверждения сказанного с модально-оценочным оттенком или отрицание, а также запрос дополнительной информации. Например:

| | |
|--------------|---------------------|
| Are you? | It doesn't matter. |
| Is that all? | I don't believe it. |
| What was it? | That's nice. |

Структурные ДЕ вне начальной реплики не могут

быть дешифрованы, поскольку они структурно обусловлены управляющей репликой. Структурные ДЕ отличаются ярко выраженной неполнотой второй реплики. Они могут представлять собой вопрос (например, вопрос с вопросительным словом) и сообщение информации помимо простого подтверждения или отрицания — Fine; Oh, yes; Tonight; Nothing; Never; выражение мнения, уточнение или дополнение; сообщение информации, запрос дополнительной информации (Why? Who else? Where?).

В результате различного вида взаимодействия реплик образуются вопросно-ответные единства, единства с подхватом, единства с повтором, единства синтаксически параллельных реплик [13].

Наличие в диалоге единства с повтором придает ему ярко выраженную эмоциональную окраску; единства с подхватом, передающие экспрессивную речевую реакцию, играют ту же роль. Для тематически окрашенного диалога характерны единства синтаксически параллельных реплик. При этом синтаксический параллелизм может сочетаться с лексическим повторением значительных отрезков первой реплики.

Для спокойной деловой или бытовой речи более типичны вопросно-ответные единства и единства с подхватом, имеющие рационально-логический оттенок. Основная функция таких подхватов — передача добавочных сообщений, развивающих и дополняющих высказывание собеседника и не противоречащих ему [13].

Следовательно, отбор диалогических единств, необходимых для обучения, нужно осуществлять в тесной связи с отбором ситуаций, на которые проецируются отобранные виды диалога. Таким образом, подход к отбору материала в направлении от желаемого речевого целого не отвергает необходимости отбора ситуаций, но делает такой отбор вторичным.

Дальнейшая детализация характеристики материала для обучения диалогической речи идет по линии рассмотрения наиболее типичного состава отдельных реплик, как грамматического, так и лексического.

Исследованием, проведенным на материале французского языка, установлено, что в инициативных репликах наиболее часто употребляются вопросительные формы, в два раза реже — повествовательные и на третьем месте стоят побудительные формы предложения [115]. В реактивных репликах на первом месте находятся по-

вестовательные формы, на втором — вопросительные и на третьем — побудительные.

Установлено также, что наиболее употребительными являются простые предложения, преимущественно распространенные (предложения, построенные по моделям с факультативными членами и расширениями), на втором месте — слова-предложения (предложения неполного состава) и на третьем месте — нераспространенные предложения (содержащие только обязательные члены модели). Сложные предложения встречаются в диалоге в 2,5 раза реже, чем простые. Они распределяются в следующем порядке по степени убывания: сложноподчиненные, сложные бессоюзные, сложносочиненные союзные, сложносочиненные с подчинением.

Синтаксический рисунок фразы, типичной для диалогической речи, проще, чем для монологической речи. Значительный процент предложений, употребляемых в диалоге, имеет неполный состав; в основном это синтаксически несамостоятельные ответные реплики. Чаще всего они выступают в качестве ответов на специальные вопросы. Для этой цели наиболее часто употребляются предложные сочетания, а также наречия, например:

| | |
|--------------------------|-------------------|
| Where are you going? | — To the Zoo. |
| With whom? | — With my friend. |
| At what time? | — At 11 a. m. |
| Who are you waiting for? | — You. |
| How are you? | — Fine. |

Типичным для диалога является также использование кратких форм ответа, состоящих из сочетания подлежащего с глагольной частью именного сказуемого:

| | |
|-----------------------|------------|
| Who is on duty today? | — Pete is; |
|-----------------------|------------|

а также сочетания подлежащего с вспомогательными или модальными глаголами:

| | |
|------------------------|----------|
| Who can help me? | — I can. |
| Who wants to watch TV? | — I do. |

Широкая распространенность диалога в ситуациях социального контакта, в тривиальных бытовых ситуациях приводит к тому, что наряду со свободными сочетаниями для диалога весьма характерны также и так называемые готовые предложения (клише, штампы, формулы) [69; 81; 108; 114; 115]. В эту группу входят как конструкции с ограниченными возможностями лексического наполнения, так и фразеологизмы.

С учетом функционально-семантических особенностей реплики делятся на обращения; социальные формулы приветствия, прощания, извинения, пожелания; побуждающие к действию или прекращающие действия; осведомительные (имеют форму вопросов) реплики; реплики, выражающие эмоциональную реакцию на ситуацию; информативные (сообщают сведения о ситуации, состоянии и намерении говорящего, комментирующие действия); реплики, предваряющие основное высказывание и употребляемые для привлечения внимания.

Методистами произведен отбор «готовых предложений» на французском и английском языках, предназначенный для высших учебных заведений, который может быть минимизирован для средней школы [81; 115]. Попытка выделить «готовые предложения» для начального и среднего этапов обучения английскому языку в средней школе предпринята в исследованиях Н. Я. Слободкиной и З. М. Рубан [131; 116].

Для диалога существенное значение имеют смысловые отношения высказываний, которые характеризуются **различными видами функциональной взаимосвязи**. Анализ характера высказываний по принципу взаимодействия, осуществленный на материале различных языков, позволил выделить следующие виды функциональной взаимосвязи:

1. Сообщение информации — речевая реакция на него в виде: а) дополнения (выражение отношения к сообщению — подтверждение, отрицание, удивление, сомнение и т. п.); б) запроса дополнительной информации; в) побуждения к действию.

2. Запрос информации — речевая реакция на него в виде: а) сообщения информации; б) отказа дать информацию; в) контрзапроса.

3. Побуждение (просьба, предложение, совет) — речевая реакция на него в виде: а) сообщения информации (выражение согласия, отказа принять предложение, возражения, выражения сомнения); б) запроса дополнительной информации; в) контрпредложения.

Преобладание того или иного вида функциональной взаимосвязи определяется типами и видами диалога. Так, в диалоге взаимно информирующего типа в основном преобладают сочетания первого и второго вида функциональной связи. В диалоге одностороннего сообщения информации ведущее место может занимать либо первый, либо второй вид взаимосвязи. В диалоге регулятивного

типа главным образом встречается третий вид взаимосвязи.

В условиях естественного общения такое разграничение не столь типично, однако в учебном процессе, требующем постепенности обучения, градации трудностей, последовательности в презентации языкового материала, оно целесообразно и возможно, так как не противоречит особенностям реального общения.

Рассмотрев особенности диалога как речевого целого, можно констатировать, что для планирования содержания обучения диалогической речи нужно учитывать тип диалога; вид диалога; диалогические единства; реплики; функциональные связи.

Учебный диалог отличается определенной искусственностью. Его цели преимущественно задаются извне в виде определенного задания, и это с самого начала предопределяет его направление. Никакие факторы внутреннего или внешнего порядка не вмешиваются в течение учебного диалога и не меняют его хода. На всем протяжении диалога сохраняется единство темы. Учебный диалог, даже если он осуществляется без какой-либо подготовки, предварительного продумывания, лишен спонтанности естественного диалога. Чаще же бывает так, что участники диалога получают возможность либо подготовить диалог дома, либо прямо в классе наметить его ход и хотя бы несколько минут порепетировать. Без какой-либо подготовки обычно проходит только диалог, в котором участвует учитель, берущий на себя основную инициативу. Предлагаемая учащимся речевая ситуация по необходимости не обладает всей полнотой и детализированностью жизненных ситуаций, их динамикой, поэтому она дает только основное направление диалогу. Учебный диалог отличается большой полнотой и развернутостью реплик, из которых он складывается (в сравнении с неучебным диалогом), заданностью языковых средств, однотипностью форм.

Учитывая отмеченные особенности учебного диалога, необходимо определить и минимизировать требования к нему, а также показать развитие этих требований на протяжении школьного курса обучения иностранному языку.

На основе многолетнего опыта создания школьных учебников были сделаны выводы о том, что минимизация школьного курса овладения диалогической речью должна охватывать: 1. Объем нормативного лексического и грам-

матического материала. 2. Структурно-функциональный отбор элементарных высказываний на уровне предложения (прямых речевых актов). 3. Отбор типов диалогических высказываний, реализуемых на сверхфразовом уровне, т. е. отбор структурно-функциональных типов микродиалогов¹, а также выделение набора синонимических средств для выражения таких коммуникативных намерений, как просьба, совет, сомнение, положительных и отрицательных реакций. 4. Отбор развернутых диалогов-образцов, позволяющих овладеть иноязычным речевым этикетом, а также вступать в наиболее типичные социальные и межличностные контакты и поддерживать их. 5. Отбор тем и ситуаций для диалогической формы общения [18].

Минимизации подлежат также количественные характеристики диалога, такие, как объем продуцируемого диалога, степень развернутости реплик.

Для определения требований к умениям в диалогической форме общения необходимо рассмотреть динамику развития диалога в процессе обучения.

Тип диалога развивается в направлениях от более простых типов к более сложным, от диалогов, требующих однотипных действий, к разнотипным. Сложность типа диалога ставится в зависимость от уровня сформированности речевых механизмов, набора языковых средств, характера мыслительных операций.

С учетом этих факторов можно расположить типы диалогов по нарастающей сложности в следующем порядке:

1. Односторонний регулятивный диалог.
2. Диалог одностороннего сообщения информации.
3. Диалог взаимно информирующего типа.
4. Взаимно регулятивный диалог.
5. Диалог — обмен впечатлениями, мнениями при совпадении взглядов.
6. Диалог-спор.

Рекомендуемую последовательность типов диалога нельзя непосредственно соотнести с этапами обучения, так как она является только одной из характеристик, которые надо принимать во внимание, определяя сложность учебной задачи. Не меньшую роль играет и тематика диалога. Естественно, что элементарный с точки зрения психологических установок диалог одностороннего сооб-

¹ По принятой в данной книге терминологии — диалогических единицах

щения информации приобретает достаточно сложный характер на материале общественно-политической или страноведческой тематики. И наоборот, спор о том, что лучше — лето или зима, вполне посилен ученикам VI класса. Поэтому речь идет о том, что при прочих равных условиях нужно учитывать и предлагаемую типологию учебных диалогов.

Вид диалога развивается с учетом тех же показателей, что и тип диалога. Наряду с типами и видами диалога динамику развития диалогической речи определяет тематика. Ее развитие идет за счет обогащения новыми элементами (расширение круга вопросов, обсуждаемых в диалогической форме, и изменения характера этих вопросов в направлении от тех, которые целиком укладываются в рамки личного опыта, к тем, которые выходят за пределы опыта ученика и требуют поэтому привлечения дополнительных данных).

Усложнение диалога от класса к классу осуществляется также за счет развернутости и разнообразия структурных особенностей реплик, изменения характера связи начальной и ответной реплики в рамках диалогического единства, увеличения общего объема диалога. Развернутость диалога на уровне реплики определяется количеством предложений, из которых складывается реплика, на уровне диалогических единств — количеством реплик, составляющих единство, на уровне диалога — количеством диалогических единств. Развернутость диалога органично связана с условиями протекания общения, которые определяются учебно-речевой ситуацией, моделирующей речевое действие в его соотношении с неречевым [134].

Вид диалогического единства развивается за счет наращивания новых функциональных групп и обогащения характера реакции на инициальную реплику.

Задачи формирования диалогических навыков и умений меняются по этапам обучения. С учетом современной сетки часов и особенностей формируемых умений (диалогическая речь) целесообразно выделить IV класс в самостоятельный этап обучения; в качестве среднего этапа рассматривать V—VII и в качестве старшего — VIII—X классы.

Начальный этап¹.

Овладение запасом выученных диалогических единств типа «вопрос — ответ», «приказание (просьба) — ответная реакция»; варьирование лексическим и грамматическим наполнением этих единств, комбинирование по-новому составляющих их реплик на основе типичности реакций и в связи с заданной ситуацией.

Средний этап.

Дальнейшее накопление диалогических единств и овладение умением комбинировать их в разных видах и типах диалога.

Самостоятельное ведение диалога на основе предлагаемой ситуации (обмен знаниями, мнениями и побуждениями). Часть реплик в таком диалоге должна состоять из 2—3 фраз, которые являлись бы реакцией на сказанное партнером и побуждали его к продолжению разговора.

Овладение умением самостоятельно начинать разговор, опираясь на ситуацию и используя для этой цели сообщение, вопрос или побуждение, и реагировать на сказанное собеседником, выражая свое отношение к услышанному, дополняя его или требуя от партнера дополнительных сведений.

Старший этап.

Овладение умением вести беседу, развертывая часть реплик до небольшого высказывания. Диалогическое общение осуществляется преимущественно на основе и в связи с содержанием читаемых текстов.

2. Аудирование

Аудированием называется смысловое восприятие речи при слуховой реакции. В основе мотивации аудирования лежат любознательность, потребность в новой информации, познавательные интересы разной глубины и разного происхождения. Это может быть стремление расширить свой кругозор и удовлетворить сиюминутную потребность, т. е. мотивация может быть дальней и ближней. Психологи указывают на зависимость мотивационно-целевой стороны при слушании не только от потребностей слушающего, но и от длительности говорения другого участника [57]. Особенности аудирования состоят в том, что в качестве его предмета выступает чужая мысль, в качестве продукта — умозаключение и в качестве результата — понимание (или непонимание).

В процессе восприятия речи происходит накопление и переработка как смысловой информации, так и акустической. Эти два процесса находятся в постоянном сложном взаимодействии, они осуществляются в некоторых

¹ Этот этап является подготовительным и служит главным образом для накопления набора диалогических единств и выработки умения правильно использовать их с учетом предлагаемой ситуации.

своих звеньях параллельно, в других — последовательно. Из линейно воспринимаемого потока акустических сигналов нужно отобрать то, что необходимо для решения стоящей перед аудитором задачи. Конечная задача состоит в том, чтобы уяснить себе смысл поступающего текста. На пути к решению этой задачи лежит целая цепь более мелких задач, которые нужно решить на разных уровнях восприятия. Например, на уровне слова следует выделить такие признаки, как долгота и краткость, глухость и звонкость, открытость и закрытость, по которым можно опознать фонему. На уровне предложения нужно зафиксировать признаки, по которым определяется коммуникативный тип предложения, такие, как порядок слов, наличие или отсутствие вспомогательного глагола, вопросительного слова, отрицания, повышение или понижение голоса в конце предложения и т. д. На уровне текста важно выделить смысловые вехи, предикации разных уровней.

Отбор информации, относящейся к решаемой задаче, ее систематизация и сопоставление с образцами, хранящимися в памяти, — это процесс опознания образов, который осуществляется при взаимодействии мышления и памяти на основе определенной программы использования речевого механизма для данного вида речевой деятельности.

Для слухового восприятия иноязычной речи решающее значение имеет развитость и оттренированность механизмов рецептивного плана, умение опираться на коммуникативные и физические свойства каналов связи [124].

Приступая к изучению иностранного языка, учащиеся владеют всеми необходимыми механизмами рецептивного плана в условиях восприятия речи на родном языке, однако, как показали наблюдения за деятельностью учащихся на уроках иностранного языка, полного переноса этих умений и навыков на иностранный язык не происходит, очень многим приходится овладевать заново. И для этого требуется длительная тренировка в условиях общения на иностранном языке [67].

Одним из условий аудирования является речевой слух. Речевой слух — это способность воспринимать звучащую речь (аудировать) — слышать, слушать, распознавать, интерпретировать фонологические средства языка и соотносить их с нормой [62]. Несформированность речевого слуха приводит к неполному, ошибочному узнаванию, к смешению близких по форме слов, к потере

связей, искажению содержания воспринимаемого сообщения.

К числу механизмов слухового приема речи относят *механизм кратковременной памяти* [47; 65]. Чтобы понять связное высказывание, надо удержать в сознании смысл всех составляющих его фраз. Это создает очень напряженный режим работы кратковременной памяти и вызывает большие трудности у неопытного аудитора. Как показали специальные исследования, объем кратковременной памяти в родном языке равен примерно 13 словам. На начальном этапе обучения иностранным языкам он не превышает 3—4 слов. Недостаточная развитость кратковременной памяти приводит к потере информации, к разрыву в цепи фактов и рассуждений. На помощь кратковременной памяти приходит *механизм осмысления и механизм вероятностного прогнозирования*. С помощью механизма осмысления происходит перекодирование поступающей информации, смысловой анализ услышанного. Деятельность этого механизма состоит в «эквивалентных заменах слов услышанного высказывания своими словами или соответствующими представлениями» [64, с. 20]. Эквивалентные замены позволяют сознательно удержать в оперативной памяти достаточно большой объем высказываний в преобразованном виде. Трудность использования этого механизма проистекает из наличия у учащихся установки на запоминание, а не на понимание слышимого. При ограниченном объеме кратковременной памяти высказывание, состоящее более чем из 5 фраз, представляет существенную трудность. Понимание и запоминание предложений (особенно больших размеров) сопровождается перекодированием грамматической информации. В процессе перекодирования большое место занимают трансформации, ведущие к компрессии предложения, которая выражается в уменьшении количества слов, членов предложения, частей предложения, в уменьшении глубины структуры. Компрессия — одно из наиболее распространенных средств укрупнения оперативных единиц памяти. Экспериментальные исследования показали, что учащихся надо специально обучать специфичным для изучаемого языка способам трансформации, даже если в родном языке имеются аналогичные конструкции [40].

Вероятностное прогнозирование рассматривается как определенный механизм, при функционировании которого процесс смыслового восприятия речи содержит выдвиге-

ние смысловых гипотез [54]. Прогноз в речевой деятельности определяется и как «способность носителя языка использовать имеющиеся в его речевом опыте сведения о статических закономерностях речи для уменьшения неопределенности предстоящей речевой ситуации» [137, с. 8]. Прогнозирование как механизм речевого действия формируется постепенно. Вначале оно функционирует замедленно и не обеспечивает точности и быстроты совершаемого действия. При наличии достаточного опыта формируется опережение как существенный элемент активного познания.

Большую роль в процессе аудирования играет *механизм, регулирующий направленность внимания*. При слуховом восприятии учащимися речи на родном языке происходит распределение внимания: интенсивное концентрированное внимание направлено на смысл, содержание высказывания, наряду с этим имеет место слабый контроль за языковой формой. При аудировании речи на иностранном языке может иметь место односторонняя направленность сознания либо на содержание, либо на языковую форму. Внимание охватывает эти аспекты не одновременно, а последовательно (имеет место развернутый процесс декодирования языковой формы). Из-за этого требуется больше времени, и слушающий может отстать от говорящего [64].

От качества работы перечисленных механизмов зависит полнота и точность восприятия устного текста.

Основной языковой базой восприятия при аудировании являются: а) служебные форманты неэлементарных формальных единиц языка, вспомогательные глаголы и др.; б) единицы, обозначающие основные отношения между объектами; в) единицы, обозначающие наиболее широкие родовые понятия, при помощи которых можно описывать значения других слов; г) знание закономерностей комбинаторики значений формальных единиц; д) знание универсалий речевого мышления, таких, например, как логический постулат существования объектов, о которых что-то сообщается» [80, с. 103—104].

Наряду с языковыми знаниями на уровень понимания текста оказывает влияние и объем неязыковых знаний. Так, для глубокого проникновения в текст важно учитывать запас образных представлений и опыт переживаний учащихся.

Т Качество аудирования определяется через его резуль-

тат — понимание сообщения. Критериями понимания выступают правильность и полнота воспринимаемой информации. Правильность подразумевает установление истинных связей и отношений, выраженных в тексте, полнота — достаточный набор таких связей и отношений. Требование правильности и полноты понимания сообщения, воспринимаемого на слух, является постоянным, стабильным и предъявляется к учащимся на всех этапах обучения.

К числу аудитивных умений и навыков относят: выделение в речевом потоке слова, синтагмы, предложения; идентификацию слухового образа слова; соотнесение звуковой формы слова с его значением; установление контекстуальных связей и на этой основе уточнение значения слова; грамматическую категоризацию слова; идентификацию типа предложения с опорой на его интонационные и синтаксические особенности; понимание значения предложения; актуальное членение предложения; соотнесение значения предложения с общим контекстом и определение смысла предложения; соотнесение содержания текста с имеющимися знаниями; схватывание основного смысла текста и умение выразить его обобщенным образом; удержание в памяти конкретных деталей текста; правильную оценку мотивов и намерений автора и героев; адекватную эмоциональную реакцию на текст.

Минимизация требований к умениям в области аудирования может быть осуществлена только при выделении двух групп параметров речевого сообщения.

В *первую группу* входят параметры, характеризующие текстовый материал, который должны понимать учащиеся. Эти параметры выделяются на основе анализа факторов, влияющих на сложность аудитивной деятельности. *Вторую группу* составляют параметры, характеризующие деятельность аудирования. Эти параметры отражают условия предъявления аудитивного сообщения.

Обратимся к рассмотрению *первой группы* параметров речевого сообщения.

На понимание смысловой информации оказывают влияние форма сообщения и способ изложения.

Для аудирования на иностранном языке наиболее значимы следующие формы сообщений: рассказ, лекция, доклад, все виды радиоречи, бытовой и театральный диалог. Рассказ больше всего соответствует задачам

и возможностям школы. Радиоречь, специально ориентированная на слуховое восприятие, для которой характерны короткие сообщения, построенные с помощью лаконичных фраз, сочетает в себе простоту разговорного стиля с нормативностью и полнотой литературной речи [35]. Некоторые ее жанры, как, например, последние известия, интервью, беседа, репортаж, могут найти применение в школьном обучении.

Различаясь степенью развернутости, логичностью, зависимостью от ситуации речи, а также целым рядом процессуальных характеристик, сообщения монологического и диалогического характера представляют собой разную трудность для слухового восприятия.

Экспериментальным путем установлено, что те жанры, в основе которых лежит связное высказывание, более доступны для понимания. Труднее воспринимаются реплики в диалоге и еще более трудно диалог, когда его слушают со стороны, в связи с тем что слушателю приходится приноравливаться к двум разным голосам и темпам речи, а говорящие не учитывают его возможностей, ибо он находится за пределами той ситуации, которая лежит в основе диалога [42; 88; 140].

Преимущество монологического текста как объекта восприятия состоит в его связности, логичности, развернутости.

Способ изложения содержания текста может быть описательный и повествовательный. Описание отличается статичностью, богатством деталей, поэтому его восприятие связано с большой нагрузкой на память. Повествование динамичнее, логические связи, на которые оно опирается, более ярко выражены. Повествование может иметь занимательную фабулу, что активизирует процесс восприятия и улучшает его результат.

Понимание смысловой информации зависит и от такого параметра речевого сообщения, как сложность содержания текста. При этом рекомендуется следующая последовательность перехода от более легких сообщений к более трудным: короткие описания известных предметов и явлений; фабульные тексты; повествовательные тексты; описания неизвестных предметов и явлений. При определении сложности аудитивных текстов большое значение придается их информационной насыщенности. Понятие информационной насыщенности имеет два аспекта — качественный и количественный. Первый определяется категориями смысловой информа-

ции, которые переданы в тексте. Второй — количеством информации, передаваемой за единицу времени. Категории смысловой информации объединяются в четыре группы: категориально-познавательная, ситуативно-познавательная, оценочно-эмоциональная, побудительно-волевая.

Первая и вторая группы категорий служат в тексте для выражения логической информации и считаются относительно более легкими. С этой оценкой можно согласиться, только сделав оговорку, что непременным условием легкости восприятия таких текстов является хорошее знание учащимися тех явлений и тех жизненных ситуаций, которые передаются с помощью данных смысловых категорий, а также достаточное владение языковыми средствами, с помощью которых выражаются эти два плана сообщения — знание отдельных слов, словосочетаний, языковых клише, владение правилами комбинаторики данного языка. Эти условия далеко не всегда соблюдаются, особенно при восприятии сообщений, связанных с жизнью страны изучаемого языка или с научными фактами, открытиями в области техники и др. Если две первые группы категорий присутствуют в сообщениях любого жанра и содержания, то следующие группы категорий более характерны для художественной литературы и некоторых форм публицистики. Оценочно-эмоциональная категория раскрывает «отношение пишущего к предметам, явлениям, людям, о которых он пишет, а также отношение пишущего к своим мыслям, мыслям, поступкам другого человека, иногда его отношение к тому, для кого он пишет» [70, с. 97]. Эмоционально-оценочный план, передаваемый категорией этой группы, может раскрываться как лексически, так и интонационно, когда он не имеет непосредственного выражения и должен быть выведен из всего сообщения в целом. Побудительно-волевые характеристики передают побуждения (приказ, требование, совет, просьбу и др.), направленные от автора к читателю, а также взаимные воздействия героев рассказа. Побудительно-волевой план сообщения может быть выражен как путем употребления специальных категорий, так и всем содержанием сообщения в целом.

Понимание эмоционально-оценочной и побудительно-волевой информации, если она прямо высказана в тексте, связано с пониманием лексики эмоционального плана, переносного значения лексического состава, фразеологизмов, идиом, метафор и др. Все это очень затрудняет восприятие иноязычной речи. Особенно трудно извлечение

информации, если она не имеет языкового выражения. С трудом понимают не очень опытные слушатели юмористические тексты, басни. Однако степень трудности восприятия такого рода информации при чтении и аудировании не одинакова.

Эмоционально-выразительная сторона речи в процессе аудирования играет большую роль. Принято считать, что один и тот же текст представляет меньшую трудность для чтения, чем для аудирования. Однако экспериментальная проверка показала, что выразительно произносимые тексты и особенно тексты, содержащие прямую речь, более полно и точно воспринимаются со слуха. Причиной этого является наличие дополнительных опор — просодических и паралингвистических, усиливающих воздействие вербальных компонентов текста.

Информационная насыщенность текстов затрудняет восприятие в случае перегрузки сообщения новой информацией. К информационной перегрузке приводят: 1) наличие в сообщении большого количества новых сведений, которые аудитор не в состоянии осмыслить за короткое время предъявления сообщения; 2) неудачное изложение новых сведений.

В качестве параметра речевого сообщения можно выделить словарные особенности текста. Способность человека осмыслить любую жизненную ситуацию, в том числе и информационное сообщение, связывают с количеством известных ему слов. Сложность текста, а отсюда и его трудность для слухового восприятия зависят от богатства и разнообразия словаря, которым пользуется говорящий. Чем больше словарь, на котором построено сообщение, тем меньше повторяемость слов. Чем ярче и неожиданнее выбор слов, тем труднее прогнозировать их появление.

Общезвестную трудность представляет собой лексика, сходная либо по форме, либо по значению, — слова, выражающие парные понятия, омонимы, омофоны, паронимы, — многозначные слова, а также лексика, восприятие которой осложняется межъязыковой интерференцией. В этом отношении особенно заметно влияние на слуховое восприятие иноязычной речи родного языка, в котором долгота и краткость не имеют смыслоразличительной функции, а глухость и звонкость из-за тенденции к оглушению конечной согласной часто такую функцию утрачивают. В английском и французском языках учащиеся часто не используют назальность как значимый ориентир для

различения близких по звучанию слов. В процессе слухового восприятия легко смешиваются слова, содержащие звуки, близкие по месту и способу образования, особенно если такие звуки встречаются в начале или конце слова. На характер восприятия влияет и длина слова. Наиболее благоприятным считается размер слова, содержащего 2—3 слога. Слова за пределами этого диапазона считаются трудными для аудирования. Особенно трудны односложные слова в безударной позиции, что делает трудно-воспринимаемыми большинство служебных слов [130]. Исследователи, занимающиеся слуховым восприятием речи, называют среди факторов, затрудняющих восприятие, наличие большого количества слов, обозначающих цифровые данные — даты и числа, названия дней недели, географические названия, междометия, многие из которых омонимичны, усеченные слова, аббревиатуры, слова-субституты, особенно если они имеют омонимы [88]. Трудности для понимания представляет собой наличие в тексте слов, передающих реалии.

Наряду с объективными факторами, характеризующими лексическую сложность общения, в процессе обучения аудированию существенную роль играют те особенности текста, которые можно соотнести с уровнем подготовленности учащихся. Большое значение в этом плане имеет соотношение знакомой и незнакомой лексики. Существуют различные мнения относительно того, должен ли весь лексический материал, используемый в сообщении, быть знаком учащимся или понимание текста возможно и при наличии некоторого количества незнакомой лексики. Исследования последних лет говорят в пользу возможности применения в обучении текстов, содержащих незнакомую лексику, если при этом учитываются ограничения, связанные с этапом обучения, характером и количеством используемой лексики, ее соотношением с контекстом и размещением в тексте. Эксперименты, проведенные Б. П. Следниковым [129], Л. А. Зайцевой [50], свидетельствуют о допустимости включения незнакомых слов в тексты для аудирования в количестве, значительно превышающем нормативы программы для средней школы.

Среди параметров, влияющих на понимание речевого сообщения, большое значение придается такому параметру, как грамматическая структура текста [91]. Структурные особенности сообщения, существенные для процесса смыслового восприятия, рассмат-

живаются на разных уровнях: на уровне предложения, сложного синтаксического целого (сверхфразового единства) и на уровне целого текста. Степень синтаксической сложности и длина предложений оказывают существенное влияние на функционирование механизма оперативной памяти, поскольку при аудировании необходимо сохранить весь состав предложений в кратковременной памяти вплоть до выполнения его грамматического и семантического анализа, извлечения смысла и перекодирования его в высший уровень восприятия. Так, расширение группы подлежащего, особенно за счет придаточных предложений, затрудняет процесс восприятия. Меньше затрудняет восприятие расширение группы сказуемого за счет определенных слов или целых предложений.

Эксперименты показали, что длина фразы, состоящей из 11 слов, не имеет для слушателя особого значения. При большей длине фразы восприятие ухудшается. На более раннем этапе обучения, по данным Т. В. Лотаревой, длина предложения не должна превышать 6—7 слов [90].

Грамматическая структура текста проявляется в степени языковой выраженности связи между словами текста, частями сложных предложений, отдельными предложениями. Чем больше языковая выраженность смыслового содержания, тем точнее и однозначнее результат понимания [70, с. 132]. Предложения, в которых имеет место бессоюзное соединение, часто затрудняют слушателя точно так же, как и опущение союзов между отдельными предложениями мешает установлению связей между ними. Поэтому на начальном этапе обучения аудированию желательно избегать таких предложений, а на среднем — ограничивать их количество.

Анализ текста на уровне сложного синтаксического целого (СФЕ) предполагает учет синтаксической разнородности частей, степени их семантической самостоятельности, способа объединения таких фрагментов в связный текст [121].

К числу параметров текста, влияющих на понимание речевого сообщения, относится и его композиция [26]. Различают внутреннюю и внешнюю сторону композиции. Первая отражает ее смысловое, логическое начало, вторая — особенности построения текста [70]. В литературоведении в качестве составляющих смыслового начала текста рассматривают тему, идею и проблему произведения (внутренняя сторона композиции).

Текст может быть посвящен одной теме или в нем

может сочетаться несколько тем. Тексты, воспринимаемые на слух, ввиду своего ограниченного объема, как правило, раскрывают одну тему. Наиболее благоприятные условия восприятия создаются в том случае, когда тема сформулирована в заголовке или в начале текста и изложение темы имеет характер описания. Знание темы создает в самом начале восприятия текста определенную семантическую установку, на фоне которой слушающий в состоянии восполнить пробелы, возникающие при встрече с разного рода шумом, неизбежным при слуховом восприятии (выпадение каких-то участков текста из-за незнания материала, невнимательности, нечеткости артикуляции, быстрого темпа, нарушения в канале связи и т. п.).

Идея, в отличие от темы, как правило, не выносится в заголовок, она бывает сформулирована в тексте. Лучше всего идея понимается, когда она расположена в начале текста. В этом случае она может иметь характер общего положения, раскрываемого последующими изложениями. В конце текста она может носить характер вывода из изложенного, в середине — представлять собой частную мысль — оценку, излагаемую параллельно другим мыслям. Однако идея текста далеко не всегда бывает сформулирована словесно. Часто ее приходится извлекать из текста, делая самостоятельные обобщения, выводы. Проблема присутствует преимущественно в научных, технических, публицистических текстах. Однако восприятие на слух текстов этого жанра не характерно для общеобразовательной школы.

К особенностям композиции текста, зависящим от его построения (внешняя сторона композиции), относят экспозицию, членение на законченные смысловые отрезки, наличие разного рода отступлений от изложения основной сюжетной линии. При аудировании особенно существенным является вопрос об экспозиции. В экспозиции обычно дается расстановка действующих лиц, описывается социально-бытовая среда, в которой происходит действие. Там, где экспозиция вплетена в повествование, рассредоточена в нем, или отодвинута далеко от начала, или совсем отсутствует, процесс вхождения в текст значительно замедляется, длительное время не наступает антиципация содержания. Затрудняет восприятие и чрезмерная лаконичность экспозиции, наличие в ней большого количества имен собственных, географических названий, безэквивалентной лексики.

Наряду с особенностями экспозиции восприятие текста

затрудняют также такие особенности композиции, как многоплановость сюжета, большое количество действующих лиц, смещение временных планов, прием параллельной передачи разных временных планов и др.

Итак, к числу параметров, характеризующих аудитивное сообщение, с помощью которых можно определить понимание текста, относят формы сообщения и способ изложения, его сложность (информативную насыщенность), объем и характер словаря, грамматическую структуру текста, особенности его композиции. Изменение этих параметров в процессе обучения связано с расширением объема словаря, на котором строятся аудитивные тексты, включением определенного процента незнакомых и трудно дифференцируемых слов, увеличением количества членов предложений в составе предложений, усложнением содержания и композиции.

Среди *второй группы* параметров, характеризующих деятельность аудирования и отражающих условия предъявления аудитивного сообщения, ведущее место отводится такому параметру, как темп предъявления сообщения. Речь, произносимая в различном темпе, по-разному воспринимается слушателями. Быстрый и медленный темпы избирательно влияют на аудирование: при медленном темпе усложняется «обобщение впечатления в законченный образ речи», быстрый темп мешает «аналитическому рассмотрению речевого потока» [6]. Установлено, что быстрая иноязычная речь по сравнению с быстрой родной речью воспринимается в 8,5—9 раз труднее [120].

Учитывая вариабельность темпов речи в разных ситуациях общения, исследователи предлагают пользоваться не отдельными величинами для медленного, быстрого и среднего темпа говорения, а ввести понятие «функциональный диапазон темпа». Под функциональным диапазоном темпа понимается «такой интервал для медленного, среднего или быстрого темпа говорения, размах колебаний которого включает наиболее частотные показатели величин» [88, с. 93].

Соответственно в качестве показателей темпа речи принимаются:

для монологической формы речи:
медленный темп — 99 слов/мин
быстрый — 165 слов/мин

для диалога:
109 слов/мин
181 слово/мин

Задача методистов состоит в том, чтобы установить

достаточно обоснованные количественные требования к темпу речи диктора на разных ступенях обучения. Хотя этот вопрос является дискуссионным, большинство исследователей полагают, что сам процесс проговаривания с самого начала должен происходить в естественном темпе, т. е. должны сохраняться нормальная группировка слов, ассимиляция согласных, ритм и интонация. Однако на начальном этапе обучения аудированию общий темп предъявляемой речи должен приближаться к темпу речи учащихся, т. е. быть замедленным. Замедленность может быть достигнута за счет некоторого удлинения пауз между сегментами. Во время пауз можно мысленно восстановить услышанное, это помогает работе оперативной памяти.

Наряду с темпом речи для слухового восприятия важен и такой параметр, как индивидуальные особенности речи говорящего, т. е. его манера произношения, тембр и высота голоса, дикция. Легче всего воспринимается речь учителя, которая является образцом для формирования в памяти учащихся акустико-артикуляционных образцов. И наоборот, чем больше отличаются поступающие звуковые сигналы от этих образцов, тем труднее восприятие. Учащиеся, привыкшие к голосу учительницы, с трудом воспринимают голоса дикторов-мужчин, голоса детей, носителей языка. Восприятие речи своих товарищей также вызывает затруднения из-за недостаточной ее отчетливости, выразительности. Для постепенного преодоления трудностей, связанных с восприятием новых голосов и с индивидуальными особенностями речи дикторов, предлагается следующая последовательность: начать с восприятия речи преподавателя, затем перейти к слушанию незнакомых мужских голосов, а потом женских и детских [41].

Существенную роль при аудировании текста играет параметр, связанный с характером и количеством каналов, при помощи которых передается информация, так как от этого зависит наличие опор для понимания, дополняющих текст. В процессе аудирования сообщение может либо поступать от собеседника при непосредственном общении, либо предъявляться с помощью технических средств: фонозаписи, грампластинок, по телефону. В этих случаях информация поступает только через слуховой канал, зрительная опора отсутствует. Это существенно затрудняет восприятие речи. По данным Б. П. Следникова, использование в процессе аудирования серии картинок,

иллюстрирующих сообщения, заметно облегчает процесс восприятия [129]. Вместе с тем пониманию речи в фонозаписи необходимо учить школьников. Грампластинки помогают познакомить учащихся с разными голосами; телепередача и кинофильм позволяют слушать и понимать более сложную речь с опорой на зрительные образы; фонограмма знакомит с речью носителей языка. Прослушивание фонограммы через наушники мобилизует внимание учащихся, заставляет их сосредоточиться и благодаря этому дает значительно лучший эффект, что подтверждается, в частности, практикой школы.

Рассматривая параметры, характеризующие деятельность аудирования, необходимо остановиться и на характеристике такого параметра, как длительность звучания сообщения.

Сенсорные возможности человека ограничены. Известно, что слуховое восприятие утомляет человека быстрее, чем зрительное [66]. Это явление связывают с необходимостью удерживать внимание, напрягать память, поэтому трудность возрастает по мере увеличения продолжительности аудирования. Объем сообщения может стать фактором, затрудняющим понимание, если он превышает возможности слушателя. В этом случае наступает утомление, утрачивается внимание. Н. М. Шахмаев экспериментально установил, что полноценное аудирование на родном языке даже при наличии зрительной опоры ограничивается 5—7 мин [146]. Естественно, что возможность восприятия речи на иностранном языке значительно меньше. Сообщение должно быть такой длительности звучания, которая не превышала бы сенсорных возможностей слушателя. Попытки установить оптимальный объем текстов для разных этапов обучения не дают пока удовлетворительного результата, так как при этом приходится принимать во внимание и такие факторы, как степень заинтересованности слушающего сообщением, доступность текста для понимания, условия предъявления и др. В первом приближении такие данные получены для аудирования на английском языке в IV классе школы с углубленным изучением иностранного языка. Экспериментальным путем И. П. Крицкая установила допустимый объем текста в 450 слов [76]. Для II класса установлен объем текста в 13—15 предложений [90]. По данным Б. П. Следникова, для VII—VIII классов оптимальным является текст продолжительностью звучания около 2 мин [129].

Таким образом, в качестве параметров, с помощью которых можно охарактеризовать деятельность аудирования и усложняющиеся условия предъявления аудитивных сообщений на разных этапах обучения, можно рассмотреть темп предъявления сообщения, индивидуальные особенности речи говорящего, количество каналов, по которым поступает информация, длительность звучания сообщения.

С учетом выделенных двух групп параметров такого вида речевой деятельности, как аудирование, можно сформулировать требования к умениям воспринимать и понимать речь на слух и показать динамику их развития на разных этапах обучения.

Начальный этап.

Понимание рассказов в форме короткого описания известных предметов и явлений, а также простых фабульных текстов, построенных на изученном языковом материале, объемом примерно 500 слов, при длине фраз 5—6 слов, минимальных эксплицитных связях. Формулировка темы дается в начале текста или в заголовке, подтекст отсутствует, уровень информационной насыщенности низкий. Длительность звучания до 1 мин, темп речи примерно 100 слов/мин, канал связи слуховой в условиях непосредственного общения. Понимание информации на уровне фактов.

Средний этап.

Понимание фабульных и повествовательных текстов, объемом примерно 1000 слов, из них до 3% ранее не изученных, при длине фраз 7—9 слов и большинстве эксплицитных связей. Формулировка темы или идеи может быть представлена в любом месте текста, уровень информативной насыщенности средний. Длительность звучания примерно 2 мин, темп речи примерно 110 слов/мин, канал связи слуховой через фонозапись с опорой на изобразительную наглядность. Понимание информации на уровне как значения, так и смысла и образное представление услышанного.

Старший этап.

Понимание фабульных, повествовательных и описательных текстов в форме рассказов, сообщений объемом примерно 1500 слов, из них до 5% ранее не изученных, при длине фраз 9—11 слов. Идея текста может быть не сформулирована, экспозиция не обязательна, допустим подтекст, уровень информационной насыщенности средний. Длительность звучания примерно 3 мин, темп речи около 120 слов/мин, канал связи слуховой, через фонозапись, без опоры на наглядность. Осмысление информации на уровне критического понимания и понимания подтекста.

3. Чтение

Преимущество чтения перед другими видами речевой деятельности заключается в том, что усилия, затраченные на его овладение, окупаются быстрее, чем в устной речи, заметно повышаются мотивы изучения иностранного

языка, поскольку становятся доступными источники интересной и нужной информации.

В психологии чтение определяется как процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка. Психологи рассматривают чтение как рецептивную (воспринимаемую) форму речевого сообщения, которая складывается из двух взаимосвязанных и неразложимых процессов: техники чтения и понимания читаемого текста. При этом техника чтения сама по себе не является коммуникативным учением, так как не включает основной характеристики — понимания.

Хотя чтение является рецептивным видом речевой деятельности, оно требует активных мыслительных процессов. Мыслительная активность является обязательным условием не только на этапе проникновения в смысл читаемого, но и на этапе восприятия формальной стороны текста, без опоры на которую невозможно понимание. Взгляд на чтение как на процесс чисто пассивный не отражает истинный характер деятельности учащихся в процессе чтения. Процесс чтения требует «не только автоматизированного воспроизведения в памяти и узнавания образцов слов, но и хранения и воспроизведения сочетательных схем, воссоздания всего читаемого предложения» [15, с. 102]. Поэтому чтение нельзя считать пассивной деятельностью. Восприятие и переработка смысловой информации (понимание) требуют от читающего большой психической и интеллектуальной активности [46].

Особенность чтения заключается в том, что оно протекает во внутренней деятельности и умение в чтении характеризуется опосредованно — через предмет (текст) и через понимание прочитанного текста (результат внутренней мыслительной деятельности).

Чтение как *умение* характеризуется следующими механизмами: установлением звуко-буквенных соответствий и прогнозированием развертывания языкового материала. Однако этими характеристиками не исчерпывается умение читать. Очень важной характеристикой чтения являются произносительные навыки.

Психологи выделяют несколько произносительных уровней [70]. Целесообразность их рассмотрения в данной работе продиктована тем, что они дают представление о процессуальной стороне формирования механизмов чтения.

Первый уровень — произнесение отдельного звука.

При сочетании с другими звуками правильность произнесения данного звука нарушается. Второй уровень — произнесение отдельного слова. В комплексе (слова), содержащем незнакомый слог, правильность произнесения слова нарушается. Третий уровень — произнесение словосочетания. При сочетании изученного, правильно читаемого слова с другими, неизученными, правильность нарушается. Четвертый уровень — произнесение синтагмы. При объединении двух или более синтагм правильность отдельных звуков нарушается. Пятый уровень — произнесение фразы. Шестой уровень — произнесение текста. Это самый высокий уровень владения произносительными навыками при чтении. На этом уровне имеет место совершенное владение звуковой и интонационной структурой фраз в связном тексте.

Выделенные уровни связаны с громким проговариванием материала. Поскольку чтение про себя возможно через усвоение слов в звуковом коде, а схем словосочетаний и предложений — в акцентном и тоническом оформлении, озвучивание текста на первом году обучения выступает как требование. Вместе с тем развитая техника чтения это не только и не столько правильное внешнее озвучивание текста, сколько чтение про себя, без внешнего озвучивания, чтение, при котором проговаривание происходит во внутренней речи, в свернутом виде. Таким образом, хотя сформированная техника чтения — это чтение про себя, путь к этому уровню лежит через громкое чтение. Поскольку формирование умений в чтении — это длительный процесс, членимый на этапы и соответствующие им уровни, то к начальному этапу предъявляется требование уметь читать вслух и про себя. К концу первого года обучения учащиеся должны уметь читать вслух предложения, связные отрывки и тексты.

Одним из основных исходных положений для характеристики чтения является деятельностный подход к обучению чтению. В соответствии с этим обучение чтению осуществляется с учетом основных положений теории речевой деятельности, рассматривающей чтение как одно из *средств общения*. Чтобы чтение стало средством общения, необходимо наличие, во-первых, потребности читать. Потребность возникает, если есть мотив. Во-вторых, чтец должен иметь какую-либо цель, которая приводит к результату — положительному или отрицательному. В-третьих, у чтеца должны быть сформированы механизмы чтения. В-четвертых, должен быть источник чтения

(текст). Соблюдение данных условий необходимо, чтобы чтение функционировало как речевая деятельность.

Обучение чтению в средней школе определяется учебными задачами, реализация которых происходит в рамках урока при заданной конкретной сетке часов в ходе выполнения конкретных учебных заданий. Поэтому применительно к средней школе правомерно говорить об учебном чтении. С одной стороны, оно характеризуется тем, что при обучении чтению происходит формирование этого умения, представляющего собой сложный и длительный процесс, в котором собственно чтение выступает как конечное звено; с другой — информативной направленностью, проявляющейся в строгой организации текстового материала и характере учебных заданий. Решение учебных задач в процессе обучения чтению в средней школе невозможно без коммуникативной основы, которая связывается с извлечением информации. Поэтому в определении требований к чтению необходимо исходить из коммуникативной направленности этого умения, поскольку чтение имеет большое воспитательное, образовательное и практическое значение. В связи с этим в курсе обучения иностранному языку учащиеся должны овладеть чтением как средством общения, чтобы оно могло удовлетворить определенные потребности учащихся в получении интересующей их информации.

В средней школе можно говорить о законченности курса обучения чтению. Законченность курса предполагает, что с IV по X класс у учащихся должно быть сформировано умение в чтении и они должны ощутить практические результаты этого умения. Успешность деятельности оценивается исходя не только из факта понимания прочитанного, но также из того, насколько экономичны пути его достижения [136].

При определении требований к чтению необходимо прежде всего отобрать виды чтения, которыми должны овладеть учащиеся средней школы.

Виды чтения целесообразно классифицировать по функциональному признаку¹. Отбор видов чтения для учащихся средней школы осуществляется исходя из того, какие коммуникативные задачи им придется решать, т. е. из функционального характера чтения. С точки зрения

¹ При таком подходе чтение рассматривается как деятельность; ее предметом является мысль высказывания; результатом — понимание мысли.

коммуникативной направленности процесса чтения в средней школе целесообразно использовать следующие виды чтения: *просмотровое, ознакомительное, изучающее* [136].

Названные виды чтения различаются по коммуникативной задаче, которая ставится перед учащимися. При просмотровом чтении читающий должен определить, к какой области знаний относится данный текст, представляет ли он для читающего интерес. Ознакомительное чтение предполагает полное и глубокое проникновение в содержание текста с познавательной целью, т. е. чтение для себя. Изучающее чтение ориентирует на детальное понимание всей информации, содержащейся в тексте, и на дальнейшее использование информации текста в другом виде речевой или неречевой деятельности.

Различия в коммуникативных задачах в разных видах чтения, объективная трудность при их выполнении обусловили определенную последовательность в овладении видами чтения в школе. Наименьшую трудность представляет ознакомительное чтение, наибольшую — сочетание разных видов чтения. Данное обстоятельство нашло отражение в параметрах чтения¹.

Овладение умениями в чтении опирается на определенные навыки и умения учащихся в иностранном языке, которыми они должны владеть к началу обучения чтению, а именно освоить все звуки иностранного языка; уметь их произносить в словах, иметь в слуховом опыте слова и отдельные предложения, включающие изученные звуки; соотносить звуки и звуковые комплексы с их графическим изображением; владеть изученным к этому времени минимумом лексических единиц и грамматических явлений.

Следует отметить, что формирование умений в чтении происходит на протяжении всего курса обучения. Особенности каждого этапа в формировании этих умений должны найти отражение в требованиях. Так, особенности начального этапа связаны с овладением умением соотносить звуки с их графическим изображением, читать как вслух, так и про себя и понимать при чтении изученные словосочетания, предложения, группу связанных предложений и небольшой описательный текст. Основной задачей начального этапа является овладение техникой чтения. Это обстоятельство накладывает большие ограничения на коммуникативный аспект в обучении чтению на этом этапе. Поэтому в требованиях к чтению на первом году

¹ О параметрах чтения см. на с. 97.

обучения должно быть отражено правильное соотношение технической и коммуникативной сторон чтения.

Чтение вслух и чтение про себя опираются на разные механизмы и выполняют разные методические функции. На первом году обучения чтение вслух выступает как средство и как цель обучения. Выдвижение чтения вслух в качестве цели на первом году обучения обусловлено тем, что здесь еще не сформированы механизмы внутреннего проговаривания, учащиеся не овладели звуко-буквенными соотношениями, без которых невозможно чтение про себя. При этом, однако, предполагается, что в процессе чтения имеет место не механическое озвучивание текста, а чтение вслух с пониманием читаемого. В последующих классах целью становится лишь чтение про себя; чтение вслух используется как средство для совершенствования технической стороны данного вида речевой деятельности.

Перейдем к анализу основных параметров чтения.

Основным параметром чтения является степень понимания читающим заложенной в тексте информации. Понимание — один из видов сложной мыслительной деятельности. Понимание при чтении «есть раскрытие связей и отношений, передаваемых посредством языковой формы» [70, с. 91]. Понимание зависит от информационной насыщенности текста; композиционно-логической структуры текста; языковой реализации и выраженности логической, эмоциональной и волевой информации текста; степени приближения лексики, грамматики и стиля речи читающего к лексике, грамматике и стилю речи текста. Понимание текста опирается на знание системы языка и носит категориальный характер.

Для определения степени понимания читаемого материала необходимо разработать показатели, которые поддаются измерению и отвечают определенным педагогическим требованиям. Понимание является результатом внутренней мыслительной деятельности учащегося, не имеет внешнего выражения. Поэтому, чтобы выявить, установить показатели понимания, необходимо отразить его через какую-нибудь деятельность. Так, в чтении внешней деятельностью может быть чтение вслух, и в определенной степени оно может служить показателем понимания; если ученик правильно озвучивает слова, ставит ударения в словосочетаниях, делит предложения на смысловые группы, можно говорить о том, что он понимает то, что произносит. Однако техника чтения не может рассматриваться как объективный и надежный показатель.

В научной литературе проблема показателей понимания чтения специально не исследовалась. Принято считать, что их много; в практике обучения они получили название способов проверки понимания. Правомерность отождествления показателей понимания со способами проверки понимания подтверждается в ряде исследований [70]. Однако эти вопросы нуждаются в уточнении. Так, прежде всего следует определить, как, при помощи каких единиц можно измерить, насколько понято прочитанное. Психологи полагают, что факт понимания может быть установлен путем определения смысловых единиц, передающих главное, второстепенное, третьестепенное содержание текста. В соответствии с этим выделяются следующие единицы информации: предикаты первого, второго и третьего порядка [48].

Однако характеристика понимания через предикации связана с трудностями их учета в школьной практике. Поэтому здесь об уровне понимания читаемого можно судить по тому, насколько осознаются так называемые факты, представленные в тексте: действия и события, мысли, чувства, обстоятельства, причины и результаты действия. Не все факты одинаково важны для содержания. Самыми важными принято считать факты, непосредственно связанные с основной идеей текста. Поэтому в качестве одного из показателей чтения можно выдвинуть понимание фактов. Этот показатель имеет две характеристики — качественную (правильность) и количественную (число правильно понятых фактов). Понимание одних только фактов не обеспечивает понимание текста как целостной единицы. Очень часто для целостного восприятия необходимо понять то, что прямо не высказано в тексте, а вытекает из него. Понимание этой информации характеризует глубину понимания. Глубина понимания свидетельствует о том, что учащийся, поняв факты, осмыслил и все логические связи, не лежащие на поверхности, а выводимые из фактов. Глубина понимания выражается также в понимании обобщенного содержания прочитанного, в правильно сделанных выводах, в осмыслении основной идеи прочитанного текста. Показатель понимания фактов приложим к любому тексту; показатель глубины понимания — только к некоторым, главным образом к сложным по содержанию материалам. Так выделенные показатели определяют основной параметр чтения — различную степень понимания текста. Этот параметр является *статичным* и обязательным во всех классах.

Наряду со статичными параметрами чтения выделяются и *динамичные*. Последние связаны с характеристикой текста и отражают развитие умения в чтении. К таким параметрам относятся: тематика, типы речи, жанр, объем смысловой информации, степень композиционной сложности, языковое содержание, структурная организация.

В тематическом плане тексты для чтения начального этапа больше связываются с тематикой для устной речи. В дальнейшем тематика текстов приобретает более автономный характер. Она отбирается прежде всего с учетом ее воспитательного значения.

На отбор тематики для чтения оказывают существенное влияние и познавательные интересы учащихся, которые подвергались изучению. Анализ анкет школьников показал, что все они стремятся к получению новой и интересной информации, особенно на среднем и старшем этапах обучения. У младших школьников наблюдается интерес к фабульным, эмоционально окрашенным текстам с эксплицитно выраженной идеей. Изучение интересов учащихся и строгий анализ полученных данных привели исследователей к выводу о том, что в школе следует обучать чтению текстов из научно-популярной, общественно-политической и художественной литературы [136]. Однако, учитывая условия преподавания иностранного языка в школе, можно говорить лишь о специально обработанных текстах для чтения.

Отбор и организация текстов для чтения связаны с необходимостью уточнения последовательности изучения типов речи, обеспечивающих овладение соответствующим уровнем умения. Трудность в решении этого вопроса состоит в том, что каждый тип речи имеет определенную структурную и смысловую организацию, композиционные особенности, которые существенно влияют на доступность текстов для чтения. Доступность в свою очередь определяется той степенью сложности деятельности учащихся, которой они к определенному моменту овладели. Поэтому преобладание конкретного жанра и типа речи на определенном году обучения является индикатором уровня сложности, которым учащиеся владеют. Исследование типов речи под данным углом зрения позволяет наметить следующую последовательность в их овладении: начинать обучение чтению целесообразно с описания; далее, на среднем этапе, наряду с описанием, усложненным синтаксически, следует включить повествование. На этом же этапе в повествование целесообразно включить элементы

рассуждения (в ознакомительном чтении). На старшем этапе чтение характеризуется сочетанием всех типов речи во всех видах чтения.

Большое значение при выделении рассматриваемых параметров чтения имеет жанр текстов. Установлено, что в школе должны использоваться специально составленные авторами учебников тексты, пересказанные и адаптированные тексты из художественной и научно-популярной литературы, оригинальные общественно-политические тексты. Последовательность изучения жанров определяется следующим образом: на начальном этапе используются составленные тексты, на среднем — пересказанные тексты художественного и научно-популярного характера, на старшем — пересказанные и адаптированные тексты научно-популярного и художественного характера и оригинальные общественно-политические тексты.

Текст для чтения характеризуется и через объем смысловой информации, поскольку он также влияет на понимание. Чем больше насыщенность смысловой информацией, тем труднее удержать ее в памяти, даже если все понятно. Трудность усугубляется тем, что не все понимается (по разным причинам). Поэтому объем смысловой информации является требованием к текстам для чтения на разных этапах обучения. Характер смысловой информации текста влияет на определение необходимого количества фактов для понимания. В зависимости от того, будет ли это фабульный текст, описание, в котором говорится о знакомых или незнакомых предметах и явлениях, смысловая информация представляет бóльшую или меньшую трудность для понимания. Поэтому в зависимости от характера смысловой информации устанавливаются определенные требования к тексту для чтения. С учетом этого, очевидно, для начального этапа подходят маленькие фабульные тексты, небольшие рассказы, короткие описания, включающие главным образом информацию о знакомых предметах и явлениях.

Средний этап характеризуют более развернутые фабульные тексты, с большим количеством элементов для самостоятельного осмысления и выводов; описания с информацией как о знакомых, так и незнакомых предметах и явлениях, включающие интересный и доступный по содержанию страноведческий материал.

На старшем этапе учащиеся должны читать фабульные тексты, требующие большой самостоятельности для их понимания и осмысления, повествовательные рассказы

и описания, периодическую и политическую литературу, научно-популярные тексты.

Текст для чтения определяется и степенью его композиционной сложности. Для понимания имеет значение, в какой части читаемого текста сформулирована основная идея. Если в начале текста, то это обстоятельство положительно влияет на создание установки и облегчает прогнозирование содержания. Естественно, такие тексты должны читаться на начальном этапе. Тексты, раскрывающие основную идею в конце изложения, трудны для начального этапа. Если текст не содержит синтаксических и лексических трудностей, он может предлагаться для чтения на среднем этапе, несмотря на то что основная идея будет в конце.

Тексты для чтения должны обладать определенным языковым содержанием. Так, чем меньшим объемом лексики и грамматики владеют учащиеся, тем легче и доступнее в содержательном отношении должны быть тексты для чтения. Чем младше этап обучения, тем меньше оснований для включения в тексты неизученных слов и грамматических единиц. Отсюда вытекают проблемы адаптации текстов для чтения и допустимого объема включаемого неизученного языкового материала.

Совершенно очевидно, что понимание, раскрытие содержания читаемого значительно облегчается, если в процессе чтения читающий знает, на какие структурные единства текста он может опереться. В связи с этим существенное значение приобретает такой параметр чтения, как структурная организация текста. Больше того, понимание смысла отдельных фраз зависит от понимания смысла более протяженных отрезков. Об этом свидетельствуют данные лингвистики текста, которая рассматривает сверхфразовые единства на различных языковых уровнях (структуры, семантики, коммуникативной цели) как единое структурно-семантическое целое. Смысловая структура текста обусловлена и находит отражение в логико-синтаксической структуре системы взаимосвязанных предложений, образующих текст. В процессе чтения читающий, извлекая информацию, как правило, оперирует не отдельными предложениями, а более крупными единицами текста, которые охватывают (включают) достаточно обширный отрезок информации.

На основе названных параметров можно выделить следующие требования к умению в чтении по этапам обучения.

Начальный этап.

Вид чтения — ознакомительное; чтение вслух и про себя; понимание информации и основной идеи; тексты описательные (о знакомых предметах, явлениях, событиях, людях), составленные или пересказанные; языковой материал полностью изучен; объем текста — 0,5 страницы; предложения простые, развернутые, объемом 7 ± 2 слова.

Средний этап.

Вид чтения — ознакомительное; чтение про себя; определение темы, основной мысли, т. е. обобщение фактов, изложенных в тексте; установление связи между событиями; понимание подтекста, отношения автора к изложенному; выражение своего отношения к событиям, поступкам, фактам; тексты: описательные (о незнакомых предметах и явлениях), повествовательные (рассказ, информация, сообщение, содержащее рассуждение и аргументацию), представляющие собой пересказ оригинальной литературы; объем — 1,5 страницы; языковой материал включает около 3% неизученных слов, доступных для догадки; предложения простые, сложносочиненные и сложноподчиненные с детализацией предметных признаков и отношений.

Старший этап.

Вид чтения — ознакомительное; чтение про себя; вывод какого-либо суждения на основе понятых фактов, обобщение, продолжение рассказа, возможное завершение действия, соотношение смысла отдельных частей текста; суждение на основе сгруппированных отдельных фактов текста; сочетание всех изученных типов речи; адаптированные художественные, общественно-политические и научно-популярные тексты; объем примерно 3 страницы; около 5% неизученных слов, о значении которых можно догадаться.

Вид чтения — просмотрное; чтение про себя; определение, к какой области знаний относится текст; выделение новизны информации; тексты общественно-политические и научно-популярные, объем до трех страниц; около 5% неизученных слов, доступных для догадки.

Вид чтения — изучающее; чтение про себя; объем текста до 1,5 страницы, около 10% неизученных слов, из них 3% — для работы со словарем, остальные — для догадки; тексты художественные, научно-популярные (адаптированные), общественно-политические (неадаптированные).

Предмет речевой деятельности и воспроизводимые условия ее протекания

1. Тема в обучении иностранным языкам

В методике обучения иностранным языкам в средней школе предметом речевой деятельности является тематика. Тематика предполагает совокупность тем, в пределах которых учащиеся должны говорить на каждом году обучения, и, согласно принципу минимизации, должна быть ограничена. Такое ограничение регулирует как состав и объем языкового, в первую очередь лексического, материала (тематический принцип является одним из ведущих принципов отбора школьного словаря), так и содержательно-смысловую сторону речи, обеспечивая тем самым практический, воспитывающий и развивающий аспекты обучения.

В Большой советской энциклопедии тема определяется как предмет описания, изображения, исследования, выступления, дискуссии. Тема называет фрагмент реальности и предполагает получение текста или множества текстов, соотнесенных по содержанию с фрагментом реальности. Понятие «тема» служит для самой общей характеристики содержательной стороны высказывания (или нескольких). В лингвистике тема (предмет) сообщения понимается как типизированное содержание речи в разных общественных сферах деятельности (бытовой, общественно-политической, научной, деловой). Тема сообщения причинно связана с формой общественного сознания и его спецификой в той или иной общественной деятельности, т. е. тематическое содержание определяется базовыми объективными факторами, связанными с природой языка — речи (В. В. Виноградов [29], Т. Г. Винокур [30]).

Тема является специальным предметом исследования в психологии и методике.

Согласно данным психологии предметом говорения является мысль как отражение в сознании человека связей и отношений явлений реального мира. Мысль, в свою очередь, предполагает установление смысловой связи. Так тема соотносится с отрезком действительности.

В методике тема понимается как предмет беседы или сообщения, т. е. то, о чем мы говорим [111]. В методических исследованиях существует тенденция выделять в теме, поскольку она слишком обобщена, подтемы, разделы и части темы. В связи с этим выдвигается положение о расширенной разработке темы: каждая тема должна быть представлена в типичных подтемах, каждая подтема — в характерных для нее разделах. В исследовании П. Б. Гурвича показан характер структуры разработки темы [38].

В методике ставится также вопрос о типизации тем, об их взаиморасположении и взаимосвязи. С этой целью темы подразделяются на «вертикальные и горизонтальные» [38]. Вертикальные темы отражают локализованные по месту и времени отрезки человеческой деятельности, а горизонтальные — не локализованы и выражают эмоции, человеческие взаимоотношения. Однако это деление динамично: вертикальная тема в сокращенном виде может стать составной частью горизонтальной. Такое деление может помочь в презентации тематики в обозримом виде. Постановка вопроса о типизации тем представляется плодотворной, в частности, для разграничения тематики по этапам обучения. Однако типизация тематики с учетом пространственных отношений не раскрывает сущности различий между темами. Правомерность деления тем по степени локальности и личностного отношения говорящего представляется не совсем удачной, так как личностное отношение говорящего может быть высказано применительно к любому отрезку действительности, к любой теме. По всей вероятности, в данном подходе к типизации тем нашло отражение имплицитное требование к характеру и степени экспрессивности речи при раскрытии темы.

Некоторые методисты трактуют тему как вероятностный текст, который задается в виде краткого тезиса и подлечит дальнейшему развертыванию в речи [17]. Данный подход представляется также актуальным для отбора тематики иноязычного общения в средней школе.

Помимо вопросов, связанных с определением поня-

тия «тема» и попыткой создать типологию тем, возникают и такие, как уточнение тематики по этапам обучения, выявление требований к тематике. При этом имеется в виду не только организующая функция тематики, но и ее мотивирующая и стимулирующая функции.

Данные современной психолингвистики и лингвистики позволяют подойти к рассмотрению вопросов, связанных с тематикой, с позиций теории общения и теории деятельности, в рамках которых тема выступает как потенциальный текст высказывания, с учетом ограничений, накладываемых школьным минимумом языковых средств и возрастными особенностями учащихся.

Являясь предметным содержанием высказывания, тема определяет в подавляющем большинстве случаев выбор речевой формы, средства ее оформления, мотивы, внутреннюю программу. Вместе с тем выбор темы обусловлен сферой общения или ситуацией общения. При определении содержания речи учащихся на иностранном языке представляется правомерным исходить из того, в каких сферах общения происходит естественная коммуникация. Именно сфера общения во многом определяет типичную тематику речи учащихся. Однако сферы естественного общения должны быть рассмотрены под углом зрения условий школьного обучения. Поэтому прежде всего необходимо выявить, какие сферы общения наиболее характерны для данной социальной группы.

В методической литературе существует удачная попытка выделить основные сферы устноречевого общения при обучении неродному языку [125]. Хотя нет устоявшегося мнения относительно сущности и номенклатуры сфер общения, предложенный подход представляется правомерным. Согласно этому подходу сфера общения рассматривается как некая совокупность однородных коммуникативных ситуаций и ситуаций, которые характеризуются однотипностью речевого стимула, отношениями между коммуникантами, обстановкой общения. В данной формулировке эксплицитно не выражена, но, как нам кажется, подразумевается соотнесенность сферы общения с практикой и интеллектуальной деятельностью коммуникантов. Поэтому оказывается возможным рассматривать сферы общения под углом зрения деятельности учащихся в широком смысле слова, т. е. имеется в виду ведущий вид их деятельности — учебная работа и основные виды внеклассной и внешкольной деятельности, которые определяются системой учебно-воспитательной работы школы.

Существуют следующие сферы общения: социально-бытовая, семейная, профессионально-трудовая, социально-культурная, сфера общественной деятельности, административно-правовая, зрелищно-массовая и сфера игр и развлечений [125].

Для школьного преподавания актуальна прежде всего профессионально-трудовая сфера, из других сфер — элементы семейной (общение с членами семьи, знающими язык), социально-культурной сферы, сферы общественной деятельности (информативная) и сферы игр и развлечений (искусственно создаваемых игровых ситуаций общения).

Профессионально-трудовую сферу следует, очевидно, трактовать как учебную деятельность школьника, в процессе которой большое значение имеет обстановка коммуникации — коммуникация в учебных целях. При этом имеется в виду официальное общение (групповое) в диалогической и монологической форме. Очевидно, можно поставить вопрос и о неофициальном общении учащихся между собой на уроке и вне урока, которое смыкается с другой сферой общения, а именно социально-культурной, когда общение имеет вид свободной беседы и стимул вытекает из потребности общения. Для беседы привлекаются события из других сфер устного общения. Речевыми интенциями при этом будут: запрос информации, информирование, выражение отношения, обмен мнениями, впечатлениями, выражение чувств, эмоций. Наиболее общими тематическими комплексами, которые являются предметом разговора в данной сфере, являются:

1. Человек (его поступки, действия, характер, внешность, убеждения, отношения с другими членами коллектива).
2. Событие в личной и общественной жизни или естественной среде (явления, случаи, происшествия).
3. Вещи (предмет действительности, который является объектом внимания, действия).
4. Отношение коммуникантов друг к другу, событиям, явлениям, окружающим предметам.

Достичь умения вести свободную беседу не представляется возможным в школьных условиях, однако минимальный уровень умений необходим, так как при таком подходе учащиеся не просто выполняют определенные учебные действия, но и общаются, не задумываясь над средствами языка (последние должны быть автоматизированы). Социально-культурная сфера в наибольшей степени раскрывает индивидуальные особенности коммуни-

кантов, их способность общаться свободно, вне четких тематических рамок (раскованная речь). Элементы сферы общественной деятельности могут быть использованы в школьном обучении при публичных выступлениях учащихся на вечерах, конференциях или по школьному радио (на конференциях возможна и дискуссия). Сфера игр и развлечений фигурирует в работе с детьми младшего возраста, когда овладение языковым материалом происходит в процессе игровой деятельности, речевой стимул определяется необходимостью обмена информацией с членами игровой группы в процессе выполнения действий, отношения между коммуникантами носят неофициальный характер. Зрелищно-массовая сфера, где речевым стимулом является удовлетворение эстетических и развлекательных потребностей — просмотр иностранных фильмов, спектаклей без перевода, слушание певцов (в записи), в школьном обучении может быть использована в очень ограниченных пределах. Социально-бытовая сфера связана с удовлетворением повседневных потребностей и с выполнением конкретных социальных функций (например, покупатель — продавец), поэтому она актуальна, ее элементы могут быть использованы в ролевых играх.

Сферы устноречевого общения могут использоваться для определения тематики, раскрытия коммуникативного содержания отобранных тем, комплектования тем текстовым материалом, отбора языкового материала. При этом тематика и содержание речевых актов определяются стимулами и отношениями между коммуникантами. В опоре на сферы устноречевого общения ход работы по отбору тематики может быть примерно следующим: сначала определяется сфера общения, затем уточняются преобладающие в данной сфере виды общения. Безусловно, одна и та же тема может быть предметом разговора в разных сферах.

В методике выделяются два подхода к определению тематики. Один из них основан на энциклопедическом членении действительности на определенные отрезки. Он находит отражение в типовой программе в таких темах, как «Наша страна», «Страна изучаемого языка», «Школа», «Путешествие», «Спорт», «Город» и др. Далее тема расчленяется по-разному: либо дается название подтем (в теме «Школа» — урок иностранного языка, пионерская организация, кружки), либо указывается на примерное содержание, которое в нее необходимо вложено; например, по теме «Наша страна» учащиеся должны

говорить о природных особенностях страны, о климате и географическом положении, о столице нашей Родины и столице своей республики. Такой подход характерен для обучения, ставящего практические, образовательные и воспитательные цели. Тема при этом выступает как средство упорядочения и организации содержательно-смысловой и языковой сторон высказывания. Исходным является понимание темы как типизированного содержания речи.

Другой подход связан с постановкой более узких целей обучения практическому владению языком в определенных сферах общения с иностранцами. Здесь прослеживаются разные направления: одно связано с обучением общению в бытовой сфере (чисто туристское направление), другое предусматривает и сферу культурного общения, а также профессионально-трудоую. В этом подходе, принятом в основном для краткосрочного обучения, прежде всего учитываются такие факторы, как актуальность темы с точки зрения речевой практики и страноведческая значимость темы, хотя в известной мере принимаются во внимание и содержательная наполняемость темы, а также общие задачи развития речи. Исходным здесь являются ситуации общения, типичные акты общения, в которых отражаются фрагменты реальности и субъективные компоненты.

Принимая за основу первый подход, целесообразно в то же время использовать то положительное, что есть в другом подходе, а именно ситуации естественного общения, которые создают мотивы для овладения языком.

Поскольку разработанные в нашем исследовании требования к речевым умениям учащихся в различных видах деятельности рассчитаны на то, чтобы заложить лишь основы иноязычного общения¹, то и отобранная тематика не может дать исчерпывающего раскрытия того или иного отрезка действительности. Поэтому возникает вопрос о минимизации тематики.

В школах накоплен опыт отбора и раскрытия тематики. В целом можно полагать, что устоялся определенный круг тем, охватывающий основные области окружающей школьника реальной действительности, например: «Школьная жизнь», «Семья и занятия членов семьи», «Город (село), в котором я живу», «Столица нашей Родины», «Дни Красного календаря». Все эти темы конкретизируются; например, указывается, что в теме «Школьная

¹ См. главу III.

жизнь» учащиеся должны уметь рассказать о занятиях в школе, о кружках, пионерской работе и т. п. При представлении тематики в процессуальном плане нужно, во-первых, учитывать возрастные особенности учащихся, во-вторых, их обученность. Поэтому если на начальном и в известной мере среднем этапах тематика главным образом связана с личным опытом учащихся, то в старших классах она будет определяться и материалом для чтения. Тематика должна быть представлена в динамике, она не может оставаться статичной хотя бы потому, что умения в устной речи развиваются. Поэтому тематике свойственно концентрическое расширение тем, при котором так называемые сквозные темы проходят через все этапы обучения, что ведет к усложнению содержательной стороны высказывания. Вместе с тем в тематике постепенно происходит объединение тем; например, в такой теме, как «Путешествие», объединяются темы «Одежда», «Природа», «Город», «Виды транспорта» и др.; в тему «Ленинский комсомол» входят такие темы, как «Учеба», «Общественно полезный труд», «Общественная работа», «Собрание».

Темы различаются по сложности в зависимости от количества и характера умений, которые необходимы для их раскрытия. Так, ряд тем, входящих в один тематический круг и требующих высказывания о каком-то отрезке времени — одном дне, могут различаться по сложности. Тема «Мой режим дня во вторник (среду, субботу)» предполагает лишь изложение фактов, основных действий, выполняемых в определенный отрезок дня; для ее раскрытия не требуется, например, сформулировать основную мысль, собрать какой-либо фактический материал, синтезировать его. В то же время тема «Один из самых интересных (веселых и памятных) дней» требует не только повествования о фактах, но и раскрытия основной мысли. Для раскрытия темы «Один из рабочих дней отца (сестры...)» необходимо узнать факты, собрать материал для повествования. А для высказывания по теме «Как проводят воскресный день члены нашей семьи?» нужно еще и систематизировать собранный материал.

Если высказывание по первой теме требует одного вида умений, то последнее — четырех. Следовательно, высказывание на первую и вторую тему проще и легче, чем на третью и четвертую. Отсюда можно постулировать необходимость и целесообразность вести учащихся от более простых к более сложным высказываниям.

Возникает необходимость в предъявлении таких тем, которые способствовали бы последовательной отработке умений — последовательной реализации отдельных требований по этапам обучения в определенной речевой форме. Так, для развития умений в связном высказывании в определенном типе речи следует целенаправленно отрабатывать соответствующие умения, например описания (младший этап обучения). При этом целесообразно использовать тему, которая требовала бы высказывания в данном типе речи, например описания явлений, предметов или лиц.

Для того чтобы учащиеся в своих высказываниях раскрывали достаточно четко тему, основную ее мысль и использовали элементы рассуждения (средний и старший этапы обучения), необходима такая формулировка темы, которая побуждала бы к размышлению, рассуждению (например: «Какие черты характера ты ценишь в товарище», а не «Твой товарищ (друг)»). Поэтому на среднем и старшем этапах обучения целесообразно формулировать темы в проблемном плане.

При распределении тематики важно также различие тем по источнику и характеру информации, которая включается говорящим в высказывание. Это может быть ближайшее окружение и личный опыт учащихся; разнообразные области реальной действительности — народного хозяйства, коммунистического строительства, науки и культуры, спорта и т. д. Имеется в виду информация, поступающая к учащемуся на уроках по другим учебным предметам, сведения, получаемые им через книги, кино, театры, каналы массовой информации — радио, газеты, телевидение. Привлечение тем, связанных с такого рода информацией, продиктовано возрастными особенностями и интересами учащихся, воспитывающими и развивающими задачами обучения и возрастающими возможностями учащихся в плане запаса иноязычных средств.

При распределении тематики по годам или этапам обучения учитываются кроме возрастных особенностей учащихся мотивационная и информативная (познавательная) стороны темы (ее страноведческий аспект связан с мотивационной стороной). Например, если для начального этапа обучения тему «Город» можно раскрыть как «Город, в котором я живу», то для старшего ее целесообразно сформулировать: «Современный город и его проблемы». Или: для начального — «Урок иностранного языка», для среднего — «Как изучать иностранный язык».

Темы различаются по их месту и удельному весу

в курсе обучения. Есть темы, которые выступают лишь на одном этапе обучения и в дальнейшем не являются специальным предметом речи учащихся, например: «Распорядок дня школьника», а есть сквозные темы, характерные для всех этапов обучения, которые развертываются от класса к классу, например: «Мой друг», «Общественно полезный труд», «Город», «Знаменательная дата», «Спорт» и др. Такой отбор тем объясняется значимостью предмета речи для учащихся. Сквозные темы развертываются в следующем направлении: от этапа к этапу тема предполагает не только включение в текст высказывания более богатой информации, но и соотнесенность с разными сферами общения, с разными источниками информации, что в свою очередь позволяет усилить воспитывающий и развивающий эффект темы, ее мотивирующее воздействие. Последовательное развертывание темы связано с увеличением запаса иноязычных средств, с «интеллектуализацией», характерной для возраста учащихся, с изменениями в самой структуре учебной деятельности школьников. Учащиеся уже могут и должны самостоятельно подбирать материал для раскрытия темы, использовать в своей речи элементы рассуждения и личной оценки, варьируя модели фраз и их лексическое наполнение при оформлении своих мыслей на иностранном языке.

Проиллюстрируем развертывание темы на конкретном примере.

Так, тема «Спорт» отвечает интересам учащихся всех этапов обучения и может быть связана с разными источниками информации. На начальном этапе обучения иностранному языку она представлена как «Игра во дворе», на среднем — «Спортивные игры (виды спорта, которыми мы занимаемся)», «Спортивные соревнования», в дальнейшем — «Из истории спорта» (например: «История Олимпийских игр», «Знаменитые спортсмены — борцы за идеи коммунизма», «Спорт и искусство», «Спорт и дружба народов»). Таким образом, эта тема обретает все более широкое социально-культурное звучание, из обыденной становится как бы научно-познавательной и соответствует уже социально-культурной сфере, касается не только личного опыта и ближайшего окружения школьника, но и жизни нашей страны, а также международных контактов.

Дискуссионным в школьной методике обучения иностранным языкам является вопрос, о чем должны говорить учащиеся — о своей стране (об окружающей их действительности) или следует расширить тематику за счет тем страноведческого характера, касающихся нашей страны и страны изучаемого языка. Безусловно, для решения этой проблемы нужны специальные широкие исследования

по изучению мотивации речи учащихся. Однако представляется более естественным, когда люди говорят о своей стране, а слушают и читают о стране изучаемого языка.

Одним из существенных вопросов, связанных с тематикой, является способ формулировки темы. Он важен потому, что у учащихся нет естественной потребности говорить на иностранном языке, однако, если предлагаемая формулировка затрагивает их познавательные интересы или их эмоциональную сферу, появляется стимул для высказывания. Формулировка темы дает сжатое обобщенное содержание потенциального текста высказывания или ряда потенциальных текстов. Формулировка темы зависит от того, является ли тема сквозной, происходит ли ее концентрическое расширение. В этом случае возникает проблема, как расчленить тему и распределить ее по годам обучения. В то же время, как отмечалось выше, в речи должно происходить объединение тем, и тогда встает проблема, как сформулировать предмет речи, чтобы направить учащихся на использование в процессе говорения элементов из разных тем. Следовательно, в зависимости от формулировки усилия учащихся будут направлены либо на одну тему, либо на объединение тем, бывших ранее в опыте учащихся. Формулировка темы может быть либо более общей, либо более конкретизированной. От формулировки зависит и тип речи, который желательно получить от ученика в процессе его высказывания. Например, тема «Город» может быть сформулирована для описания как «Город, в котором я живу», для повествования — «Путешествие в другой город», для рассуждения — «Впечатления о поездке в другой город». Как видно из приведенного примера, тема «Город» дает возможность использовать все речевые формы, но есть темы, для которых характерен определенный тип речи, например «Мой день», предполагающий лишь описание.

Сформулируем теперь основные требования к тематике для экспрессивной устной речи учащихся на иностранном языке, соотнесенные с содержательно-смысловой и структурной сторонами речи учащихся. С точки зрения содержательно-смысловой характеристики потенциального текста высказывания тема должна:

отражать сферы общения, характерные для деятельности учащихся;

соответствовать разным функциям речи;

опираться на имеющийся у учащихся круг сведений,

способствовать осуществлению межпредметных связей;
обеспечивать возможность концентрического развертывания темы на протяжении курса обучения;

представлять познавательную ценность, затрагивать интеллектуальную и эмоциональную сферы учащихся.

С точки зрения структурно-коммуникативной характеристики потенциального текста высказывания тема должна:

быть доступной для раскрытия с помощью реального запаса языковых средств учащихся и вместе с тем способствовать актуализации разных блоков моделей фраз и лексического запаса не только в известных, но и в новых сочетаниях;

обеспечивать возможность использования предшествующего речевого опыта учащихся, привлекая в целях раскрытия темы усвоенные образцы речи;

мотивировать выражение личностного отношения учащихся к предмету речи.

Перечисленные требования по-разному преломляются в тематике экспрессивной устной речи различных этапов обучения.

При выделении тематики на начальном этапе обучения иностранному языку следует исходить из требований к речевым умениям, из имеющихся в распоряжении учащихся языковых средств, а также психологических особенностей и интересов школьников данного возраста. Однако крайне ограниченный лексико-грамматический материал не позволяет выйти за пределы фрагментарных высказываний на уровне сверхфразового единства. Следовательно, и тематика может быть представлена лишь фрагментарно.

Языковой материал, изучаемый на первом году обучения, обуславливает необходимость ограничиться употреблением описания (статического и динамического). Статическому описанию свойственно употребление предложений с именным сказуемым, что обеспечивается характером типовых фраз, усваиваемых на данном этапе обучения. Это преимущественно фразы, построенные по моделям с именным составным сказуемым и простым глагольным сказуемым в настоящем времени.

При обучении описанию нужно учить называть более точные отличительные признаки предмета; для описания отдельных предметов уметь различать зависимость формы и качества предмета от его назначения. Для начального этапа обучения особенно характерны бытовые темы, связанные в основном с ближайшим окружением ученика. В формулировке темы должна даваться сжатая обобщенная характеристика содержания высказывания.

На среднем этапе обучения у подростков происходит переориентация детских норм ценностей на нормы взрослых, что, в частности, проявляется в интересе к будущей деятельности и профессиям. Конкретные представления о практической деятельности близких взрослых переплетаются с воображением и фантазией, с мечтой. Эти особенности подростков дают основание уже на среднем этапе обучения включить в тематику экспрессивной устной речи наряду с темами «Учебные

занятия» и «День школьника» такие темы, как «Кем хочу быть» или «Какие профессии мне нравятся», «Почему мне нравится профессия...». Обычно тему профессии относят к старшему этапу обучения как более актуальную для данного возраста. Однако если на старшем этапе учащиеся могут обосновывать свой выбор, связывая его с относительно конкретными планами на будущее, то учащийся среднего этапа может в своем высказывании выразить в общих чертах личные представления и желания относительно будущей практической деятельности. Включение этой темы на данном этапе обучения позволяет в известной мере оказывать влияние на формирование профессиональной ориентации учащихся, их отношение к разным видам труда.

Целесообразно включать в тематику устной речи и темы типа «Какие черты характера ты больше всего ценишь в человеке (своем товарище, членах своей семьи)?». Актуальность такой темы связана с тем, что в этом возрасте формируются основы этического мировоззрения, живой интерес к нормам человеческих отношений, а также стремление к уважению собственной личности и человеческого достоинства.

С отношением к моральным и физическим качествам человека связан и интерес школьников к героике. Поэтому правомерно в тематике экспрессивной устной речи вычленить героику разных поколений — гражданской войны, современности (героика покорения космоса, трудовых будней). Внимание к тематике, связанной с формированием личностных отношений и ценностей, этических норм и потребностей в дружбе, обусловлено не только возрастными особенностями и мотивационными аспектами, но и воспитательными и познавательными возможностями, которые предоставляет данная тематика.

Любознательность и любопытство, воображение подростка распространяется как на ближайшее окружение, так и на неизвестные и незнакомые ему области действительности. Поэтому на данном этапе можно обратиться к теме науки и техники. Эта тема обусловлена самой жизнью, темпами технического прогресса, который накладывает яркую печать на все окружение современного школьника. Минимизация этой темы происходит в первую очередь по линии ограничения фактов, которые становятся предметом обмена информацией. Тема науки и техники представлена опосредованно, через краткие сведения об открытиях, изобретениях, через сведения из биографий великих людей, что позволяет сосредоточить внимание школьников не только на самих фактах из области науки или техники, но и на трудовых, нравственных, волевых свойствах людей, вносящих вклад в прогресс человечества.

Закономерно возникает вопрос, насколько ограниченный минимум языковых средств может обеспечить потребности речи учащихся в русле указанной тематики.

Отобранный в нашем исследовании круг языковых единиц — блоков моделей фраз и их развертывание¹ позволяет достаточно содержательно оформлять высказывание по данной тематике на уровне грамматических структур. Значительно сложнее обстоит дело с лексическим наполнением структур. Анализ активного лексического минимума данного этапа обучения показывает, что он содержит необходимые тематические и межтематические слова: существительные, глаголы, строевые слова в широком смысле слова, позволяющие варьировать лексическое наполнение моделей фраз и моделей словосочетаний, необходимых для развертывания фраз. Вместе с тем легко предусмотреть ряд трудностей, связанных с лексической стороной речи по теме. Сущность затруднений состоит в том, что учащиеся не владеют навыком

¹ См. главу II.

гибкого комбинирования этого минимума. Поэтому, с одной стороны, очень важно организовать языковой материал с учетом всевозможных вариантов его сочетания в пределах указанной тематики (здесь имеется в виду организующая функция тематики по отношению к языковому материалу), а с другой — использовать такие формулировки тем, которые способствовали бы соотносению предмета высказывания с реальным запасом языковых средств.

В целях более четкой репрезентации тематики для среднего этапа необходимо учитывать:

1) место темы в курсе обучения иностранным языкам. Имеется в виду, что на среднем этапе продолжается раскрытие некоторых тем начального этапа, как, например, «Семья», «Школа», появляется ряд новых тем, которые свойственны лишь среднему этапу, в частности «Город», «Пионеры-герои», и ряд тем, которые найдут свое дальнейшее развитие в последующие годы обучения. К ним относится основная часть тематики среднего этапа;

2) соотносённость темы с личным опытом учащихся. С этой точки зрения характерны темы, связанные непосредственно с ближайшим окружением учащегося — в семье, школе, и темы, раскрываемые на основе других источников информации. Они могут иметь выход в реальную и воображаемую коммуникативную ситуацию;

3) соотносённость темы с внешним миром или же с духовным миром и нравственным поведением человека. Так, одни темы предполагают в качестве предмета речи факты, события, другие — черты характера человека, интересы и мечты, впечатления и эмоции; например: «Характеристика товарища», «Мой друг»;

4) характер развертывания темы (процессуальный план). На среднем этапе можно вычленить темы, которые развертываются концентрически (например, «Город»), и темы, которые от класса к классу раскрываются в разных аспектах (например, «Спорт»);

На старшем этапе обучения наряду с трудовой сферой деятельности большое место занимает сфера общественной деятельности — в плане получения информации из письменных источников об аспектах политической и социальной жизни в нашей стране и стране изучаемого языка и передаче ее в виде сообщения или доклада о прочитанном, а также в форме отчета о прочитанном, например обзор номера газеты.

Социально-культурная сфера также находит место на этом этапе. Она преломляется в беседе учащихся, когда используется материал из разных тем без четкого следования одной определенной теме. Беседа должна носить по возможности естественный характер и переходить с одной темы на другую: это может быть запрос информации, сообщение информации, обмен мнениями, выражение оценки, суждение по поводу воспринятой информации. Отношения между коммуникантами носят неофициальный характер. Определенное место займет и зрелищно-массовая сфера, поскольку учащиеся этого возраста интересуются фильмами, спектаклями, песнями на иностранном языке.

Поскольку опора на сферу общения способствует мотивации обучения, то при определении тематики в старших классах важно учесть этот аспект. Для того чтобы могла действовать мотивация, связанная со стремлением к знаниям, учащиеся должны убедиться в том, что язык действительно является средством коммуникации, что с помощью языка можно получать информацию. Это особенно важно на старшем этапе, когда у учащихся формируются определенные интересы, отсутствие реальных результатов во владении языком как средством общения снижает для них значимость этого предмета. Усилить мотивацию помогает включение страноведческого материала в повседневный процесс

преподавания языка. На старшем этапе важно учитывать не только коммуникативную, но и познавательную функцию языка [28].

Для старших школьников характерна ценностно-ориентационная деятельность — познание собственных качеств, усвоение новых знаний. Старшеклассники предпочитают активные и самостоятельные формы учения. Поэтому в тематике следует отразить рост социальной активности, участие в трудовой жизни — общественно полезный труд, трудовой семестр; комсомольскую жизнь — изучение революционных традиций старших поколений.

Учет сферы общения, мотивов учения, возрастных особенностей учащихся является определяющим для выделения тематики. Однако необходимо учитывать и условия обучения: в старших классах ведущим видом речевой деятельности является чтение. Поэтому тематика будет связана с характером текстов для чтения (общественно-политические, научно-популярные и художественные).

2. Учебно-речевая ситуация в обучении иностранным языкам

Наряду с тематикой содержание обучения иностранным языкам в средней школе раскрывается также с помощью такого понятия, как учебно-речевые ситуации (УРС). Включение этого понятия в учебный процесс отражает тенденцию к сближению учебно-речевой деятельности учащихся с реальными условиями общения на иностранном языке. Как известно, подготовить ученика к общению на иностранном языке можно, только максимально приближая учебное общение к неучебному. Первым шагом в этом направлении является создание на уроке учебно-речевых ситуаций, моделирующих акты речи, которыми должен овладеть ученик.

Роль УРС в обучении иноязычной речи трудно переоценить. Включение в систему обучения УРС позволило решить одну из наиболее существенных проблем обучения — получение от ученика высказывания с заданными параметрами, не сообщая ему содержание такого высказывания в готовом виде. Высказывание на основе УРС заменило собой воспроизведение готового иноязычного текста или перевод текста, даваемого учителем или учеником на родном языке. УРС позволяют поставить ученика в условия естественного общения, когда человек решает сам, что ему сказать, реализуя потребность, возникающую при определенных условиях.

Учебно-речевая ситуация определяется как «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соот-

ветствии с намеченной нами коммуникативной задачей» [83, с. 60].

В качестве составляющих УРС рассматривают формулировку задания (упражнения), определяющую мотив или цель речевого действия; описание обстановки (условий и участников общения), моделирующее такие составляющие речевой ситуации, как обстановочная афферентация и субъекты действия [132].

В связи с проблемой УРС ведется много споров, относящихся к определению целого ряда понятий, уточнению роли и места ситуаций в учебном процессе. Споры эти вызваны многофункциональностью УРС, которая может выступать как центр, вокруг которого объединяется языковой материал при отборе и презентации в программе, как фон при объяснении языкового материала и выполнении тренировочных упражнений и, наконец, как стимул речевого высказывания.

Выступая в разных функциях в содержании обучения, УРС проявляют разные свои стороны и характеризуются на основе специфичных критериев.

Прежде всего возникает проблема отбора УРС для каждого этапа обучения. Однако при этом мы сталкиваемся с фактом отсутствия номенклатуры речевых ситуаций, которую можно было бы минимизировать. И это не случайность. Совокупность речевых ситуаций невозможно описать, так как она практически безгранична. Непрерывность социального опыта порождает практически неисчислимое множество ситуаций. Очевидно, речь может идти не столько об отборе готовых ситуаций, сколько о построении моделей — типовых ситуаций на основе ограничений, накладываемых на параметры, присущие речевым ситуациям, и с учетом целей, задач обучения в средней школе и условий школьного обучения.

Ограничения при моделировании УРС имеют несколько направлений:

1. Ограничение сферы общения, из которой будут черпаться моделируемые акты речи.

2. Ограничение тематики, определяющей предметно-содержательный аспект.

3. Ограничение целей моделируемых речевых действий.

4. Ограничение номенклатуры ролей, моделирующих участников общения.

5. Ограничение, накладываемое языковым материалом, известным учащимся.

Все эти ограничения взаимосвязаны. Уточнение под-

хода к ограничению сфер общения с учебными целями требует дифференциации понятий «о данной сфере общения» и «внутри данной сферы общения». Так, искусство является определенной сферой общения, внутри которой общаются люди, непосредственно связанные с решением ее задач. Это сравнительно узкий круг людей. Говорят же об искусстве все. Искусство выступает как тема разговора во многих ситуациях бытовой сферы общения. Содержанием разговоров в сфере искусства является создание произведений искусства и их оценка, имеющие целью их совершенствование. Языковой материал изобилует специальной терминологией. Содержанием разговоров об искусстве, имеющих целью познание, самовыражение, является оценка произведений искусства и информация о них. Ведутся такие разговоры на основе общеупотребительной лексики. Поэтому нужно отличать предметное содержание общения (которое может иметь характер описания явлений из любой области человеческих отношений и деятельностей — спорт, искусство и др.) от сферы общения, в пределах которой должны уметь действовать учащиеся.

Характеристика цели обучения должна включать указание на сферу общения, к которой готовится учащийся. Включение школьников в ту или иную сферу общения за пределами минимума не связано непосредственно с достижением конечной цели. Единственной естественной сферой общения на уроке является профессионально-трудовая, все остальные выступают как воображаемые: социально-бытовая — в ней особенно ярко проявляются особенности страноведческого характера; семейная, сфера игр и увлечений отражают возрастные и социальные особенности учащихся средней школы; сфера общественной деятельности открывает большие воспитательные возможности и является престижной — формы общения в сфере общественной деятельности позволяют обеспечить практику в монологической речи и аудировании. То же относится к зрелищно-массовой сфере. Две последние сферы общения имеют выход и во внеклассную работу.

Формирование речи ребенка на родном языке происходит в органической связи с овладением социальным опытом общества, членом которого он является. Степень владения речью как средством общения в значительной мере зависит от номенклатуры актов социального взаимодействия, в которых личность научилась общаться [133]. В принципе овладение иностранным языком как «средством общения должно осуществляться в рамках искусствен-

ной (вторичной) социализации», т. е. через овладение социальными правилами и культурными знаниями носителей языка [133, с. 133].

В качестве способа организации процессов искусственной социализации рассматривается обучение иностранному языку как обучение общению в некоторых ролях, номенклатура которых зависит от задач будущей деятельности обучаемого. Ролевое построение учебной ситуации дает возможность разыграть ее по каким угодно строгим социальным правилам общества носителей языка.

При такой ситуативности, когда обучаемый строит свое поведение, опираясь на социальные правила и культурные знания носителей языка, формируются навыки планирования взаимодействия в форме, адекватной вторичной культуре, т. е. формируется невербальное (и вербальное) мышление в координатах вторичной культуры, объем которого ограничен проигрываемыми ситуациями.

Ролевая организация учебной ситуации при обучении иностранному языку предполагает предварительное определение подлежащих использованию ролей, и это дает возможность установить номенклатуру социальных ситуаций, в которых обучаемый должен уметь общаться, и совокупность необходимых для этого общения знаний и в конечном счете определить требуемые речевые умения.

Минимизируя задачи обучения в средней школе, можно рассмотреть в качестве одной из возможностей опору только на те элементы культуры, которые являются общими в родном и изучаемом языках. В рамках европейских языков таких совпадающих элементов довольно много, и именно в пределах этих сфер деятельности и будут формироваться продуктивные навыки и умения.

Такой подход предполагает отбор определенных ролей, социальных ситуаций, которые возможны в общении на родном языке. Искусственность общения в учебных условиях состоит, в частности, в том, что используются нормы социального взаимодействия одного культурного общества, а язык другого. Ограничение уровня общения до «общего» происходит только в продуктивном плане, а для рецепции необходим и какой-то минимум специального. В отношении межличностного общения подход к отбору ролей и ситуаций определяется возрастными и индивидуальными особенностями учащихся. Для того чтобы определить круг ситуаций внутри тем, предусмотренных программой, следует, очевидно, руководствоваться соображениями двоякого рода. Первое — о чем доступно и инте-

ресно говорить ученику данного класса. Второе — о чем естественно говорить на уроке иностранного языка. Например, подростка волнуют лирические темы, но для них гораздо больше подходит родной язык — и они не выносятся на публичные обсуждения, в то время как о спорте или деятельности молодежных организаций, которые также интересны ему, естественно и уместно говорить в процессе общения с иностранцем, эти темы хорошо укладываются в воображаемую учебную ситуацию.

УРС должна моделировать не единичные акты речи, а наиболее типичные для той сферы общения, к которой мы готовим учеников и внутри которой происходит обучение. Соответственно и УРС должна быть типизированной. Это положение наиболее полно раскрыто В. Л. Скалкиным, который писал: «Методический смысл имеет не единичная или случайная (хотя и реальная) ситуация общения, а ситуация типичная или стабильная» [126, с. 58].

В качестве параметров, на основе которых возможно осуществить типизацию УРС, рассматриваются *социально-коммуникативная роль человека в языковом общении и стимул общения*. С учетом первого параметра типичная коммуникативная ситуация определяется «как некоторый типизированный конструкт, методическая модель контактов, в которых реализуются речевые действия коммуникативов в их типичных социально-коммуникативных ролях» [126, с. 59].

В рамках учебно-деловой и бытовой сфер общения наиболее типичными и естественными для ученика являются *Я-роль*, т. е. выступление от собственного имени, а также такие роли, как *ученик, товарищ, друг, мальчик, девочка, пионер, комсомолец, вожатый, брат, сестра, отец, мать, бабушка, дедушка, учитель, гость, прохожий, попутчик и т. п.*

Типизация второго параметра УРС — стимула общения позволяет выделить следующие группы: 1) запрос «неделовой» информации об интересующем лице, объекте, событии; 2) информирование кого-либо о чем-либо; 3) выражение своего отношения к какому-либо событию, явлению, к чьим-либо словам, суждениям; 4) обмен мнениями и впечатлениями о чем-либо, о ком-либо; 5) использование речевого общения в качестве «клапана» для чувств, переживаний (не подходит для школы); 6) побуждение к совершению действия: приказ сделать что-то; приглашение; предложение; 7) установление контакта или его прекращение: обращение; приветствие, знакомство,

извинение; благодарность; поздравление; прекращение разговора; прощание [14].

Учебно-речевые ситуации призваны моделировать акты речи: 1) типичные для разных видов речевой деятельности, которыми должны овладеть учащиеся (говорение и аудирование); 2) позволяющие обеспечить активизацию всего изучаемого материала каждым учащимся.

Соответственно УРС должны отвечать таким характеристикам, как полнота набора и разнообразие коммуникативных моделей, повторяемость и вариативность, экономичность. Полнота набора подразумевает подбор ситуаций, предусматривающих использование всех изучаемых лексических и грамматических единиц в разных типах речи¹. Употребление необходимой лексики обеспечивается правильным отбором тематики в целом и предмета речи для ситуаций в частности. Соотнесение с грамматическим материалом можно осуществить с помощью привлечения ситуаций, относящихся к разным типам речи, жанрам, психологическим установкам — динамическому и статическому описанию, повествованию, рассуждению, планированию и воспоминаниям, согласию и разногласию и т. п.

Разнообразие коммуникативных моделей связано с различием ситуаций, лежащих в основе акта рецепции и акта продукции. К ним относятся, например, ситуации для диалога и монолога.

Ситуации для диалогического и монологического высказывания различаются расстановкой участников коммуникации, формой их связи. Для диалога типичным является соотношение участников 1:1, для монолога — 1. В первом случае форма связи чаще всего двунаправленная, во втором — однонаправленная. Различия наблюдаются и по линии тематики — для монолога более естественной является публицистическая, научная тематика, для диалога — бытовая, общественно-социальная.

Для диалога характерна сиюминутность ситуации, т. е. непосредственная временная связь с речепроизводством. Для монолога и аудирования возможна отсроченная связь, перспективность: *слушаю сейчас — использую потом, излагаю сейчас — чтобы использовать потом или вообще, задумал давно — подготовил, излагаю сейчас*. Может быть, отсюда и идет деление на неподготовленность диалогической речи и возможную подготовленность части монолога.

¹ См. главу II.

Ситуации для монологической и диалогической речи отличаются также формулировкой цели и характером роли. Цель монолога может состоять в том, чтобы сообщить аудитории определенные факты, идеи; связное сообщение чаще всего делается от своего имени. В диалоге ставятся цели для каждого из партнеров. Эти цели могут и совпадать, но могут и различаться. Например: *убедите друг друга*; или: одному — *пригласи товарища*, другому — *прими приглашение* (откажись, выскажи встречное пожелание и др.). Диалог можно вести от имени самых разнообразных персонажей.

Монологические УРС могут предлагаться каждому выступающему в отдельности, но могут задаваться целой группой. Групповые ситуации могут возникнуть и при коллективно-индивидуальном диалоге. Например:

I. Ситуация — конференция, сбор, вечер.

Тематика — общественно-политическая.

Форма — монологическая.

Роли — Я-роль, докладчик, председатель жюри, участники конференции.

Цель — обогащение информацией, подготовка к выступлению или переписке с зарубежными друзьями, решение важных жизненных вопросов.

II. Ситуация — пресс-конференция.

Тематика — «Роль науки в XX в.».

Форма — коллективный диалог.

Роль — корреспонденты, председатель, интервьюируемый.

Цель — подготовка интересного репортажа, получение новой информации, подготовка к выбору профессии.

Повторяемость и вариативность УРС заключается в том, что каждый ученик должен выполнить любую учебную задачу, только так можно обеспечить равные возможности для всех учащихся; и в то же время тексты, продуцируемые на уроке разными учениками, не должны повторяться. Только при этом можно рассчитывать на интерес. Для того чтобы примирить эти два противоречия, необходимо сохранить одни элементы УРС и обеспечить вариативность других. Сохранить для каждого ученика нужно тему (предмет речи) и языковой материал. Соответственно УРС могут быть ядерными (основными) и вариативными. Отбор ядерных ситуаций осуществляется, отправляясь от: а) предмета речи, б) вида речи (диалогическая, монологическая, аудирование, чтение).

Отбор вариантов УРС происходит с учетом отношений уровня информированности. При варьировании ситуации необходимо принять во внимание, что все учащиеся

должны участвовать в коммуникации, связанной с определенным предметным содержанием, но каждый ученик или каждая пара могут подойти к этому содержанию по-своему, поэтому целесообразно начинать с выделения ситуаций, имеющих обобщенный характер (близкий по формулировке к предметно-содержательному отражению темы), а затем конкретизировать их. Например.

Два члена семьи планируют, что взять с собой в поход.

Лексика: одежда, еда, снаряжение.

Грамматика: побудительные предложения, будущее время.

Варианты:

1. Один бывал в таких походах, другой — нет.
2. Один боится холода, другой — жары.
3. Один умеет все делать, другой ни к чему не приспособлен.
4. Один боится тяжелого рюкзака, другой — нет.
5. Полное согласие, взаимопомощь.

Ситуации

1. Обсуждение книги (фильма, телепередачи и т. д.)

Варианты

— Один видел, (читал), другой — нет.
— Оба видели, обоим понравилось, не понравилось.

— Оба видели, одному понравилось, другому — нет.

— Одному понравились одни места, другому — другие.

2. Покупка пальто

— Терпеливый продавец, вежливый покупатель.

— Покупатель, которому нельзя угодить, старательный продавец.

— Робкий покупатель, грубый продавец.

— Подходящее пальто есть.

— Нет того, что нужно.

— Есть не совсем то, что нужно (по размеру, по цвету, по фасону, по цене).

3. Родители дают поручение детям (убрать квартиру, пойти за покупками, присмотреть за младшими)

— Дети охотно принимают поручение.
— Неохотно принимают поручения.

— Отказываются под разными предлогами.

— Частично соглашаются, частично отказываются.

— Не знают, как выполнить поручение.

Вариативность ситуаций может иметь внешнее и внутреннее выражение. Так, внешние ситуации можно варьировать за счет объекта или доступности видимого или слышимого. Например:

Один видит что-либо (кого-либо) через забор, окно, а другой (другие) — нет (не дорос, находится далеко); один видит одно, другой — что-то другое; один слышит хорошо, другой — плохо; один участвует в разговоре по телефону, другой только присутствует при этом.

Внутренние ситуации можно варьировать за счет уровня информированности или характера отношений к предмету разговора. Например:

Один обладает всей полнотой информации, другой не знает ничего (один смотрел фильм, другой — нет; один читал книгу, другой — нет); каждая сторона обладает своим запасом информации (один провел лето на даче в пригороде, другой — у моря; одни встречали Новый год дома, другие — в школе или клубе); вкусы (взгляды) участников разговора различны (один увлекается спортом, другой — искусством); вкусы (взгляды) участников разговора совпадают (обоим очень понравился или не понравился спектакль, фильм, матч).

Экономичность УРС определяется соотношением условий и речевого выхода. Естественно, что многословная ситуация, которая побуждает учащихся произнести 1—2 фразы, не экономична. Условия ситуации должны быть выражены предельно сжато. Высказываются соображения о том, что стимулирующая сила ситуации или ее эффективность определяется отношением между объемом речевой реакции и описанием ситуации.

Анализ ситуаций, предлагаемых учебниками и учебными пособиями, свидетельствует о том, что они часто страдают избыточностью; например: *Suppose, you get up in the morning and you don't know what day it is today. Ask your mother about it. Suppose, I am your mother.*

Ученики должны задать один из следующих вопросов:

*Mother, is it Wednesday today?
Is it Tuesday or Wednesday today?
What day is it today?*

Элементы избыточности указывают на время дня (так как подобная ситуация может возникнуть в любое время дня) и на адресата (с подобным вопросом можно обратиться к любому человеку). Ситуации бывают организованы таким образом, что они побуждают к единичному высказыванию, а не к обмену репликами, например: *You have just moved to a new flat. You are meeting a friend of yours in the street. What are you going to say to him?* [38]. В состав ситуации включаются не только условия речевого действия, но и само содержание речи, что также создает избыточность условий и, кроме того, лишает ученика самостоятельности.

Как известно, модель не должна воспроизводить все особенности объекта, а только те, которые влияют на выполнение интересующих нас функций. Поэтому не каждая УРС определяется с помощью всей совокупности

выделенных параметров. Во многих случаях следует использовать элементы естественной ситуации. Для того чтобы более конкретно охарактеризовать структуру УРС, отвечающую учебной задаче, нужно прибегнуть к классификации учебных задач и соотнести их с соответствующими классами учебно-речевых ситуаций. Такая попытка предпринималась в ряде ранее проведенных исследований (см., например, [126]).

Так, установлено, что взаимодействие с партнером на базе речевой ситуации может иметь характер одношагового и многошагового речевого действия. В зависимости от того, хотим мы получить одношаговое или многошаговое речевое действие, должны меняться составные части ситуации и их качественные характеристики. В первом случае используются так называемые микро-, а во втором — макроситуации.

В основе одношагового речевого действия лежит *микроситуация*. Микроситуацией называют статичную ситуацию, речевой реакцией на которую является одна или сочетание двух-трех реплик. На основе таких ситуаций можно обучать способам взаимосвязи смежных реплик диалога. Микроситуация выступает преимущественно в качестве внешней ситуации. В условиях внешней ситуации ставится определенная цель, связанная с предметным действием. Например, цель может быть: перейти улицу, пойти в гости на день рождения, заправить ручку и т. п. Речевое действие включается в систему действий, направленных на достижение подобных целей при условии, что для достижения целей не хватает информации, например пешеход не знает, где переход, отсутствует необходимый предмет. Поэтому наряду с постановкой цели в состав ситуации, лежащей в основе одношагового действия, должны входить и условия.

На внешнюю ситуацию влияют такие факторы, как обстановка, в которой происходит действие, фон, на котором разворачивается диалог, — место действия, время, предметное окружение. Каждый из этих факторов может стать элементом УРС только при том условии, если с ней связаны определенные речевые реакции. Так, если в качестве места действия указаны театр, стадион, железнодорожная касса или почта, то этим самым уже подсказан круг вопросов, который предполагается обсудить. В то же время указание на то, что местом действия являются комната, двор или школа, само по себе не содержит подобной подсказки. Точно так же такие ориентиры, как

утро или зима, накладывают определенные ограничения на содержание речи, а указание на то, что действие происходит днем, ни о чем не говорит. В таких ситуациях роли не имеют решающего значения, так как действие не связано с личностной мотивацией, поэтому часто задание формулируется следующим образом: «Как люди говорят, когда им нужно» или «Как отвечают на ... оказавшись...». Наиболее типичным является действие от имени «мальчика», «девочки», «прохожего» или от собственного имени. Таким образом, в состав ситуации, обеспечивающей одношаговое действие, входят: 1) формулировка задания упражнения, моделирующая мотив или цель речевого действия для каждого из партнеров; 2) описание обстановки. Типичная формулировка заданий бывает следующей: а) по исходным (опорным) репликам — «Узнайте (или как можно узнать), спросите, попросите, пригласите, сообщите...»; б) по реагирующим репликам — «Подтвердите сказанное, согласитесь со сказанным, возрадите собеседнику, примите приглашение, откажитесь от приглашения, сообщите требуемую информацию...».

Многошаговые речевые действия мотивируются стремлением к самовыражению, самоутверждению, познанию, общению. Цель их может состоять в том, чтобы убедить другого человека в чем-то, получить развернутую информацию, обменяться впечатлениями, воспоминаниями. Обстановка существенной роли может и не играть, так как спорить, вспоминать можно в любом месте и в любое время. Однако в отдельных случаях она имеет значение. Например, встретившись после каникул, естественно говорить о прошедшем лете. Поскольку на содержание речи влияют взгляды, вкусы, отношения, роль, в которой выступают партнеры, может иметь решающее значение. В качестве модели многошагового действия выступает *макроситуация*. Ситуация такого рода динамична, она призвана поддержать развернутый диалог, давая логическую нить беседы, обеспечивая психологический контакт между собеседниками. Это внутренняя ситуация. Отсутствие внешних факторов должно восполняться реальными мотивами. Достижение этой цели связано с выбором предмета речи, постановкой задачи, подбором участников. Поэтому основные составляющие макроситуации — это тема, цель, роль.

Цель должна быть поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников, указывая на характер взаимодействия. Для этого формулировка задания

должна включать коммуникативно-психологическую установку, например диктальную — «обменяйтесь сведениями о школах, где вы раньше учились»; одномодальную (модального согласия) — «обсудите фильм, который обоим понравился»; разномодальную (полемики) — «убедите друг друга в преимуществах того вида спорта, которым занимается каждый из вас».

Соотношение темы и ситуации. В настоящее время в методике обучения иностранным языкам нет ясности в различии понятий «тема» и «ситуация». Часто тема и ситуация отождествляются и рассматриваются как идентичные, взаимозаменяемые понятия или же как разноплановые, разноуровневые, выполняющие различные функции в учебном процессе. Существует мнение, что тема и ситуация контактируют, но степень и границы контактов не определены. Отсутствие однозначности в понимании названных понятий, стихийности в их реализации в учебном процессе приводит к тому, что использование темы и ситуации не способствует достаточному повышению эффективности процесса обучения.

Тема и ситуация находят применение при определении содержания обучения иностранному языку в учебниках и учебных пособиях, в конкретном уроке иностранного языка. Вероятно, естественно предположить, что в программе (содержание обучения), в учебнике и на уроке тема и ситуация имеют разное назначение и воплощение. Однако возможны и некоторые совпадения в их функции. Несмотря на разделение круга вопросов для исследования темы и ситуации, целесообразно рассматривать их в единстве. Такая необходимость вытекает из взаимосвязи темы и ситуации, которая осуществляется в практике. Установить же различия между ними возможно, если проанализировать функции, которые они выполняют. Сопоставление функций темы и ситуации показало, что в основном тема и ситуация выполняют одни и те же функции. Различия наблюдаются лишь в характере их реализации.

Анализ тем и ситуаций по функциям позволил выделить две группы функций: 1) связанные с организацией педагогического процесса, 2) связанные с реализацией речевого высказывания.

Первая группа функций охватывает темы и ситуации, выступающие как единица организации языкового и речевого материала, средство и способ организации языкового и речевого материала, средство и способ организации высказывания, средство и прием обучения, упражнение,

стимул для речи, методическое условие, без которого невозможно обучение учащихся деятельности общения и управление ею, средство и способ систематизации языкового и речевого материала, средство и способ контроля, фактор, определяющий воспитательную и образовательную направленность содержания обучения.

Вторая группа функций имеет место, когда тема и ситуация реализуются как исходный момент в развертывании содержания речи, указание на границу высказывания, способ дифференциации и разграничения явлений реальной действительности, предмет речи, ориентир на примерное содержание речи.

Попытаемся в сравнительном плане раскрыть содержание каждой группы функций применительно к теме и ситуации, показав общее, что их объединяет, и различия в характере одной и той же функции.

В первой группе функций тема и ситуация как единица организации педагогического процесса могут влиять на управление этим процессом. Как способ и средство организации языкового и речевого материала тема и ситуация различаются в зависимости от того, что подлечит организации. В программе темы образуют тематику, т. е. определяют возможный круг явлений реальной действительности, которые станут предметом речи во всем курсе обучения. В программе тема представлена в виде концентров. Концентричность в ее предъявлении в известных пределах отражает характер ее развертывания в курсе обучения, которое выражается как в детализации, так и в варьировании содержания. В содержании обучения тема уточняет состав лексики (в качестве принципа отбора), которая должна усваиваться учащимися для того, чтобы разговаривать по этим темам. Далее тема как способ и средство организации языкового и речевого материала реализуется в системе учебников и в учебнике каждого года обучения. Подобная организация языкового и речевого материала с помощью темы возможна как в силу ее обобщенности, так и потому, что существует номенклатура тем, которую можно минимизировать для школы.

Использовать ситуацию для такой организации невозможно из-за отсутствия в науке описания совокупности ситуаций. Ситуация как способ и средство организации материала очень плодотворна в рамках урока. В этом случае ситуация регулирует правильное направление в работе над темой, указывает на ее границы, конкретизируя содержательное развертывание темы. Все это

возможно в рамках ситуации, поскольку она почти всегда имеет связь с какой-либо темой. Таким образом, тема организует предмет речи и мало ориентирует на конкретное содержание речи и средства оформления мысли; ситуация своими характеристиками, по существу, организует содержание и объем речи, она является эффективным средством ограничения сферы речевого общения.

Функции темы и ситуации имеют разный удельный вес на разных этапах работы. В практике школы оправдала себя методика работы от фрагмента высказывания к связному сообщению. В этом случае ситуация является более адекватным приемом работы, поскольку именно она может сосредоточить внимание и мобилизовать умения школьников на конкретных фрагментах высказывания. Большое количество ситуаций, которые можно создать в пределах одной темы, обеспечивает более глубокое и полное содержание высказываний.

Известно, что более ценными в методическом отношении являются приемы, которые позволяют учащимся об одном предмете высказываться по-разному. В этом смысле тема и ситуация также заметно различаются.

По теме возможны разные по содержанию высказывания, но они зависят не от самой темы, а от субъекта и уровня его подготовки. Тема не способствует большой мобильности в использовании заложенного в памяти. Она вызывает более или менее однородную реакцию, связанную с использованием заученного, а не выбор более адекватных средств из усвоенных ранее. Ситуация по своей природе рассчитана на разнообразие реакций, а следовательно, и на разнообразие содержаний в русле одной и той же ситуации.

Тема и ситуация выступают в функции *упражнения*. В дидактике любой переход от одного вида практики или тренировки к другому принято считать упражнением. С этой точки зрения тема и ситуация как вид практики в речи являются упражнением. Тема и ситуация в функции упражнения отличаются от других упражнений и друг от друга целью и направленностью на определенный объект. Целью темы как упражнения может быть обучение и контроль. Ситуация как упражнение в одинаковой мере может использоваться для обучения и контроля. Для обучения рекомендуются более развернутые ситуации, в них больше подробностей, облегчающих речевую реакцию учащихся. Для контроля больше подходят ситуации без подробностей.

Тема и ситуация выступают *необходимым условием* речевого общения. В зависимости от формулировки темы данное условие может активизировать или тормозить процесс речепроизводства. Ситуация по сравнению с темой будет условием, облегчающим речевое сообщение, поскольку она управляет процессом коммуникации, создает атмосферу общения, конкретизирует выступления собеседников.

Тема и ситуация выступают как *средство и способ систематизации речевого и языкового материала*. Некоторые различия между темой и ситуацией наблюдаются и в этой функции. Тема больше выступает как средство систематизации предметов речи в курсе иностранного языка, что находит отражение в программе и в учебниках. Необходимо в связи с этим отметить, что для целей систематизации тема реализуется в разных иерархических единицах: в более обобщенной единице в программе, в более дробной единице в учебнике. Как средство систематизации лексического материала тема реализуется в различного рода упражнениях, например в упражнениях на составление тематических группировок. Как средство и способ систематизации тема более плодотворна, нежели ситуация. Ситуация скорее служит целям организации речевого материала, если под организацией иметь в виду последовательность включения речевого материала в речь и реализацию в педагогическом процессе контактов между темами. Как средство и способ систематизации речевого материала ситуация используется в упражнениях для развития речи, повторения.

Ситуация и тема выступают также в функции *контроля*. Через данную функцию осуществляется управление педагогическим процессом. Используя тему и ситуацию, возможно оценить результаты освоения языкового материала и овладения речевыми умениями. Это происходит в тех случаях, когда тема или ситуация являются упражнениями контролирующего характера. Различия между темой и ситуацией при реализации контролирующей функции зависят от того, что конкретно является объектом контроля: умения или навыки. В зависимости от этого тема используется в более обобщенной или более конкретизированной формулировке, а ситуация в разной степени развернутости.

Вторая группа функций реализуется в процессе овладения учащимися речевой деятельностью. Акт речи учащихся начинается с предъявления темы или ситуа-

ции (функция *исходного момента*), что и является основанием для построения ориентировочной основы. Тема ограничивает предмет речи и ее объем, но не конкретизирует ее смысловое наполнение.

Ситуация, как правило, обеспечивает легкость в построении ориентировочной основы. Набор действий, их последовательность определены структурой ситуации и содержанием ее элементов. Поэтому ситуация как начальное звено в развертывании речи более плодотворна, чем тема в любой ее формулировке.

Тема и ситуация ориентируют учащихся на предмет речи. Предмет, как известно, «рассматривается в качестве одной из основных характеристик деятельности. Предметом говорения является мысль как отражение связей и отношений явлений реального мира» [56, с. 55]. Любой предмет в деятельности реализуется в определенно выраженном содержании. В отличие от ситуации выразить содержание темы труднее, поскольку в формулировке темы смысловые связи либо совсем не имплицированы, либо выражены в незначительной степени. В ситуации смысловые связи актуализируются через все ее составляющие. В формулировке темы на поверхности лежит только основная мысль (о чем), а в ситуации — основная мысль (о чем) и смысловые связи.

Как способ дифференциации и разграничения явлений и отрезков действительности тема и ситуация содержат большие различия. Тема в своих формулировках позволяет в общих чертах определить круг явлений и отрезков окружающей действительности, которые станут объектом и предметом речи учащихся на иностранном языке, и таким образом выявить тематику в целом, для всего курса. В программе тема определяет предмет речи, ограничивая его от предыдущих и последующих этапов обучения. Поскольку тематика изучается в основном концентрически, тема в определенной степени повторяется от класса к классу. Разнообразие и динамика развития тем достигаются за счет их формулировок. В формулировке может быть отражено усложнение в развертывании предмета речи от класса к классу.

Ситуация, в отличие от темы, разграничивает, дифференцирует не только предмет, но и содержание речи школьников. Таким образом, тема и ситуация по-разному влияют на содержание речи учащихся.

Тема, как правило, формулируется лаконично, в ее формулировке не содержится конкретных указаний на то,

что должно быть сказано о предмете речи. Поэтому формулировка темы мало способствует построению высказывания. В этом отношении ситуации выгодно отличаются от темы. Они развернуты за счет всех своих элементов, и та информация, которая в них дается, направляет учащихся на определенное смысловое построение речи.

В основе речевой деятельности лежит стимул. Поэтому любой вид упражнений, предполагающий реакцию учащихся, оценивается с точки зрения наличия в нем стимула. Чем больше стимул затрагивает эмоциональную сферу учащихся, тем скорее и охотнее они на него реагируют. Если под этим углом зрения проанализировать тему и ситуацию, то можно отметить, что в речевой ситуации стимул обеспечивается детализацией обстоятельств. В формулировке темы вообще не отражены обстоятельства речи. В учебной ситуации, в отличие от естественной, также сильно ограничены эмоциональные средства реакции, но все же они есть и их наличие в ситуациях постоянно.

Сведение уровня обученности до необходимого и достаточного (минимизация) повышает роль такой функции, как *ориентирование на ограничение содержания речи*. В рамках темы возможность выступать в этой функции зависит от способа ее формулирования. В обобщенной формулировке тема более расплывчата. В ней не содержится ориентиров на конкретное содержание и на конкретный объем речи. Например, тема «Летний отдых» сформулирована обобщенно. Однозначным является только предмет речи — о летнем отдыхе. В русле этой темы может быть самое разнообразное содержание речи — об отдыхе в пионерском лагере, в спортивном лагере, о разного рода путешествиях и т. д. Однако даже при более конкретизированной формулировке содержание речи учащихся может быть разным.

Ситуация как средство ограничения содержания и объема речи более адекватна, чем даже конкретно сформулированная тема. Это достигается за счет тех составляющих ситуации, которые конкретизируют, уточняют, ограничивают предмет речи, характер стимула, обстановку, в которой должен совершиться речевой поступок.

В теме и ситуации находит эксплицитное выражение *направленность на решение воспитательных и образовательных задач*. Однако степень эксплицитности в них различна. Так, в теме находят отражение те общест-

венные явления, которые необходимы для формирования мировоззрения. Однако указаний на конкретное звучание и раскрытие явлений и событий тема не содержит.

В ситуации, наоборот, постулируется конкретное событие, явление и отношение говорящего к нему, а звучание темы в ее общественно-воспитательной значимости представлено имплицитно. Данная функция в ситуациях отражается усложнением и разнообразием интеллектуальных и языковых средств воспитательного и образовательного воздействия. В теме такой динамики, по существу, нет.

Функциональный анализ темы и ситуации показал, что больших различий в номенклатуре их функций не наблюдается. Различия проявляются главным образом в тех функциях, которые связаны с большей или меньшей конкретизацией при их реализации. Тема выступает как нечто более общее, а ситуация как нечто более частное. Вместе с тем именно полифункциональной сущностью темы и ситуации можно объяснить отсутствие однозначного понимания и дефиниции темы и ситуаций. Из функционального анализа темы и ситуации вытекает, что тема и ситуация по-разному отражают динамику развития речи. В теме (если выстроить темы всего курса) намечается динамика предметов речи. Если рассматривать тему как упражнение, то в ней нет динамики. Что касается ситуации, то лучше всего динамика развития речи реализуется в конкретных упражнениях в ходе педагогического процесса. Таким образом, применительно к теме и ситуации динамика развития речи может рассматриваться в отношении всего курса и отдельных его звеньев.

«Тема» и «ситуация» — понятия разноплановые, не идентичные. Речевая ситуация не является составной частью темы. Тема имеет выход в речевые ситуации, число которых не ограничено. Средством связи темы с речевой ситуацией являются экстралингвистические факторы (обстановка, условия). В то же время в основе любой речевой ситуации лежит определенная тема.

В обучении тема выступает не как цель (научить беседе по теме), а как средство обучения речевой деятельности. Ситуация является как средством обучения, так и целью. В речевой ситуации заложены (запрограммированы) содержание и объем высказывания.

Заключение

Данное исследование позволяет раскрыть специфику содержания обучения иностранному языку в условиях средней школы. Компонентный анализ содержания обучения, проведенный на основе общедидактических концепций, намечает основные направления дальнейшего развития этой проблемы. Выделенные компоненты соответствуют поставленным перед школой практическим, общеобразовательным задачам, поэтому можно говорить о том, что разработанное содержание обучения соответствует социальному заказу.

Пути минимизации компонентов содержания обучения, обоснованные данными методики и смежных наук (дидактики, психологии и лингвистики), способствуют устранению перегрузки учащихся и в то же время делают возможным заложить основы владения необходимыми для школьного курса видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением).

Теоретические положения, выдвинутые в данной книге, и разработанные на их основе требования к умениям в различных видах речевой деятельности могут служить действенным ориентиром для совершенствования программ, учебников и учебных пособий по иностранным языкам.

Выделение темы как предмета речевой деятельности и ситуаций как условий, необходимых для ее реализации в педагогическом процессе в школе, позволяет включить эти понятия в содержание обучения иностранным языкам, поскольку они, во-первых, помогают минимизировать сферы общения и языковой материал, с помощью которого осуществляется коммуникация, а во-вторых, планировать учебный процесс и контролировать его результаты.

Однако нельзя считать, что все вопросы содержания

обучения уже решены. Предстоит большая работа по детализации общих положений.

Рассмотрение компонентов содержания обучения под углом зрения формирования видов речевой деятельности требует поисков возможностей использования в школьных условиях элементов интенсивных методов, а также научной разработки технических средств обучения (ТСО) и способов их применения в педагогическом процессе.

Необходимо конкретизировать все вопросы, поставленные и рассмотренные в нашем исследовании, применительно к различным иностранным языкам, которые изучаются в школе, а также к каждому году обучения, учитывая условия обучения, а именно: количество часов, отводимых на изучение иностранного языка, наполняемость групп, родной язык учащихся (особенно для национальной школы), а также тот факт, является ли иностранный язык первым (как в школе с русским родным языком обучения) или вторым (как в школе национальных республик) неродным языком школьников.

Поскольку содержание обучения реализуется в процессе обучения, а процесс обучения существует лишь в совместной деятельности учителя и ученика, при которой содержание обучения доводится до школьника различными методами и приемами, то не представляется возможным обойти стороной вопросы методов обучения. Поэтому встает задача привести существующие методы в соответствие с разработанным содержанием, а это означает пересмотр существующих методов под углом зрения их соответствия формируемым видам речевой деятельности. С этой целью следует прежде всего учитывать коммуникативную направленность обучения, ситуативный подход на уровне подготовительных упражнений, функциональный подход при обучении различным видам речевой деятельности, принцип сознательности в процессе обучения.

Литература

1. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе. — Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч., т. 3.
2. Материалы XXVI съезда КПСС. — М., 1981.
3. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. — Правда, 1977, 29 дек.
4. *Адмони Г. В.* Синтаксис немецкого языка. — Л., 1973.
5. *Аракин В. Д.* Речевая единица — основа обучения речи. — В кн.: Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке. М., 1965.
6. *Артемов В. А.* Курс лекций по психологии. — М., 1958.
7. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. — М., 1966.
8. *Балаян А. Р.* Основные коммуникативные характеристики диалога: Канд. дис. — М., 1971.
9. *Балаян А. Р.* Проблемы моделирования диалога. — В кн.: Материалы третьего Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1978.
10. *Бархударов Л. С.* Язык и перевод. — М., 1975.
11. *Белопольская А. Р.* Алгоритм различения: Методические записки по вопросам преподавания иностранного языка в вузе. — М., 1969.
12. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. — М., 1974.
13. *Беркнер С. С.* К вопросу о структурно-семантическом взаимодействии реплик в английском диалоге. — Труды Горьковского ПИИЯ, 1960, вып. XX.
14. *Берман И. М., Бухбиндер В. А., Очкасова В. Н.* Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1975, вып. 10.
15. *Берман И. М.* Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М., 1970.
16. *Бим И. Л.* Моделирование устной речи в методических целях. — Иностранные языки в школе, 1963, № 3.
17. *Бим И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., 1977.
18. *Бим И. Л., Корнаева З. В.* Проблемы минимизации и оптимизации школьного курса и обучение диалогической речи. — Иностранные языки в школе, 1981, № 6.
19. *Блинов В. М.* Эффективность обучения. — М., 1976.
20. *Болгова Т. С.* Определение лингвистического содержания работы по развитию устной монологической речи школьников (на материале публицистического стиля): Автореф. канд. дис. — М., 1979.

21. *Бородулина М. К., Минина М. Н.* Диалогическая речь и методика ее преподавания. — В кн.: Язык и стиль. М., 1965.
22. *Будагов Р. А.* Введение в науку о языке. — М., 1958.
23. *Будагов Р. А.* О типологии речи. — Русская речь, 1967, № 6.
24. *Бухбиндер В. А.* Основы обучения лексике в средней школе: Автореф. докт. дис. — М., 1972.
25. *Вайсбурд М. Л.* Синтетическое чтение на английском языке. — М., 1969.
26. *Венделанд А. Э.* К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание: Автореф. канд. дис. — М., 1970.
27. *Вейхман Г. А.* К вопросу о структурно-семантическом взаимодействии реплик в английском диалоге. — Труды Горьковского ПИИЯ, 1960, вып. XX.
28. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Семантизация культурного компонента языковых средств в учебных лингвострановедческих словарях. — В кн.: Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М., 1978.
29. *Виноградов В. В.* Русский язык. — М., 1947.
30. *Винокур Т. Г.* О содержании некоторых стилистических понятий. — В кн.: Стилистические исследования. М., 1972.
31. *Возрастная и педагогическая психология* / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1973.
32. *Гак В. Г.* О функциональном подходе к изучению грамматических явлений. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1974, вып. 8.
33. *Гак В. Г.* Сопоставительная лексикология. — М., 1977.
34. *Гак В. Г.* Сравнительная типология французского и русского языков. — Л., 1977.
35. *Гельгардт Р. Р.* Рассуждение о диалогах и монологах: К общей теории высказывания. — В кн.: Доклады и сообщения лингвистического общества. Калинин, 1971, вып. 1.
36. *Гримшиум Б. М., Добрович А. Б., Фрумкина Р. М.* Патология речи. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
37. *Гурвич П. Б.* Обучение неподготовленной речи. — Иностранные языки в школе, 1964, № 1.
38. *Гурвич П. Б.* Основы обучения устной речи на языковых факультетах. — Владимир, 1972.
39. *Дидактика средней школы* / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. — М., 1975.
40. *Ейгер Г. В., Гохлернер М. М.* О роли овладения приемами компрессии речи при обучении неродному языку. — В кн.: Психология грамматики. М., 1969.
41. *Елухина Н. В.* Об источниках информации для обучения аудированию. — В кн.: Обучение иностранному языку в высшей школе. Ч. 1. М., 1971, вып. № 5/10.
42. *Елухина Н. В.* Обучение аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на французском языке: Автореф. канд. дис. — М., 1970.
43. *Ерешко М. В.* Исследование методических приемов обучения свободным словосочетаниям типа «прилагательное + существительное»: Автореф. канд. дис. — М., 1978.
44. *Есипов Б. П.* Знание. — В кн.: Педагогическая энциклопедия. М., 1964.
45. *Жинкин Н. И.* Замысел речи. — В кн.: Планы и модели будущего в речи. Тбилиси, 1970.

46. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. — М., 1958.
47. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи. — Вопросы психологии, 1964, № 6.
48. *Жинкин Н. И.* Развитие письменной речи учащихся V—VII классов. — Известия АПН РСФСР, 1956, вып. 78.
49. *Журавлев И. К., Зорина Л. Я.* Дидактическая модель учебного предмета. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. М., 1979, № 1 (33).
50. *Зайцева Л. А.* К проблеме обучения аудированию в старших классах средней школы: Автореф. канд. дис. — М., 1974.
51. *Зарубина Н. Д.* Методика обучения связной речи. — М., 1977.
52. *Зарубина Н. Д.* Сверхфразовое единство в языке газеты. — Русский язык за рубежом. 1973, № 1.
53. *Звезинцев В. А.* Язык и лингвистическая теория. — М., 1973.
54. *Зимняя И. А.* Вероятностное прогнозирование в смысловом восприятии речи. — В кн.: Планы и модели будущего в речи. Тбилиси, 1970.
55. *Зимняя И. А.* Подход к экспериментальному исследованию взаимодействия видов речевой деятельности при обучении иностранному языку. — В кн.: Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в неязыковом вузе. М., 1977, вып. 121.
56. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.
57. *Зимняя И. А.* Психология слушания и говорения: Автореф. докт. дис. — М., 1973.
58. *Зимняя И. А.* Речевая деятельность как объект обучения: Фонограмма выступления в НИИ СиМО АПН СССР 1 июля 1977 г.
59. *Зимняя И. А.* Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку). — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
60. *Золотницкая С. П.* О некоторых особенностях текстового материала для аудирования: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в школе. — М., 1970, вып. VI.
61. *Зорина Л. Я.* Дидактические ориентиры к отбору содержания образования по основам теории. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. М., 1979, № 2.
62. *Иванова С. Ф.* Совершенствование речевого слуха — основа формирования культуры устной речи учащихся: Автореф. канд. дис. — М., 1966.
63. *Изаренков Д. И.* Обучение диалогической речи. — М., 1981.
64. *Ильина В. И.* Аудирование: Материалы восьмого и девятого международных семинаров преподавателей русского языка стран социализма. — М., 1969.
65. *Ильина В. И.* Некоторые характеристики кратковременной памяти в условиях аудирования. — Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. Т. 44. М., 1968.
66. *Ильина В. И.* Продуктивность кратковременной и долговременной памяти в условиях чтения и аудирования: Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. — Тбилиси, 1971.
67. *Ильина В. И.* Психологическая характеристика аудирования на иностранном языке. — В кн.: Материалы межвузовской конференции в МГПИИЯ им. М. Тореза. Лингвистические проблемы обоснования методики преподавания иностранного языка в высшей школе. Декабрь, 1971, ч. II.
68. *Исенина Е. И.* О структуре семантической установки при вос-

приятни речи. — В кн.: Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.

69. *Исхакова Ф. С.* Традиционные словосочетания в английском языке. — Ученые записки МОПИ им. Н. К. Крупской, 1972, вып. 25.

70. *Клычникова З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.

71. *Колшанский Г. В.* Лингвистические проблемы механизма рече-производства: Тезисы докладов и выступлений на международной конференции преподавателей иностранного языка и литературы. — М., 1969.

72. *Королева Т. А.* К вопросу об изложении грамматического материала в начальных учебниках французского языка. — Иностран-ные языки в школе, 1958, № 6.

73. *Костомаров В. Г., Леонтьев А. А., Шварцкопф Б. С.* Теория речевой деятельности и культура речи. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

74. *Краевский В. В.* Формирование содержания образования как часть педагогического проектирования. — В кн.: Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. М., 1980.

75. *Кривицкий И. А.* Алгоритм. — Большая советская энциклопедия, Т. 1. М., 1970.

76. *Крицкая И. П.* Характеристика текстового материала для аудирования в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке: Автореф. канд. дис. — М., 1974.

77. *Крушельницкая К. Г.* Очерки по сопоставительной грамматике немецкого и русского языков. — М., 1961.

78. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. — М., 1971.

79. *Липидус Б. А.* Основы методики преподавания второго иностранного языка как специальности: Автореф. докт. дис. — М., 1976.

80. *Лейкина Б. М.* К проблеме взаимодействия языковых и неязыковых знаний при осмыслении речи. — В кн.: Лингвистические проблемы функционального моделирования речевой деятельности Л., 1974.

81. *Леонова Л. А., Шубин Э. П.* Готовые предложения в современном английском бытовом диалоге. — Иностранные языки в школе, 1975, № 5.

82. *Леонтьев А. А.* Использование текстов при обучении русскому языку иностранцев: Психологические основы и некоторые выводы. — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.

83. *Леонтьев А. А.* К определению речевой ситуации. Тезисы докладов 9-й научно-методической конференции «Речевая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». М., 1973.

84. *Леонтьев А. А.* Лингвистическое моделирование речевой деятельности. — В кн.: Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

85. *Леонтьев А. А.* Психология речевой общения: Автореф. докт. дис. — М., 1975.

86. *Леонтьев А. Н.* Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке. — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.

87. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. — М., 1980.

87^a. *Литвинов И. Л.* Число повторений иностранного слова на первом году его изучения. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. М., 1968, вып. XII.

88. *Лихобабин Б. И.* Обучение аудированию диалогической речи на английском языке в языковом вузе: Автореф. канд. дис. — М., 1975.
89. *Лосева Л. М.* Межфразовая связь в текстах монологической речи: Автореф. канд. дис. — Одесса, 1969.
90. *Лотарева Т. В.* Методика обучения аудированию английской речи во II классе школы с преподаванием ряда предметов на английском языке: Автореф. канд. дис. — М., 1973.
91. *Луцких И. М.* Экспериментальные исследования психолингвистической значимости грамматической структуры высказывания. — В кн.: Теория речевой деятельности. М., 1969.
92. *Маслов Б. А.* Проблемы лингвистического анализа связного текста (надфразовый уровень). — Таллин, 1975.
93. Методика исследования восприятия информации. — Л., 1972.
94. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения переводу на слух. — М., 1959.
95. *Москальская О. И.* Проблемы системного описания синтаксиса. — М., 1974.
96. *Москальская О. И.* Теоретическая грамматика современного немецкого языка. — 2-е изд. — М., 1975.
97. *Непомнящая Н. И.* Деятельность, сознание, личность и предмет психологии. — В кн.: Проблема деятельности в советской психологии. Общество психологов СССР. М., 1977.
98. *Нечаева О. П.* Функционально-смысловые типы речи. — Улан-Удэ, 1974.
99. *Обносов Н. С.* К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификация упражнений. — Иностранные языки в школе, 1968, № 3.
100. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. — М., 1967.
101. Общее языкознание. Внутренняя структура языка. — М., 1972.
102. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1974.
103. *Пассов Е. И.* Ситуация, тема, социальный контакт: К проблеме организации речевого материала. — Иностранные языки в школе, 1975, № 1.
104. *Пепеляев А. К.* Из опыта использования алгоритмов при обучении грамматике иностранного языка в неязыковом вузе: Методические записки по вопросам преподавания иностранного языка в вузе. — М., 1969.
105. *Платонов К. К.* О системе психологии. — М., 1972.
106. *Половникова Н. А.* О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьника в обучении. — Казань, 1968.
107. *Поспелов Н. С.* О некоторых синтаксических категориях. — В кн.: Единицы разных уровней грамматического строя языка и их взаимодействие. М., 1969.
108. *Райхштейн А. Д.* Об устойчивых фразах и «готовых» предложениях. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1972, вып. 7.
109. *Рахманов И. В.* Методика обучения немецкому языку в VIII—X классах. — М., 1956.
110. *Рахманов И. В.* Модели и их использование при обучении иностранным языкам. — Иностранные языки в школе, 1965, № 4.
111. *Рахманов И. В.* Обучение устной речи на иностранном языке. — М., 1980.
112. *Рахманов И. В.* Словарь наиболее употребительных слов английского языка. — М., 1981 (предисловие).

113. *Решетова З. А.* Перенос навыков. — Педагогическая энциклопедия. М., 1964, т. 3.
114. *Розен Е. В.* О некоторых клише немецкой устной речи. — Иностранные языки в школе, 1961, № 4.
115. *Розенбаум Е. М.* Основы обучения диалогической речи на языковых факультетах педагогических вузов. — М., 1975.
116. *Рубан З. М.* Обучение диалогической речи на английском языке в VII—VIII классах средней школы: Автореф. канд. дис. — М., 1967.
117. *Рябова Т. В.* О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев. — В кн.: Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
118. *Салистра И. Д.* Очерки методов обучения иностранным языкам. — М., 1966.
119. *Сахарова Т. Е.* Ситуативные упражнения для обучения диалогической речи: Автореф. канд. дис. — М., 1968.
120. *Сенаторова А. Л.* Некоторые особенности развития устной речи на иностранном языке в процессе обучения. — Ученые записки ЛГПИИЯ, 1957, вып. 5.
121. *Серкова Н. И.* О некоторых вопросах функциональной перспективы предложения в терминах ЕЕ. — Вопросы языкознания, 1967, № 3.
122. *Серкова Н. И.* Сверхфразовое единство как функциональная речевая единица: Автореф. канд. дис. — М., 1968.
123. *Симеонова И. И.* Создание коммуникативной обстановки на уроке иностранного языка как один из способов интенсификации учебно-речевой деятельности учащихся: Автореф. канд. дис. — М., 1977.
124. *Скалкин В. Л.* Психологические вопросы восприятия устной речи и некоторые вопросы методики обучения аудированию: Материалы межвузовской конференции в МГПИИЯ им. М. Тореза «Лингвopsихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранного языка в высшей школе», 1971, ч. II.
125. *Скалкин В. Л.* Сферы устнoязычного общения и обучение речи. — Русский язык за рубежом, 1973, № 4.
126. *Скалкин В. Л.* Типичная коммуникативная ситуация как структурно-тематическая основа обучения устной иноязычной речи. — Русский язык за рубежом, 1975, № 5.
127. *Скалкин В. Л., Рубинштейн Г. А.* Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи. — Иностранные языки в школе, 1966, № 4.
128. *Скаткин М. Н., Краевский В. В.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. — М., 1981.
129. *Следников Б. П.* Обучение аудированию иноязычной речи в средней школе: Автореф. канд. дис. — М., 1973.
130. *Следников Б. П.* Языковые трудности речевой информации на немецком языке, предназначенной для понимания на слух в 7—8 классах средней школы. — В кн.: Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и в вузе. Рязань, 1971.
131. *Слободкина Н. Я.* Обучение диалогической речи на английском языке в V—VI классах средней школы: Автореф. канд. дис. — М., 1967.
132. *Сосенко Э. Ю.* Система коммуникативных подготовительных упражнений, вырабатывающих навыки и умения говорения: Автореф. канд. дис. — М., 1971.
133. *Тарасов Е. Ф.* Обучение иностранному языку как обучение общению: Тезисы доклада 9-й научно-методической конференции «Рече-

вая ситуативность в преподавании иностранных языков в специальном языковом вузе». — М., 1973.

134. Теоретические основы обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. — М., 1981.

135. *Тункель В. Д.* К вопросу об устной передаче речевого сообщения: Автореф. канд. дис. — М., 1964.

136. *Фоломкина С. К.* Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: Автореф. докт. дис. — М., 1974.

137. *Фрумкина Р. М.* Процессы субъективного прогноза в речевой деятельности. — В кн.: Прогноз в речевой деятельности. М., 1974.

138. *Хараш А. У.* Цель и объект речевой активности. — В кн.: Планы и модели будущего в речи. Тбилиси, 1970.

139. *Холодович А. А.* О типологии речи. — В кн.: Сб. статей к 75-летию академика Н. И. Конрада. М., 1967.

140. *Цветкова З. М.* О методике устной речи. — Иностранные языки в школе, 1956, № 4.

141. *Цетлин В. С.* Группировка учебных предметов с учетом особенностей отражения науки в содержании образования. — В кн.: Теория содержания общего среднего образования и пути ее построения. М., 1978.

142. *Цетлин В. С.* Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам. — В кн.: Иностранные языки в высшей школе. М., 1969, вып. IV.

143. *Цетлин В. С.* Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школе. — М., 1961.

144. *Цетлин В. С.* Некоторые особенности влияния науки на содержание учебных предметов средней школы. — В кн.: Новые исследования в педагогических науках. М., 1978, № 1.

145. *Цетлин В. С.* Проблемы выделения единиц содержания общего образования на разных уровнях его формирования. — В кн.: Вопросы конструирования содержания общего среднего образования. М., 1980.

146. *Шахмаев Н. М.* Некоторые проблемы, связанные с использованием новых технических средств обучения. — В кн.: Использование технических средств в учебном процессе. М., 1963.

147. *Шведова Н. Ю.* Активные процессы в современном русском синтаксисе: Словосочетание. — М., 1966.

148. *Шведова Н. Ю.* О синтаксических потенциях слова. — Вопросы языкознания, 1971, № 4.

149. *Шведова Н. Ю.* Очерки по синтаксису русской разговорной речи. — М., 1960.

150. *Щедровицкий Г. П.* К характеристике категориальных определений деятельности. — В кн.: Проблемы деятельности в советской психологии. Общество психологов СССР. М., 1977.

151. *Щерба Л. В.* Преподавание иностранного языка в средней школе: Общие вопросы методики. — М., 1974.

152. *Щерба Л. В.* Троякий аспект языковых явлений и методические выводы отсюда. — В кн.: Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., 1974.

153. *Danes F. A.* Three Level Approach to Syntax. — In: Travaux linguistiques de Prague. Prague, 1964.

154. *Fries Ch. C.* Teaching and Learning English as a Foreign Language. — Michigan, 1947.

155. *Hartung W.* Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft — Berlin, 1974.

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Предисловие | 3 |
| Г л а в а I. Речевая деятельность как ведущая функция в обучении иностранным языкам | 6 |
| Г л а в а II. Средства реализации речевой деятельности (единицы организации языкового материала) | 21 |
| Г л а в а III. Умения в различных видах речевой деятельности | 50 |
| Г л а в а IV. Предмет речевой деятельности и воспроизводимые условия ее протекания | 103 |
| Заключение | 134 |
| Литература | 136 |